



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

GÉSSICA GONÇALVES SANTOS

HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E REPRESENTAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Salvador
2018

GÉSSICA GONÇALVES SANTOS

HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E REPRESENTAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, área de concentração em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Lívia M. T. R. Baptista

Salvador
2018

Biblioteca da Universidade Federal da Bahia

Gonçalves Santos, Gêssica
Heterogeneidade Linguística e Representações: uma análise das
práticas de professores em formação do Estágio Supervisionado
de Espanhol da Universidade Federal da Bahia. / Gêssica
Gonçalves Santos. -- Salvador, 2018.
167 f. : il

Orientadora: Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.
Dissertação (Mestrado - Pós- Graduação em Língua e Cultura) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2018.

1. Linguística Aplicada. 2. Língua Espanhola. 3.
Heterogeneidade Linguística. I. Márcia Tiba Rádis Baptista,
Lívia. II. Título.

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se analisar como a heterogeneidade linguística da língua espanhola é representada por professores da formação inicial, que cursaram os componentes curriculares referentes, ao Estágio Supervisionado I e II em Língua Espanhola (LET A 77 e LET 78, respectivamente) Universidade Federal da Bahia. Para esta pesquisa adotamos os seguintes procedimentos: análise do projeto didático elaborado pelos participantes do componente curricular (LET A 77) Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola, com o objetivo de identificar qual a representação de língua presente e como essa se materializava na prática, desenvolvida no componente curricular (LET A 78) Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola. Interessou, assim, observar como futuros professores abordavam em sua prática a heterogeneidade linguística e se essa se relacionava com a concepção de língua norteadora dos projetos elaborados. Para a elaboração deste trabalho, inserido na Linguística Aplicada, com ênfase na heterogeneidade linguística do ensino de espanhol, recorreremos aos trabalhos de Bugel (1999), Irala (2004) bem como a autores que se dedicam a questões sobre a representação como Pereira e Costa (2012), Espíndola (2014) e Santos (2005). Quanto à formação de professores e ao Estágio Supervisionado, recorreremos a como Mendes (2012), Andrade e Resende (2010), Baptista (2010), Thurck (2011) e Pastor Cesteros (2006). Concluiu-se que os sujeitos de pesquisa confundem variedade, variante com heterogeneidade linguística, contudo apresentam, em certas ocasiões, interesse e preocupação em explorar a heterogeneidade da língua espanhola em suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua Espanhola. Heterogeneidade Linguística.

RESUMEN

En este trabajo, se pretende analizar cómo la heterogeneidad lingüística de la lengua española está representada por profesores de la formación inicial, que cursaron los componentes curriculares referentes, a la Etapa Supervisionada I y II en Lengua Española (LET A 77 y LET 78, respectivamente) Universidad Federal da Bahia. Para esta investigación adoptamos los siguientes procedimientos: análisis del proyecto didáctico elaborado por los participantes del componente curricular (LET A 77) Etapa Supervisionada I de Lengua Española, con el objetivo de identificar cuál la representación de lengua presente y cómo se materializaba en la práctica, desarrollada en el componente curricular (LET A 78) Etapa Supervisada II de Lengua Española. Interesó, así, observar cómo futuros profesores abordaban en su práctica la heterogeneidad lingüística y si ésta se relacionaba con la concepción de lengua orientadora de los proyectos elaborados. Para la elaboración de este trabajo, insertado en la Lingüística Aplicada, con énfasis en la heterogeneidad lingüística de la enseñanza de español, recurrimos a los trabajos de Bugel (1999), Irala (2004) así como a autores que se dedican a cuestiones sobre la representación como Pereira y Costa (2012), Espíndola (2014) y Santos (2005) . En cuanto a la formación de profesores y la Etapa Supervisada, recurrimos a como Mendes (2012), Andrade y Resende (2010), Baptista (2010), Thurck (2011) y Pastor Cesteros (2006). Se concluyó que los sujetos de investigación confunden variedad, variante con heterogeneidad lingüística, sin embargo presentan, en ocasiones, interés y preocupación en explorar la heterogeneidad de la lengua española en sus prácticas de enseñanza.

Palabras-clave: Lingüística Aplicada. Lengua Española. Heterogeneidad Lingüística.

AGRADECIMENTOS

Como dizia Cora Coralina: “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.” Sou grata por todo o caminho percorrido ao longo do mestrado, foi preciso esforço, paciência e determinação para chegar até aqui, e nada disso eu conseguiria sozinha.

Grata a Deus pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, sem Ele nada sou. Agradeço aos meus pais, Gilberto e Maria Gorett, meus maiores exemplos. Obrigado por cada incentivo e orientação, pelas orações e pelo amor que me deram ao decorrer dos anos.

Aos meus irmãos, Gustavo, Gláucia, Gerson e Gilberto, por todo carinho e preocupação. Aos meus padrinhos, Flávio e Izabel que estiveram presentes durante essa caminhada, me apoiando e transmitindo todo amor e carinho.

Grata à professora Lívia M. T. R. Baptista que, com muita paciência e atenção, dedicou do seu valioso tempo para me orientar em cada etapa da dissertação.

Ao meu namorado Jeferson M. A. Gracioli, por toda a contribuição e atenção dada nesta caminhada. Você foi essencial neste capítulo da minha vida, uma vez que caminhou comigo profissionalmente, me aconselhou como amigo, me fez sorrir nos momentos difíceis, me incentivou e amou.

Aos meus amigos, por todo apoio e cumplicidade, pois mesmo distantes se fizeram presentes nesta etapa. Aos meus amigos de mestrado, que me ajudaram com alegria os estudos.

E, por fim, aos meus avós Raimundo e João (in memoriam); avôs Elisa (in memoriam) e Francisca (in memoriam) que me ensinaram e apoiaram em todos os momentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA, LÍNGUA ESPANHOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
1.2 REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA X HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA	26
1.3 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO SOBRE A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
2. DEMARCANDO OS ESPAÇOS	50
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	50
2.2 CENÁRIO E SUJEITOS.....	51
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	57
3. ANÁLISE: A PRODUÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	60
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	60
3.2 PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL.	73
3.3 ENTREVISTAS.....	90
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
APÊNDICE	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei 11.161/2005, a oferta da língua espanhola tornou-se obrigatória no Ensino Médio do Brasil tendo como prazo de cinco anos para ser implantada. Na esteira da referida Lei, em 2006, foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, doravante OCEM, primeiro documento que de forma mais específica voltou-se para questões concernentes ao ensino de Espanhol no Brasil, já que nos anteriores, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (1998) e conhecimento de língua estrangeira moderna (2000), a referência era feita às línguas estrangeiras, sem alusão explícita à espanhola.

Diante disso, o documento buscou sinalizar os encaminhamentos e direcionamentos do ensino de espanhol; auxiliar as vertentes teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho docente, dentre outros aspectos. Neste sentido, as OCEM de língua espanhola trazem sugestões referentes à linguagem, suas concepções, seu lugar no processo educativo e, por fim, sobre os métodos que poderão ser utilizados para o ensino e aprendizagem dessa língua. Evitando, assim, o reducionismo linguístico, social, histórico e cultural e, conseqüentemente, propondo apresentar aos nossos alunos a heterogeneidade da língua espanhola.

É importante ressaltar que essas OCEM requerem uma leitura crítica e reflexiva, ao longo da Licenciatura e, de modo particular, aprofundada nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II em Língua Espanhola, já que essa etapa é parte importante do processo de formação, pois nela os futuros professores podem questionar, refletir e solucionar questões referentes ao ensino e à aprendizagem.

Desse modo, é preciso que nesse processo formativo os futuros professores conheçam o teor dos documentos orientadores de sua prática a fim de contribuir para a aprendizagem dos aprendizes, caso das OCEM e PCNEM, além de desenvolverem reflexões sobre sua ação docente. Igualmente é necessário problematizar questões sobre a natureza da língua e sobre as abordagens metodológicas, no caso, aquelas que norteiam o ensino, dada a sua relevância para a formação docente e suas implicações na prática.

Há uma preocupação na formação dos professores referente ao modo como se efetivará o ensino da língua bem como quanto às quais seriam as ações pedagógicas necessárias para a aprendizagem, daí o fato de que o profissional tenha clareza quanto às concepções de língua que orientam os métodos de ensino.

Nesta direção, uma das questões que se destaca diz respeito à compreensão dos futuros professores sobre a natureza do objeto de ensino, ou seja, a língua. No caso, se a compreendem como homogênea ou heterogênea; quais são suas concepções de língua e suas implicações na e para a prática, ou seja, para o ensino e a aprendizagem.

Sendo assim, neste trabalho propomos analisar como essa é representada por professores em formação, que cursam os componentes curriculares referentes à prática, a saber, o Estágio Supervisionado I e II em Língua Espanhola (LET A 77 e A 78, respectivamente) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Quanto às motivações para o desenvolvimento dos estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas surgiram devido à participação no Estágio Supervisionado de espanhol fundamental e médio na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) durante a graduação.

Ao vivenciar como professora em formação, o Estágio Supervisionado de espanhol I e II na referida instituição ao longo dos semestres finais da graduação, constatei que muitos ensinamentos teóricos aprendidos anteriormente se relacionavam com a prática docente que estava presenciando nas escolas públicas. Foi possível, igualmente, refletir, questionar e compreender questões de gestão escolar, suas estruturas, os planejamentos, as orientações dadas aos professores, entre outros aspectos. Ao finalizar esta experiência compreendi que o estágio tinha contribuído para o desenvolvimento das minhas habilidades, conhecimentos e atitudes no ensino e na aprendizagem bem como para minha inserção no ambiente profissional.

Acredito que por ser uma professora é importante me preocupar com a formação de professores e com isso sanar minhas inquietações relacionadas às representações e a maneira como é mobilizada a heterogeneidade linguística na teoria e nas práticas utilizadas pelos professores em formação.

Portanto, esta pesquisa se justifica, pois como professora formadora, pretendo investigar e problematizar as representações e percepções da heterogeneidade

linguística no ensino de espanhol, especialmente, para que os futuros professores possam compreender suas concepções de língua e as implicações dessas para suas práticas, bem como para seu enfoque de ensino, no que se refere às suas escolhas de materiais bem como sua elaboração do planejamento de aulas e execução das atividades e avaliação, entre outros aspectos.

É importante destacar que o espaço do espanhol nas escolas públicas do Brasil sofreu o impacto da Lei nº 13.415/2017, que institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de revogar a Lei 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola no ensino médio, efetivando um retrocesso no ensino do espanhol no Brasil.

Considera-se que a oferta da língua espanhola é essencial nas escolas de ensino público por contribuir com a formação da identidade latina dos alunos apresentando sua pluralidade linguística, histórica, social e cultural. Acreditamos que a imposição da exclusividade da oferta da língua inglesa em detrimento de outras línguas no currículo fere o direito ao plurilinguismo, não colaborando com o espaço plural das escolas.

Na primeira seção, faz-se um levantamento bibliográfico das concepções de língua, representações e heterogeneidade linguística, baseando-se em Pastor Cesteros (2006), Mendes (2012), Santos (2005), Pereira e Costa (2012), Baptista (2015) e se problematiza a importância da heterogeneidade linguística da língua espanhola para a formação dos professores.

Na segunda seção, tem-se a preocupação em apresentar as demarcações dos espaços da pesquisa. Esse capítulo compreende a descrição do *locus* da pesquisa, o delineamento do perfil dos participantes do estudo e da metodologia da pesquisa e, por fim, os procedimentos metodológicos desenvolvidos no decorrer da pesquisa.

A terceira sessão encaminha a pesquisa para uma análise documental dos trabalhos realizados no estágio supervisionado de espanhol, com a observação das práticas e a entrevista realizada com os sujeitos. Tendo como finalidade observar como os sujeitos representavam a heterogeneidade linguística do espanhol nos projetos e planos de aula e seu desdobramento nas práticas de ensino e, sendo, posteriormente, confrontados esses dados na entrevista, por meio da triangulação

dos dados, com a finalidade de auxiliar na observação dos variados ângulos da pesquisa.

Na última seção da pesquisa, percebe-se que os sujeitos configuram as representações da heterogeneidade linguística do espanhol em suas práticas e teorias com pouca clareza, uma vez que durante a formação acadêmica as discussões sobre essa temática foram reduzidas, apesar disso os sujeitos apresentaram atividades referentes à heterogeneidade do espanhol em suas práticas.

1. REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA, LÍNGUA ESPANHOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Neste subcapítulo tem-se um encaminhamento para as discussões sobre a relação entre a concepção de língua e a sua relevância para a formação de professores, apontando historicamente as concepções recorrentes no ensino de línguas e, como essas auxiliam na compreensão dos projetos didáticos, das práticas docentes e da construção dos sujeitos na formação do ser professor.

Referente à formação dos professores, há uma preocupação relacionada ao modo como é efetivado o ensino da língua bem como quais seriam as ações pedagógicas necessárias para a aprendizagem. Para tanto, compete a este profissional ter clareza quanto às concepções de língua que orientam os métodos de ensino.

Considera-se que os preceitos linguísticos presentes nos métodos e enfoques poderão nortear as concepções de línguas dos estagiários em língua espanhola, e, assim sendo, se discute a relação dos métodos e abordagens da língua, ou seja, como essa é representada nas metodologias pedagógicas e como poderá ser representada pelos sujeitos da pesquisa. Com essa finalidade, apresenta-se a seguir uma breve descrição dos principais métodos de ensino enfatizando a concepção de língua que os orienta ou em que se baseiam.

O método tradicional ou método da gramática e tradução, ainda empregado no ensino por professores de línguas, não tinha como objetivo a oralidade da língua, uma vez que se voltava ao conhecimento das regras gramaticais, memorização de listas de vocabulários e ênfase na tradução de orações e textos. Assim, a língua era trabalhada com base na memorização e na tradução, não se pensava nas práticas sociais e discursivas dos aprendizes.

Nos finais do século XIX, o método tradicional sofreu diversas críticas, devido a tradução mecânica que não considerava o sentido. Contrapondo-se a essa orientação metodológica e destacando a capacidade real da oralidade na língua estrangeira, surge o método direto.

O método direto tinha como propósito viver a língua na própria língua, isto é, para o aprendizado era necessário uma conexão direta e real com a língua estrangeira. Segundo Leffa (1988, p.5)

El principio fundamental del ED es que la L2 se aprende a través de la L2; la lengua materna nunca debe ser usada en la sala de aula. La transmisión del significado se da a través de gestos y láminas, sin jamás recurrir a la traducción. El alumno debe aprender a "pensar en la lengua".

Apesar de ser o primeiro método que trabalhou com as quatro habilidades da língua (leitura, escrita, oralidade e audição), o método direto sofreu inúmeras críticas. Diante disso, Pastor Cesteros (2006, p.140) afirma que:

Algunas de las críticas que lo impidieron fueron la ausencia de una fuerte base teórica y metodológica del método, la necesidad de que los profesores fueran nativos, la negativa estricta a usar la lengua materna de los estudiantes y el hecho de que el éxito dependiera más que de otra cosa de la intuición o destreza del profesor.

Neste método, a língua era relacionada ao real, ao natural, ao nativo, sem pensar nas vivências dos sujeitos e em sua língua materna, não contribuindo diretamente para o ensino de uma língua estrangeira.

Assim, os estudiosos, como os linguistas britânicos Harold Palmer e A.S. Hornby, criaram um novo enfoque com bases teóricas utilizadas ainda hoje por muitos professores nas práticas de ensino. Trata-se do enfoque intitulado de

enfoque estruturalista, investigado por universidades e centros especializados de todo mundo.

Um dos enfoques estruturalistas – o situacional – apresentava uma base sólida sobre o sistema de ensino oral de línguas. Segundo Pastor Cesteros (2006, p.141-142), o enfoque oral tinha como o objetivo a normatização da gramática já que:

El enfoque oral inicia estudios de frecuencias de uso del léxico, que permitirán seleccionar el vocabulario más adecuado para programar cursos de idioma. Junto a esta cuestión, de nuevo la gramática ocupa un lugar destacado, pues es considerada como la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral. De este modo, se trataba de analizar la lengua que si fuera a enseñar y clasificar las principales estructuras gramaticales, que son las que ayudaría a aprender las reglas a un hablante nativo.

Depreende-se que o entendimento sobre a língua priorizava sua dimensão estrutural e, assim, o ensino de línguas estrangeiras baseado somente nos enfoques estruturais poderia acarretar em um aprendizado negativo e restrito para os alunos, pois excluía a dimensão cultural, social e histórica das línguas ao privilegiar o nível estrutural.

Posteriormente, outros enfoques como humanistas e cognitivistas, foram criados para contribuir ao ensino de línguas estrangeiras, porém serão abordadas nesta pesquisa, as metodologias mais utilizadas por professores formados e futuros professores, como, por exemplo, a perspectiva comunicativa. A seguir, apresentaremos características e duas propostas de abordagens comunicativas empregadas nas aulas de línguas estrangeiras, a saber, o enfoque comunicativo e o enfoque por tarefas.

Estas orientações comunicativas são norteadas pelo potencial funcional e comunicativo das línguas, sendo considerado, segundo os estudiosos, necessário para o ensino de línguas concentrarem mais na competência comunicativa que nos conhecimentos estruturais linguísticos.

Pastor Cesteros (2006, p.156) relata o que ocorreu para que estas orientações se tornassem tão importante para o ensino e aprendizagem de línguas.

Entre los primeros hay que citar el general descontento respecto a ciertos aspectos de la tradición pedagógica ya consolidados. Me refiero, por un lado, al hecho de que la docencia estuviera en exceso centrada en la figura

del profesor; y, por otro, a que los objetivos de la docencia giraran sobre todo en torno conocimientos lingüísticos.

A autora (2006, p. 156) acrescenta ainda que:

La segunda cuestión a la que aludía tiene que ver con los objetivos que persigue la enseñanza. Tanto los métodos tradicional como estructuralista se basaban en el uso correcto de la lengua modelo, de modo que el programa se organizaba mediante la introducción gradual de estructuras gramaticales y léxico en función de su complejidad; además, se elaboraba más desde la perspectiva de cómo enseñarlo que de cómo podría llegar a aprender el alumno.

Diante dessas questões de ensino, em que a língua era representada como estruturas gramaticais, os linguistas, sociolinguistas e estudiosos da filosofia da linguagem, como M. A. K. Halliday, William Labov e Jonh Austin, fomentaram os pensamentos e reflexões em um ensino e aprendizagem voltadas para o aprendizado real de línguas. Pastor Cesteros (2006, p.157), ao tratar das orientações comunicativas, do modo como estes estudos se iniciaram e dos objetivos desta no ensino e aprendizagem de línguas assinala que:

Así, por encargo suyo, una serie de expertos comenzó a diseñar en 1971 programas de aprendizaje de idiomas extranjeros, basándose sobre todo en las necesidades reales de los aprendices de lenguas en Europa y en el trabajo del lingüista británico D. A. Wilkins (1972), que ofrecía una definición funcional de la lengua que sirvió como fundamento para el desarrollo de estos programas nociofuncionales.

O enfoque comunicativo, por ter uma fundamentação teórica sólida, se propaga na contemporaneidade dos ensinios educacionais, sendo praticamente unânime entre a comunidade educacional de línguas, por conta de sua variação nas atividades e por implicar um uso significativo da língua, superando o limite oracional e atendendo critérios pragmáticos e sociológicos.

Assim, compreende-se que a língua é representada neste enfoque como comunicação entre os aprendizes. Isto é confirmado por Pastor Cesteros (2006, p.159) que diz:

Por lo que respecta a la teoría de la lengua en que se basa, podemos afirmar que según el presente enfoque la lengua es ante todo comunicación. De ahí que el objetivo de su enseñanza sea, como decía, alcanzar la competencia comunicativa.

Pastores Cesteros (2006, p.158) apresenta as características deste enfoque tão empregado nas redes educacionais de ensino de línguas

(...) es por lo que vemos en él un enfoque metodológico, pues a su amplitud de miras aún un planteamiento nada restrictivo: no hay un único modelo ni un único mentor. Lo que si lo identifica en cualquier caso es el planteamiento de la competencia comunicativa como principal objetivo de la enseñanza de idiomas, mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. La visión del aprendizaje basado en la experiencia y centrado en el alumno también define este enfoque, si bien se trata de rasgos que ya habían sido propugnados desde otras metodologías a lo largo del tiempo.

Ainda que nos finais dos anos setenta o enfoque comunicativo tivesse adquirido certa homogeneização em sua concepção, os estudiosos se preocuparam com um enfoque que seria um ramo do comunicativo, e, desse modo, surge o denominado enfoque por tarefas. Zanón (1999, p.9), conhecedor e defensor desse enfoque o caracteriza por:

La ELEM (Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas) no es un método. Aparece como una opción innovadora dentro del denominado Enfoque Comunicativo. Los profesores que enseñan mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua y su metodología surge de las actividades clásicas de una enseñanza participativa del lenguaje. Quizá su principal diferencia radica en una concepción rica de la lengua y en la forma de planificar y organizar las actividades o tareas que constituyen las clases. (ZANÓN, 1999, p.9).

Tanto o enfoque comunicativo quanto o por tarefas valorizam a comunicação, porém o último se diferencia quanto ao processo de planejar atividades e tarefas que adquirem um papel central e que devem contribuir para a comunicação nas aulas de línguas. Conforme Pastor Cesteros (2006)

Ha habido muchas definiciones de tarea en los últimos años y todas ellas comparten la idea de que la ejecución de tareas supone un uso comunicativo de la lengua; pero probablemente una de las que mayor aceptación ha adquirido es la propuesta precisamente por Nunan (1989, p.

10) que la interpreta como “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”. El uso de esta herramienta de trabajo no es exclusivo del enfoque por tareas (...). La peculiaridad del enfoque por tareas consiste en que articula y planifica el currículo, a través de la sucesión de tareas de aprendizaje. (PASTOR CESTEROS, 2006, p. 162)

O panorama das metodologias do ensino de línguas pode auxiliar quanto ao entendimento que os professores possuem sobre essas, uma vez que segundo determinado método ou enfoque se pode depreender desses a concepção de língua em que se baseiam ou pela qual se orientam e suas implicações para o ensino.

Nesta direção, uma das questões que se destaca diz respeito à compreensão dos futuros professores sobre a natureza do objeto de ensino, ou seja, a língua. No caso, o fato de a compreenderem como homogênea ou heterogênea poderá ter implicações na e para a prática. Para que possamos entender melhor esse ponto optamos por estudar como futuros professores concebem a língua e se a compreendem em sua heterogeneidade.

As concepções de língua são necessárias para a formação de professores, neste caso específico de língua espanhola, pois o entendimento do professor sobre essa se reflete no seu objetivo de ensino, nos métodos que serão apresentados e empregados em sala de aula. Com isso, os professores em formação precisam estar atentos acerca de suas concepções de língua, para que a representação do ensino seja coerente com a sua atuação no ensino e com as suas práticas.

Por isso, problematizamos neste capítulo a relação entre concepções de língua e formação de professores, adotando a ideia de que não existe concepção melhor ou pior, correta ou incorreta, mas adequada aos objetivos da pesquisa. Para tal estudo, é importante apresentar historicamente as variadas correntes teóricas dos estudos linguísticos pertinentes sobre as concepções de língua e suas particularidades.

Mendes (2012) apresenta uma perspectiva histórica de concepções de língua. A primeira dessas considera a linguagem um objeto da razão, reflexo do pensamento e, conseqüentemente, um fenômeno a ser estudado independente de qualquer língua específica. Travaglia (2003, p. 21 *apud* MENDES, 2012, p.669), examina esta perspectiva de concepção da língua, ainda observada na tradição greco-romana.

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. [...]. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem organizada e articulada. (MENDES *apud* TRAVAGLIA, 2012, p. 669)

A partir desta concepção de língua outras perspectivas foram sendo difundidas. Segundo Mendes (2012), desde os estudos historicistas, na primeira metade do século XX, a visão de língua era efetivada como sistema estruturado, composto de um conjunto de elementos, cada um deles assumindo uma função específica dentro da engrenagem maior.

Esse deveria ser, então, o objeto de estudo da Linguística, a língua como sistema abstrato, que deve ser estudado em seus próprios termos, observando-se as relações intraestruturais, em um determinado estágio de sua evolução, sem que fosse necessário, para isso, qualquer ancoragem nas possíveis situações de uso dessa língua. (MENDES, 2012, p. 669)

Percebe-se que a partir desses estudos surge uma perspectiva de língua como estrutura, desconectada das questões situacionais do uso da língua. De acordo com a autora, esta percepção foi reforçada pelo linguista de grande prestígio Noam Chomsky.

Essa tendência a conceber a língua como entidade abstrata, apartada de sua feição social, foi ainda reforçada por Noam Chomsky, linguista de grande prestígio em nossa área, o qual defende a ideia de que as línguas e, conseqüentemente, as suas gramáticas estruturam-se a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais. Guardadas as diferenças, ambas as concepções de língua se enquadram em uma das grandes tendências teóricas e metodológicas que exerceu e ainda exerce larga influência nos estudos da linguagem, a perspectiva hoje conhecida como *formalista*. Como ressalta Weedwood (2002, p. 125), tanto Saussure quanto Chomsky definem o objeto da linguística “pelo viés do elemento ‘abstrato’, ‘universalista’, ‘sistêmico’, ‘formal’ (a *langue* para Saussure, a *competência* para Chomsky) (MENDES, 2012, p. 669).

Thurck (2011, p.1-2) reforça a ideia da concepção de língua de Saussure como sistema abstrato de formas e regras, estático e homogêneo e menciona que:

Sob a visão estruturalista de Saussure (1995, p. 17), a língua é vista como “um todo por si e um princípio de classificação” ou ainda “[...] de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. Percebemos, assim, o forte caráter formal, homogêneo e essencialista dado por Saussure à língua. Ela seria um sistema de regras, imutável, instável. No ensino de línguas, adotar essa perspectiva de Saussure (1995) seria abordar dentro de sala aspectos extremamente gramaticais e formais.

Além disso, Thuck (2011, p.5) cita Cardoso (2005, p. 9); Souza (1995, p. 2) e menciona que a visão de língua restrita a de um sistema de regras, imutável e estrutural, deixa de lado as práticas sociais dos sujeitos presentes em um determinado contexto escolar. Refere-se também ao modo como o professor transmite as informações ao aluno, sem haver interações entre o professor e o aprendiz.

Se tomarmos a visão estruturalista de Saussure, a sala de aula passa a ser vista como um local onde ocorre um “ensino de caráter essencialista, conteudista e tecnicista” (CARDOSO, 2005, p. 9). Um local onde não existe uma interação, onde o professor transmite informações ao aluno. Segundo Souza (1995 p. 21): Na sala de aula tradicional, de cunho saussuriano, tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos e estáveis. Os conteúdos – a gramática, seja ela tradicional ou comunicativa – são pré-estabelecidos, de forma unilateral, pelo professor ou pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes.

Assim, percebe-se que essa concepção de língua teve uma grande influência nas práticas pedagógicas e metodológicas de ensino realizadas por professores. Mendes (2012, p. 669-670) relata que na esfera do ensino de línguas, por exemplo, esse tipo de visão vem determinando abordagens que consideram a língua um produto acabado, pronto para ser esmiuçado, como o fazem os estudos tradicionais da gramática.

Ao pensar na concepção de língua como sistema abstrato em sala de aula, Thurck (2011, p. 2) aponta que teríamos um ambiente em que o ensino dessa é focado no de estruturas e regras, desvinculado do propósito de uso dessa língua e voltado para o uso da gramática, apresentando as estruturas e normas linguísticas a

serem estudadas, não levando em conta o uso e a interação dos sujeitos na sala de aula.

Paiva (2005 *apud* Thurck, 2011, p.2-3), ressalta que a predominância da visão de língua como um conjunto de normas, estruturas e sistema abstrato sem refletir sobre os usos e contextos da língua e dos sujeitos pode ter consequências significativas no ensino e aprendizagem de línguas:

A predominância do conceito de língua como um conjunto de estruturas sintáticas isoladas de seus contextos de uso tem como consequência um ensino que sonega dos aprendizes práticas sociais de linguagem autênticas e significativas.

Uma das nossas hipóteses é que, esta visão é a que parece ser recorrente nas práticas de Estágio Supervisionado de professores em formação, pois frequentemente observam-se atividades descontextualizadas e superficiais bem como ênfase em elementos estruturais da língua. Por isso, é relevante que o professor em formação tenha clareza em seus objetivos acerca da língua, visto que esta relaciona-se com suas práticas, com suas atividades e com sua metodologia.

Posteriormente, com a avalanche da teoria comunicativa e de outras correntes linguísticas, a concepção de língua passou a ser entendida e estudada como comunicação social. A autora Magda Soares (2004, p.169) menciona que esta visão tem como objetivo promover o desenvolvimento dos comportamentos dos alunos como emissor e receptor de mensagem:

A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

Apesar desta concepção de língua presente nos anos 60 e 70, atualmente muitos professores e alunos ainda difundem esta ideia de língua como comunicação

social. Dessa maneira, Mendes (2012, p.670) aponta que esta visão de língua parece ser mais operacional no âmbito das instituições de educação de modo geral.

(...) a concepção de língua como instrumento de comunicação (ou como conjunto de signos que se presta à comunicação) parece ser a mais operacional, pelo menos no âmbito das instituições que formam professores e também na esfera educacional de um modo geral. Digo isso porque é a concepção que, explicitamente, tem sido veiculada nos discursos de professores e alunos, bem como nos materiais instrucionais utilizados pelos professores da escola básica.

Tanto os professores atuantes quanto os em formação acreditam que os programas da educação corroboram para a percepção de língua como comunicação social, como exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que apresenta a comunicação como renovação nas obras dos livros didáticos.

Mendes (2012, p.6) relata que o desenvolvimento de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual e a linguística aplicada, provocaram influências para o deslocamento de visões sistemáticas de língua.

Os desenvolvimentos de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual, a linguística aplicada, para citar as mais influentes, provocaram um deslocamento das visões sistêmicas de língua, já naturalizadas, para trazer para o foco a língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente.

Corroborando com a ideia de língua como prática social, heterogênea e instável, Thurck (2011, p.2) aponta o conceito de língua e de sujeitos que Bakhtin (2006) empregava em suas práticas de pesquisa e aponta a diferença entre a concepção de Saussure e de Bakhtin.

Bakhtin (2006), diferentemente de Saussure (1995), entende a língua como uma prática social que não pode nunca ser desvinculada do sujeito e das condições de produção. É encarada pelo autor como algo heterogêneo, instável e sócio-histórico. O sujeito é visto por Bakhtin (2006) como híbrido, social, histórico, clivado.

De acordo com Thurck (2011, p.2) com o conceito de língua e sujeito de Bakhtin, podemos pensar na sala de aula de línguas como um ambiente de interação entre sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando em conta o contexto da sala de aula, os sujeitos heterogêneos e a interação deste para o uso da língua.

Ao relatar as visões de língua e suas especificidades, Marcuschi (2008, p. 64 *apud* Thurck, 2011, p. 4) compartilha a mesma concepção de Bakhtin (2006) e explica como esta de ser vista no ensino e aprendizagem de línguas:

A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica; [...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas; [...] não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, sua autonomia é relativa.

Acrescenta-se nos estudos de o conceito de língua trazido por Cardoso (2005, p.11) que ressalta a visão desta como prática social, mesclando a linguagem com práticas linguísticas e não linguísticas por meio das interações entre os sujeitos. Assim, Cardoso (2005) aponta que:

[...] a linguagem enquanto discurso materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. (CARDOSO, 2005, p.11)

Ademais, Thurck (2011, p. 5-6) apresenta como seria realizada a concepção de língua como prática social, em um determinado contexto de sala de aula, caracterizada pela interação entre os sujeitos, pelas trocas de informação e considerando o contexto social e as vivências dos alunos.

A partir da noção de língua como prática social, determinada pela interação verbal entre sujeitos híbridos, sociais e históricos, podemos encarar a sala de aula como um ambiente de troca de informações, onde ambos os sujeitos, professor e aluno, estão em interação, um aprendendo com o outro. A sala de aula sob essa visão seria um espaço marcado pela

heterogeneidade, visto como um ambiente social onde tanto professor como aluno são construtores de conhecimento. Cardoso (2005, p. 53) ressalta que a sala de aula não pode ser concebida “só como um espaço reprodutor, mas também transformador de sentidos e de sujeitos; um verdadeiro espaço de interação”.

Ao conceituar a língua, Cardoso (2011) se refere as dimensões linguísticas e não nas estruturas linguísticas que precisam ser consideradas, já que contribuem para a aprendizagem dos alunos de línguas. Dessa forma, é importante que não caracterizar as concepções de língua como melhores ou piores, como corretas e erradas, mas consideramos as implicações dessas para a aprendizagem. Neste sentido, percebe-se, por exemplo, que as concepções estruturais e os enfoques comunicativos diferem entre si quanto ao entendimento sobre a língua e isso direciona suas propostas de ensino e tem alcance em termos do que se considera relevante aprender e em como aprender.

Para esse estudo, a concepção de língua como lugar de interação das ações dos sujeitos situados social, histórica e culturalmente é importante, em razão de contribuir para a percepção de como estes sujeitos constituem-se perante a língua. Assim sendo, esta concepção de língua orientará essa pesquisa, considerando o fato de que os professores em formação representarão a língua segundo suas percepções, vivências e a forma com se constituem perante o objeto.

A problematização sobre as concepções de língua faz com que os professores em formação reflitam e questionem suas práticas, reformulando atividades juntamente com os objetivos propostos, colaborando para que estes explorem atividades relacionadas com a percepção de língua e as metodologias.

A falta de problematizar as concepções de língua nas instituições de ensino pode causar falhas na formação dos professores e de acordo com Mendes (2012, p.674) isto pode afetar professores em formação e professores já formados em línguas.

(...) alunos são expostos a teorias, procedimentos didático-pedagógicos e métodos de análise sem que seja exigido deles um comportamento reflexivo e crítico em relação a esses conteúdos e modos de ação. (...) não serem capazes de estabelecer relações entre o saber teórico que constroem ao longo do curso e a sua vida prática, quer seja como investigadores iniciantes, quer seja como professores de línguas.

Por isso, tem-se revelado a importância dessas concepções e suas particularidades na formação de professores de línguas. Os objetivos do ensino se definem com base nas concepções de línguas, seja na comunicação ou na estrutura, esse objetivo direcionará os objetivos que o professor proporá aos seus alunos. Neste viés, ao apresentar o contexto de sala de aula, Thurck (2011, p.5) trata justamente a importância das concepções de língua na representação dada nas práticas dos professores.

A forma como o professor de línguas compreende a noção de língua e sujeito pode influenciar na forma como ele concebe a sala de aula. Assim, com base nas visões anteriormente explicitadas (língua como sistema de signos, como instrumento; língua como interação verbal e social), a sala de aula de línguas pode ser entendida tanto como um ambiente homogêneo, fechado, apenas como lugar de transmissão de conhecimento, como um ambiente heterogêneo, marcado pela troca de informações e conhecimento, composto por sujeitos sociais em constante interação.

Por tanto, as representações linguísticas dos professores se concretizam em seus conteúdos ou em suas atividades, já que as aulas de línguas serão realizadas segundo o entendimento de língua apresentada pelo professor. Por isso, se as atividades forem de cunho gramatical percebe-se que este tem uma concepção estrutural; se as atividades forem puramente comunicativas observa-se que tem por concepção de língua a comunicação.

Considera-se significativo que os futuros professores compreendam o desenvolvimento ocorrido nas concepções de línguas, uma vez que este conhecimento contribuirá para o ensino e aprendizagem de seus alunos. Em consonância com este pensamento, Mendes (2012, p.675) aponta que:

Desse modo, dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai desenvolver pesquisa ou ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações.

Após a reflexão e problematização sobre a representação de língua, os professores em formação poderão conscientizar-se e discernir qual concepção é

mais apropriada para orientar seu modo de trabalho, de acordo com o contexto e aos seus objetivos da aprendizagem.

Diante disso, os professores em formação terão mais clareza em suas concepções e em seus objetivos de ensino, o que repercutirá em suas práticas e na diversidade do contexto em que atua. Ademais, o entendimento e transparência dos seus propósitos, as atividades, conteúdos e metodologias aplicadas serão compreendidas pelos seus alunos, fazendo com que o resultado tenha uma carga positiva.

Outro aspecto referente à concepção de língua e formação de professores, é a dos professores nativos que lecionam em escolas particulares de língua que não são formados em Letras.

Outra questão relativa ao ensino de línguas diz respeito à formação do professor. Um professor formado em Letras e Licenciatura passa por todo um processo de preparação e recebe suporte teórico para tornar-se apto a ensinar. Assim, conceitos importantes que devem ser levados em conta na sala de aula, como linguagem, sujeito e o ambiente sala de aula são trabalhados ao longo do curso de Letras, em várias disciplinas cursadas. Porém, nos dias atuais, muitos dos professores que lecionam em cursos privados de idiomas não são formados em Letras e não recebem, assim, o mesmo suporte prático e teórico de professores formados em Letras. Isso pode acarretar diversas consequências negativas em turmas cujos professores não tiveram uma formação voltada para o ensino e aprendizagem de línguas. Dependendo do conceito de língua seguido pelo professor, o ensino e aprendizagem pode se transformar em um processo não efetivo. (THURCK, 2011, p. 2)

Este é um problema frequente em escolas privadas, que dão preferência para os professores nativos ou falantes nativos que viajaram e tiveram uma experiência viva da língua estrangeira. Esse fato pode afetar negativamente os estudos dos aprendizes por estes não terem suportes teóricos, práticos e metodológicos em sua formação. Apesar de terem vivenciado a língua, não sabem os conceitos, suas particularidades e a forma como esta deve ser representada em um contexto de sala de aula.

Nota-se que a formação inicial é um processo relevante para a construção da identidade do ser professor, visto que nessa se busca a reflexão, o olhar criativo e crítico dos seus sujeitos. Para a obtenção da consciência crítica e autônoma, precisamos nos preocupar com a formação inicial dos sujeitos. Por isso, nesta pesquisa temos como foco futuros professores que cursam o Estágio

Supervisionado de espanhol, que privilegia a dimensão prática nos cursos de formação de professores. Neste sentido, conforme Andrade e Resende (2010), o estágio é importante para o aluno ter contato com a realidade da sala de aula e da escola.

Na formação do professor, o aluno deveria se aproximar da realidade da sala de aula e da escola para que, a partir das observações realizadas e das vivências nesse contexto, fosse possível fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica que aí se efetiva. Essa reflexão proporcionaria a (re)construção de conhecimentos e de saberes essenciais a sua formação. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 3)

Acreditamos na importância dos estágios na formação dos discentes, por ser um processo de construção da identidade profissional, além de ampliar e vivenciar os conhecimentos e saberes essenciais de sua formação.

Corroborando com os estudos de Andrade e Resende (2010), os estudiosos Felício e Oliveira (2008, p. 217), consideram a necessidade de privilegiar a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendendo que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento relevante no processo de formação prática dos futuros professores. Dessa forma Baptista (2015, p.139) enfatiza a relevância dos estágios supervisionados e menciona que esses:

[...] constituem um momento singular na formação inicial e como tal nos permite entrever como os sujeitos lidam com questões de diversa natureza, desde as voltadas para o fazer diário a outras que requerem desses um realocar e mobilizar de distintos saberes. Além, de revelarem como os sujeitos se posicionam enquanto docentes naquele e para aquele contexto específico, mais particularmente, a respeito de suas crenças sobre a profissionalização docente.

Portanto, concordamos quanto à importância do estágio supervisionado para a formação e construção da identidade do professor dada às experiências vivenciadas e reflexões realizadas neste processo. Assim, tendo em vista que este será o período que os professores iniciais poderão questionar, refletir, compreender e solucionar questões referentes ao ensino e aprendizagem da escola campo,

situamos essa pesquisa no campo das práticas, notadamente, aquelas referidas ao estágio docente.

1.2 REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA X HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA.

Neste subcapítulo apontaremos dois conceitos importantes para a pesquisa, a saber, o de representação linguística e o de heterogeneidade linguística. Assim, primeiramente, contextualiza-se o primeiro por acreditar que esse norteará a compreensão do segundo. Além disso, ocorrerá uma breve discussão entre a representação linguística e atitude linguística, uma vez que são conceitos relevantes para a pesquisa. Para a discussão do tema, apresentaremos autores que problematizam a representação social e linguística, tais como Pereira e Costa (2012) e Espíndola (2014).

Espíndola (2014) conceitua a representação social de acordo com o senso comum relatando que essa pode ser considerada como o que se pensa sobre algo, ou alguém; ou a imagem que se tem sobre algo ou alguém (Espíndola, 2014, p.39). Para a autora, as representações sociais são resultantes de conceitos ou pré-conceitos que passam a ter um valor de verdade para o sujeito e, esses pré-conceitos com valor de verdade alteram o ensino e aprendizagem de língua espanhola de um determinado indivíduo, grupo ou comunidade.

As autoras Pereira e Costa (2012) mencionam que a análise das representações sociais da sociedade pode assumir-se de variadas formas pois:

A sociologia possui uma questão essencial que é entender como um grupo de indivíduos pode formar uma sociedade. Para analisar essa construção coletiva de significados, a psicologia social utilizou a noção de “representação social”, que pode assumir várias formas, como o estereótipo, por exemplo. Uma visão estereotipada surge de uma formulação pré-construída, estocada na memória de uma comunidade. (PEREIRA; COSTA, 2012, p.2)

Essa relação pode ser demonstrada por meio de visões sociais estereotipadas, como exemplo a questão da dicotomia América Latina versus Espanha, para a qual a variedade do espanhol falado nos países da América Latina ao serem comparadas ao Espanhol da Espanha, se tornam desvalorizadas. Essa relação também ocorre

com os grandes países em relação aos pequenos da América Latina.

No que concerne à representação social, este trabalho problematiza pré-conceitos que possuem valor de verdade, porém seu foco se dirige para o estudo das representações linguísticas sobre ensino do espanhol.

Para compreender a relação entre a representação e os estudos linguísticos, Castelotti e Moore (2002, p. 9 *apud* Pereira; Costa, 2010, p. 3) tratam de como os sujeitos se expressam e interpretam os variados discursos além de mencionarem as implicações dos conceitos sobre a língua. Para esses autores:

O fato é que a noção de representação está cada vez mais ligada aos estudos linguísticos, tratando da representação que os locutores fazem acerca das línguas, de suas normas, de suas características, ou de seus *status* face às outras línguas, influenciando as estratégias que envolvem o uso e o aprendizado.

Pereira e Costa (2012) relatam que as representações linguísticas não correspondem necessariamente a uma realidade objetiva, visto que elas apontam para a direção das práticas linguísticas, constituindo objetos discursivos, impregnados pelas condições nas quais foram produzidos.

Assim, as representações linguísticas podem sofrer interferências em seu prestígio. Em direção similar, Rodrigues (2011) observa o modo como as representações linguísticas são compostas e afirma que:

As representações linguísticas são então constituídas pelo conjunto das imagens, das posições ideológicas, das crenças que têm os grupos sociais a respeito das línguas e das práticas linguísticas, suas e dos outros. Elas correspondem a tudo aquilo que os locutores dizem ou pensam das línguas que falam (ou da maneira como falam) ou das que os outros falam (ou do modo como falam). Reiteramos aqui o uso das expressões “grupo social”, “locutores” com o intuito de reforçar o caráter coletivo, grupal, social das representações. (RODRIGUES, 2011, p. 4)

Diante disso, acredita-se que os estudos das representações linguísticas são necessários para compreender a relação entre os falantes, as línguas e as práticas linguísticas. Nesta direção Pereira e Costa (2012) apresentam o porquê da importância destes estudos e relatam as causas que podem encontrar nestes.

O estudo das representações linguísticas nos permite compreender a relação que os falantes estabelecem tanto com a própria língua quanto com outras línguas. A análise das representações linguísticas se apresenta, assim, como uma forte aliada para a compreensão de questões linguísticas envolvendo a regressão/desaparecimento de uma língua, as políticas para revitalização de línguas, segurança/insegurança linguística, bem como as abordagens para o ensino de línguas. (PEREIRA; COSTA, 2012, p.2)

Além disso, Calvet (2000, p. 158 *apud* Pereira;Costa, 2012, p. 5-6) mencionam categorias que contribuem para analisar as práticas e representações, uma vez que os sujeitos podem utilizar essa de diferentes modos. Além de, observar como os sujeitos reproduzem a língua.

Calvet (2000, p. 158) propõe diferentes categorias para tratar da representação: *práticas e representações*, em que as práticas representam o que os locutores produzem, enquanto as representações dizem respeito ao modo com que os falantes pensam as suas práticas, como eles se situam em relação aos demais. Para o autor, as representações estariam mais ligadas às funções desempenhadas pelas línguas.

A definição feita por Calvet (2000, p. 158) de *práticas e representações* é relevante para esta pesquisa, devido ao fato de que interessa-nos observar as práticas e representações dos nossos sujeitos, tanto em relação com a língua espanhola quanto aos métodos e abordagens. Acreditamos que isso contribuirá para analisar o modo como ocorre a representação da heterogeneidade linguística do espanhol pelos sujeitos da pesquisa.

Com isso, percebe-se que existe uma relação entre as práticas dos sujeitos e as representações linguísticas utilizadas pelos sujeitos. Neste sentido, Petitjean (2009, p. 60 *apud* Pereira;Costa, 2012, p. 5) apontando sua conceituação e observação dos dois níveis de representação linguística.

Na relação entre representação e prática, não sabemos quem influencia mais a outra, mas sabemos que estão em constante interação. Petitjean (2009, p. 60) define a representação linguística como uma representação social da língua relacionada a um conjunto de conhecimentos não científicos, socialmente elaborados e compartilhados. A autora observa dois níveis de representação linguística: um exterior à língua (a representação do falante em relação a uma outra língua), e outro interno (a representação do falante em relação à sua própria língua).

Os dois níveis de representação linguística são relevantes por trabalharmos com a língua espanhola e os sujeitos terem como língua o português, pois permite observar a forma como estes representarão essas duas línguas, embora nosso interesse seja na representação que os professores em formação têm acerca da Língua Espanhola. E, assim, Pereira e Costa (2012) apresentam como representações linguísticas favoráveis de uma determinada língua podem determinar o seu uso em detrimento de outra.

É importante salientar que uma representação favorável a respeito de uma determinada língua pode, por exemplo, fazer com que, em situações de contato linguístico, predomine o uso desta em detrimento de outra qualquer, ou que o seu ensino-aprendizado seja mais eficaz, podendo até mesmo interferir em uma dada política linguística. (PEREIRA; COSTA, 2012, p.2)

As estudiosas tratam ainda da construção das representações linguísticas e como essas podem determinar um modelo de língua, isto é, privilegiar uma variante linguística. Assim, salientam de que modo essas repercutirão no ensino das outras variedades da língua já que:

A construção das representações linguísticas ocorre geralmente em uma matriz ideológica cujo modelo pode determinar, por exemplo, uma variante linguística como legítima, ou privilegiar um dialeto dotando a variante regional de um *status* superior aos das demais variantes, ou ainda basear-se na ideologia do monolinguismo, calcado na fórmula uma língua/uma nação, que caracterizou políticas linguísticas de vários países, inclusive o Brasil, em sua relação com as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes que aqui se estabeleceram (...). (PEREIRA; COSTA, 2012, p. 4)

Moreno Fernández (1998, p. 179 apud Pereira;Costa, 2012, p. 4) consideram a atitude linguística como manifestação da atitude social dos indivíduos, identificada por centrar-se e referir-se tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade. Reforçando esta ideia, Rodrigues (2011) expõe que a atitude linguística é uma ação de um grupo social perante uma língua, já que essa

(...) se constitui então um comportamento, uma ação, uma conduta, uma postura em relação a uma língua. É uma manifestação da atitude social dos indivíduos que interfere tanto na língua como no uso que dela se faz em sociedade. (RODRIGUES, 2011, p. 2).

A atitude linguística pode ser relacionada com a de representação linguística, e, desta forma acredita-se que seja importante defini-la e diferenciá-la da representação. Dessa maneira, Rodrigues (2011), ao citar e traduzir Nicole Gueunier (1997), relata que durante muito tempo ocorreu uma confusão entre a atitude e a representação linguística.

Rodrigues (2011, p. 2) menciona que as atitudes linguísticas são transmitidas também por meio de traços culturais e, que poderão se manifestar no comportamento dos indivíduos por meio da língua e de seus usuários. Dessa maneira, o autor aponta que a atitude em relação a uma língua ou ao seu uso é mais facilmente identificável quando se tem em mente que as línguas não são apenas portadoras de formas e atributos linguísticos determinados, mas que também transmitem, por exemplo, conotações sociais, traços culturais, valores sentimentais e éticos. É possível afirmar que as atitudes linguísticas dizem respeito às próprias línguas e à identidade dos seus falantes. Consequentemente, é lógico pensar que, exista um elo entre língua e identidade, a atitude linguística há de se manifestar no comportamento dos indivíduos em relação não apenas a essas línguas, mas também em relação a seus usuários.

Desse modo, acredita-se que a atitude linguística pode influenciar no comportamento dos sujeitos da pesquisa e no modo como representarão a língua espanhola, uma vez que a partir da experiência docente os professores em formação tomarão atitudes perante a língua espanhola. Rodrigues (2011) acrescenta ainda que esta atitude provocará uma manifestação dos indivíduos em relação à língua, se ela será uma língua de prestígio ou será desprezada.

As atitudes linguísticas são atitudes psicossociais, ou seja, se as línguas têm conotações sociais, é natural que sejam avaliadas (admiradas ou desprezadas) a partir do *status* ou das características sociais dos seus usuários. (...) Embora as línguas sejam entidades objetivamente comparáveis, o que frequentemente provoca as manifestações de apreço ou desapeço são as opiniões sobre os grupos sociais ou etnolinguísticos. O habitual é que sejam os grupos sociais mais prestigiados, mais poderosos socioeconomicamente, os que ditam as normas das atitudes linguísticas das comunidades de fala. Por isso, as atitudes costumam ser positivas em relação à língua, aos usos e às características dos falantes com maior prestígio e de mais alta posição social. (RODRIGUES, 2011, p. 2-3)

Para tanto, considera-se que esta atitude perante a língua, faz os sujeitos reforçarem discursos de crenças linguísticas, estereótipos dos usuários da língua, em razão de que ambas são posições e não estão isentas de ideologias. Por isso, esta pesquisa tem uma relevância social para o ensino e aprendizagem das representações da língua espanhola com a heterogeneidade linguística, desmitificando tais consolidações sobre as diferentes representações da língua espanhola.

Levando em conta a língua espanhola, percebe-se que houve um modelo determinado e privilegiado. Reforçando a ideia deste modelo, Irala (2005) discute sobre o “discurso fundador” que consolida atitudes relacionadas à língua, categorizando-a como “importante” ou não, se é “digno” de estudos ou não e, até é considerado como “língua” ou não.

O primeiro conceito aqui explorado será o de “discurso fundador” (ORLANDI, 1993a). Esse termo está diretamente vinculado a questões históricas e podemos deslocá-lo para a constituição das línguas se o entendemos como um movimento (ou uma série de movimentos) que proporciona(m) a consolidação (ainda que instantânea) de certas atitudes gerais que estabilizam ou categorizam um idioma como “importante” ou não, “digno” de estudo ou não, inclusive, que chegue a ser considerado como “língua” ou não. (IRALA, 2005, p.1-2)

Desse modo, observa-se que o “discurso fundador” se torna parte de nossas análises, visto que se entende que ao realizar uma série de discursos consolidam uma língua. No caso do espanhol, ocorreram discursos que reforçaram a crença de que a Espanha é o único lugar que se fala espanhol.

Irala (2005) apresenta o início da legitimação do espanhol da Espanha, apresentado uma série de movimentos que consolidaram a língua espanhola da Espanha. Assim, esta passou a ser adotada como uma língua modelo, um exemplo a ser seguido.

Um exemplo de movimento legitimador foi quando o rei de Castilha e Leão, Alfonso X (1252-84) decidiu que o castelhano passasse a ser veículo de prestígio científico, historiográfico, administrativo, legal e literário da região, em substituição ao latim, adotado até então. Dessa maneira, aquilo que até o momento ainda era considerado um “dialeto”, tornou-se modelo de correção, passando a ser lido, copiado e imitado em outras regiões. (IRALA, 2005, p. 2)

Irala (2005) relata outros acontecimentos políticos que contribuíram para determinar o Espanhol da Espanha como unidade linguística em seu território recém-unificado e, posteriormente, marginalizar as outras línguas americanas.

Da mesma forma, em 1492, o surgimento da gramática espanhola de Antônio de Nebrija aparece como propícia em épocas de expansão territorial em direção à América recém “descoberta” e de afirmação do reino de Castela como o mais poderoso naquele momento, com a expulsão dos árabes em seu último reduto na península ibérica (Granada). Mais adiante, surgirá, em 1713, a Real Academia de la Lengua (doravante, RAE), que aparece como forma de garantir que o castelhano passe a ser a norma linguística de prestígio e autoridade que servirá de modelo. (...) Essa instituição surge, no universo hispânico, com o claro objetivo de difusão de um discurso de “unidade linguística”, ocasionando a marginalização das línguas locais americanas sob o ponto de vista institucional, quando não o seu aniquilamento. (IRALA, 2005, p. 2-3)

Além de, repercutir nas representações linguísticas dos sujeitos e na homogeneidade da língua esses movimentos legitimadores contribuíram para o aumento de crenças e posicionamentos ideológicos de um grupo social sobre a língua espanhola, já que a crença em uma unidade linguística, será perpetuada desde a consolidação da colonização em professores formadores, em formação e até nos alunos que praticam a língua espanhola. Orlandi (2002 *apud* Irala, 2005, p.3), apresenta a língua espanhola sem indistinção.

Orlandi (2002) pensa a heterogeneidade linguística como algo que põe na língua um fundo falso, onde o outro, o diferente, é tratado como se fosse um mesmo, sem indistinção. Para a autora, existem, na realidade, várias interdiscursividades sendo tratadas como se fossem idênticas. Ela crê que a heterogeneidade da língua não pode estar relacionada só com os “acidentes” empíricos (sotaques, rodeios sintáticos). Está, em primeiro lugar, na diferenciação dos processos de significação nos quais a materialidade linguística-histórica se insere.

Diante da reprodução deste movimento da língua espanhola identifica-se uma “unidade” sem indiferenciação ao outro, isto é, a homogeneidade linguística do espanhol, porém sabe-se que a diferenciação se inicia nos processos da materialidade linguística-histórica. Desta forma, Irala (2005) menciona Moreno Fernández (2000) e apresenta argumentos favoráveis a homogeneidade da língua.

A reprodução de um discurso imaginário (repetido e repetível inúmeras vezes pelo poder de sua legitimação), defende a ilusão da produção de uma língua superior às “diversidades linguísticas insignificantes”, de acordo com o que apresenta Moreno Fernández (2000, p 15-16). O autor lança mão de seis argumentos favoráveis à “unidade” do espanhol: a) o espanhol é um idioma homogêneo; b) o espanhol é uma língua de cultura de primeira ordem; c) o espanhol é uma língua internacional; d) O espanhol é uma língua geograficamente compacta; e) o espanhol é uma língua em expansão; f) o domínio hispano-falante apresenta um índice de comunicabilidade muito alto e um índice de diversidade mínimo ou baixo. (IRALA, 2005, p. 4)

Diante disso, acredita-se que seja necessário problematizar as representações sobre a língua espanhola para que a (re)produção dos argumentos, tanto com os professores quanto alunos do ensino da língua espanhola, para que a unidade linguística do espanhol seja cada vez mais reduzida. As representações sobre a língua podem ocorrer por causa de crenças e posicionamentos ideológicos do indivíduo ou de um grupo social e, assim, essas podem ser instrumento de dominação por meio da persuasão provocando uma alienação da consciência dos indivíduos.

De acordo com as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* para a língua espanhola (2006), ao enfrentar-se com a diversidade de outra língua haverá representações sobre a língua, a cultural do outro, já que:

[o] enfrentamento da diversidade certamente [que] comportará representações – sobre o próprio e sobre o alheio, valendo-nos de termos empregados por Fanjul (2000) – que se manifestam no discurso em forma de “estereótipos, idealizações, exotismos, etc.”, como aponta Serrani-Infante (1998: 265), representações que deverão ser analisadas, segundo a autora (ibid.), “[...] como meios imaginários nos quais se imbricam as questões simbólicas [...] e ideológicas [...]” Tais representações, algumas muito alimentadas pela mídia, ora se projetam sobre a própria língua e suas variedades, ora sobre os seus muitos e distintos falantes, situados, sobretudo, em distintas regiões, mais ou menos favorecidas e prestigiadas, ora se projetam sobre a facilidade ou dificuldade de enfrentar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 149).

As *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM)-Espanhol (2006) mencionam os trabalhos de Santos (2004, 2005) que aludem a representação, por parte dos brasileiros, do Espanhol peninsular como “puro, original, clássico, rico,

perfeito, mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. (SANTOS, 2004; 2005 *apud* BRASIL, 2006). Essas representações por parte dos brasileiros, reforçam a crença do Espanhol da Espanha como a língua a ser ensinada nas escolas.

Portanto, tem-se a necessidade de analisar as práticas de professores de espanhol em formação e como estes representam a língua; se reconhecem sua heterogeneidade linguística, e, ainda, desmistificar a crença da “unidade”, “pureza” do espanhol.

Em relação à heterogeneidade linguística da língua espanhola, apresentamos autores que a problematizam no ensino e na aprendizagem do espanhol, como Bugel (1999) e Irala (2005).

O conceito de heterogeneidade linguística relaciona-se com as diferenças da língua falada por determinados grupos e/ou comunidades. Esta pode ocorrer por três fatores: o social, o geográfico e o situacional. Lemle (1978) apresenta os três fatores determinantes da heterogeneidade linguística. É inevitável que os países de língua espanhola possuam uma diversificação, por possuírem diversos territórios. Este caso de diversidade também pode ser caracterizado por outras línguas

De um modo geral, pode-se dizer que os fatores determinantes da heterogeneidade linguística são três: o *geográfico*, responsável pela divergência linguística entre comunidades fisicamente distantes uma da outra; o *social*, responsável pela divergência linguística entre distintos subgrupos de uma comunidade local, sendo fatores potencialmente distintivos a estratificação social, a faixa etária, o sexo, a ocupação profissional dos falantes, o desejo ou interesse que eles têm em manter características linguísticas que os demarquem; o *registro* de uso, ou nível de formalidade atribuído ao encontro pelos interlocutores, numa gama que vai desde o mais coloquial ao mais formal (LEMLE, 1978, p. 61).

Nesta pesquisa o fator analisado será o geográfico, visto que apresentamos divergências linguísticas entre comunidades distantes uma da outra. Além disso, a pesquisa prioriza o exame da representação da língua espanhola e a de sua heterogeneidade linguística por professores em formação.

O Espanhol possui uma grande diversidade cultural, linguística e social. Araujo (2013) nota que a língua espanhola, embora tão diversificada, pode ser concebida homogeneamente, como observa o autor.

Como língua de uma sociedade complexa e diversificada culturalmente, o espanhol concebeu uma norma padrão que envolveu os traços linguísticos julgados mais aceitos e prestigiados socialmente. Atribuiu-se a essa norma exemplar a função de se instaurar sobre as variedades sociais e dialetais, inerentes a tamanha heterogeneidade sociocultural, viabilizando, desse modo, um sistema homogêneo (...) (ARAUJO, 2013, p. 28-29)

Para compreender a heterogeneidade linguística da língua espanhola é preciso problematizar, no âmbito da formação inicial, a representação de língua dos futuros professores e problematizar os efeitos dessa homogeneização aludida por Araujo (2013).

Assim, por um lado, quando apresentada a heterogeneidade do espanhol é exposta apenas a título de curiosidade, com uma explicação superficial e sem contextualização. Por outro, a Espanha aparece como a língua padrão, mais reconhecida e prestigiada, ficando a América Latina, a colonizada, como a inferior, a “menos correta”, etc. De acordo com Zolin-Vesz (2013, p.57-58), a centralidade da Espanha e invisibilidade dos demais países do universo hispânico se devem a aspectos sociopolíticos que reforçam a crença de que a Espanha seja o único lugar a ser citado em que se fala a língua espanhola. Tais aspectos, por sua vez, estão associados às ações das agências do governo espanhol. Tal expansão se vale, por exemplo, de ações como as da Real Academia Espanhola (RAE) e Instituto Cervantes, que reforçam a unidade da língua e, também, por meio da confecção dos materiais didáticos que servem para o ensino.

No tocante aos materiais didáticos escolhidos por professores formados e em formação, Martins (2012, p.32) salienta que os professores em suas aulas não podem se limitar as propostas de livros didáticos e manuais, mas selecionar e adequar os materiais à sua prática docente, modelando-os ao perfil dos estudantes de suas turmas, de forma a motivá-los e a estimulá-los, respeitando os interesses desses.

No caso dessa pesquisa, os professores em formação inicial que cursam o componente curricular de Estágio Supervisionado I em Língua Espanhola e que no final do curso apresentam um projeto com atividades, métodos e materiais didáticos

devem ter atenção na escolha destes materiais, considerando as razões anteriormente aludidas.

Com ênfase no livro didático (LD), Vilhena (2013, p.71) destaca que o LD analisado, levando em consideração a heterogeneidade europeia, é como se fosse um molde. Quando se refere às variedades hispano-americanas apresentam palavras deslocadas sem nenhum tipo de contextualização, reforçando, assim, os estereótipos da padronização e da “unidade” linguística da língua espanhola.

O livro em análise, ao eleger uma língua padrão, considerada o possível significado de todas as outras variedades, e ao invisibilizar as variedades latino-americanas, desconsidera a corporeidade intrínseca às línguas, embasada na qual se pode concretizar algum tipo de processo identitário. (VILHENA, 2013, p. 71)

Dessa forma, é possível perceber que os livros didáticos de língua estrangeira, geralmente, adotam uma língua padrão de ensino, identificada com a variedade peninsular, a europeia. Por isso, acreditamos ser importante que os professores em formação inicial produzam seus materiais, para que esses busquem atividades diferentes dos utilizados no livro didático e, caso a sua representação seja a peninsular busque outras atividades que não se limitem a essa e para que a heterogeneidade seja exposta e explorada em suas aulas de forma crítica.

Neste sentido Bugel (1999, p.2) observa que no ensino de espanhol os materiais didáticos que focalizam a língua castelhana peninsular revelam-se incoerentes com a situação vivenciada atualmente no Brasil. Desse modo, observamos que esta visão de prestígio pela língua peninsular deve ser modificada. Santos (2005, p. 62 *apud* Brasil, 2006) refere-se ao prestígio linguístico que está dado por fatores externos à língua, relacionados ao poder político e econômico da Espanha e que interfere nas representações sobre a língua e suas variedades. Segundo a autora, essas estão relacionadas ao lugar que os países ocupam na hierarquia econômica e política.

A heterogeneidade linguística do espanhol ainda pode ser padronizada e apresentada de acordo com a língua peninsular das formas da Espanha nas práticas dos professores e nos materiais didáticos, por isso tem-se o desafio de pesquisar sobre a representação que os professores em formação possuem sobre a língua espanhola e a sua heterogeneidade linguística.

Ao discorrer sobre aspectos políticos as *Orientações Curriculares de língua espanhola* para o ensino médio (2006) aludem a importância da reflexão sobre o lugar da língua espanhola.

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

Dessa forma, compreende-se que uma leitura reflexiva das OCEM é importante para que o professor se conscientize a respeito da língua, sobre as concepções sobre essa, o lugar desta no processo educativo e, por fim, sobre a relevância das abordagens e métodos empregados para ensiná-la. Com isso, poderíamos contribuir para evitar o reducionismo linguístico-cultural e, também, apresentar e refletir criticamente com os nossos alunos sobre a heterogeneidade do Espanhol.

Fazendo referência a OCEM, Baptista (2010) sugere que os professores de língua espanhola precisam ultrapassar o caráter veicular, a fim de contribuir no processo educativo.

Outro ponto mencionado é que o ensino do espanhol precisa possuir um sentido que transcenda o “caráter puramente veicular” (BRASIL, 2006, p. 129), de forma que tenha peso no “processo educativo” vivenciado pelos estudantes, expostos à “alteridade, à diversidade, à heterogeneidade”. (BAPTISTA, 2010, p. 2)

Reforçando o conceito de alteridade, diversidade e heterogeneidade, Lima (2011) se refere ao fato de que as relações comunicativas são estabelecidas em um grupo homogêneo e, como este grupo estabelecerá novas relações linguísticas e culturais com outra comunidade.

O sentimento de pertença a um grupo culturalmente homogêneo permite que as manifestações comunicativas sejam estabelecidas com base em uma linguagem comum, com códigos preestabelecidos e reconhecidos, com convenções linguísticas e com pressupostos culturais que possibilitam um discurso intracultural, isto é, dirigido a sua própria comunidade (Identidade). Na hora de querer estabelecer novas relações com outras comunidades culturalmente distintas, deve-se criar mecanismos e códigos novos e explícitos, que facilitam a compreensão e comunicação com este grupo linguisticamente diferente, isto enriquece a linguagem e a cultura própria, pois rompe a barreira da intraculturalidade para acessar o intercultural (alteridade). (LIMA, 2011, p. 48)

É necessário que tanto os formadores de língua como os professores se preocupem com a dimensão intercultural e como a língua pode mediar à construção de outros valores na língua estudada e ensinada. Este ensino deve ter um caráter crítico e reflexivo para aqueles que participam do processo educativo, para que a compreensão seja abordada de forma enriquecedora.

Assim sendo, Bugel (1999) defende o olhar crítico-reflexivo com foco na heterogeneidade da língua espanhola, em razão da possibilidade de oferecer um cenário linguístico-cultural da América Latina e, desse modo, se posiciona em relação a uma “pureza” linguística.

Não procuramos, nem argumentamos em favor de uma “pureza” linguística. No entanto, consideramos necessária uma tomada de decisões a esse respeito, baseada na reflexão crítica e não mais produto das circunstâncias – trabalhistas de mercado e outras. Só nessa medida será possível oferecer aos alunos brasileiros um panorama autêntico da situação linguístico-cultural da América Latina, para que eles, por sua vez, sejam capazes de identificar suas necessidades e desejos de contatos com grupos de falantes nativos de espanhol, fazendo escolhas racionadas, com maiores chances de sucesso no alcance de seus objetivos. (BUGEL, 1999, p.2)

Colaborando com o pensamento de Bugel (1999), a autora Irala (2004, p.19) destaca a relevância de aprofundar questões de heterogeneidade linguística para os cursos de formação de professores e na formação continuada de forma que o professor ao optar por uma variedade ou outra o faça conscientemente, considerando a necessidade de seus alunos.

Assim, percebemos que ao aprofundar questões sobre a heterogeneidade linguística do espanhol, o professor terá critérios para escolher, de acordo com as necessidades dos seus alunos, a variedade a ser ensinada em sala de aula.

Acredita-se que o processo de formação inicial seja relevante para a construção da identidade do ser professor, visto que nessa se busca a reflexão, o olhar criativo e crítico dos seus sujeitos. Para chegar a tal conscientização precisamos nos preocupar com a formação inicial dos sujeitos.

Ainda tratando da relevância da heterogeneidade da língua espanhola, Lima (2011, p.51) afirma que apoia e adota a sua defesa reconhecendo a existência da diversidade das demais sete zonas dialetais, visto que, ao passar a reconhecer-se como latino-americanos que todos os brasileiros são, não se pode mais aceitar os estereótipos do espanhol americano, pois “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos”, como defende as OCEM- Espanhol (MEC, 2006, p. 134), já que, subjetivamente, pode haver identificação com qualquer uma das variedades e variantes linguísticas, durante o processo de ensino/aprendizagem de E/LE.

Ao apoiar e adotar o discurso da heterogeneidade linguística, os professores formados e em formação poderão refletir e buscar superar o discurso hegemônico da língua espanhola, ao estudar e ao compreender o que seria a heterogeneidade linguística. Para tanto, precisam apresentar aos alunos línguas silenciadas, como as indígenas e os pequenos polos latino-americanos e problematizar esse silenciamento bem como refletir sobre as práticas linguísticas e políticas que circundam esta língua.

Lima (2011, p.52) acrescenta ainda que as práticas devem possuir estratégias que contribuem para aproximar e contrastar a língua materna e a língua a ser aprendida, em razão de que essas atividades colaborariam para o desenvolvimento do processo crítico dos alunos sobre as línguas.

Como técnicas didáticas, pode-se usar a aproximação e o contraste das próprias culturas da LM com as da língua-alvo (espanhol), pois são exercícios imprescindíveis para desenvolver uma opinião crítica, já que, não aceitar ou não compreender as culturas do outro são marcas de preconceitos que devem ser relativizados, eliminados e substituídos pelo diálogo intercultural. Como atividades didáticas, pode-se propor aos alunos a elaboração e a realização de tarefas comunicativas e projetos de pesquisa que sigam as características da aprendizagem cooperativa, porque são necessários a contribuição, os esforços e os conhecimentos de todos os componentes do grupo.

É imprescindível pensar-se em técnicas que envolvam as culturas da língua materna e as da que se aprende, no caso a espanhola, para confrontar a compreensão que os alunos possuem sobre as culturas, histórias e línguas cooperativamente. Além disso, desmistificar estereótipos ou crenças que colaboram para marcas de preconceitos.

Essas práticas enriquecem os alunos cultural, linguística e historicamente e, ao trabalhar de forma cooperativa e comunicativa esses desenvolvem uma formação reflexiva e crítica, por meio das discussões em grupo.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO SOBRE A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste subcapítulo abordamos a relevância da compreensão sobre a heterogeneidade linguística para a formação dos professores e, conseqüentemente, como essa pode ser problematizada nas práticas de ensino do Estágio Supervisionado da língua espanhola. A seguir, serão apresentadas questões envolvendo a heterogeneidade linguística e a formação de professores e, especificamente, no que concerne ao Estágio Supervisionado, visto que este foi nesse componente curricular que se desenvolveu a presente pesquisa. Assim, ressalta-se a importância da heterogeneidade linguística da língua espanhola na formação dos professores e possíveis implicações do conhecimento dessa para as práticas de ensino de espanhol.

A formação inicial de professores torna-se objeto de investigação de muitas pesquisas, devido a sua relevância para a compreensão das tendências pedagógicas e metodológicas na formação dos professores. Segundo Baptista (2015), durante a formação inicial de professores há inúmeros questionamentos, muitos deles relacionados à identidade profissional, visto que:

[...] a formação inicial é uma etapa que se irrompem diversos questionamentos dos futuros professores e entre os quais se destacam aqueles relacionados com a confirmação da identidade profissional, ou ainda, com a profissionalização. Nesse sentido, a identidade é continuamente negociada, problematizada e reformulada; os sujeitos se

percebem ora como professores em formação, ora como estagiários, ora como alunos. (BAPTISTA, 2015, p.131)

Os sujeitos em formação trazem consigo experiências e conhecimentos teóricos que contribuem para a constituição de sua identidade profissional. Na formação inicial esses sujeitos se encontram em constantes reformulações sobre suas identidades profissionais, ao construir seus ideais e sua identidade profissional para lidar com os questionamentos do dia a dia. Baptista (2015, p.131) aponta ainda que os sujeitos, ao longo de seu processo formativo e, notadamente, nos seus estágios supervisionados, assumem posicionamentos que, longe de serem neutros, podem nos oferecer pistas a respeito de como se percebem enquanto profissionais e, ainda, de como nesse processo vivenciam confrontos relacionados à constituição de suas identidades profissionais.

No Estágio Supervisionado os questionamentos sobre a identidade profissional tornam-se mais aflorados, já que muitos estão diante do primeiro contato com a prática. Dessa forma, compreendem a importância da identidade do ser professor de línguas em suas práticas e a (re)constróem a partir de observações e práticas vivenciadas nessa etapa.

Dessa forma, o professor de Estágio precisa perceber como o estagiário se posiciona em sala e, assim, orientá-lo para melhorar suas práticas e suas ações profissionais.

Scalabrin e Molinari (2013) caracterizam o Estágio Supervisionado como:

O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos no curso. Há várias modalidades de estágio, o estágio curricular *obrigatório* que é uma atividade assegurada na matriz curricular do curso, cuja prática varia de acordo com o curso (...). (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.2)

O componente curricular de Estágio é parte fundamental para a formação dos professores, de modo que serão articuladas teorias e práticas de ensino durante o desenvolvimento do curso de licenciatura. Ao mesmo tempo, os estagiários estão construindo uma identidade complexa, que é a do professor. Neste sentido, Andrade

(2005) reforça a importância do componente curricular de Estágio Supervisionado para os futuros professores, uma vez que nesse assumirão uma identidade profissional e sentirão o compromisso com o novo contexto.

É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2).

Durante o processo de Estágio Supervisionado, serão apresentadas realidades que circulam pelo contexto real escolar e, a aproximação dos sujeitos com essas realidades auxiliam em suas observações e reflexões na construção da identidade do ser professor. Para Medrado (2015, p. 22), o estágio deve ser conduzido a partir de uma reflexão sobre a realidade que é essencial que o futuro professor tenha espaço e, especialmente, tempo para compreender as várias realidades que o circundarão, como a dele própria, a do professor-regente, a do aluno e a da escola.

Considerando-se o contexto contemporâneo do ensino de língua espanhola, os estagiários encontram dificuldades para trabalhar em conjunto com o professor-regente, visto que poucas escolas possuem a disciplina de espanhol como componente curricular, tal é o caso da licenciatura em Letras na UFBA. Também concordamos com Medrado (2015, p. 22) sobre o fato de que os espaços na universidade para discutir as situações do campo de estágio – espaços esses que têm suas fronteiras delimitadas por carga horária e conteúdos disciplinares – parecem não dar conta de todas as inquietudes e descobertas vivenciadas pelos alunos no período do estágio.

Igualmente defendemos a importância do componente curricular de Estágio Supervisionado, pois como aponta Medrado (2015 p. 28-29)

As discussões realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado parecem servir para evidenciar relações complexas - entre um ser *aluno* e tornar-se *professor* – que podem, ao longo do tempo, modificar-se nas vivências profissionais e, muitas vezes, serem apagadas em relação a outros espaços e tempos.

O envolvimento com as questões práticas através do Estágio supervisionado contribui, portanto, para a construção da identidade do ser professor. As etapas para a consolidação da prática docente perpassam pelos debates, projetos, planejamentos e, com isso, a identidade do professor se modifica por conta de experiências (re)construídas na execução do seu trabalho.

Dessa forma, Baptista (2015, p. 138) considera que os Estágios Supervisionados devem apresentar um conjunto de conhecimentos variados aos seus alunos, de modo que estejam em constante (re)significação da prática docente e suas implicações

[...] os estágios não devem ser vistos como um conjunto de atividades meramente tecnicistas ou mecânicas, relacionadas a uma competência profissional, desconectadas das práticas sociais e discursivas e nem ter como fim único a aquisição e interiorização de modelos de e para ensinar “melhor”. Precisam ser vistos, ao contrário, como um momento privilegiado em que os sujeitos mobilizam diversos saberes e, igualmente, reajustam, reformulam, interpretam e compreendem as dimensões diversas de sua ação e de sua prática e suas implicações nos processos de ensino aprendizagem em contextos reais.

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado de língua espanhola deve apresentar uma diversidade de conhecimentos, isto é, conhecimentos linguísticos, culturais, metodológicos, da identidade profissional, entre outros. Os professores em formação, quando inseridos no contexto real de prática, aparecem em modificação contínua, com isso os sujeitos necessitam compreender o processo da docência e, como suas práticas podem ter implicações nos processos de aprendizagem dos alunos.

Conforme Matos (2014), as aulas de Estágio Supervisionado devem orientar os estagiários para a conscientização profissional e sua ação na sociedade, uma vez que o ensino de uma língua estrangeira levará os estudantes ao contato com o Outro, para o reconhecimento da pluralidade da língua e, a partir dessa troca de experiências com a outra língua, os alunos (re)construirão as suas identidades

A formação de professores na atualidade deve direcionar-se para a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade contemporânea para que possam encontrar as respostas mais adequadas à sua realidade e às necessidades de seus alunos. Na escola, de acordo com as OCEM (2006, p. 133): a língua estrangeira não é simplesmente matéria

escolar a ser aprendida, mas tem função educacional [...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (MATOS, 2014, p.31)

A formação de professores de línguas estrangeiras preocupa-se com a função social e participativa deste sujeito para a educação como um todo. Além de incorporar metodologias, concepções e fundamentações, existe um encaminhamento para conscientizar os sujeitos a exercerem seus papéis de cidadãos e, também, contribuírem para a formação dos alunos.

Pensar-se no contato com o Outro levará aos futuros professores a reflexões sobre a heterogeneidade linguística e cultural e, os seus diferentes processos históricos. Essas questões são pertinentes por demonstrarem que a homogeneização e a padronização da língua espanhola são ilusórias, mas circula, visto que está nos materiais didáticos e nas crenças. E, por meio de reflexões e discussões, pode-se contribuir para desmitificar no ensino os estereótipos e evidenciar em que consistem as crenças de professores e de alunos sobre a língua.

Refletir sobre o ensino de línguas não é simples, em razão de muitos professores reproduzirem um discurso estereotipado, principalmente no ensino da língua espanhola, conforme afirma Matos (2014, p. 23-24). Assim, percebe-se a importância de discussões sobre os estereótipos acerca das línguas, sobre as metodologias de ensino, suas destrezas, a postura e o comprometimento dos estagiários, uma vez que esses debates podem possibilitar uma reflexão crítica dos sujeitos e a (re)significação de suas práticas de ensino.

Ao orientar os professores é preciso enfatizar uma formação cidadã, a fim de que o sujeito formado conduza a sua prática com comprometimento e responsabilidade, com a finalidade de promover esta formação cidadã e o engajamento dos alunos nela.

As observações das aulas de professores contribuem para que os estagiários possam refletir acerca das práticas, acompanhando os pontos positivos e negativos para que assim desenvolvam suas técnicas e métodos de ensino.

No Estágio Supervisionado, os alunos-estagiários começam a exercer suas práticas no ensino e relacionam a teoria com a docência, de modo a mobilizar na sala de aula suas vivências e os conhecimentos concebidos nas aulas teóricas.

Uma das vias de realização da prática é por meio da elaboração e execução de projetos, em que os professores em formação se organizam para auxiliar na aprendizagem de seus alunos, apresentando teorias relacionadas com as práticas e com as experiências desenvolvidas durante a graduação, reformulando atividades para aproximar com o contexto de ensino e diversificando as aulas expostas, contribuindo, assim, na construção da sua identidade de ser professor e na formação de seus alunos. Segundo Januario (2008, p.5), além de elaborar os projetos de intervenção pedagógica, o aluno estagiário pode aplicá-los, assumindo, pela primeira vez, a postura de professor. Com a aplicação dos projetos, na modalidade *Regência*, o aluno-estagiário não cumpre simplesmente uma exigência do curso, mas contribui para uma aula diversificada, além de, posteriormente, olhar para as suas experiências e delas constituir sua identidade. É a partir dessas primeiras sensações que ele pode tomar gosto pela profissão e motivar-se a buscar, sempre, alternativas de melhorias em sala de aula.

Assim, o Estágio Supervisionado pode levar a uma postura comprometida e responsável por parte dos professores em formação, a um olhar crítico em relação ao seu contexto escolar, a (re)formulação de atividades que contribuam para o aprendizado dos alunos, isto é, a uma conduta para a melhoria do seu contexto e isso tem implicações para a profissionalização docente.

Ademais do exposto, o objetivo do Estágio Supervisionado não é somente fazer com o que o aluno saiba ensinar a língua estrangeira, mas também que reflita sobre o contexto onde será ensinado o espanhol, sobre a postura que este terá como professor-estagiário, além de conscientizar-se sobre a importância de conhecer os documentos oficiais norteadores do ensino de línguas bem como observar e refletir sobre o contexto de seus alunos.

Januario (2008) destaca ainda a participação e a intervenção significativa que os professores em formação assumem perante a instituição de ensino, mencionando a relevância desse tipo de intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Não é suficiente somente a participação no curso, por meio do cumprimento das diversas atividades propostas. É preciso que o aluno-estagiário vá para as escolas com o objetivo de fazer um estudo da instituição e, a partir do que foi ensinado no curso, desenvolva ações que possam intervir de forma significativa no processo de ensino e de aprendizagem. (JANUARIO, 2008, p. 7)

Portanto, é necessário que o professor em formação tenha o compromisso com os objetivos propostos no Estágio Supervisionado, visto que a partir do comprometimento desses com as práticas docentes e com as intervenções no contexto escolar poderão colaborar com melhorias e com o aprendizado das instituições atuantes. Januario (2008, p. 3) afirma ainda que o Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente.

Diante disso, um aspecto importante diz respeito, nos Estágios Supervisionados, ao entendimento que o professor em formação possui sobre a língua espanhola, qual a sua concepção de língua. O ensino e aprendizagem da língua espanhola centrado em normatizações torna-se incompleto dado que, muitas vezes, essas estruturas gramaticais são passadas sem um trabalho de contextualização e de modo superficial. Segundo Carvalho (2011)

O conhecimento das estruturas gramaticais e de suas respectivas funções, na língua estrangeira, não são suficientes para estabelecer uma efetiva comunicação nessa língua, se configuradas de forma descontextualizada de sua realização linguística concreta, como também de seu entorno sócio-histórico-cultural. (CARVALHO, 2011, p. 4)

Como professor formador de sujeitos, há necessidade de construir diferentes compreensões e posicionamentos críticos para os alunos. De fato, o professor de língua espanhola não pode apresentar somente a língua de prestígio, e sim refletir criticamente sobre as práticas reducionistas da língua e apontar a heterogeneidade nas práticas de ensino, para que seus alunos compreendam o quanto essa língua é diversa. Além de contribuírem para seus alunos não tomem atitudes de pré-julgamento, reforçando ideias de que uma língua é melhor que a outra.

Ao ensinar a língua espanhola, os professores podem sentir mais segurança e preferência por uma variedade do espanhol, pelo motivo de terem uma vivência nessa variedade ou por terem aprendido academicamente dessa forma. Contudo, é necessário que o professor saia da sua zona de conforto para apresentar a heterogeneidade da língua espanhola. As OCEM (2006, p. 136) expõem que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos.

Para lidar com a diversidade do espanhol na formação de professores, torna-se premente um encaminhamento a discussões e reflexões sobre o tema contribuindo para que crenças, como a Espanha como único lugar que se fala espanhol, e estereótipos da língua se reduzam cada vez mais.

Quando há uma reflexão com os professores em formação sobre a heterogeneidade linguística da língua espanhola durante o curso de graduação, esses podem apresentar mais segurança para provocar seus alunos e fazer com que eles reflitam sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade. Silva e Castedo (2008 p.6) apontam a importância dessa reflexão para os alunos e referem que, de todas as variedades da língua espanhola, a falada na Espanha é a que possui maior prestígio no ensino de espanhol no Brasil. Alude a que, além de ser “o berço” do espanhol, que faz com que as pessoas a associem a uma suposta pureza, também no imaginário dos brasileiros o valor ao que é trazido da Europa, ou seja, o “eurocentrismo”. Assim, nos estudos de representação de língua percebe-se que o espanhol da Espanha possui maior aceitação e o da Argentina menor credibilidade.

Essas discussões e reflexões sobre a diversidade da língua podem contribuir para desconstruir estereótipos e preconceitos no espanhol. Nesta direção, Carvalho (2011, p.4-5) observa que é importante considerar no ensino e aprendizagem de espanhol sua diversidade linguístico-cultural. Segundo a autora, uma reflexão acerca dessa variedade nos leva a pensar sobre a ampla dimensão cultural que caracteriza os países de língua espanhola; nos leva a compreensão de que as línguas estão determinadas pelos povos que as empregam bem como pelas condições políticas, culturais e sociais nas quais esses vivem.

Assim, acredita-se que as vivências, leituras, reflexões e orientações adquiridas, contribuem para reforçar a representação de língua pelos professores em formação. Essa representação da língua pode refletir no desempenho dos estagiários, pois norteia a prática desses como, por exemplo, na definição dos objetivos do ensino bem como no planejamento e sequenciamento das aulas.

Convém notar que os professores em formação podem ter uma ideia ainda confusa sobre a língua, o que compromete a compreensão da heterogeneidade linguística. Neste sentido, Carvalho (2011, p. 9) menciona a dificuldade que os professores em formação têm com relação às formas de tratamento da língua espanhola.

Assim sendo, a dificuldade em relação ao tratamento da diversidade linguística pode se dar de variadas formas, pela falta de compreensão dos alunos em formação dessa dimensão; pela falta de discussões acerca do tema; pela carga horária insuficiente do Estágio Supervisionado que afeta as possibilidades de apresentar temas que merecem ser abordados; pela falta de credibilidade e importância que a instituição dá a este componente curricular e tantas outras questões.

Para exemplificar, Carvalho (2011, p.9) apresenta um fragmento de uma entrevista com um professor em formação que relata sobre a dificuldade com o pronome de tratamento vos. Esse tenta neutralizar a variante argentina, por acreditar que ela não é a mais “certa” para ser ensinada, mas esta língua foi internalizada no sujeito, por conta de um intercâmbio realizado na cidade.

[...] Eu tenho que me controlar, porque eu acabo conjugando o verbo com vos, *eu falei gente desculpa a conjugação do verbo, aí eu pedi desculpa no começo assim né*, mas depois eu acabei voltando, sempre que eu conjugava eu acabava usando as duas formas, o que eu achava legal também, porque eles viam que existia mais uma forma de conjugar o verbo.”[...] *outra coisa que eu tenho ficado um pouco assim era com a minha pronúncia... querendo ou não eu acabei pegando um pouco a forma como os argentinos pronunciam.*

Verifica-se que o aluno se cobra por não conseguir neutralizar a diversidade linguística da língua espanhola e fica preocupado com sua pronúncia, acreditando que essa postura pode ser vista como um erro de uso linguístico.

Esse fato também pode ocorrer em relação ao uso que foi explorado durante a formação acadêmica, uma vez que professores podem reafirmar o prestígio da variedade peninsular, sem apresentar ou apresentando superficialmente a pluralidade linguística, tentando neutralizar a heterogeneidade. Neste sentido, Camargo (2004, p. 139-149 apud Brasil, 2006, p. 128) se chama a atenção sobre a hegemonia do Espanhol peninsular em detrimento da heterogeneidade linguística-cultural.

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante.

Com isso, percebe-se a necessidade de apresentar de forma plural a heterogeneidade linguística-cultural e intensificá-la nas formações de professores, já que ao reforçar essa ideia, os sujeitos considerem a heterogeneidade do espanhol nas práticas de ensino.

Dessa forma, o professor de Estágio Supervisionado pode contribuir para a (re)construção da identidade dos professores em formação, valorizando a heterogeneidade da língua e, colaborando para a diversidade nas práticas de Estágio de espanhol.

Compreende-se a necessidade de compreender em que consiste a heterogeneidade linguística da língua espanhola, problematizando o modo como uma língua tão plural pode ser ensinada. É relevante salientar que a crença de uma “unidade comum” é ilusória, já que a língua espanhola se mostra tão heterogênea cultural, social, histórica e linguisticamente, fazendo com que a conscientização dessa heterogeneidade seja importante para os professores em formação desenvolverem suas práticas.

Ao relacionar a representação da heterogeneidade linguística com os aspectos políticos, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p.128)

[...] se nota que estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a

maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua espanhola e com os povos que a falam.

Nas OCEM (2006, p.137) também menciona a importância de tratar da pluralidade linguística e cultural do espanhol em sala de aula. Para tal é necessário que na formação dos professores haja discussões sobre a heterogeneidade linguística-cultural juntamente com as questões sociais e históricas da língua espanhola.

Para que ocorra essa abordagem, os professores em formação devem compreender a diversidade linguística, cultural, social, política dos países em que essa língua transita, uma vez que isso pode possibilitar uma ampliação de conhecimentos dos professores em formação, contribuindo para uma consciência crítica e reflexiva sobre a heterogeneidade. Além de, proporcionar este conhecimento na escola em que atuam nas práticas no Estágio Supervisionado.

Apresentar aos professores em formação a diversidade da língua espanhola torna-se imprescindível, por acreditar que essa enriqueça a construção das práticas desses sujeitos. Compreende-se, assim, a relevância de apresentar esses aspectos aos sujeitos, considerando as metodologias, destrezas e suas implicações para o ensino de línguas, leitura crítica de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Ensino Médio de espanhol, a diversidade linguístico-cultural, dentre outros. Assim, espera-se despertar a consciência dos sujeitos a cerca da heterogeneidade da língua e o modo como esta pluralidade pode ser apresentada em suas práticas.

2. DEMARCANDO ESPAÇOS

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa¹ é de natureza qualitativa-interpretativista, uma vez que estamos preocupados com a compreensão e a interpretação de fatos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Ao caracterizar aspectos da pesquisa qualitativa Tuzzo e Braga

(2016, p.144-145) apontam que nessa

[...] o destaque não está na busca da quantidade, não se baseando em números e estatística, mas enfatizando a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir dos fenômenos. (...) A pesquisa qualitativa e analítica, explicativa, ou seja, ela é regida pelos dados que gerarão conclusões e reflexões, baseados na complexidade da sociedade onde a pesquisa foi gerada.

Assim, esse modelo de pesquisa se volta para a análise e interpretação dos resultados, para que isso ocorra com profundidade foram escolhidos procedimentos metodológicos e instrumentos afinados com esse tipo de pesquisa.

De acordo com Telles (2002), o método interpretativista é “uma concepção de verdade enquanto algo co-construído pelos agentes da pesquisa” e, assim, “busca descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa”. Dessa forma, percebe-se que esse método consiste na construção de sentidos a partir da nossa interpretação sobre os dados gerados dos questionários, observações e entrevistas.

Por isso, acredita-se que essa pesquisa contribuirá para compreender como os professores em formação representam a língua espanhola e, igualmente, se entendem e como entendem a heterogeneidade linguística. Além de perceber, se há um esclarecimento da língua e da heterogeneidade nas práticas dos sujeitos de estágio supervisionado.

2.2 CENÁRIO E SUJEITOS

A pesquisa inseriu-se no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que possui três habilitações, Letras Vernáculas ou Clássicas; Letras Vernáculas e Línguas Estrangeiras ou Vernáculas e Português como Língua Estrangeira e, por fim, Letras: Língua Estrangeira. Os sujeitos inseriram-se em diferentes habilitações.

De acordo com a Comissão de Reformulação Curricular de Letras (2004), havia

¹ Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética de Farmácia da Universidade Federal da Bahia, o parecer da aprovação consta no Anexo.

alunos inseridos na habilitação de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira, criticada por ser um curso onde não ocorre uma formação adequada nem no Português, nem na Língua Estrangeira sugerida. Segundo a comissão de reformulação curricular de Letras.

A grande crítica que a comunidade acadêmica de Letras faz ao à dupla habilitação é que ela não prepara bem nem o professor de português nem o de língua estrangeira, pois, para que possa ser concluída no período médio de oito semestres, alguns componentes curriculares obrigatórios nas habilitações simples foram suprimidos. (COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE LETRAS, 2004, p. 14).

Ao reduzir componentes curriculares exigidos nas áreas, a formação do professor torna-se debilitada devido ao tempo reduzido das disciplinas, um exemplo disso são os Estágios Supervisionados, componentes curriculares alvos desta pesquisa, que apresentam processos complexos e, infelizmente, com o tempo comprimido. O currículo desta habilitação foi reformulado para que as disciplinas não fossem reduzidas, porém ainda ocorre uma redução horária nas disciplinas, como o caso já comentado do Estágio Supervisionado I, especialmente.

Apesar da crítica, o curso de dupla habilitação é um dos mais procurados pelos discentes, isso se deve ao fato de que essa abre mais portas para o mercado de trabalho, uma vez que se pode optar por dois caminhos: a língua portuguesa ou a estrangeira.

Dessa forma, a comissão curricular do curso de Letras propõe como finalidade para habilitação de Letras Vernáculas e línguas estrangeiras a formação dos professores de línguas portuguesa e de estrangeira que o indivíduo opta na matrícula para o ensino fundamental e médio.

Outra habilitação em que os alunos estão inseridos é de Letras: Língua Estrangeira que se caracteriza, segundo o Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras (p. 17), por conter um currículo rico em componentes curriculares obrigatórios que lhes possibilitem adquirir proficiência linguística e é flexível, quanto aos componentes optativos.

Os sujeitos também apresentaram a habilitação de Língua Estrangeira Moderna

ou Clássica, que não possui referência na reformulação curricular do Curso de Letras no ano de 2004. Essa questão foi perguntada nos questionários e pessoalmente.

Em razão da dificuldade profissional com línguas como o alemão, italiano e francês, não obrigatórias no componente curricular das escolas do Brasil, a UFBA optou por oferecer a modalidade de licenciatura apenas para o inglês e o espanhol, de caráter obrigatório e facultativo, respectivamente, nas escolas.

É importante recordar a atual conjuntura política, uma vez que a Lei nº 13.415/2017, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de revogar a Lei 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola no ensino médio.

Consideramos que a oferta da língua espanhola é fundamental nas escolas de ensino público por contribuir para a formação da identidade latina dos alunos apresentando sua pluralidade linguística, histórica, social e cultural. Além de aproximar países e culturas tão próximas, pode-se enriquecer o contato com os nossos vizinhos. Acreditamos que a imposição da exclusividade da oferta da língua inglesa em detrimento de outras línguas estrangeiras no currículo fere o direito ao plurilinguismo, não colaborando com o espaço plural das escolas.

Com isso, percebe-se que a Língua Estrangeira terá dois objetivos: uma para a modalidade de licenciatura e outra para o bacharelado. Por estarmos pesquisando sobre a formação de professores do espanhol esta pesquisa foca na primeira, que tem por finalidade proporcionar a formação do professor do ensino fundamental e médio.

O estágio se apresenta na habilidade de Letras: Língua Estrangeira como experiências diversificadas desenvolvidas em diferentes instituições ou serviços educacionais, de preferência em instituições públicas. Este se divide em dois componentes curriculares, o Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I (LET A 77) e o Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II (LET A 78).

Dessa forma, segundo a ementa da disciplina, o componente curricular de estágio compreenderá experiências diversificadas para a formação dos professores desenvolvidas em diferentes instituições, preferencialmente nas instituições públicas. Essa disciplina será praticada nas últimas etapas do curso, uma vez que durante o

Estágio Supervisionado os sujeitos passarão por um processo complexo de (re)construção, tanto pessoal, uma vez que existem conceitos que podem ser inseridos na formação cidadã dos sujeitos, quanto profissional.

Os alunos/estagiários começam a pôr em prática o que foi ensinado na teoria e, muitas vezes essas não estão tão claras. Por isso, o Estágio Supervisionado I propõe reflexões sobre a identidade do professor, reforça teorias já abordadas, como o conceito de línguas, trata das metodologias e de suas implicações para o ensino e aprendizagem dos alunos.

O cenário da pesquisa concerne aos componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II (LET A 77 e A78, respectivamente) do curso de licenciatura de Letras: Línguas Estrangeiras, especificamente, a língua espanhola, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O Estágio Supervisionado I (LET A 77) tem por objetivo, segundo a ementa da disciplina, a apresentação e o estudo de métodos e técnicas visando capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao final do componente curricular de LET A 77, ocorre a elaboração do projeto didático e de planos de aulas utilizados para nortear a prática de estágio da disciplina Estágio Supervisionado II de Espanhol (LET A 78). Analisamos dois dos projetos realizados por duplas de alunos, tendo como objetivo examinar e interpretar qual a concepção de língua norteadora das atividades práticas dos sujeitos.

Os componentes curriculares concernentes aos estágios são de natureza obrigatória, tendo como pré-requisito a disciplina de Didática e Práxis Pedagógica I, sendo que para cursá-los o licenciando deve ter concluído no mínimo 50% da carga horário do curso. O Estágio Supervisionado II de espanhol é realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública, de modo a perfazer um total de 136 horas.

Devido ao Tirocínio Docente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizado ao longo de dois semestres, foi possível acompanhar ambos os componentes curriculares em desenvolvimento. No Estágio Supervisionado I acompanhou-se uma dupla de estagiários no início da realização do projeto didático, auxiliando na compreensão sobre as metodologias e técnicas de ensino, uma vez que o objetivo desse componente curricular era o estudo dessas teorias visando capacitar ao aluno para a

construção de suas práticas pedagógicas contextualizadas.

O programa do Estágio Supervisionado I de espanhol compreendeu três dimensões: conceituais e metodológicas; procedimentais e metodológicas e, práticas.

Acredita-se que ao apresentar, debater e refletir sobre os métodos e abordagens, os alunos compreendem como ocorreu o processo de desenvolvimento dessas no ensino de línguas, percebem a carência da contextualização nos primeiros métodos e como as metodologias de ensino foram evoluindo até chegar aos dias atuais.

Desse modo, apresentou-se o processo de desenvolvimento das metodologias de ensino bem como as técnicas e estratégias para a aprendizagem dos alunos, exemplificando com materiais utilizados em cada método ou enfoque e, também debatendo sobre os pontos positivos e negativos. Assim, os estagiários puderam identificar as características das metodologias.

Tratou-se também da formação cidadã e ética, para contribuir com a postura profissional do estagiário dentro das instituições em que seriam realizadas as observações e as práticas de espanhol. Além de, expor questões relevantes para o ensino e a formação de professores, tais como, as seguintes: o currículo; os erros dos estudantes ao estudar uma língua estrangeira; a avaliação e as dimensões do trabalho docente.

A partir disso, os alunos tiveram autonomia para elaborar o projeto didático com o tema escolhido por eles, com base nas leituras, reflexões e discussões executadas na aula de Estágio Supervisionado I de língua espanhola. Durante esse processo, pode-se acompanhar o desenvolvimento de um dos projetos e observar as dificuldades dos alunos quanto à escrita.

Após contextualizar o Estágio Supervisionado I de espanhol, analisa-se o contexto escolar, com base nas observações realizadas das aulas desse componente e, posteriormente, com base na análise dos projetos didáticos elaborados pelos professores em formação. Na escrita dos projetos, deveria conter a apresentação, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, a metodologia, referencial teórico, os planos de aula e a conclusão.

Assim, durante as aulas de estágio I, explicou-se em que consistiria o projeto, detalhando as etapas de sua produção, componentes e acompanhou-se o desenvolvimento do mesmo. Além disso, foi entregue aos alunos uma folha

reforçando a explicação de cada etapa, para auxiliar na compreensão destes na hora da escrita do trabalho.

Com relação aos sujeitos, trabalhamos, em princípio, com quatro professores em formação inicial, que cursaram o Estágio Supervisionado I e, posteriormente o estágio II, de língua espanhola em Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA. A escolha dos sujeitos surgiu com uma preocupação da formação inicial, visto que acreditamos que muitos professores saem da graduação com conceitos de língua, de linguagem, de métodos, que ainda não parecem claros e podem se transformar em atividades superficiais e descontextualizadas.

O número de participantes foi suficiente para alcançar o objetivo por tratar de dois projetos didáticos com temas e áreas diferentes que serviram para contrastar a heterogeneidade linguística nas práticas. O primeiro grupo propôs um projeto em torno da dimensão intercultural e o segundo de textos literários.

Para ter-se um perfil dos participantes da pesquisa, empregamos um questionário. Interessou-nos saber se esses haviam tido algum contato com o espanhol antes do curso, se haviam cursado outra graduação e quais eram as impressões que tinham da língua espanhola e de sua heterogeneidade linguística.

Apresentamos a seguir um quadro com o perfil dos quatro sujeitos participantes da pesquisa:

	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA E INFORMAÇÕES RELEVANTES
Sujeito A	Cursa a habilitação de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna – Espanhol. É formada em Geografia e possui experiência docente na área. Não teve contato com a língua espanhola antes da graduação. Relata que ocorreram problematizações sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade durante a graduação.
Sujeito B	Cursa habilitação de Língua Estrangeira Moderna ou Clássica - Espanhol. É sua primeira graduação e não possui experiência docente. Já teve contato com a língua espanhola no Instituto Federal da Bahia no período de quatro semestres. Aponta que

	ocorreram problematizações sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade no decorrer da graduação.
Sujeito C	Cursa a habilitação de Letras: Línguas Estrangeiras – Língua Espanhola. É sua primeira graduação e não possui experiência docente. Não teve contato com a língua espanhola antes da graduação. Relata que ocorreram problematizações sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade linguística durante a graduação, mas não diretamente.
Sujeito D	Cursa a habilitação de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola. É sua primeira graduação e não possui experiência docente. Não teve contato com a língua espanhola antes da graduação. Aponta que não ocorreram problematizações em torno do ensino do espanhol e sua heterogeneidade linguística durante a graduação.

Diante desse quadro, percebe-se que o perfil dos sujeitos é heterogêneo, uma vez que as habilitações são distintas. Um sujeito já possui experiência docente e graduação, podendo estabelecer uma identidade do ser professor, enquanto outros sujeitos constroem essa na experiência do estágio supervisionado.

Em relação à língua espanhola e sua heterogeneidade linguística alguns relatam que ocorreram problematizações acerca do tema e especificam disciplinas, ou relatam sobre a heterogeneidade, enquanto outros relatam que não ficaram evidentes as questões em torno do tema na graduação.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa consistiu, primeiramente, em um delineamento dos quatro sujeitos, que cursavam o Estágio Supervisionado I em língua espanhola. Depois de delinear, por meio da aplicação de questionário, o perfil dos sujeitos da pesquisa, analisamos

os projetos² realizados no final do Estágio Supervisionado I, com a finalidade de observar a representação de língua presente e como essa poderia nortear estes sujeitos em suas práticas no Estágio Supervisionado em espanhol II. Buscamos identificar em suas práticas qual era a concepção de língua espanhola que emergia e se apontava para a heterogeneidade linguística.

Optamos pela escolha de dois dos projetos didáticos produzidos porque possuíam temas diferentes, um tendo como objetivo norteador os textos literários e o outro com um viés voltado para a relação língua e cultura, com foco em questões interculturais.

No Estágio Supervisionado II de língua espanhola se realiza a prática docente, por meio do desenvolvimento do projeto nas escolas. Foram observadas somente as práticas de ensino dos sujeitos, já que era importante contrastar as discussões nas aulas teóricas, os projetos didáticos produzidos pelos sujeitos e as práticas desses em duas escolas estaduais de Salvador.

Para auxiliar nas interpretações das discussões, foi utilizada gravação em áudio, uma vez que este procedimento contribui para lembrar um acontecimento que não ficou tão evidente durante a aula ou nas discussões. A fim de contribuir para a análise e observação das aulas utilizamos como instrumento o diário de campo, com o objetivo de apontar aspectos marcantes expostos durante as observações e relacionados com a pesquisa.

Essas anotações realizadas no diário de campo permitiram uma interpretação mais aprofundada de um dado momento na sala de aula. Segundo Falkembach (1987)

O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa. [...]

² Os alunos do Estágio Supervisionado de Espanhol I elaboraram projetos com uma proposta de aula para aplicar nas práticas docentes do Estágio Supervisionado II, desenvolvendo os temas, etapas, o contexto e os sujeitos inseridos na prática.

Reforçando essa ideia, Lewgoy e Scavoni (2002, p. 63) apontam de forma mais objetiva o conceito do instrumento diário de campo, apresentando a relação da teoria e prática.

[...] um documento pessoal-profissional no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social.

Além disso, Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124) apontam a importância deste instrumento para os trabalhos acadêmicos, que tem por objetivo observar e refletir sobre as práticas de profissionais de uma determinada área.

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

Sendo assim, optou-se pelas anotações do diário de campo por proporcionar momentos importantes referentes à pesquisa e à formação desses professores ao descrever as situações e reflexões dos sujeitos, alvo de análise e interpretação.

A partir dessa escrita de observações, pode-se refletir e observar mais profundamente o que foi falado durante esse processo, apontando reflexões, melhorias de atividades e, também, refletir sobre o que está sendo apresentado. Em relação à pesquisa, esse instrumento contribuiu para a análise das observações das aulas de Estágio Supervisionado I, em que interessou examinar as concepções de língua espanhola e suas implicações em atividades práticas realizadas pelos sujeitos.

Além disso, ao observar as práticas no Estágio Supervisionado II, refletimos mais profundamente sobre as práticas realizadas e contrapusemos o projeto didático com as observações realizadas no Estágio Supervisionado I, observando e relacionado se houve coerência entre o projeto didático e suas práticas.

Assim, tanto na etapa anterior, mais teórica, que é o Estágio Supervisionado I,

as práticas desenvolvidas pelos sujeitos, os procedimentos metodológicos e o instrumento diário de campo geraram dados para a análise e interpretação, possibilitando reflexões dos sujeitos relevantes para a análise.

Os procedimentos metodológicos da observação de aulas e a gravação em áudio também foram utilizados durante as práticas de ensino dos sujeitos da pesquisa. As aulas práticas desenvolvidas eram realizadas as terças e quintas no turno da tarde. Não foi possível observar às 20 horas práticas dos grupos, uma vez que em um dia as aulas eram dadas no mesmo horário, portanto, foram observadas e gravadas 16 horas/ aulas no total de cada grupo.

Para alcançar o objetivo da representação da heterogeneidade linguística da língua espanhola, analisamos primeiramente os projetos didáticos realizados no Estágio Supervisionado I, a fim de reconhecer a concepção de língua presente e norteadora das atividades realizadas no Estágio Supervisionado II em espanhol.

Além disso, interessou observar se a heterogeneidade linguística do espanhol era percebida e representada pelos sujeitos, com a finalidade de analisar como, com qual objetivo e em que atividades apontavam para a heterogeneidade da língua espanhola em suas práticas.

A leitura e análise dos projetos didáticos, produzidos pelos futuros professores no Estágio Supervisionado I, permitiu rastrear e analisar suas concepções de língua, aspecto relevante para a análise. Essa concepção foi, posteriormente, confrontada com a concepção que orientou as práticas no Estágio Supervisionado II.

Empregamos igualmente outros instrumentos que contribuíram para a análise da pesquisa, a saber, o questionário e as entrevistas com os sujeitos. O questionário foi entregue individualmente para que pudessemos compreender o que os professores em formação entendiam sobre a língua espanhola e sobre sua heterogeneidade linguística, além de conhecer o perfil dos sujeitos.

Já a entrevista, realizada depois das práticas dos sujeitos no Estágio Supervisionado II, foi realizada para compreender se nas atividades apresentadas foram expostas questões sobre a heterogeneidade linguística e contrastar aspectos expostos nos projetos e nas atividades práticas que os sujeitos apresentaram em suas aulas.

Por fim, como estratégia para a análise dos resultados, recorremos a triangulação dos instrumentos.

3. A PRODUÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS

Nessa etapa da análise, interessa examinar os documentos referentes à realização do Estágio Supervisionado I e II em língua espanhola da Universidade Federal da Bahia bem como 02 (dois) dos projetos didáticos realizados pelos alunos/estagiários. Pretende-se, ao analisar esse material, observar como a heterogeneidade linguística da língua espanhola é representada em tais projetos e como se concretiza em suas práticas, tendo em vista o exposto nos documentos de estágio supervisionado orientadores da prática.

Para a análise documental, escolheu-se dois projetos, um de cada dupla contrastando como esses projetos eram implementados nas suas práticas na escola-campo. Os sujeitos A e B desenvolveram o tema: “Tempero Latino: a diversidade cultural através do paladar”, enquanto a dupla C e D escolheu como o tema de projeto de pesquisa: “O letramento literário por meio de rodas de conversa”.

Esses projetos sofreram alterações durante sua implementação que se deu no Estágio Supervisionado II de espanhol. Porém antes disso, houve uma revisão dos projetos considerando a necessidade de aproximar-se mais da realidade da escola onde ocorreria a regência dos discentes. Apesar desses ajustes, optou-se por analisar a versão inicial do projeto em que não havia ainda nenhuma interferência da opinião do docente que ministrava a disciplina e o desconhecimento ainda do contexto real de sua implementação bem como se deter na implementação do projeto já com os devidos ajustes feitos.

Além disso, considerou-se importante escolher projetos cuja a perspectiva de trabalho fosse diferente, a fim de contrastar as concepções de línguas de cada uma das duplas e, assim, analisar como a heterogeneidade linguística da língua espanhola era representada por professores da formação inicial, que cursaram o componente curricular referente à prática, ao Estágio Supervisionado I (LET A 77) e, posteriormente, analisar como essa heterogeneidade se definia em suas práticas no Estágio Supervisionado II (LET A 78) da Universidade Federal da Bahia.

O primeiro projeto analisado foi o da dupla A e B, que tinha como título “Tempero Latino: a diversidade cultural através do paladar”. Ao apresentar o projeto didático as discentes demonstraram uma proposta educativa para o ensino de língua espanhola que fugiria do proposto nos métodos tradicionais. Assim, afirmaram que pretendiam refletir e criticar os objetivos do método tradicional, que não visava à oralidade do espanhol, e sim o conhecimento explícito e a memorização das regras gramaticais.

Todavia, em nenhum momento as autoras apresentaram qual seria o método ou enfoque utilizado em sua metodologia de ensino, que fugiria desse método tradicional. Acredita-se que poderiam aprofundar mais sobre as questões das metodologias, uma vez que não foi problematizado o processo de desenvolvimento no ensino no Estágio I e, diferenciar o método tradicional da metodologia escolhida, detalhando os objetivos desse enfoque.

Além disso, a dupla fez uma crítica ao ensino tradicional, observando que esse não atendia mais as demandas dos alunos e, apontaram que a escola deveria ser um espaço para reflexões das críticas sociais e das vivências que cercam os alunos. Diante disso, para as discentes, a carência dessas reflexões críticas acabaram por provocar a indisciplina e o desinteresse dos alunos da rede pública.

Compreende-se que ao pensar e refletir criticamente sobre a realidade da escola-campo, sobre seus profissionais e a vivência dos alunos torna-se importante para o desenvolvimento da prática e da formação social, política e cultural dos estudantes e dos estagiários, contribuindo, assim, para a construção e formação dos alunos da escola-campo.

Adiante as autoras indicaram que o projeto tinha como base o “método” comunicativo e, apresentaram propostas de atividades lúdicas relacionadas com as quatro habilidades da língua, tais quais: a leitura, escrita, fala e audição. Além disso, reforçaram atividades que visavam trabalhar o sentimento de pertencimento latino-americano, isto é, a identidade latino-americana.

Isso ocorreria, segundo as proponentes do projeto, por meio de um recorte culinário comum dos países latinos, para evidenciar a participação do Brasil como um país latino, uma vez que muitos brasileiros não se consideram fazer parte dessa identidade cultural, social e política da América Latina. As autoras optaram por três alimentos utilizados nos países latinos: a pimenta, o cacau e o chocolate.

A escolha desses alimentos pela dupla deu-se por acreditar que esses ingredientes são utilizados na culinária local, isto é, em Salvador, assim como em outros países latinos, aproximando a vivência dos alunos a um elemento típico da culinária de outros países latinos.

Ao mencionar que a base da metodologia seria o método comunicativo, percebe-se que pode não ter ficado claro para a dupla a diferença entre o enfoque e método, mesmo tendo sido explicado e exemplificado no texto trabalhado em sala de aula. Por ter tido uma boa reflexão, leitura crítica e exemplificação em torno desse tema, observa-se que tais conceitos precisam ser mais problematizados no decorrer da graduação para que os alunos consigam compreender o processo das metodologias, fazendo com que o estágio supervisionado de línguas somente reforce o tema em seus debates.

Dessa forma, pressupõe-se que as autoras percebem a língua como comunicação, apesar de ainda não parecer tão claro o entendimento das estagiárias sobre o enfoque comunicativo, uma vez que essas o apresentam como um método repetidamente.

Há uma preocupação na formação dos professores referente ao modo como se efetivará o ensino da língua bem como quanto as ações pedagógicas necessárias para a aprendizagem. Dessa forma, acredita-se que promover essas ações seja importante para a clareza referente às concepções de língua que norteiam os métodos de ensino.

Nota-se que o estágio Supervisionado de Espanhol I possui um horário reduzido e, muitas vezes, por falta de tempo não se consegue tratar de modo mais aprofundado sobre todos os temas importantes que cercam o ensino e aprendizado. Diante disso, vê-se a importância e a necessidade de outros componentes curriculares contribuir em nessas temáticas para auxiliarem na formação dos futuros professores de línguas.

Todavia, acredita-se que seja interessante apontar a culinária latino-americana para apresentar a diversidade cultural e reforçar a identidade latina dos brasileiros e talvez os alunos da escola-campo não tenham conhecimento desse pertencimento latino; daí a necessidade de que ao problematizar essa ideia se contribui para a formação social e cultural dos alunos.

As autoras do projeto mencionam novamente o “método” comunicativo e apontam que esse atenderia as perspectivas das atividades práticas e usuais da língua espanhola realizadas na sala de aula da escola-campo. É importante observar e vivenciar as diferentes práticas da escola para adequá-las ao projeto didático, visando assim articular a realidade dos alunos, dos profissionais da escola e da comunidade.

Para finalizar a apresentação, as autoras afirmam que trabalharão com a interdisciplinaridade, uma vez que ocorreria atividades e debates relacionados com outras disciplinas, como a Biologia, História e Geografia. Dessa maneira, acredita-se que as estagiárias poderiam desenvolver e explicar mais essa questão, expondo como essa seria trabalhada e explicar qual seria o entendimento da dupla sobre a interdisciplinaridade.

Ao apresentar a justificativa, as autoras afirmam que devido a inquietações e reflexões acerca das metodologias, optaram por escolher um enfoque que difere do tradicional, uma vez que esse não atenderia as demandas dos alunos. Percebe-se, assim, que as estagiárias buscam uma metodologia que contribui para a formação social e crítica dos alunos, em vez de apresentar regras gramaticais e atividades de memorização.

Além disso, a dupla volta a reforçar a menção à identidade latino-americana e, como essa é importante para que os brasileiros construam o sentimento de pertencimento a esse grupo, o que, muitas vezes, é desconhecido em nossa sociedade. Assim, vê-se a relevância de apresentar aos alunos a cultura latino-americana, para que esses se reconheçam e, também, para que não reforcem o discurso do não pertencimento a cultura latina.

Consideram que o projeto didático será uma experiência inovadora, em razão de ter como base questões de pluridentidade, fato que contribuirá não só para a formação dos alunos, mas também para que os profissionais da língua espanhola possam (re)significar o projeto. Ao apresentar questões da pluridentidade, observa-se que as autoras poderiam aprofundar e definir o que elas entendem por isso.

É interessante a preocupação das autoras com a formação social, linguística, histórica dos alunos da escola-campo. A todo o momento as estagiárias se empenharam em promover atividades relacionadas à realidade dos alunos e à sua

formação. Além de preocupar-se com o envolvimento dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

Em relação ao objetivo geral apresentado pelas estagiárias, consiste em compreender a diversidade cultural latino-americana a partir da culinária. Convém notar que precisaria ser mais explorado, uma vez que os alimentos trabalhados em sala de aula não estão contextualizadas, juntamente com a questão do pertencimento da identidade latino-americana e a diversidade cultural latina.

Já nos objetivos específicos, as estagiárias aludem ao reconhecimento da identidade latino-americana, a reflexão sobre a diversidade cultural dessa e a discussão sobre os processos de formação cultural da América Latina a partir de seus agentes de atuação.

Observa-se que nem todos os objetivos específicos dialogam com o objetivo geral apresentado. Apesar disso, percebe-se que os objetivos específicos foram claros e de acordo com as questões abordadas.

Ao tratar da diversidade cultural dos países latino-americanos, as estagiárias apresentaram a diversidade linguística do espanhol, uma vez que a língua e a cultura estão interligadas no processo de ensino de línguas, isto é, ao tratar da cultura as autoras tratam, conseqüentemente, da língua.

Dessa forma, pressupõe-se que a heterogeneidade linguística poderá ser representada pelas estagiárias em suas práticas e atividades abordadas na escola-campo.

Ao trabalhar a metodologia, as autoras aludem ao enfoque comunicativo com perspectiva no ensino de língua estrangeira como comunicação e, apresentam a proposta do curso, com a duração das aulas e quantidade de alunos. Acredita-se que as autoras não compreenderam a proposta da metodologia, pois não refletiram e relataram o cenário e nem proporcionaram mais dados sobre os sujeitos, os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento em sala de aula e a forma como seria trabalhado o projeto didático.

No que diz respeito ao referencial teórico, as autoras apoiaram-se em Hall (2005) para contribuir nas questões de identidade, em Leffa (1998) para abordar os métodos e enfoques do ensino de línguas, em Bordón (2009) para apresentar as competências do enfoque comunicativo, Cruz et al (2008) mencionando as culturas e

Milton Santos (2004) para reforçar a interação dos espaços e a identidade latino-americana.

Observa-se que há um referencial teórico escolhido pela dupla, porém poderiam aprofundar mais algumas questões complexas apresentadas, como, por exemplo, relação entre identidade, pertencimento e diversidade cultural. Durante os acompanhamentos individuais da escrita do projeto didático e as aulas foram passados vários textos que poderiam enriquecer o referencial teórico.

Por fim, foram apresentados o plano do curso e 05 (cinco) planos de aula. No plano do curso consta que seria um curso extracurricular, optativo, de nível básico para um grupo de adolescentes de 16 a 18 anos que cursassem o ensino médio da rede pública de ensino. A duração do curso foi de 20hrs e os encontros ocorreram duas vezes por semana, tendo a carga horária de 2 horas por dia.

Para finalizar o plano do curso de espanhol, as autoras colocaram os objetivos gerais que os alunos deveriam ser capazes de compreender durante o curso: a diversidade linguística e cultural latino-americana, reconhecer os processos de formação cultural da América Latina a partir de seus agentes de atuação, refletir sobre a diversidade linguística da língua espanhola e suas variações e refletir sobre a diversidade cultural latino-americana a partir da sua culinária.

Para tanto, foram apresentadas duas questões interessantes para serem debatidas. Primeiramente, assumiu-se o pressuposto de que a língua e a cultura não são interligadas, uma vez que as estagiárias separam dois pontos no objetivo geral, um para a reflexão da diversidade linguística e outra para a reflexão da diversidade cultural. Porém, acredita-se que essas duas dimensões estejam interligadas e para melhorar esse objetivo poderiam ter colocado a reflexão da diversidade linguístico-cultural, relacionada aos temas.

Outro ponto observado diz respeito à reflexão acerca das diversidades linguísticas da língua espanhola. Dessa forma, pressupõe-se que a heterogeneidade linguística seria abordada pelas estagiárias durante suas práticas, e, assim, não podemos afirmar que a reflexão terá profundidade, porém será abordada.

Durante todo o projeto as autoras relataram o pertencimento dos brasileiros a identidade latino-americana, porém no plano do curso as autoras não mencionaram no objetivo geral do curso e acredita-se que isso poderia ser reformulado.

Em relação aos planos de aula desenvolvidos pelas estagiárias, o primeiro tema foi o da identidade cultural, no qual as autoras propuseram que os alunos reconhecessem que a população brasileira fala uma língua portuguesa diferente da dos países vizinhos falantes do espanhol. Além de conhecer os processos históricos de formação dos países latinos e apresentar o contexto histórico do fruto pimenta, utilizado muito em Salvador e em comidas dos países vizinhos.

Por isso, é importante colocar no plano do curso o tema da identidade latino-americana, em razão de que a todo o momento no projeto didático foi discutido e desenvolvido, podendo ser até considerando um tema base na construção do trabalho.

No mesmo plano de aula, as autoras apresentaram um trecho do filme “1942: a conquista do paraíso” em torno do qual propuseram as atividades, já que pensaram em trabalhar a questão da hegemonia da língua inglesa sob o enfoque da cultura e da comunicação no mundo. Porém, acredita-se que ao apresentar como exemplo um filme em inglês poderia ocorrer o engrandecimento da língua inglesa e o apagamento da espanhola, uma vez que se trata da versão de outro país na qual se conta a história da colonização espanhola. Em nenhum momento, no plano, elas apontam que apresentariam um filme do período da colonização de origem espanhola, aproximando os alunos da língua-cultura que está sendo estudada e desenvolvida no curso.

O segundo plano de aula foi sobre o gênero textual receita, trabalhando com o vocabulário da receita escolhida, que é chilli com carne, no qual se utiliza bastante o fruto pimenta. Assim, trataram do reconhecimento de variedades de pimenta utilizadas como ingrediente, o estudo da conjugação verbal presente no texto, os substantivos e, também, fizeram uma contextualização do gênero textual.

O terceiro e quarto planos de aula tiveram como tema “comida como hábito: diferentes significados da comida e da cultura latino-americana”, com a inclusão do fruto cacau e do chocolate. As autoras relataram que propuseram aos alunos um jogo em duas etapas: a primeira seria para que os alunos identificassem somente com o tato e olfato algumas frutas e temperos e, depois, na segunda etapa, descobrissem como essas são denominadas em espanhol. Para que isso ocorresse a dupla de estagiárias trouxe frutas e temperos.

Por fim, a dupla se propôs reforçar o tema das representações culturais latino-americanas. Para tanto, levaram uma música chamada “Latinoamérica” da banda Calle 13, sobre as diversas representações culturais na América Latina e a diversidade linguística presente. A canção apresentava a língua indígena quéchua na voz de um locutor de rádio andino no Peru, a língua portuguesa na voz da cantora Maria Rita e a língua espanhola na voz da peruana Susana Baca, da colombiana Totó la Momposina e o grupo Calle 13 de Porto Rico.

A atividade com a música além de reforçar a identidade latino-americana, contribuiu para apresentação linguístico-cultural desses países, enriquecendo a formação social, cultural e linguística dos alunos. Dessa forma, acredita-se que a banda Calle 13, ao convidar cantores de outros países, reforça a heterogeneidade linguística dos países latino-americanos.

Depois de analisar o projeto didático dos sujeitos A e B, apresentamos a seguir nossa análise do outro projeto, isto é, o dos sujeitos C e D, intitulado “O letramento literário por meio de rodas de leitura”, que possui a mesma estrutura do projeto analisado anteriormente. Considera-se esse tema interessante, uma vez que no projeto didático, os sujeitos apresentam que ocorrerá um diálogo entre os estagiários e os alunos no processo das rodas de leitura.

A apresentação do projeto iniciou-se com os sujeitos relatando que se baseariam na abordagem comunicativa com foco no letramento literário, tendo por finalidade a aproximação dos alunos dos textos literários e da língua espanhola. Além disso, eles mencionaram que a avaliação aos alunos seriam de acordo com as suas destrezas, a forma como cada um aprendeu a identificar os elementos acerca da literatura e do espanhol.

A finalidade do projeto didático, a princípio, poderia ser interessante para os alunos de escola pública, em razão de que esses não possuem um estudo literário da língua espanhola, tornando-se um projeto enriquecedor para a formação cultural, histórica, social e linguística dos estudantes.

Os estagiários esclareceram que a motivação da proposta surgiu através da possibilidade de executar um projeto didático de língua espanhola por meio do letramento literário. Os sujeitos acreditam que os alunos teriam um grau elevado de competência comunicativa e, também exporiam elementos que envolveriam a história e a cultura em língua espanhola.

Uma questão importante para se pensar é no grau elevado que os alunos teriam da competência comunicativa, uma vez que os estagiários relatam que o contexto da escola em que desenvolveriam o projeto não oferta língua espanhola, e, assim, o curso seria o primeiro contato dos alunos com o espanhol.

Dessa forma, observa-se que as competências poderiam ser trabalhadas e debatidas nas práticas de estágio Supervisionado II, porém para que os alunos atingissem um nível elevado no estudo das competências da língua espanhola um dos fatores necessários seria a continuidade dos estudos, possivelmente um curso básico do espanhol que poderia ser o princípio desse conhecimento.

Chama a atenção a crítica dos proponentes do projeto à desvalorização do espanhol nos espaços de ensino, apresentando as dificuldades encontradas por eles para exercerem suas práticas de Estágio Supervisionado II.

Os estagiários também criticaram a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementou a obrigatoriedade do ensino do inglês nas escolas públicas, deixando o espanhol em segundo lugar, como língua secundária. Dessa forma, os sujeitos enfatizam a valorização da língua inglesa em detrimento do espanhol.

Essa discussão é importante para os professores de Espanhol, em razão da revogação da Lei nº 11.161 que incluía a oferta obrigatória da língua espanhola para o ensino médio da rede pública de ensino. Diante disso, o ensino de língua espanhola deixa de ser obrigatório e passa a optativo no contexto atual, por isso o debate entre os professores de espanhol, futuros professores, e os alunos da rede pública e particular é relevante para que o espanhol volte a ganhar seu espaço como componente curricular obrigatório.

Na justificativa do projeto, os autores iniciam explicando o porquê de terem escolhido o enfoque comunicativo. Esses acreditam que o enfoque adaptado ao contexto escolar, aos alunos e aos próprios estagiários contribuiria para o ensino dos textos literários e da língua espanhola, possibilitando e desenvolvendo as quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar). Além disso, acreditam que o papel do professor como mediador colabora para promover a autonomia reflexiva e crítica do aluno, tornando-o, assim, o centro do ensino e da aprendizagem.

Um dos fatores que contribuíram para a escolha do tema dos sujeitos foi a sensibilidade e o olhar reflexivo-crítico a partir de experiências adquiridas durante a graduação e citam como exemplo o debate do espaço da língua espanhola nas

redes públicas de ensino. Dessa forma, ao pensar que são cercados por um imenso universo hispânico, os sujeitos acreditam que a desvinculação da acessibilidade à língua e à cultura espanhola seja um grande retrocesso.

O projeto se justifica também por causa da possibilidade de ampliação do horizonte de cada aluno, uma vez que esses não tiveram contatos com o espanhol no ensino. Surge a necessidade de proporcionar um maior contato com a literatura espanhola, a cultura e os conhecimentos vivenciados tanto na língua materna quanto na estrangeira. Além de, contribuir para a formação acadêmica dos alunos no universo multicultural e linguístico do espanhol.

Há uma crítica ao método de gramática e tradução, já que os sujeitos apontaram que essa seria insuficiente para o ensino e aprendizado das línguas, uma vez que os alunos precisariam interagir com os outros alunos e, também, com os professores, o que não acontece no método tradicional aludido.

Já que os autores se preocupam com a formação dos seus alunos, poderiam mencionar o termo *intercultural*, em razão de que o *multiculturalismo* é um estado, uma constatação em que se reconhece que a sociedade contemporânea é multicultural, enquanto o segundo termo é uma ação, a *interculturalidade* se constrói, há um reconhecimento e respeito das culturas que convivem em um mesmo espaço. Dessa maneira, é essencial que o *multiculturalismo* se torne reflexivo e crítico para que leve a um pensamento intercultural, tornando-se, assim, uma prática, uma atitude, uma visão aberta para a compreensão do Outro.

Acredita-se que a crítica ao método gramática e tradução é relevante, porém esse foi o primeiro método desenvolvido para o ensino das línguas e, no contexto da época em que foi produzido a sua finalidade era a gramática e a tradução dos textos, o que no momento era o objetivo dos estudantes. Por isso, acredita-se que os sujeitos poderiam problematizar mais as metodologias apresentando o seu desenvolvimento dessas durante os anos.

No referente ao objetivo geral e aos objetivos específicos, observa-se que os sujeitos não compreenderam, uma vez que apresentaram 08 (oito) objetivos gerais e 05 (específicos) tornando os objetivos confusos. O objetivo geral não contempla o solicitado, em razão de que não estabelece as metas que os estagiários pretendem alcançar em suas práticas, e sim o que o aluno deve fazer nas atividades provocadas em sala de aula, tais quais: construir e reconstruir os significados em

relação aos textos literários; aprimorar a leitura, escrita, audição e fala a partir dos textos estudados e refletir sobre literatura e cultura a partir dos textos estudados, fazendo correlações com as próprias experiências.

Na metodologia, os autores mencionam que seriam guiados pelo enfoque comunicativo, juntamente com as ideias de letramento literário de Cosson (2016), que propõe uma sequência de quatro caminhos para o ensino: motivação, introdução, leitura e interpretação. Com base nisso, os sujeitos pretendiam seguir esses passos, a partir de motivações geradas em rodas de leitura, apresentação do contexto da leitura, a leitura e, por fim, realização do debate com os alunos sobre a interpretação, relacionando os textos com as realidades sociais dos alunos. Além disso, os estagiários procurariam aproximar as atividades com outras formas de expressões artísticas, tais como: música, filmes, propagandas, dentre outros.

Observa-se que os caminhos escolhidos pelos autores possuíam coerência, aspecto relevante para o ensino do letramento literário da língua espanhola, já que esses deveriam realizar provocações relacionadas ao contexto social vivenciado pelos alunos, para que os debates auxiliassem na construção social, cultural e linguística dos envolvidos na aprendizagem.

No que tange ao referencial teórico, os estagiários se embasaram em Cosson (2014; 2016) sobre o letramento literário; artigos do livro *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*, referentes à questões de interculturalidade, por isso acredita-se que poderiam problematizar mais o tema, e, também, apoiaram-se em Baptista e Gretel (2010), para a compreensão das destrezas linguísticas da língua espanhola e, em autoras com propostas na educação como Roxane Rojo (2004) ou Magda Soares (2001).

Observa-se que os autores procuraram diversos materiais para a construção do referencial teórico, contudo, aspectos relevantes que deveriam ser mais problematizados, como é o caso do *multiculturalismo/interculturalismo*, não foram apropriados pelos sujeitos na justificativa e no referencial teórico. Possivelmente os estagiários ainda não compreenderam com clareza que significam tais termos e perspectivas e suas repercussões no ensino.

Por fim, os sujeitos expuseram os 10 (dez) planos aula, porém não apresentaram o do curso. Dessa forma, os temas das aulas, conforme listados no projeto foram: os géneros literarios; Amor y Guerra: La poesía en la vida; Los mini-cuentos: El miedo y

la represión social; Biografía; La nueva novela latinoamericana: Pedro Páramo; La dictadura chilena; La dictadura chilena y el concepto de belleza; O texto e o género; Entrevista (los anuncios) e Religiosidad e o día de los muertos. A partir disso, analisa-se 05 (cinco) planos de aula com a finalidade de verificar como os estagiários desenvolveram suas práticas didáticas.

O primeiro plano de aula apresentado propõe iniciar a aula com uma conversa para conhecer os sujeitos, saber o conhecimento dos alunos acerca da língua espanhola e, posteriormente, tratar do conceito de gêneros textuais expondo brevemente quatro tipos: poesia, miniconto, minicrônica e romance. Verifica-se que os estagiários farão um reconhecimento dos alunos, do contexto escolar, do conhecimento que esses possuem da língua espanhola e introduzir os quatro gêneros utilizados ao decorrer do curso. Essa conversa e introdução são importantes para os alunos compreendam qual o objetivo do curso e o que será trabalhado.

O próximo plano de aula teve como tema “Amor y guerra: la poesía en la vida”, cuja finalidade inicial era compreender o que os alunos entendiam por amor e por guerra, para apresentar o poema “Un día” de Antonio Acevedo Linares, comentando o poema e o contexto. Além de observar e debater as interpretações que os alunos possuem da poesia e relacionar a música “Sin bandera” de Alejandro Sanz com as discussões.

No plano seguinte, intitulado “Los mini-cuentos: El miedo y la represión social”, a dupla de estagiários pretendeu conversar inicialmente para conceituar esse gênero apresentando o miniconto “Instrucciones para llorar” de Julio Cortázar, relacionando com a música “Miedo” de Julieta Venegas e Lenine, com a finalidade dos alunos conhecerem as características desse gênero e a forma como ocorreu o medo e a repressão no contexto da ditadura nos países latinos.

No quarto plano de aula, os estagiários apresentaram o gênero “Biografía”. Nessa aula, a dupla expôs a biografia de Federico Garcia Lorca, mostrando as suas produções, o seu contexto social e trataram do *boom* latinoamericano. Observar-se que os temas não parecem estar relacionados, na primeira aula foram apresentados quatro gêneros que seriam trabalhados nas aulas posteriores e somente dois foram trabalhadas e, também os dois temas retratados não se relacionaram tornando as aulas confusas. Dessa forma, verifica-se que os estagiários poderiam trabalhar com

a linearidade dos temas.

Por fim, o último plano de aula apresentado teve como tema “La nueva novela latinoamericana: Pedro Páramo”. Nessa aula os estagiários definiram o conceito e as características do gênero novela, exemplificando com a novela Pedro Páramo de Juan Rulfo. A partir disso, ocorreram debates e reflexões acerca de um trecho da novela apresentada.

Percebe-se que grande parte dos temas apresentados se relaciona aos gêneros literários, objetivo principal do projeto dos estagiários, a ser estudado e debatido com os alunos em sala de aula, também os estagiários escolheram canções e vídeos que complementaram ou se relacionavam com os textos.

Apesar de haver uma afinidade entre os temas esses não parecem estar relacionados, uma vez que os estagiários apresentaram aos alunos a “Biografia” e o “boom latinoamericano” na mesma aula. Dessa forma, acredita-se que os temas deveriam estar mais sintonizados entre si para ter uma linearidade das aulas.

Assim, os autores concluíram acreditando que tanto a metodologia escolhida, quanto o letramento literário contribuiriam para o ensino e o aprendizado dos alunos, uma vez que ao recorrer aos recursos tecnológicos no material didático esses seriam mais estimulados no que diz respeito aos estudos e as curiosidades existentes da língua espanhola.

Após o término do componente curricular de Estágio Supervisionado I, os sujeitos se matricularam no Estágio Supervisionado II, sendo que esse tinha por finalidade a implementação dos projetos didáticos na escola-campo, a elaboração de atividades da aula e o relato das experiências como estagiário.

Apresentaremos a seguir o relato das observações realizadas das práticas dos professores em formação, para verificar como o idealizado nos projetos didáticos foi realizado nas práticas de sala de aula. Sabe-se que durante o processo de estágio surgem algumas mudanças nos projetos, uma vez que o docente da disciplina orienta os sujeitos na aplicação dos mesmos. Dessa forma, tem-se como objetivo verificar a forma como os estagiários representaram a língua espanhola e a sua heterogeneidade linguística durante as práticas na escola-campo.

3.2 PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL.

Neste capítulo de análise, observa-se as práticas de ensino dos estagiários na escola-campo. O componente de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II teve como carga horária de prática nas escolas de 20hrs/aulas e 16hrs/aulas de orientação com a docente da disciplina. Dessa maneira, os sujeitos tiveram autonomia para implementar seus projetos didáticos nas escolas de rede pública.

Acompanhou-se a atuação de duas (02) duplas em regiões distintas da cidade de Salvador, sendo uma das práticas realizada no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, localizado no Bairro Canela e a outra no Colégio Estadual Luiz Tarquínio localizado no Bairro de Boa Viagem.

As estruturas das escolas eram diferentes, a primeira não possuía uma estrutura adequada para o ensino, por ser pouco iluminada, a maioria das cadeiras quebradas, o único instrumento disponível era o quadro branco. Além disso, quando as estagiárias foram abrir a porta da sala, essa caiu no pé de uma delas. Já a estrutura da outra escola era excelente para o ensino de línguas, por terem uma sala limpa com iluminação adequada, com vários tipos de instrumento, tais quais: computador, projetor, quadro branco e pinceis, tendo espaço suficiente para 32 alunos.

As aulas da dupla de estagiários A e B ocorreram as terças e quintas com duração de 2hrs/aula por dia das 13h30min às 15h10min, enquanto a outra dupla de sujeitos C e D escolheu às terças e quartas. Primeiramente, as aulas da dupla C e D duravam 3hrs/aula por dia, porém depois de uma conversa com a docente do componente curricular a carga horária passou a ser de 2hrs/aula, das 13h às 15h10min. Por isso, durante as observações tem-se, inicialmente, o registro de duas aulas de 3hrs desta dupla de estagiários.

Durante o processo de observação, foram analisadas 16hrs/ aulas de cada dupla, em razão de que se decidiu que as aulas de terças seriam intercaladas, para que pudesse acompanhar e observar o maior número de aulas práticas possíveis dos sujeitos.

Analisa-se, primeiramente, as práticas da dupla A e B e, posteriormente, as da dupla C e D. Optou-se por utilizar o instrumento diário de campo e o procedimento de gravação de voz nas observações, para confirmar e reforçar os dados e as reflexões sobre as práticas dos estagiários.

No início das práticas da dupla A e B, ocorreu um contratempo com a coordenação, uma vez que essa não entregou os documentos para os alunos pedindo a autorização dos pais para que esses participassem das atividades. Com isso, no primeiro dia de prática, somente um aluno estava presente.

Inicialmente, a dupla A e B propôs uma conversa sobre o conhecimento que os alunos tinham da língua espanhola. O aluno da escola-campo que participou da aula não tinha contato com o espanhol. E, assim, as estagiárias refletiram com o aluno, a partir de uma pergunta norteadora, que era: “Os países vizinhos falam o mesmo idioma que os brasileiros?” A resposta do aluno foi interessante por esse saber que há uma relação entre as duas línguas, apesar de não perceber que aspectos eram esses.

É notável que o aluno, ainda que esteja tendo o primeiro contato com a língua espanhola, apresenta uma pequena vivência com o espanhol, por considerar que elas possuem uma relação, isso pode ser devido ao número de turistas oriundos de países onde se fala a língua espanhola. Também se pode questionar se é relevante pensar em um principiante absoluto, ou seja, aquele que nunca teve nenhum contato ou referência sobre o espanhol.

Como o aluno mencionou haver uma relação entre a língua portuguesa do Brasil e a língua espanhola, as estagiárias apresentaram o contexto histórico da colonização, para mostrar que as duas línguas se originaram do latim vulgar, porém o termo pré-hispânico não foi contextualizado, fazendo com que o aluno não compreendesse quem era os pré-hispânicos.

Após essa conversa, as estagiárias apresentaram duas reportagens curtas, que falavam sobre o fruto pimenta em dois contextos diferentes, um em português e outro em espanhol. Além disso, elas contextualizaram os textos e os relacionaram com a vivência do aluno, o que contribuiu para que a aula fosse mais comunicativa. Dessa forma, acredito que as estagiárias buscaram acercar-se do proposto do enfoque comunicativo quanto a tornar o aprendiz uma referência, ou ainda, trazer à baila seus conhecimentos, o que, aliás, não é exclusivo desse enfoque.

Durante a leitura dos trechos, houve um momento em que as estagiárias aludiram, mesmo que timidamente, à heterogeneidade linguística ao apresentar as várias formas de pronunciar o pronome “Ella”. Acredita-se que, no decorrer das

aulas foram apresentados temas que abordaram outros aspectos relacionados à variação da língua espanhola.

Por fim, os sujeitos propuseram uma avaliação e sugestões do aluno sobre a aula do dia. Observa-se que essa avaliação é importante para que as estagiárias avaliem suas práticas, podendo alterar atividades e aproximá-los mais do contexto dos alunos da escola.

Na terceira e quarta aula, as estagiárias voltaram a trabalhar sobre as reportagens, em razão de que mais três alunas compareceram as aulas, essas já tinham aula de língua espanhola na escola. As estagiárias reforçaram os gêneros textuais, dando ênfase aos textos jornalísticos informativos, além de apresentarem atividades com o vocabulário que os alunos desconheciam nos textos.

Antes dos sujeitos começarem a prática nas escolas, a docente do componente curricular solicitou que eles apresentassem as duas primeiras aulas. Durante a apresentação os sujeitos A e B expuseram um filme chamado “1492- descobrimento das Américas”, um filme em inglês. Dessa forma, foi pedido para que mudassem para um filme da língua espanhola, o que não ocorreu por falta de tempo. Essa atividade foi realizada para deslegitimar o inglês e mostrar que a cultura inglesa possui uma força comercial, cultural e política.

Portanto, acredita-se ser possível deslegitimar a hegemonia da língua inglesa ao incentivar reflexões e problematizações em torno do filme e da perspectiva que assume. Porém, não foram apresentados outros filmes ou trechos de filmes em espanhol que abordassem a colonização, o que reforçou a legitimação da ótica do filme em inglês. E, apesar de problematizar sobre a força que a cultura inglesa tem em nossas vidas, por mais que os alunos saibam que existem mais filmes em inglês no cinema, mais músicas cantadas na língua inglesa, esses não conseguiram compreender a problematização das estagiárias. Entende-se que esse fato decorre da falta de profundidade na forma de abordar o tema, ao propor, por exemplo, um contraponto entre outras perspectivas para interpretar a realidade.

Por isso, observa-se que os alunos não percebem a hegemonia do inglês em nossa na cultura, na política e até no nosso ensino. Muitas vezes as atividades abordadas levam tempo para serem compreendidas, quiçá essa reflexão possa ser retomada e os alunos consigam entender a provocação lançada.

Nas práticas da quinta e sexta aula foi solicitado que os alunos tentassem se expressar em espanhol. As alunas que já tinham cursado a disciplina de espanhol possuíam mais receio de expressar na língua, enquanto o aluno que não possuía se esforçava para falar o espanhol. Além disso, percebeu-se que os alunos desconheciam as culturas espanhola e latino-americana, uma vez que esses não conheciam personagens importantes como Che Guevara, Colón e outras figuras.

A dupla apresentou aos alunos filmes tanto da Espanha, quanto da América Latina, para que os alunos tivessem conhecimento dos filmes produzidos nos países hispanofalantes e, problematizaram a maneira como a globalização contribui para o processo de dominação inglesa, assinalando que os brasileiros tendem a engrandecer a cultura americana e desvalorizar a sua própria.

Acredita-se ser importante debater esse tema, uma vez que a Lei 13.415 coloca a língua inglesa como obrigatória e as outras línguas optativas, revogando a Lei 11.161 que tinha determinado a oferta obrigatória da língua espanhola para o ensino médio. Diante disso, as discussões sobre a homogeneização do inglês nas escolas são relevantes para que os alunos reflitam, questionem e tenham espaço para escolher a língua a ser estudada.

Ao fim da aula, as estagiárias apresentaram o filme “1541: o descobrimento do Chile”, um filme chileno, para comparar com o filme apresentado na aula anterior. Houve uma discussão sobre as semelhanças e diferenças dos dois filmes e os alunos relataram que o filme em inglês parecia ter uma produção melhor, uma vez que esse tinha um cenário e elementos que auxiliavam no trabalho. Ao propor a comparação entre o filme e o outro, a dupla legitimou mais ainda a produção inglesa, em razão de que essa foi apontada como superior a chilena.

Na aula seguinte, a dupla apresentou os tipos de texto e os gêneros textuais e, para exemplificarem um dos gênero expuseram a receita, sendo escolhidos os pratos como o “Chili com Carne” e a famosa feijoada brasileira. Os textos foram contextualizados e trabalhados com alunos, uma vez que muitas palavras eram desconhecidas.

Observou-se durante a leitura do texto que os alunos possuíam dificuldades na pronúncia de algumas palavras. Dessa forma, acredita-se importante que as estagiárias trabalhassem com o alfabeto espanhol, para apresentar a diversidade

linguística dos países hispanofalantes, a fim de que os alunos se aproximem mais da oralidade da língua espanhola.

Além disso, foram apresentados os cartazes iniciados em sala e finalizados em casa sobre os países latino-americanos. Esses foram elaborados a partir das discussões realizadas em sala de aula, pois as estagiárias desde início incentivaram a reflexão acerca das línguas, cultura e sociedade dos países latinos.

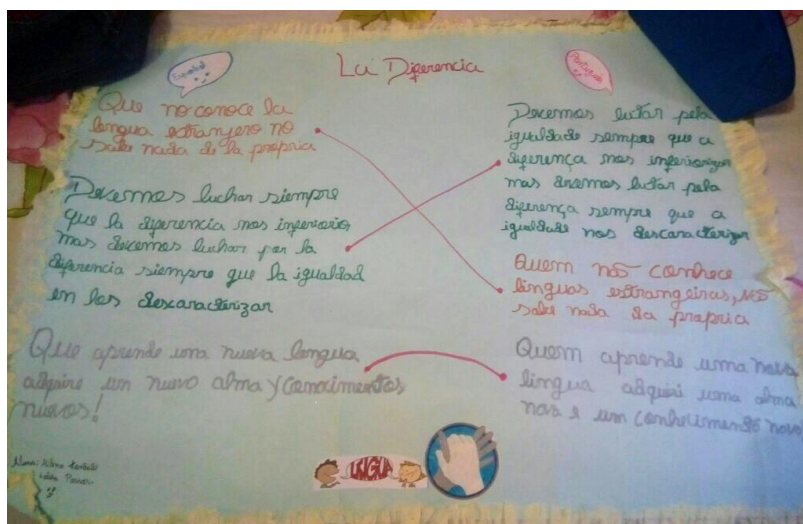


Figura 1 – Produção de cartazes. (Fonte: autor/2017)

Na aula posterior, as estagiárias iniciaram uma conversa com os alunos sobre a compreensão deles da aula passada, incentivando-os a expressarem-se em espanhol e, ainda, apresentaram breves trechos recorrentes nas aulas, tais quais: “En la clase pasada...”, “¿Cómo se dice ... em español?”.

Ao apresentar o fonema “ll”, as estagiárias mencionaram que a pronúncia poderia ser diferente de acordo com a região e, mostraram as diversas formas de ocorrência. Sugerindo que os alunos escolhessem a pronúncia que mais gostassem ou com a qual se identificassem. Observa-se que as professoras não produziam o discurso de que essa língua é mais correta, deixando com o que os alunos escolhessem a que mais os agradassem.

Diante disso, acredita-se que a variação linguística foi apresentada e respeitada pela dupla A e B nas reflexões realizadas em sala de aula, uma vez que pronunciaram as diferentes maneiras do fonema e deixaram a cargo dos alunos elegerem o que mais lhes agradassem.

Outra letra apresentada em sala de aula foi o “g”, posto que os alunos tinham dificuldade de falar palavras com essa letra. Essa dificuldade pode ter surgido por conta do som de “r” quando antecede as vogais “e;i”, os alunos se sentiam confusos na oralidade.

Quando as estagiárias apresentaram o fonema, os alunos solicitaram que essas trouxessem atividades com o alfabeto espanhol, em razão de que todos tinham dificuldade na pronúncia das palavras. Essa atividade foi necessária, em razão de que apesar de alguns terem contato com a língua, os mesmos não se sentiam seguros com a oralidade das palavras.

A dupla A e B trabalharam também com os verbos do texto da receita, solicitando que os alunos circulassem todos os verbos, mencionando o modo verbal, contextualizando e apontando que esses verbos servem para dar ordens, fazer pedidos e orientações a alguém.

Assim sendo, as estagiárias apresentaram dois jogos para realizar em sala de aula. No primeiro jogo os alunos de olhos fechados deveriam adivinhar os alimentos, que tinham sido mencionados na aula, através do tato e do olfato.



Figura 2 - Adivinhando as frutas (Fonte do autor/2017)

O outro jogo consistia em relacionar o nome da fruta ou tempero apresentado no jogo anterior com os alimentos, favorecendo a interação e contribuindo para a

ampliação do vocabulário dos alunos que poderiam utilizar dicionários disponibilizados pelas estagiárias.



Figura 3 – Relacionando os nomes aos frutos (Fonte do autor/2017)

Os dois jogos contribuíram para a interação e a comunicação dos envolvidos, visto que os alunos debatiam entre eles e com as estagiárias sobre os nomes em espanhol das frutas para que conseguissem acertá-los. Além de auxiliar no vocabulário, uma vez que os alunos utilizaram os dicionários e pesquisaram diversos nomes de alimentos.

Na aula seguinte, a dupla A e B trouxe uma folha indicando as letras do alfabeto para trabalhar em sala de aula, em razão de que embora três (03) dos quatro alunos tenham estudado espanhol, percebeu-se que esse ensino tinha falhas e os alunos tinham muita dificuldade na oralidade e nas leituras realizadas.

Diante disso, a dupla trabalhou a pronúncia de cada letra. Ao apresentar o fonema “ll”, as estagiárias pediram que os alunos pronunciassem a palavra “calle” e um dos alunos pronunciou “cadje”. Com isso, a estagiária ficou desconcertada, visto que não era a pronúncia desejada, porém o aluno também pronunciou a palavra corretamente e este não foi corrigido.

Assim, observa-se que a dupla, apesar de apresentar a heterogeneidade linguística do espanhol, de vez em quando manifestavam um pensamento homogeneizador acerca da língua espanhola, quando por meio de pensamentos ou gestos os sujeitos priorizam uma pronúncia da língua espanhola. Além disso, durante a explicação das letras do alfabeto espanhol, o caso da letra “g”, que seguido de “e;i” com som de r, não foi explicado.

Depois, as estagiárias apresentaram perguntas norteadoras para introduzir o fruto do cacau. Após a contextualização, a dupla expôs um vídeo sobre a produção do chocolate e debateram acerca da importância do cacau em regiões da Bahia.

Na penúltima aula das estagiárias, foi apresentado um evento chamado “Soy Latino”, que ocorre em São Paulo e promove a cultura latina e a partir deste evento surgiram perguntas norteadoras sobre o que é ser latino. Assim, percebe-se que novamente a dupla tentou reforçar a identidade latino-americana por meio de atividades.

Em seguida as estagiárias colocaram a música “Latino América” do grupo Calle 13 do Porto Rico, expondo questões linguísticas, sociais, culturais, históricas e políticas do povo latino-americano. Na canção, há registros de heterogeneidade linguística, em razão de que aparece um locutor de rádio falando em quéchua, a língua indígena falada na região do Andes, a participação das cantoras Susana Baca, Totó la Momposina e Maria Rita, do Peru, Colômbia e Brasil, respectivamente.

Diante disso, a dupla problematizou a situação linguística comparando-a com o contexto de fala dos alunos e, apontando e exemplificando que na língua espanhola, muitas vezes, foi mencionado que um catalão não entendia um peruano, isto é, a compreensão linguística entre os hispanos falantes seria bem mais forte que a brasileira, em razão de que os brasileiros podem não depreender uma expressão ou palavra, mas podem entender pelo contexto. Contudo, acreditamos que assim como no português, os falantes do espanhol conseguem se entender e compreender um ao outro, visto que esses terão dificuldades em compreender algumas palavras da região, porém depreendem muita coisa da fala do outro.

Ademais, as estagiárias exploraram trechos da música para trabalhar diversos temas. Em relação à política discutiram trechos como: “Soy la fotografía de um desaparecido” remetendo a ditadura, “Un discurso político sin saliva” e “La operación Condor”. Apesar de não terem aprofundado em temas importantes apresentados na música, observou-se que a atividade foi relevante em razão de que os temas se relacionavam com a realidade social e política do Brasil.

Para finalizar o Estágio Supervisionado II, a dupla A e B fez uma festa de encerramento com o tema “Día de los muertos”. Antes de iniciar a discussão do tema, as estagiárias retomaram os debates da aula anterior. O interessante foi que um dos alunos identificou na música do grupo Calle 13 o som do “dj” e novamente se

retomou a discussão sobre a variação linguística, apresentando a diversidade dos sons do espanhol.

Ao contextualizar sobre “El día de los muertos”, a dupla apresentou dois vídeos, um realizado no Brasil conhecido com dia dos finados, e outro no México expondo a festividade realizada. Observou-se que o vídeo da festividade do México estava em português, com isso acredita-se que as estagiárias poderiam ter escolhido um vídeo na língua espanhola, parece que ao colocar um vídeo em português perde-se a cultura da região apresentada.

Além disso, discutiram os pontos parecidos e diferentes das duas festividades. Com isso, as estagiárias trouxeram instrumentos para que os alunos confeccionassem as suas máscaras do “Día de los muertos”, como ilustrada esta atividade na seguinte imagem:



Figura 4 – Confeção das máscaras do “día de los muertos” (Fonte do autor/2017)

Os alunos ficaram curiosos com relação à festividade mexicana e relataram que o “día de los muertos” era bem mais alegre e divertido do que o dia dos finados. Além disso, as estagiárias apresentaram os elementos que os mexicanos colocavam nos altares, explicando o significado.

Acredita-se que as professoras em formação exerceram a língua como comunicação, uma vez que a todo o momento houve reflexões e provocações para que os alunos se expressassem na língua espanhola. Ademais, a heterogeneidade linguística foi apresentada em algumas atividades e também, por curiosidades dos alunos, talvez se tivessem mais tempo, a dupla discutiria mais sobre a diversidade

linguística-cultural.

Depois da análise das práticas da dupla A e B, iniciaremos a observação das práticas dos sujeitos C e D. Como já dito anteriormente, as duas primeiras aulas da dupla começaram com 3h/aulas, e as outras foram de 2h/aulas, devido a uma conversa com a docente do componente curricular de Estágio Supervisionado. Os alunos dos sujeitos C e D não tinham a língua espanhola na grade curricular da escola.

Na primeira aula da dupla C e D, houve uma conversa inicial sobre o que os alunos conheciam do espanhol, o que eles esperavam do curso e qual eram as curiosidades desses sobre a língua. Em seguida entregaram um questionário com perguntas referentes à cultura espanhola, para saber qual era o conhecimento dos estudantes, os alunos responderam e esse não foi trabalhado e problematizado em sala. Acredita-se que os estagiários poderiam explorar mais o questionário, uma vez que esse procedimento contribui para conhecer os alunos e para a apresentação do curso e dos professores.

Foi utilizada a mesma pergunta norteadora dos sujeitos A e B acerca da língua, que é “Vocês acreditam que os países vizinhos falam a mesma língua que os brasileiros?” Essa indagação levou a dupla a tratar da origem e da expansão da língua espanhola, expondo três fases: o começo do latim vulgar, os povos germânicos na Espanha e invasão mulçumana.

Observou-se uma dicotomia Espanha x América Latina, em razão de que não foi aprofundada a reflexão acerca da colonização dos países latinos, só exposto que na época da expansão os espanhóis vieram para a América em busca de riquezas e disseminação de sua cultura.

Posteriormente, os estagiários apresentaram os gêneros literários, mostrando superficialmente em que consistiam. Acredita-se que não ocorreu um diálogo entre a expansão e os gêneros literários, exemplificando a poesia e sua estrutura e a mudança de tema foi feita sem haver relação com os slides anteriores.

A aula foi expositiva, não provocando os alunos para reflexões e sem interação, remetendo a uma aula tradicional, no qual o professor é o detentor do conhecimento, enquanto os alunos observam o que está sendo exposto na aula.

A segunda aula teve como tema “La generación del 27. Características e autores”. Houve uma descrição do grupo de poetas, que surgiu na Espanha e

marcaram a literatura do século XX. Após a explicação dos estagiários, esses apresentaram um vídeo bastante didático que resumia dados dos autores e apresentavam suas poesias.

A dupla elegeu um dos poetas para debater mais sobre suas obras, o poeta escolhido foi Federico Garcia Lorca e, debateram o livro “Poeta em Nova York”, o poema trabalhado em sala foi “Poema de la soledad en Vermont”, apontando a preocupação de Lorca com o capitalismo.

Na mesma aula sobre o poeta Federico Garcia Lorca, trataram do Boom latinoamericano, apontando obras de novela como a “Rayuela” Julio Cortazar e “Cien años de soledad” de Gabriel García Marquez. Entretanto, nenhuma das duas obras foram exploradas pela dupla e também foram mencionadas outras literaturas latinas, sem, contudo, contextualizar essas produções.

Foram apresentados dois vídeos sobre o livro de Gabriel García Márquez, que não foram bem desenvolvidos, em razão do áudio que não estava muito bom e os alunos não conseguiram compreender o que estava sendo apontado, o que os deixou confusos.

Acredita-se que a abordagem comunicativa, apresentada no projeto didático dos alunos de estágio supervisionado, não foi seguida, uma vez que os estagiários adotaram a aula expositiva, sem provocar e instigar os alunos a se comunicarem ou interagirem em espanhol.

As aulas, até então seguiram por meio de leituras de slides e texto entregados aos alunos, deixando com que os professores fossem o centro da sala de aula, enquanto os alunos só escutavam e não se expressavam. Os temas abordados foram densos, porém a dupla C e D apresentou esses sem uma contextualização e superficialmente.

Além disso, os temas estudados pareciam não estar relacionados, não havia uma linearidade nos assuntos escolhidos. Por exemplo, os sujeitos explicaram sobre a geração de 27 e, posteriormente, passaram para o boom latinoamericano. Apesar da produção literária por trás dos dois acontecimentos, por não ter um vínculo, os temas acabaram sendo desconectados e passando-se bruscamente a outro assunto.

Outro ponto importante de ser apresentado nas observações é o modo como a oralidade do espanhol ocorria nas aulas, uma vez que os slides eram lidos em espanhol, porém muitas vezes os estagiários falavam em português para

comunicarem com os alunos. Isso ocorra talvez por acreditarem que os alunos não compreenderiam a língua espanhola.

A partir dessa aula do curso, se iniciou a carga horária de 2h/aula. Acredita-se que essa decisão foi tomada em uma conversa entre a dupla e a docente da disciplina de estágio, uma vez que os alunos da escola-campo eram do contra turno, isto é, tinham aula pela manhã e continuavam na escola para as aulas de espanhol. Diante disso, os alunos apresentavam cansaço e desmotivação, por ficarem em sala de aula por um longo período.

Nesta aula, apontou-se sobre os “Minicuentos: el miedo y la represión social” apresentando contos escritos na época da ditadura Argentina. O miniconto trabalhado em sala de aula foi: “Cuando despierto, el dinosaurio, todavía estaba allí.”, um microrrelato de um escritor da Guatemala Augusto Monterroso.

Percebe-se que os estagiários apresentam um miniconto de um escritor da Guatemala, que foi escrito na época da ditadura desse país e, não mencionam sobre este acontecimento histórico. Isso se dá pela carência que os estudantes tem da dimensão histórica, na maioria das vezes dos países latino-americanos.

A partir da leitura e tradução deste breve relato, os estagiários apontaram variadas interpretações e, os alunos relacionaram o dinossauro com os seus medos e o das pessoas.



Figura 5 – Interpretações (Fonte: El dinosaurio Augusto Monterroso Ilustrado/2017)

Após, trabalharem bastante as diversas interpretações que este minirrelato poderia suscitar e explorar as figuras, os estagiários estabeleceram uma relação

entre os alunos e o medo instaurado na época da ditadura Argentina. Assim, os alunos interligam e falaram sobre a ditadura no Brasil, mostrando que os países vizinhos ao Brasil possuíam histórias parecidas.

Apesar de ter achado a aula interessante e ter visto pela primeira vez uma relação de comunicação entre os estagiários e os alunos, acredita-se que a dupla deveria trabalhar mais com o vocabulário apresentado nos textos, uma vez que é o primeiro contato dos alunos com a língua espanhola e, assim, contribuiriam para a compreensão e a oralidade dos alunos.

No fim da aula foi apresentada a música “Miedo” de Julieta Venegas e Lenine e, também o miniconto “Instrucciones para llorar” de Julio Cortázar, neste momento foi perguntado pela primeira vez se havia alguma dúvida de vocabulário e os alunos por interagirem na aula, solicitaram compreender algumas palavras apresentadas no texto e na música. Acredita-se que nesta aula houve uma interação e comunicação maiores entre os alunos e os estagiários e, isso pode ter acontecido por causa da conversa com a docente do componente curricular de estágio supervisionado de espanhol.

Na aula posterior, os professores/estagiários retomaram o tema da ditadura Argentina, apontando questões como a repressão, a violência e os desaparecidos. Na aula foi trabalhado o tema da ditadura chilena e o conceito de beleza.

Apresentou-se nesta aula, o fonema “ll” e suas variações, relatando que essas ocorrem dependendo da região. Dessa forma, podemos analisar que a diversidade linguística ainda não foi apresentada durante as aulas, essa ocorreu por meio de exemplos de fonema que podem ter uma pronúncia diversificada. Embora apresentado o “ll” e falando sobre a variação nos países latino-americanos, não foi relatado sobre o som chiado que ocorre com esse fonema em regiões da Argentina.

Não ficou muito definida ainda, a forma como os estagiários compreendiam a língua espanhola, apesar de ter apresentado uma aula mais comunicativa, a dupla C e D apresentou exposições de conhecimento, seguindo mais um lado tradicional em que o professor é o centro da sala de aula, que expõe os temas relevantes da disciplina.

Percebe-se também que os estagiários mencionaram muito a “língua castelhana”, porém essa nomenclatura não é problematizada com os alunos, uma vez que nem todos os países latino-americanos gostam de ser chamados por esse

nome, já que remete ao Reino de Castela.

Ocorreu uma mudança em relação à explicação do vocabulário, uma vez que os estagiários perceberam que os alunos não conseguiam compreender o que estava sendo falado nos textos e nos vídeos. Assim, a dupla leu e releu os textos para auxiliar na compreensão e trabalhou com o vocabulário desconhecido.

Além disso, os estagiários apresentaram uma obra do escritor uruguaio Eduardo Galeano intitulado “El libro de los abrazos” e mencionaram que esse escritor contribuía para uma reflexão crítica dos acontecimentos da América Latina. Como os poemas eram curtos foi sugerido que um dos alunos fizesse a leitura.

Por fim, a dupla C e D apresentou um texto de Pedro Lemebel intitulado “Claudia Victoria Poblete Hlaczik”, que relatava a violência da ditadura e os estagiários solicitaram que fosse realizada uma atividade com as palavras grifadas no texto que deveriam ser traduzidas para o português. Percebeu-se que a atividade apresentada poderia ser relacionada com o método gramática e tradução, uma vez que os exercícios que esse método propunha eram fundamentalmente os de tradução de textos.

Apesar disso, os alunos começaram a interagir e problematizar mais com os estagiários, isso ocorreu devido à pequena alteração da postura e das técnicas de ensino, provocando a participação dos alunos em sala de aula. Contudo, a dupla de estagiários ainda se comunicava muito com os estudantes na língua portuguesa.

Na aula seguinte, a dupla pretendeu apresentar o texto e o gênero, abordados superficialmente na primeira aula e sem contextualização, porém os slides estavam em português bem como a explicação dos estagiários sobre o tema, tais quais: o conceito de texto, de sistema de conhecimentos e dos gêneros textuais. Os slides voltaram para o espanhol quando relataram sobre a intertextualidade, porém as explicações continuaram em português.

Novamente foram tratados os gêneros textuais, dessa vez em espanhol, não houve profundidade em relação a exploração do tema, uma vez que a dupla já havia apresentado anteriormente. Assim, esses focaram em dois gêneros textuais: a charge e o artigo de opinião.

Ao se manifestarem acerca da charge, os estagiários foram apresentar pronúncias e sons do “ch” e começaram a apresentar como pronunciar a palavra charge em espanhol, porém esta palavra em espanhol é equivalente a caricatura.

Quanto ao outro gênero textual abordado durante a aula foi o artigo de opinião, por meio do texto “Venezuela con hambre” escrito por Carlos Nieto Palma. Observa-se que os dois gêneros não foram tão explorados, uma vez que os estagiários poderiam apontar as características desses, exemplificando o texto ou solicitando uma produção para perceber se os alunos estavam compreendendo o gênero apresentado.

Em seguida apresentaram uma música chamada “Tequila Sunrise” da banda de Hip-Hop Cypress Hill, um grupo de hip-hop latino formado em South Gate, região metropolitana de Los Angeles, Califórnia, porém não foi compreendido em que consistia a relação do texto com a música. Os estagiários pediram que os alunos observassem as letras “b” e “v” na canção e explicaram a diferença dos sons das letras. De novo, não foi trabalhado com os alunos o vocabulário do texto e o da música.

Observa-se que os alunos possuíam muita dificuldade em ler os textos, na pronúncia e no vocabulário, em razão de ser o primeiro contato desses com a língua espanhola. Acredita-se que a dupla poderia apresentar aos alunos o alfabeto e trabalhar mais com o vocabulário dos textos.

Analisa-se que a aula apresentada foi bastante confusa, uma vez que os estagiários liam em espanhol, explicavam em português, tentavam explicar em espanhol, porém não tinha uma clareza do que estavam debatendo. Dessa maneira, acredita-se, por isso, que essa aula se voltou a um modelo mais tradicional, em que o professor aparecia no centro da sala para expor o conhecimento para os alunos, dadas as dificuldades encontradas no desenrolar da aula e de seu planejamento e, em especial, quanto à condução da interação e das atividades.

Na penúltima aula, os estagiários retomaram os conceitos de gêneros textuais apresentados na aula anterior e expuseram o gênero textual jornalístico. A dupla solicitou uma leitura prévia dos alunos e, posteriormente, pediu que esses procurassem o significado das palavras desconhecidas.

Ao apresentar os periódicos, o gênero foi relacionado com a vivência dos alunos, em razão de que os estagiários trouxeram jornais da cidade da Bahia, isto é, notícias que circulavam na realidade dos alunos. Acredita-se ser importante essa relação, uma vez que ao se deparar com assuntos da sua experiência, os estudantes tornam-se mais interessados, contribuindo para as reflexões realizadas em sala de aula.

Posteriormente, a dupla trabalhou o gênero entrevista com os alunos e foi apresentado um texto em que o jornal “La voz” entrevistava o jogador de futebol Leonel Messi. Mais uma vez, foi solicitado que os alunos fizessem uma leitura antes e perguntas se tivessem alguma dúvida de vocabulário. A cada parágrafo a leitura era interrompida para explicar o que estava sendo falado e para apresentar os sons de fonemas que os alunos possuíam dificuldades.

Observa-se que, muitas vezes, a dupla C e D falava em português com os alunos, em vez de se comunicarem em espanhol, o que dificultou a aproximação dos estudantes com a língua espanhola, perdendo o objetivo do estágio supervisionado da língua espanhola, que é apresentar e aproximar alunos da rede pública de ensino a cultura, linguística, história e o social do espanhol.

Por fim, os estagiários explicaram que a avaliação seria realizada por meio das presenças, da participação em sala de aula e das atividades realizada pelos alunos, porém não houve nenhuma atividade que envolvesse os alunos a não ser a tradução dos textos lidos durante as aulas. Acredita-se que os estagiários poderiam ter realizado diversas atividades que colaborariam para a formação dos alunos, já que essas atividades fariam com que esses compreendessem mais os gêneros textuais explicados pela dupla.

Antes de iniciar a última aula do curso, os estagiários conversaram com um professor da escola, relatando que por ser primeiro contato dos alunos com a língua espanhola, não tinha como ensiná-la com rigor. Acredita-se que esse pensamento fez com que a dupla se comunicasse mais em português, contudo por ser uma aula de espanhol, esses deveriam se comunicar na língua ensinada. Além disso, percebe-se que há uma crença de que não é possível ensinar uma língua estrangeira em sala de aula, uma vez que os alunos não compreenderiam o que foi solicitado e ficariam confusos na comunicação.

Observa-se então, que os alunos acreditam que a compreensão da comunicação no espanhol não seria realizada com eficácia entre os estagiários e os estudantes e, muitas vezes, falaram em português para facilitar esse processo comunicativo. Assim, ocorre uma confusão no ensino da língua, uma vez que esses não se expressam na língua do curso.

A última aula da dupla C e D teve como tema “La religiosidad y el día de los muertos”. A escolha do tema não possuía uma relação com o assunto anterior, por

isso novamente pontuo sobre a ausência da conexão dos temas, em razão de que esses parecem não terem uma ligação, dando uma sensação de descontinuidade nas aulas.

A partir do tema, os alunos começaram a dialogar sobre as religiões vivenciadas por esses, apresentado os deuses existentes na religiosidade baiana, ademais relataram sobre as religiões que acredita em um só Deus. O interessante foi que os estudantes tentaram se expressar na língua espanhola no final do curso, dessa forma observa-se que os estagiários poderiam ter provocado mais seus alunos para a comunicação do espanhol.

Posteriormente, apresentou-se o “Día de los muertos” e para iniciar o debate os alunos colocaram um vídeo sobre a festividade mexicana, o vídeo não possuía som. Dessa maneira, verifica-se que poderiam expor um vídeo com uma explicação em espanhol, uma vez que deixaria esse mais rico em cultura- linguística.

Houve um debate superficial entre os “día de los muertos” no México e o “Dia dos finados” no Brasil, apontando as diferenças existentes entre as duas festividades. Observa-se que os estagiários poderiam expor a cerca dos altares realizados para os mortos, sobre a Santa Morte e outros assuntos importantes da festividade.

Em outra parte da aula, a dupla apresentou um convidado espanhol para comentar sobre as obras e o contexto sócio-histórico de Federico García Lorca, o que também não teve relação com a primeira parte da aula e sim, com a segunda aula do curso que apresentava a geração de 27. Contudo, a fala foi interessante, em razão de que esse expressou totalmente na língua espanhola e os alunos compreendiam e se interessavam em sua exposição. Além disso, na aula foram apresentados poemas e canções, tornando-se mais didática e cultural.

3.3 ENTREVISTAS

Nesse segmento, apresenta-se a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos, com a finalidade de confrontar como os projetos didáticos idealizados e elaborados pelas duplas e se foram efetivamente implementados nas práticas de ensino pelos estagiários na escola-campo. Para tal, tem-se uma análise e conferência do que se foi idealizado e proposto nos projetos, sobre o

desenvolvimento das práticas e de como isso se deu. Assim, examina-se, primeiramente, as entrevistas realizadas com a dupla A e B, para seguir uma linearidade e, posteriormente, da dupla C e D.

A entrevista teve como início a pergunta “Na sua formação ocorreu problematizações sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade linguística?” e ambas respostas foram afirmativas, visto que mencionaram o fato de que desde primeiro semestre já faziam atividades sobre a diversidade linguística existente da língua espanhola

Sujeito A: Sim, na minha formação, durante todo o curso, em várias disciplinas houve situações em que a gente pode analisar a questão da variação da língua, tá? E na verdade, por mais que a gente tivesse o acesso ao conhecimento, vamos dizer da norma padrão, sempre nos foi colocado à questão da variação (...)

Sujeito B: Tive sim, durante a minha graduação, a maioria dos professores de espanhol abordaram sobre a heterogeneidade da língua. Então, sempre fui ciente das variações que existe em cada país, claro que não aprofundou todos, porque cada professor traz seu recorte, mas sempre soube dessa heterogeneidade (...)

Percebe-se que a dupla de estagiários A e B, aludiu ao termo “variação” em suas respostas, contudo esse abarca somente a língua espanhola, enquanto a heterogeneidade linguística preocupa-se com todas as línguas que circulam por essas regiões. Um exemplo seria o das línguas nativas/originárias indígenas que não devem ser esquecidas, por mais que ocorra uma depreciação dessas ao compará-las com a dos centros urbanos.

Ao perguntar sobre as atividades desenvolvidas na graduação sobre o tema da heterogeneidade, o sujeito B disse que algumas atividades foram apresentadas no início da graduação, com o objetivo de reconhecer a heterogeneidade linguística do espanhol:

[...] no primeiro ou no segundo semestre, teve um seminário que eu fiz, mas desse seminário, especificamente, eu fiz uma pesquisa sobre os países que falavam espanhol na América Latina. E aí eu tive um contato, no caso, mais ou menos uma noção dessa heterogeneidade porque eu fiz várias pesquisas na maioria desses países, qual era a língua oficial que tinha lá, as línguas nativas e aí eu tive um contato com essa heterogeneidade. E teve uma disciplina também que fala da leitura, da cultura dos povos, alguma coisa assim e, aí que eu tive também essa reflexão sobre a língua quéchua, as línguas nativas que ainda predominavam e a língua espanhola, essa variedade entre a parte do campo e da cidade.

Observa-se que foram introduzidas atividades que abordavam as línguas indígenas, uma vez que o estudo muitas vezes não é compreendido nos componentes curriculares das universidades. O sujeito pode vivenciar a heterogeneidade linguística, saindo dos centros urbanos e conhecendo regiões rurais, além de serem citadas as línguas nativas. Essa diversidade estudada pode refletir nas práticas de ensino dos estagiários e, assim, esses podem trabalhar e apontar aos seus alunos esse aspecto rico da situação da língua espanhola, não permanecendo somente nas normatizações da língua.

Perguntou-se a dupla de estagiários A e B “se acreditavam terem apresentado em suas práticas de Estágio Supervisionado de Espanhol a heterogeneidade linguística? Se sim, que falassem sobre essas atividades. Se não, por quê?”. A resposta foi afirmativa e os sujeitos apresentaram atividades desenvolvidas que expuseram a heterogeneidade linguística do espanhol

Sujeito A: (...) como nós tivemos 20hrs/aula pra pode aplicar o projeto, claro que necessitaríamos de um tempo muito maior. Mas dentro do que foi possível, dentro dos planos de aula a gente tentou trabalhar um pouco dessa variedade sim, quando, por exemplo, a gente trabalhou com o alfabeto espanhol, em que a gente mostrou as várias formas de pronunciar algumas letras né? Então assim, claro que precisaríamos de muito mais do que isso para abarcar essa variedade, mesmo que não por completo.

Sujeito B: eu creio que sim. Pelo menos, buscamos durante toda etapa, porque também trabalhamos com a questão da variação linguística, então teve algumas atividades, como o tempo é curto não deu pra abordar muito, mas algumas atividades a gente tratou, como a música “Latino América”, tem um cantante quéchua, que fala quéchua logo no início da musica, os próprios cantores que são porto-riquenhos e a questão também da Latino América traz essa questão da variação, tem um brasileira cantando, a participação de uma peruana, a participação de uma colombiana. (...) também na festa dos mortos aquela, aquele..., em fim, a festa em si toda aquilo que foi exposto não ficava isolado só no México, mas que cada um trazia sua especificidade e, com isso também a questão das várias línguas que se fala na América Latina.

Verifica-se que os estagiários apresentaram algumas atividades que mostravam a diversidade linguística, tais quais, músicas, vídeos, filmes, entre outros, apesar de não terem aprofundado tanto o tema por conta do tempo curto de estágio.

Mais uma vez, foi apontado o caso da variação, em razão de que foi apresentado aos alunos sobre as diversas pronúncias que as letras poderiam ter dependendo da região. Acredita-se que essa atividade expôs uma pequena parte da diversidade

linguística do espanhol, uma vez que essa teve por finalidade auxiliar os alunos que estavam com dificuldade de pronunciar algumas palavras dos textos e vídeos.

Acredita-se que a atividade do dia dos mortos não pode ser considerada como um exemplo de prática da heterogeneidade linguística, em razão de que foi realizado uma comparação entre o México e o Brasil, foi apenas citado que em outros lugares essa manifestação ocorria diferente, todavia não foi exemplificado e nem discutido sobre outras regiões.

Além disso, a dupla de estagiários utilizou uma música que apresentava a heterogeneidade linguística da América Latina, por meio da inclusão de cantores porto-riquenhos, colombiano, brasileiro, peruano e, ainda, havia um locutor de rádio da língua indígena quéchua. Essa atividade contribui para que os alunos observassem e refletissem sobre as semelhanças políticas, linguísticas, culturais e sociais que temos com os países vizinhos.

Acredita-se também que a dupla tinha como finalidade apresentar a diversidade linguística nas práticas de ensino, contudo ao contextualizarem em sala de aula a música “Latino América”, os sujeitos apenas mencionaram que havia cantores diversos de países da América Latina e que a língua falada pelo locutor da rádio era o quéchua, uma língua indígena oficial da região do Peru, Bolívia e Equador.

Observa-se que essa temática poderia ser mais bem problematizada, uma vez que contribuiria para discussões sobre a heterogeneidade linguística da língua espanhola. Diante disso, foi perguntado a dupla se em relação à música Latinoamérica, se em algum momento tinham pensado em trabalhar com as questões linguísticas? A dupla de estagiários relatou que “à interpretação e variação linguística, comentamos e pensamos, mas o foco não era esse. Na verdade, trabalhar com a parte linguística seria um recurso, seria um instrumento para gente poder trabalhar com os aspectos culturais”.

Novamente, verifica-se que os sujeitos fazem uma separação entre cultura e língua, pois relatam que a linguística seria um recurso, instrumento para trabalhar a cultura, porém sabe-se que esses termos são indissociáveis, que um acompanha o outro.

Retomando a análise do projeto, foi observado que os estagiários A e B separam a língua da cultura, propondo dois objetivos que evidenciam tal cisão: 1. a

apresentar a diversidade cultural e 2. Apresentar a diversidade linguística.

Dessa forma, a dupla não possui ainda o conceito de língua e cultura tão claro, essa separação apresentada pelos sujeitos pode ser por causa da pouca problematização entre os termos no período da graduação e, assim, acreditam que são diferentes.

Ao perguntar sobre outras atividades que exploraram durante o curso no que se refere à heterogeneidade linguística, os sujeitos relataram que acreditavam que sim, uma vez que alguns vídeos utilizados, por exemplo, não foram só de um país, um tratava do México e o outro do Chile trazendo essa questão da variação e que “Teve também uma atividade de alimentos, que a gente pode abordar um pouco dessa diferenciação porque em alguns países o nome de determinada fruta, de determinado alimento muitas vezes são diferentes”.

Percebe-se que a dupla de estagiários se preocupa em abordar a heterogeneidade linguístico-cultural da América Latina, uma vez que essas propõem atividades de reflexão e reforçam a conexão língua e cultura. Apesar disso, também apresentaram o espanhol da Espanha, sempre deixando claro que cada aluno poderia eleger a aquela com a qual possuísem maior identificação.

Outro fato importante que ocorreu foi a apresentação do filme “1492 – O descobrimento do paraíso”. Convém esclarecer que durante a exposição dos planos de aula no estágio supervisionado, o docente do componente curricular questionou o filme por estar na língua inglesa e, apontou que seria melhor apresentar um mesmo filme, mas em espanhol, em razão de que o curso é na língua espanhola e passar um filme em outra língua acabaria deslegitimando o espanhol, em concreto, silenciaria essa voz e sua interpretação sobre tais fatos. Sugeriu, assim, que mostrassem como esse momento é retratado desde essa ótica, pois isso contribuiria para deslocar o ponto de vista sobre a história contada.

Contudo, a dupla A e B apresentou o filme em sala de aula e, foi questionado, na entrevista, o porquê da escolha do filme na língua inglesa. Diante disso, os estagiários responderam que

Sujeito A: Bom, na verdade a escolha do filme foi por conta da praticidade certo? Em você encontrar trechos do filme que abordem a temática da colonização da América tá? [...]. É assim, durante o processo do planejamento, isso foi questionado e também foi sugerido a inserção de um filme que pudesse também mostrar a mesma coisa, a mesma temática, só

que em espanhol e nós tivemos dificuldade mesmo técnica e prática de conseguir esse filme de forma bem didática, no caso com o trecho já separado ou então, tivemos problema pra fazer esse corte, essa seleção, essa edição do vídeo, do filme que nos foi indicado.

Sujeito B: [...] então nosso intuito foi a escolha do filme, pra que percebesse que estar falando da chegada dos europeus nas Américas, mas o filme é contado por uma língua de domínio né? Que seria a língua inglesa e porque não contar essa história a partir da perspectiva de um cine latino-americano? Então o intuito seria que os alunos observassem ou percebessem essa distinção pra poder problematizar mesmo a questão da hegemonia da língua inglesa que seria o nosso foco do plano né? Questionar, refletir sobre esse domínio da língua inglesa e como isso reflete também no consumo dos produtos que a gente tem aqui no Brasil, seria esse o intuito.

Observa-se que, por ser um filme prático que mostra o exato momento em que os colonizadores espanhóis aparecem nas Américas, e a dificuldade das meninas de encontrar, selecionar e editar um vídeo do filme em espanhol que mostrasse essa chegada colaborou para que o filme em língua inglesa fosse escolhido, em razão de que pode ser que os sujeitos A e B não tiveram tempo para procurar um filme em língua espanhola que abordasse essa temática.

Além disso, foi dito que o foco da aula era mostrar e fazer uma reflexão com os alunos sobre a hegemonia da língua inglesa, isto é, a dupla queria problematizar a língua dominante e, desse modo, fazer com que os alunos refletissem sobre o consumo do Brasil em privilegiar os produtos da língua inglesa, tais quais: filmes, músicas, a cultura, dentre outros.

Acredita-se que por mais que os sujeitos queiram problematizar essa questão do consumo e da produção de filmes da língua inglesa, acabam utilizando esses produtos, legitimando o inglês. Verifica-se, portanto, que ao legitimar a língua inglesa o espanhol é silenciado e, a partir disso, foi questionado se os estagiários acreditam que colocando o filme em inglês, a língua espanhola não seria silenciada.

A resposta dada pelo sujeito A, foi que nesse caso específico não, visto que

[...] a gente, inclusive, levou para a discussão em sala do porque que esse filme está em inglês. E a gente trouxe o outro filme em espanhol pra mostrar que também existe produção na língua (espanhola) e, que a mídia na verdade acaba privilegiando uma e outra. Então, a gente levou isso como discussão tá? Então a gente fez o uso do recurso, de forma crítica, de forma a criticar isso e não simplesmente utilizando com naturalidade, como se não houvesse um contraponto.

Assim, percebe-se que a dupla de estagiários trouxe outro filme em espanhol para contrapor ao da língua inglesa e mostrar as produções realizadas na língua espanhola, refletindo criticamente sobre como as produções culturais do inglês são privilegiadas.

Contudo, ao apresentar as produções de países espanhóis, os alunos começaram a compará-las com as da língua inglesa e consideraram que os filmes de espanhol não possuíam efeitos cinematográficos, imagens “melhores” que o do inglês. Verifica-se que a reflexão sobre a hegemonia do inglês não obteve tanto sucesso, uma vez que os alunos não compreenderam que ocorria esse privilégio cultural. Assim, ainda que pudessem explorar o contraponto de perspectivas, isso, de fato, não foi favorecido na sala de aula, uma vez que o priorizado na discussão foi a qualidade da produção e não os efeitos de sentido ou as perspectivas sobre o fato narrado.

Diante disso, perguntamos aos sujeitos da pesquisa o que representa para eles a língua espanhola e sua heterogeneidade linguística e os sujeitos apontaram, ainda que não tão clara, a relação entre língua e cultura.

Sujeito A: Na verdade, a língua espanhola e sua heterogeneidade só mostra o quanto a gente, por mais tente buscar uma norma padrão, uma língua padrão, a gente até vai encontrar uma normatização dessa língua, porém como ela é viva, a língua é viva e, nós temos influências de agentes que estão o tempo todo em permutação, em transformação. Então entender a língua espanhola e a diversidade, a sua heterogeneidade, faz com que a gente perceba também que é uma língua viva, como já comentei anteriormente e, com influências diversas né? De vários outros povos. Então pra mim, entender a língua espanhola, é entender a diversidade, é entender que existem várias culturais, várias identidades não só na América Latina, como na Espanha também.

Sujeito B: Pra mim, é cultura né? Assim como nós brasileiros temos nossas variedades, nossa heterogeneidade. E cada povo, cada língua, nos brasis, os portugueses como a gente fala, tudo isso representa a cultura de cada povo, a identidade. Então, o que representa pra mim essa heterogeneidade, justamente, cultura, identidade, a representação de cada povo, cada um com suas crenças, com suas vivências e com seus costumes. Então, língua pra mim é cultura, interação, identidade, é isso que representa essas múltiplas faces do espanhol na América Latina.

Verifica-se que a resposta do sujeito A ressalta a vivacidade da língua, uma vez que por mais que haja normatizações, que o ensino seja voltado para as normas, existe uma língua viva que circula entre seus agentes de fala. Assim, o sujeito

relaciona a língua e sua heterogeneidade à vivacidade, destacando as várias culturas que circundam e integram a língua espanhola.

O outro sujeito relaciona, primeiramente, a língua e cultura, relatando e comparando com o Brasil e com sua heterogeneidade, apontando o povo, a identidade, a língua e a cultura. A heterogeneidade linguística também foi apontada nos mesmos termos.

Diante disso, percebe-se que os dois sujeitos relacionaram a língua com a cultura, que nos debates anteriores apresentados são termos que caminham juntos, indissociáveis. No projeto e em algumas respostas parecia que as alunas não compreendiam essa relação, mas ao perguntar o que a língua representa foi logo associada à cultura. Dessa forma, observa-se que essa ideia ainda não está totalmente definida, porém acredita-se que os sujeitos estão caminhando, isto é, estão se apropriando desse conceito.

Para compreender o que a dupla de estagiários A e B compreendiam do enfoque comunicativo apresentado no projeto, realizou-se a seguinte pergunta “Li no projeto que vocês propõem um enfoque comunicativo. O que vocês entendem por esse enfoque? Qual(is) é(são) suas(s) concepção(ões) de língua(s)?”. Os sujeitos responderam que:

Sujeito A: O enfoque comunicativo foi escolhido porque pensamos em trazer a língua sobre a perspectiva da comunicação. Comunicação no sentido de você, conhecer um pouco daquela língua, saber como falar algumas coisas naquela língua, conhecer, na verdade, um pouco das produções daquela língua. Então, trabalhamos a escuta né? Através das músicas, trabalhamos com vídeo na língua, textos na língua. Então, tudo isso pressupõe uma ideia de interação de comunicação né? Então, a minha concepção de língua é você conhecer uma língua e saber fluir por essa língua e, com isso, saber se comunicar através da fala e da escrita (...)

Sujeito B: Sobre o enfoque comunicativo que escolhemos e o que eu penso sobre e o que eu informei né? Pra mim a língua é cultura, é interação, é identidade. Então o enfoque comunicativo ele trabalha exatamente nesse viés, de valorizar a cultura do povo, essa questão do social, a questão da interação, a língua pra se comunicar, para mostrar nossas identidades, nossa cultura. Então, o enfoque foi escolhido justamente para pensar isso, não só para trabalhar o estudo da língua voltado pra gramática. A gramática ali como complemento, mas não como fator principal, (...) mas o foco ali seria a questão de cultura, uma reflexão crítica. Então, pensar em problemas sociais e, a língua seria ali aquela forma de interação com os alunos.

De acordo com o sujeito A, o enfoque comunicativo foi escolhido por representar

a língua como comunicação e entende comunicação no sentido de tentar conhecer, se expressar naquela língua. Além disso, foram apresentadas atividades que contribuiriam para essa comunicação, tais quais: músicas, textos e vídeos, usados para provocar os alunos na comunicação.

Enquanto ao sujeito B, menciona que esse enfoque foi escolhido por causa do valor de contribuição que esse traria para a realização das atividades, que teriam como tema questões sociais, culturais, identitárias e linguísticas. Além disso, o sujeito B fez uma crítica ao enfoque estruturalista que tem por finalidade a normatização, as regras gramaticais e apontou que a gramática é importante, mas não é o fator principal do curso.

Dessa maneira, observa-se que os estagiários compreendem que a língua é comunicação e que o fator importante para esse enfoque é provocar nos alunos uma comunicação em língua espanhola, isto é, que os alunos ao menos tentem expressar-se em espanhol.

Diante disso, foi perguntado se os sujeitos acreditavam terem obtido sucesso com o enfoque comunicativo em suas práticas de ensino. O sujeito A respondeu que, apesar do tempo que tiveram para aplicar o projeto e diante do contexto que tinham, a saber, alunos que não eram fluentes na língua, etc, conseguiram realizar seus objetivos. Conforme o estagiário A, a dupla conseguiu desenvolver ou pelo menos plantar nos alunos uma intenção de usar a língua como um recurso de comunicação, que é o objetivo do enfoque comunicativo no ensino de línguas.

Com isso, observa-se que apesar das dificuldades citadas, tais como, por exemplo, o tempo curto, a estrutura da sala de aula, os alunos terem o contato com a língua, mas não saberem se comunicar em espanhol, conseguiram bons resultados. A dupla de estagiários teve como propósito iniciar o processo da comunicação em língua espanhola e, quando observou-se as aulas, pode-se perceber o quanto os sujeitos provocavam e auxiliavam os alunos a comunicar-se na língua espanhola.

Por fim, foi perguntado a dupla A e B se tiveram dificuldades linguísticas durante o curso, uma vez que os sujeitos ainda são discentes do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia. Com isso, obtivemos a seguinte resposta do sujeito A, que apresentou as dificuldades da dupla.

Sim, tivemos sim, porque na verdade precisaríamos ter uma fluidez muito maior na língua e a gente reconhece que não possuímos ainda essa fluidez. Embora a gente busque praticar, busque outras formas de estar em contato com a língua, mas tivemos sim, no vocabulário, em algumas palavras, alguns termos que a gente esqueceu né? Então, tivemos sim.

Dessa forma, verifica-se que os sujeitos reconhecem a necessidade de uma maior fluidez na língua, uma vez que tiveram dificuldades no tocante ao manejo e emprego de vocabulário, especialmente com algumas palavras e que ainda estavam no processo de estudo de Letras-Espanhol na Universidade da Bahia. Assim, observa-se que os estagiários buscam melhorar sua prática, procuram ter contato com a língua espanhola. Diante disso, pode-se pensar em uma nova representação de língua, qual seja, a da língua como prática social.

Foi possível perceber que a dupla de estagiários se preocupou em apresentar o que foi proposto no projeto didático, que teve por finalidade que os alunos reconhecessem como latino-americanos e a diversidade linguístico-cultural do espanhol. Apesar de terem tido dificuldades, de utilizarem vídeos em língua inglesa, a dupla teve postura responsável durante o processo de estágio supervisionado de língua espanhola.

Após a análise da entrevista da dupla A e B, inicia-se a análise a entrevista da dupla de estagiários C e D, para que possamos fazer a triangulação dos dados da pesquisa. As perguntas realizadas foram específicas para cada projeto e observação, porém temos quatro perguntas gerais que cabem para as duas duplas de estágio.

O sujeito D foi procurado e solicitado que respondesse as mesmas perguntas, porém este não quis participar dessa etapa. Dessa forma, só o sujeito C responderá as perguntas, contudo o sujeito C aponta em suas respostas sobre ideias da dupla.

Ao responder sobre se ocorreu problematizações durante a graduação sobre a heterogeneidade linguística da língua espanhola, o sujeito C relata que:

Sim, na minha formação ocorreram sim problematizações sobre a língua espanhola e a sua heterogeneidade, porém não especificamente falando com essa nomenclatura heterogeneidade. Mas a partir da interação com os professores e das aulas ao longo do curso, eu pude perceber sim, que houveram diversas problematizações sobre a língua espanhola e não apenas centralizando o espanhol como uma língua apenas de europeus né? Que está ali centrada na Espanha, mas o espanhol como uma língua de diversos falantes e entre eles os latino-americanos e os estrangeiros

também. Foi falado a respeito né?

Acredita-se que o sujeito relaciona questões sobre variação e variedade com a heterogeneidade, uma vez que apresenta que a nomenclatura é diferente. No questionário perfil, o sujeito relatou que até momento da pesquisa desconhecia o termo. Além disso, o sujeito menciona que, ao longo do curso, foi questionada a completude da língua, não apenas centralizando em um lugar, mas sim falando da variedade que existe no idioma.

É importante refletir sobre esses termos que são relacionados, em razão de que a variedade é referente às diferentes formas de manifestação da fala em uma língua, enquanto a heterogeneidade linguística abarca todas as línguas que circulam em determinados países.

Assim, é relevante a reflexão sobre a heterogeneidade linguística tanto na questão da divergência linguística entre comunidades fisicamente distantes, que apresentam a variação do espanhol, quanto na divergência linguística entre distintos subgrupos de uma comunidade local, uma vez que outras línguas circulam nessa região, exemplo disso seriam as línguas indígenas e originárias presentes nesses países.

Por isso, acredito que seja importante aprofundar mais essas questões para que os alunos não confundam os significados e compreendam as suas diferenças, visto que se percebe a confusão que os discentes fazem com os termos variação, variedade e heterogeneidade.

Além disso, o sujeito menciona que durante o estágio supervisionado mostrou preocupação em abordar temáticas sobre a heterogeneidade linguística do espanhol:

Sim, eu acredito que nas minhas práticas de estágio eu apresentei a heterogeneidade linguística da língua espanhola, até porque sempre me preocupei em expor, mostrar aos alunos e alunas, que o espanhol não é apenas uma língua de brancos ou uma língua machista, mas que é uma língua que é falada por diversos grupos étnicos, falado na América Latina né? E em cada país tem a sua forma de expressar a língua espanhola, tem sua forma de se comunicar em espanhol e as variedades e variações linguística que essa língua possui né? Que faz parte da sua riqueza cultural.

O estagiário mencionou que acreditava ter falado sobre a heterogeneidade linguística do espanhol em suas aulas e, até se preocupou em expor atividades que

mostravam as diversidades da América Latina, porém ao observar as aulas presenciou-se um ensino de caráter expositivo sem aprofundamento dessas questões. Assim, apesar do trabalho voltado para as literaturas tanto da América Latina quanto da Espanha, não houveram atividades relacionadas com as outras línguas que circulam por esses lugares. Além disso, mais uma vez foram mencionadas as variedades e variações da língua espanhola se igualando a heterogeneidade linguística, isto é, os sujeitos mencionam os termos acreditando que os significados são iguais.

Acredita-se que a dupla poderia ter apresentado atividades que expusessem a diversidade de maneira mais profunda, sabe-se que é complicado relatar sobre toda essa riqueza linguística que circula nessas regiões, porém poderiam ser mencionadas para que os alunos refletissem criticamente sobre toda a situação linguística dos países que falam o espanhol e possuem essa língua como hegemônica.

Ao perguntar sobre o que representa a língua espanhola e a sua heterogeneidade linguística, o sujeito C respondeu que:

A língua espanhola e a sua heterogeneidade pra mim representa não apenas um povo específico, mas diversos povos né? Cada cultura que fala o espanhol, que tem o castelhano como língua oficial e não só os nativos, mas as pessoas também que tem o espanhol como segunda língua, como língua estrangeira e podem se comunicar nesse idioma né? Pra mim, o espanhol representa isso né? A união de povos que se encontram para se comunicar nesse idioma e cada povo que é representado também por essa língua argentinos, mexicanos, colombianos, os próprios espanhóis, enfim toda essa gama de povos e de culturas que se comunicam e se entendem nessa língua.

Acredita-se que, ao mencionar cada povo específico e sua diversidade, o sujeito contemplou a heterogeneidade linguística, uma vez que, de acordo com um viés intercultural, a língua e a cultura são realidades indissociáveis, porém, ao mencionar o castelhano como língua espanhola oficial dos povos nativos gerou-se confusão quanto ao entendimento e diferença entre variedade e heterogeneidade linguística. Primeiramente, porque a nomenclatura castelhana não é aceita por todos os povos, visto que remete ao Reino de Castela e segundo por conta da heterogeneidade linguística que é muito rica nos países hispanofalantes.

O interessante é que foram mencionados os estrangeiros que vivem ou que estudam em um outro país de língua espanhola e que se apropriam dessa língua, ou seja, o sujeito que a têm como uma segunda língua, fazendo com que a língua circule por diferentes países o espanhol.

Foi questionado ao sujeito sobre a importância do estudo da heterogeneidade linguística e se ele considerava que contribuía para a formação dos discentes e foi respondido que:

Sim, pra mim o estudo da heterogeneidade linguística da língua espanhola é muito importante porque se tratando do espanhol, uma língua que é muito grande, uma língua abrangente e que é emergente também na nossa sociedade atual e, importante esse estudo porque nós conhecemos a riqueza da língua espanhola e suas culturas, conhecemos as culturas dos povos e, eu acredito que seja importante esse estudo porque proporciona uma melhora no desenvolvimento dos métodos de ensino e principalmente para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

O estagiário mostrou-se preocupado com a heterogeneidade linguística e aludiu a importância do seu estudo, por conta da riqueza linguística da língua espanhola. O sujeito relaciona a língua com as culturas, aspecto interessante, uma vez que os termos estão interligados, embora o entendimento sobre heterogeneidade se equivale ao da variedade linguística.

Além disso, o sujeito menciona que com o estudo da heterogeneidade ocorrerá uma melhora no desenvolvimento dos métodos de ensino e para o ensino de espanhol. Acredita-se que é importante que o professor apresente essa diversidade linguística da língua espanhola em suas atividades, uma vez que esse conhecimento linguístico-cultural contribui para a formação dos alunos. Contudo, também se defende a importância de se problematizar na sala de aula – e na formação de professores – a situação linguística do espanhol, ou seja, a heterogeneidade que caracteriza o espanhol no conjunto das outras línguas faladas.

Outra pergunta para o sujeito foi para discorrer sobre as atividades realizadas na sua prática de estágio supervisionado que apresentavam a heterogeneidade linguística da língua espanhola, o sujeito C respondeu que

Bom, ao longo do nosso curso, as nossas práticas de estágio sempre procuramos mostrar o espanhol, não apenas como uma língua centralizada,

como uma língua falada apenas por europeus, mas uma língua diversa né? Tratamos sempre o espanhol a partir da sua literatura e trabalhando a sua cultura né? A cultura dos povos que essa língua representa. Então, não posso falar de atividades específicas, no momento, mas ao longo da nossa prática sempre procuramos abordar a língua espanhola com a sua vastidão, tratamos sobre o espanhol falado na Espanha, falado no México, na Argentina, sempre procurando falar um pouquinho de cada país com suas culturas. Lógico que não deu para falar de tudo como gostaríamos, até porque o tempo não nos proporcionou isso, mas sempre procuramos abordar o espanhol e a sua diversidade.

Ao solicitar para que o sujeito C discorresse sobre as atividades realizadas durante o estágio supervisionado que envolvesse a heterogeneidade linguística, esse apresentou que não tinham como relatar sobre atividades específicas de heterogeneidade. Como observado nas práticas de ensino, os sujeitos não desenvolveram atividades com profundidade. Os sujeitos relacionaram a heterogeneidade linguística da língua espanhola com exposições de literaturas que contemplaram países da América Latina.

Essas atividades estavam relacionadas com o *boom* latino-americano, com questões da ditadura chilena e argentina, o dia dos mortos no México, porém não estavam ligadas à heterogeneidade linguística do espanhol, e sim interligadas a tipos de textos literários desses contextos, uma vez que não apresentavam a situação da língua espanhola frente às demais línguas faladas.

Apesar disso, os estagiários aparentam preocupação em apresentar no curso a diversidade linguístico-cultural do espanhol e, apontam que o pouco tempo (20hrs/aula) como fator principal de não conseguirem abordar mais essa diversidade como gostariam de propor no estágio. Ou seja, eles reconhecem a relevância e a necessidade de enfatizar no ensino a variedade, pluralidade da língua espanhola.

Assim, ao ler o projeto didático dos sujeitos percebeu-se que esses utilizariam o enfoque comunicativo e, a partir disso perguntou-se ao estagiário o que eles compreendiam por enfoque comunicativo e qual era a(s) sua(s) concepção(ões) de língua. O sujeito C respondeu que

[...] no nosso projeto nós propomos trabalhar com o enfoque comunicativo, pois acreditamos que seria interessante né? Essa proposta de capacitar o aluno, o aprendiz da língua estrangeira para a comunicação real, para preparar esse aluno para a comunicação real e, não apenas a comunicação que esteja centralizada apenas em um contexto imaginário artificial, mas

sim para preparar o aluno para essa comunicação real né? Não apenas trabalhando a oralidade, mas a escrita também, as quatro habilidades da linguística, que nós já conhecemos e, no caso porque para mim a língua né? Não apenas como um sistema escrito ou composto de palavras ou um sistema oral com suas regras gramaticais, com sintaxe, a morfologia e a fonética, mas a língua pra mim a expressão cultural, a expressão de um povo né? É um sistema onde as pessoas utilizam para se comunicar e para estabelecer diálogos entre culturas.

Observa-se que o sujeito C mencionou a comunicação real da língua e não um contexto imaginário artificial. Esse contexto de comunicação imaginária remete ao enfoque situacional, no qual os professores apresentavam práticas em contextos repetitivos e exercícios de substituição, isto é, a comunicação realizada em uma escola poderia ser substituída por outro local e, também os diálogos produzidos eram superficiais.

Além disso, o sujeito apresentou a preocupação com esse contexto real de comunicação da língua espanhola e as quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar) e, acredita que o enfoque comunicativo contribui para trabalhar essas habilidades.

Fez-se também uma crítica aos enfoques com cortes estruturalistas, que tinham como foco a estrutura da língua, a gramática, a normatização. Reflete-se sobre o foco somente na gramática, na sintaxe, morfologia, que é importante, porém se alude a necessidade de apresentar questões culturais, sociais e a como essas são importantes também para o ensino da língua estrangeira.

Como observado nas práticas de ensino da dupla, percebe-se que no começo as aulas foram mais expositivas do que comunicativas. Portanto, perguntou-se ao sujeito se acreditava ter conseguido abordar o enfoque comunicativo com sucesso. O sujeito C respondeu que:

Bom, em minha opinião, eu acredito que não obtivemos sucesso da maneira que queríamos com o enfoque comunicativo, até porque para nós, foi algo novo e pouco estudado né? Não tivemos tanto tempo assim durante a nossa formação com as noções do que seria o enfoque comunicativo, mas a medida do possível, tentamos implementar o que havíamos lido, o que havíamos estudado e, até porque a gente imagina algo quando vamos para a sala de aula, mas na verdade quando a gente vai aplicar, as condições, o público e completamente diferente daquilo que a gente imaginou, por isso eu acredito que não foi da maneira que queríamos, mas tentamos fazer o melhor com aquilo que nós tínhamos.

Verifica-se que o sujeito reconheceu que não teve tanto sucesso com o enfoque comunicativo, uma vez que o conhecimento dos métodos de ensino foi algo novo para ele e, assim, não teve estudo suficiente para aplicar o enfoque da maneira adequada, porém os métodos de ensino foram apresentados, explicados e exemplificados com materiais de cada método. Os estagiários possuíam textos, resumos e outros materiais que colaboravam com os estudos dos métodos.

Dessa forma, acredita-se que os estagiários poderiam estudar mais, tirar dúvidas sobre os métodos, compreender com profundidade o que estava sendo aplicado por eles, uma vez que os métodos foram abordados e reforçados tanto no Estágio Supervisionado I quanto no Estágio Supervisionado II, pelo docente do componente curricular.

O sujeito C aponta que antes de entrar na sala de aula imaginava como seria aplicar o projeto, porém esse se deu conta que a prática real não se parece nada com o idealizado, em razão de que os alunos são plurais, as condições de trabalho podem interferir. Portanto, o que havia imaginado não foi da forma como o sujeito gostaria que acontecesse e, reconheceu que houve falhas nesse processo de aplicação do projeto didático.

Ao perguntar sobre as dificuldades linguísticas dos sujeitos com a língua espanhola, o estagiário C respondeu que foi difícil realizar o projeto, porque esse propunha rodas de leitura e tratava sobre literatura e percebeu que os alunos não tinham o conhecimento, que gostariam que tivessem sobre literatura.

Assim, acredita-se que o caráter expositivo das aulas pode ter sido escolhido devido à falta de conhecimento que os estagiários acreditavam que os alunos possuíam da literatura, por essa razão optaram por apresentar as definições de gêneros, exemplificar com o miniconto, entrevistas, textos jornalísticos, poesia e outros. De modo análogo, se pode deduzir a própria dificuldade deles em explorar o texto literário tal qual havia planejado.

Para finalizar, perguntou-se ao sujeito se ele acreditava ter conseguido apresentar o espanhol mesmo com todas as dificuldades e, o sujeito C respondeu que:

Sujeito C: (...) o mínimo de língua espanhola, o básico e até mesmo as questões introdutórias da língua né? De onde surgiu, um pouco da história

do idioma e das produções em língua espanhola, tanto na América Latina quanto na Espanha, sim foi possível despertar esse interesse nos alunos, até porque nós percebemos isso, percebemos que despertamos um interesse nos alunos para que eles possam conhecer o espanhol e aprimorar também essa língua no futuro.

Percebe-se que o sujeito, embora com todas as dificuldades citadas quanto à realização de seu projeto na prática, acredita ter despertado o interesse dos alunos para a língua espanhola e literatura e, finalizou dizendo que esse era o objetivo do curso, qual seja, o de despertar os alunos para cultura dos países hispanofalantes. Contudo, não se notou uma problematização sobre as culturas do mundo hispânico nem de suas literaturas, tal como havia sido idealizado no projeto.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para encerrar a análise dos dados, tem-se como finalidade produzir a triangulação dos dados, isto é, ao analisar os dados provenientes dos projetos didáticos e da análise dos documentos do componente curricular de Estágio Supervisionado I e II, da observação das aulas e das entrevistas com os sujeitos, entrecruzando as informações geradas em cada processo de escrita.

O primeiro aspecto que chama a atenção se refere às metodologias de ensino apresentadas no curso e escolhidas pelas duplas para implantarem nas práticas de Estágio Supervisionado II, uma vez que os métodos foram apresentados durante todo o período de LET 77, componente curricular referente ao Estágio Supervisionado I.

As discussões acerca das metodologias tiveram como base texto de autores, tais como: Leffa (1988), Pastor Cesteros (2006), dentre outros autores que complementaram as reflexões e debates realizados em sala de aula. Observa-se que, apesar dessa temática ser mais ensinada no final do curso com os estágios, trata-se de um tema de grande importância para os alunos das licenciaturas, em razão de que essas definições contribuem para as práticas nas escolas. Dessa forma, acredita-se que as metodologias devem ser apresentadas no decorrer do curso e não somente no final, por ter uma complexidade de informações e os alunos precisam que essa questão seja mais problematizada.

Apesar de que ao longo do componente curricular Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola tivessem sido apontadas reiteradamente questões de metodologias de ensino, os alunos ainda demonstram confusão nas práticas, por não compreenderem em que consistem os princípios didáticos e psicolinguísticos orientadores dos métodos, abordagens e enfoques. Pode-se exemplificar essa falta de clareza na prática das duas duplas analisadas, visto que a primeira trocava a denominação de método e enfoque no projeto didático, porém nas observações conseguiram desempenhar-se de maneira a aproximar-se do postulado no enfoque comunicativo, enquanto a segunda dupla teve mais dificuldade ao executar o enfoque, uma vez que apresentaram aulas de caráter expositivo.

Assim, observa-se que os alunos possuem dificuldades na compreensão e na execução das metodologias de ensino, como o sujeito C relata na entrevista, era uma temática nova que poderia ter sido mais aprofundada durante o curso. Até porque o estágio é um componente curricular com carga horária insuficiente, tendo ao todo 136h, para apresentar questões tão complexas que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas e muitos debates os alunos terão somente naquela disciplina, ainda que com a pouca carga horária problematiza diversos temas. Desse modo, sugere-se que é necessário, ao longo do curso, uma maior ênfase nesses aspectos, quais sejam, os concernentes à ação docente e ao emprego dos diferentes métodos e enfoques, dadas suas implicações na sala de aula.

Além disso, verifica-se a relevância de apresentar as metodologias de forma reflexiva, crítica e problematizadora para os estagiários de forma mais intensiva, apesar disso ter sido feito nas aulas de Estágio Supervisionado I, quando até materiais utilizados em cada método e enfoque foram apresentados para esclarecer quanto às características das metodologias de ensino de línguas bem como temas relevantes, tais quais: o currículo, os erros e outros assuntos que envolvem o ensino. Porém, é necessário tratar com os estagiários questões que relacionam com a prática em sala de aula, contribuindo para a formação e sua identidade de professor.

Outro aspecto relacionado com a metodologia importante de ser analisado diz respeito à concepção de língua dos alunos. Ao observar as aulas de Estágio Supervisionado I, percebe-se que cada metodologia possui uma concepção de língua relacionada com os métodos e enfoques. Assim, destaca-se também a

relevância de problematizar essas concepções e a de mostrar o processo dessas no ensino de línguas.

As duas duplas analisadas apresentaram em seus projetos didáticos a língua como comunicação, enfatizando a importância da comunicação entre os estagiários e seus alunos do curso. Durante as observações, a dupla A e B empenhou-se em se comunicar na língua espanhola com seus alunos e os auxiliaram na comunicação nessa língua, enquanto a dupla C e D também mostrou preocupação quanto à comunicação em espanhol, porém não estimulou tanto seus alunos, uma vez que os estagiários muitas vezes se comunicavam em português com os estudantes.

Ao perguntar acerca das concepções de língua que os sujeitos da pesquisa possuíam e o que compreendiam sobre as elas, o sujeito A apresentou atividades empregadas que contribuíram para a comunicação com os seus alunos, já o sujeito C tratou da diversidade linguístico-cultural existente entre os diversos povos hispanofalantes, a própria comunicação e a identidade. Além disso, o sujeito B relacionou a língua com questões sociais o sujeito C com a comunicação real.

Acredita-se que o sujeito B, pode estar se apropriando mais da língua como prática social, pois apresenta vários temas relacionados com as práticas sociais.

Os sujeitos B e C ainda criticaram outros enfoques metodológicos, em concreto, o estruturalista, que tinha como finalidade a estrutura gramatical e as atividades descontextualizadas e o enfoque situacional, que visa uma comunicação da situação, isto é, em um bar, na escola, sendo os diálogos reduzidos a situações estereotipadas. Além disso, o sujeito C ressaltou que a comunicação real da fala contribuiria para o desenvolvimento das quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar) e para a formação do conhecimento no espanhol.

Embora com a clareza da língua como comunicação, interação entre os sujeitos, percebe-se que as práticas da dupla C e D não foram totalmente comunicativas. Em algumas aulas houve uma maior interação e favorecimento da comunicação, porém muitas foram bem expositivas, isto é, os estagiários apresentavam um gênero literário e os alunos ouviam o que estava sendo passado, o estagiário era o centro, o detentor do conhecimento e o aluno passivo.

Desse modo, observa-se a relevância de apresentar, refletir e problematizar as concepções de línguas existentes não só no estágio supervisionado, mas no decorrer do curso de formação inicial. Esse ponto pode permitir que os sujeitos

tenham clareza das suas concepções e de como essas interferem e condicionam sua prática docente, uma vez que cada metodologia se relaciona com uma concepção de língua e tem desdobramentos na prática, em especial, na forma como se determina os objetivos, se planeja a aula, se escolhem os materiais, enfim, como se ensina.

Para finalizar o tema do enfoque comunicativo, foi perguntado para os sujeitos se eles achavam terem aplicado o enfoque com sucesso. A pergunta foi realizada, por conta das observações realizadas no Estágio Supervisionado II, em que, muitas vezes, se percebeu que o enfoque comunicativo não estava sendo utilizado na prática. Devido a isso os sujeitos tiveram dificuldades e mencionaram que poderiam ter desenvolvido melhor o enfoque, já que era um tema novo para eles na graduação e esses não compreenderam claramente o objetivo de algumas metodologias de ensino. Convém lembrar que a opção por esse enfoque foi expressamente assumida por eles em seus projetos, daí nossas indagações sobre como a utilizaram e se a utilizaram em suas aulas.

Por acreditar que as metodologias e as concepções de língua podem influenciar na representação da heterogeneidade linguística da língua espanhola, opta-se por apresentar e analisar, primeiramente, os dois temas para depois observar como os sujeitos da pesquisa mostraram a heterogeneidade no projeto didático, nas práticas de estágio e nas entrevistas.

No projeto didático a dupla A e B, apontou que tinha como objetivo apresentar aos alunos a diversidade linguística e a cultural, separando-as em dois pontos. Acredita-se que, ao apresentar a língua aos alunos a cultura seria juntamente abordada, uma vez que a língua é a cultura, não teria como apresentar a língua sem a cultura e vice-versa. Diante disso, percebe-se que em alguns conceitos os sujeitos possuem pouca clareza sobre o assunto, uma vez que são temas complexos que precisam de atenção ao ser debatido com os alunos da graduação.

Durante as observações da prática de Estágio Supervisionado II da dupla de estagiários A e B, notou-se que os sujeitos em algumas atividades faziam diferença entre a língua e a cultura, com isso se reforça o pensamento de que os estagiários não compreendem a relação que uma tem com a outra, todavia nas entrevistas observamos algumas respostas em que os sujeitos poderiam estar se apropriando do ponto de vista que inter-relaciona ambas.

Além disso, essa dupla de estagiários apresentou atividades em que a heterogeneidade linguística da língua espanhola se evidenciava e exemplificou com recorte a diversidade de línguas que circulam pelos países hispanofalantes. As atividades apresentadas foram: músicas, filmes, atividades relacionadas ao vocabulário das frutas e mostras de diversas formas empregadas para nomear essas frutas pelos povos exemplificadas nos textos.

A primeira atividade apresentada pelos estagiários, que representou a heterogeneidade linguística segundo esses, foi a receita de “carne con chili” que continha diversas formas empregadas para designar o fruto pimenta, que foi também o primeiro recurso culinário a ser trabalhado.

Esses explicaram aos alunos que os alimentos poderiam ser nomeados de diferentes formas dependendo da região ou país. Verifica-se uma confusão entre a heterogeneidade linguística e a variação linguística, no qual os sujeitos acreditam ter o mesmo significado, por isso esses pensamentos se repetiram na entrevista.

Sabe-se que a definição apresentada pelos estagiários se refere ao significado da variação diatópica, justamente a variação que ocorre pelas diferenças regionais, enquanto a definição da heterogeneidade linguística é mais ampla, pelo fato de que são diversas as línguas que circulam por esses países.

Outras atividades como o alfabeto, apresentado pelo sujeito A, como exemplo de heterogeneidade linguística, possuem o mesmo caminho, em razão de que os estagiários aludiram as variações dos sons produzidos por diferentes regiões falantes do espanhol.

Contudo, a dupla A e B mencionou, durante a primeira e segunda aula, o descobrimento das Américas e apresentaram a língua indígena dos países e, como os colonizadores espanhóis, assim como os portugueses, determinaram que sua língua e cultura fossem impostas aos índios, acarretando na dispersão da cultura espanhola.

Juntamente com os negros trazidos da África e escravizados, a língua possui essa heterogeneidade linguística de diversos povos que circularam e circulam pelos países latino-americanos, propiciando a diversidade linguístico-cultural existente nos países latinos falantes da língua espanhola.

Esse fato ocorreu por causa da finalidade dos estagiários, que era a de apresentar e reforçar a identidade latino-americana nos alunos e, para que isso

fosse internalizado, a dupla imaginou que comparando a colonização portuguesa com a espanhola, esses poderiam encontrar semelhanças sociais, culturais, históricas e linguísticas e, assim, aproximariam os estudantes da identidade latina.

O interessante foi que os alunos compreenderam que os países latino-americanos falantes do espanhol compartilhavam muita coisa em comum a eles, apesar de terem sido colonizados por países diferentes, descobriram que as duas línguas se originaram do latim vulgar, que compartilham da diversidade linguístico-cultural, resultante do contato dos europeus, povos originários e africanos e coincidem que a história da colonização é parecida.

Ao perguntar sobre as atividades que apresentavam a heterogeneidade linguística do espanhol, nenhum dos sujeitos relatou a discussão que houve sobre a língua espanhola e suas origens e os resultados desse debate foi a produção de cartazes realizados pelos estudantes do curso, que apontavam as semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol.

Verifica-se que essa atividade contribui para a formação social dos alunos e para reforçar a identidade latino-americana que esses desconheciam, em razão de que muitos brasileiros não se reconhecem como latinos, talvez pela falta de conhecimento ou por outras motivações.

Em relação aos filmes apresentados durante as práticas do Estágio Supervisionado II, os estagiários A e B empregaram diversas produções, tais quais, da Argentina, do Chile, do México em língua portuguesa, Espanhol e uma produção Americana. Foram mencionados filmes de diversos países de hispanofalantes, porém só os filmes dos países citados anteriormente foram apresentados trechos.

Dois filmes chamaram a atenção e foram questionados durante o processo: o fato do primeiro filme ser uma produção norte-americana, que estava contando uma história da colonização espanhola e a outra uma mexicana, que estava apresentado o dia dos mortos do México, porém a língua utilizada no vídeo era o português.

Em relação ao primeiro vídeo, na apresentação dos planos de aula foi questionado pelo docente da disciplina o porquê da escolha e os estagiários argumentaram que o filme permitiria discutir a hegemonia do inglês e, assim, os alunos refletiriam sobre o consumo que nós, brasileiros, temos sobre as produções norte-americanas. Porém, o docente do componente curricular observou que essas exemplificações com a língua inglesa poderiam contribuir para deslegitimar outras

perspectivas possíveis para problematizar o fato narrado e que talvez fosse necessário refletir sobre esse aspecto, qual seja, o da sua atuação na promoção dessas discussões.

Entretanto, a dupla A e B apresentou o filme em inglês, falou sobre a hegemonia inglesa e, ainda, apresentou outro filme em espanhol para os alunos comparassem as produções. Dessa forma, os estudantes apontaram que a produção em inglês era mais trabalhada, tinha mais efeitos legitimando assim a produção norte-americana. Porém, o foco não era a qualidade da produção, mas sim os distintos pontos de vista.

Ao perguntar na entrevista sobre este filme, os sujeitos relataram o mesmo que foi falado para a docente da disciplina de estágio e, mesmo os alunos não percebendo a hegemonia do inglês como a dupla gostaria, os alunos refletiram sobre o consumo e se posicionaram frente a esse consumo, uma vez que valorizaram a produção norte-americana por seus atributos superiores quanto à técnica, por exemplo.

Ao apresentar o dia dos mortos no México, a dupla A e B escolheu um filme da festividade em língua portuguesa e ao serem questionadas do porquê o filme não estar em espanhol, os sujeitos relataram que a língua espanhola não era importante, mas sim a cultura dos mexicanos. Foi questionado se pensavam que a língua era a cultura de um povo, os sujeitos refletiram e informaram que sim e, relataram que o filme teria sido melhor se tivesse em língua espanhola.

Observa-se que os sujeitos puderam refletir sobre a união existente entre a língua e a cultura e, compreenderam que se tivessem apresentado o filme em espanhol, a cultura mexicana seria mais enriquecida, uma vez que o objetivo da atividade, anteriormente, era somente mostrar a festividade, a cultura do povo mexicano, não tendo interesse na língua.

Por isso, acredita-se relevantes as orientações do docente do componente curricular de estágio supervisionado de espanhol, que contribuem para que os futuros professores reflitam sobre as suas práticas, colaborando para a sua formação profissional.

Na atividade da música “Latino América” do grupo música Calle 13, a dupla de estagiários notou a sua riqueza em diversos pontos que colaborariam para o debate que estavam aplicando em sala de aula, como: reforço da identidade latino-

americana e das vivências históricas dos países latinos e recorte da heterogeneidade linguística da língua espanhola, uma vez que havia cantores peruanos, chilenos, brasileiros e o locutor da rádio apresentava a canção em quéchua, língua indígena.

Os estagiários apresentaram os temas dando preferência a identidade latina, isto é, reforçando e comparando com a cultura brasileira os fatos que a música apresentava, por exemplo, a ditadura chilena e argentina comparada com a brasileira para mostrar que todos passaram por ditaduras.

Contudo, observa-se que os sujeitos relataram sobre diversas questões da história, do social, linguístico e cultural dos países latinos. Acredita-se que, por conta do tempo de 2hrs/aulas, não tiveram como abordar os temas com tanta profundidade como gostariam de fazê-lo, porém esses foram debatidos e comparados sempre com o contexto dos alunos.

Dessa forma, ao falar sobre os acontecimentos históricos comparando com o contexto em que dos alunos, puderam observar outras semelhanças existentes entre os países latinos que falam o espanhol e o Brasil. Assim, identificaram que esses países têm muita mais coisa em comum do que eles imaginavam e os estagiários reforçaram e os alunos iniciaram o sentimento de apropriação da identidade latino-americana que antes era desconhecida pelos estudantes.

Para complementar o sentimento de pertença ao grupo latino-americano, os estagiários apresentaram aos alunos um evento que acontece em São Paulo, intitulado “Soy Latino” e problematizaram com esses o porquê deste evento acontecer no Brasil e também apontaram as finalidades do evento, a de apresentar a identidade latina para os brasileiros e tentar mostrar que esses fazem parte do ser latino.

A discussão foi interessante para os alunos, uma vez que esses compreenderam a importância de se reconhecer como latino. Além disso, a atividade contribuiu também para a formação da identidade latina dos estudantes, que se apropriaram do ser latino-americano.

Em relação à heterogeneidade linguística, os sujeitos da pesquisa explicaram aos seus alunos que na música “Latinoamérica” havia um pequeno recorte das línguas que circulam os países falantes da língua espanhola, uma vez que ainda havia outras línguas indígenas e que na contemporaneidade existiam também os

Imigrantes, que faziam com que a sua língua materna circulasse por esses países, sempre comparando ao contexto de fala dos alunos e mostrando que as línguas maternas dos imigrantes também circulam pelo Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho nos proporcionou uma reflexão acerca da representação da heterogeneidade linguística dos discentes que cursaram os componentes curriculares de Estágio supervisionado II e II de Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante os semestres 2016.2 e 2017.1, respectivamente. Para tanto, interessou compreender quais seriam as concepções de língua desses sujeitos, uma vez que essas poderiam influenciar a representação desses da heterogeneidade linguística.

Sendo assim, buscou-se compreender como a heterogeneidade linguística era representada pelos professores em formação desses componentes curriculares, com o objetivo de problematizar a representação desses sujeitos da heterogeneidade linguística e seus efeitos em suas práticas realizadas em escolas públicas de Salvador. Com esse fim, examinou-se os projetos e planos de aula realizados pelos sujeitos e os materiais didáticos utilizados pelos futuros professores na prática do ensino de língua espanhola bem como observou-se as aulas por eles ministradas.

Ao longo deste trabalho, foi possível discutir a relação entre a heterogeneidade do espanhol e os conhecimentos prévios dos futuros professores sobre a língua bem como sobre os conflitos relacionados à identidade profissional dos estagiários emergentes nas práticas de estágio supervisionado.

Em nossa pesquisa, apresentamos um referencial teórico sobre o estágio supervisionado, as metodologias de ensino, as concepções de línguas e a heterogeneidade linguística do espanhol, dirigidas para a formação inicial dos professores.

Observamos se a concepção da língua espanhola e sua heterogeneidade repercutiam nos projetos didáticos realizados em LET A 77 e nas práticas do componente curricular LET A 78, visto que os futuros professores poderiam apresentar em seus projetos uma concepção de língua que mostrasse a

heterogeneidade linguística e em suas práticas apresentar atividades descontextualizadas, ou ainda, divergentes do proposto nos projetos elaborados na etapa anterior.

A análise deu-se em três etapas: primeiramente a dos projetos didáticos escritos pelos estagiários, implementados por eles nas práticas docentes, seguida da observação das práticas desses nas escolas de ensino público de Salvador e, por fim, das entrevistas que contribuíram elucidar questões concernentes à teoria e prática dos sujeitos. Consideramos relevante o contexto anterior à prática, por isso o descrevemos, enfatizando como foi o desenvolvimento da formação desses professores, em razão de que acompanhamos o componente curricular LET 77 ao longo do semestre letivo. Esse componente teve como objetivo apresentar conceitos importantes do ensino para a reflexão crítica dos estagiários e, a partir disso, contribuir para as práticas docentes dos sujeitos no componente curricular LET 78.

Os instrumentos utilizados na pesquisa nos permitiram refletir sobre a heterogeneidade linguística representada pelos sujeitos e, assim, confrontar os dados da pesquisa. Assim, tomamos como análise o registro de observações feitas no campo de pesquisa, as transcrições das entrevistas semiestruturadas, as respostas obtidas através da aplicação do questionário com questões semiabertas e os projetos didáticos produzidos pelos estagiários no final do componente curricular de Estágio Supervisionado I.

Escolhemos a pesquisa qualitativa interpretativista que nos auxiliou na compreensão dos dados acerca das representações e atendeu ao problema central da pesquisa voltado para a compreensão da heterogeneidade linguística dos sujeitos e suas implicações para a prática. A escolha dessa abordagem metodológica contribuiu para responder as questões levantadas da nossa investigação.

A realização da pesquisa proporcionou ampliar a reflexão acerca da estrutura do estágio supervisionado, que algumas vezes não consegue apresentar todos os conceitos e termos importantes, o que pode decorrer pela falta de tempo para debater criticamente conhecimentos tão complexos e relevantes para a formação dos professores.

Compreendemos que nossa investigação não tem a intenção de apresentar resultados definitivos nem de propor fórmulas para solucionar os problemas do estágio supervisionado. Contudo, acreditamos que poderá contribuir para debates

importantes e ampliar a discussão e reflexão acerca desse componente curricular relevante para os futuros professores, de modo a auxiliar na compreensão da constituição da identidade profissional dos sujeitos.

Dessa forma, percebemos que os debates sobre o estágio supervisionado têm ganhado mais espaço, porém acreditamos que ainda é preciso aprofundar o estudo desse componente curricular, uma vez que os alunos chegam aos estágios com conceitos confusos e pelo pouco tempo, o professor do componente curricular enfrenta dificuldades para auxiliar em todos os conceitos.

Observamos também que os sujeitos da pesquisa acreditam que o estágio supervisionado seja importante para o entendimento e reflexão das práticas de ensino, visto que se trata de uma experiência que os aproxima do campo profissional e permite que seus conhecimentos sobre o ensino e a língua espanhola sejam mobilizados.

Portanto, se observou que os estagiários reconhecem a importância do estágio para a sua formação profissional, já que esse componente curricular é um momento decisivo para sua identidade. Além de, auxiliar em debates recorrentes no ensino e aprendizagem do espanhol.

Notamos que os futuros professores, chegam aos estágios com determinadas concepções confusas, por exemplo, a relacionada à língua. Esse fato pode ser observado na análise dos projetos didáticos juntamente com as observações, uma vez que os sujeitos apresentam a língua como comunicação, porém nas práticas de uma das duplas predominou a aula expositiva, não trabalhando e instigando a comunicação com os alunos da escola campo.

Ao explicar o desenvolvimento das metodologias de ensino de línguas, apresentaram-se as concepções de língua de cada método e enfoque. Dessa maneira, observamos que os sujeitos tiveram dificuldades em entender essa o desenvolvimento das metodologias e, principalmente, a diferença entre enfoque, método e abordagem e a visão de língua norteadora das perspectivas metodológicas.

Ao analisar os dados do projeto didático produzido pelos sujeitos, percebeu-se que as duas duplas tiveram dificuldades de compreensão dos três termos: enfoque, abordagem e método. No decorrer do projeto, os sujeitos colocaram o enfoque comunicativo com um método ou abordagem.

Neste sentido, nas entrevistas realizadas em que uma das perguntas versava sobre a metodologia e indagamos aos sujeitos se acreditavam terem obtido sucesso na metodologia escolhida, um dos sujeitos revelou que por ser um tema novo para eles, não tinham compreendido totalmente o que “foi passado” no componente curricular de LET 77, ou seja, no Estágio Supervisionado I referente às metodologias, dentre outros aspectos. Porém, esse tópico foi apresentado com recursos distintos e, apesar disso, não houve entendimento dos sujeitos da pesquisa, fato que pode decorrer devido ao tempo curto para problematizar diversos temas relevantes para o ensino e aprendizagem dos professores ou até pela falta de atenção dos alunos, uma vez que esse ponto foi repetido no decorrer do semestre.

Analisamos a concepção de língua e as metodologias de ensino escolhidas pelos sujeitos, pois acreditávamos que esses conceitos poderiam influenciar a representação de heterogeneidade linguística apresentada pelos sujeitos em suas práticas.

Assim sendo, notamos que os sujeitos da pesquisa não tinham um reconhecimento do termo heterogeneidade linguística e, por isso, se confundiram com conceitos tais como os de variação, variedade, diversidade e heterogeneidade linguística. Propõe-se que tal fato pode ser justificado pela falta de problematização envolvendo os temas ou pela falta de conhecimento acerca do tema, ou ainda, esses conhecimentos não foram suficientemente incorporados e mobilizados pelos sujeitos.

Apesar da confusão envolvendo os três conceitos, a dupla A e B empenhou-se na apresentação da heterogeneidade linguística da língua espanhola, enquanto a dupla C e D preocupou-se em expor o tema, porém não o problematizou. Dessa forma, percebemos que deveria ocorrer uma ampliação dos debates sobre esses conceitos, para que assim os futuros professores tenham um entendimento acerca das distinções dos termos bem como de seu alcance e possam articular esses conhecimentos à suas práticas.

Assim, observamos, por meio da análise dos dados da pesquisa, que apesar das dificuldades apresentadas pelos sujeitos durante o Estágio Supervisionado II, houve atividades problematizadoras da heterogeneidade linguística da língua espanhola, expostas pela dupla A e B, contextualizadas e sem superficialidades. Enquanto a dupla C e D apresentou, na maioria de suas aulas, exposição de temas

literários e não tratou propriamente dessa questão.

Os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade de ampliação da discussão acerca do currículo do estágio supervisionado, reformulando sua estrutura e aumentando o tempo para discussões relevantes para a formação de futuros professores. Além de, ampliar as discussões em torno das concepções de línguas, metodologias de ensino e a heterogeneidade linguística do espanhol durante toda a graduação para que haja uma preparação para as práticas de estágio supervisionado.

Através deste estudo, constatou-se que os sujeitos confundem variedade, variante com heterogeneidade linguística, contudo apresentam, em certas ocasiões, interesse e preocupação em explorar a heterogeneidade da língua espanhola em suas práticas de ensino. Dessa forma, percebe-se que os sujeitos configuram de forma imprecisa as representações sobre a heterogeneidade linguística do espanhol, uma vez que durante a graduação, muitas vezes, não são apresentados debates acerca da heterogeneidade do espanhol e como podem ser conduzidas as atividades no ensino, ou seja, um tratamento didático dessa heterogeneidade.

Diante disso, percebe-se que as inquietações iniciais acerca das representações dos professores em formação sobre a heterogeneidade linguística do espanhol não foram totalmente sanadas, uma vez que se acredita que existem implicações que necessitam de atenção nas representações dos futuros professores, tais quais: a concepção de língua, as metodologias de ensino, as atitudes linguísticas dos sujeitos, dentre outros.

Portanto, existe uma pretensão de continuar trabalhando com essa temática em um futuro projeto de doutorado e, no estágio supervisionado de espanhol para que assim, o componente curricular ganhe mais espaço nas discussões acadêmicas.

Assim, acredita-se que essa pesquisa contribuirá para a formação dos professores, que poderão refletir criticamente sobre a língua espanhola, sua heterogeneidade e as suas implicações no ensino e, também para futuros trabalhos sobre a heterogeneidade linguística do espanhol no estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf; acesso em: 15 jul. 2017.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do Estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, p. 230-252, 2010.

ARAUJO, L. S. A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina. **Web-revista sociodialeto**, Campo Grande, v. 2, p. 28 – 48, 2013.

BAPTISTA, L. M. T. R. Materiais didáticos e formação de professores. I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010, p. 1-8, 2010. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/livia-baptista.pdf> Acesso em: 30 jun. 2017.

BAPTISTA, L. M. T. R. Construção identitária e crenças em torno da profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Contribuições da linguística aplicada para os professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2015, p. 131-147.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BUGEL, T. O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.33, p. 71-87, 1999.

CARDOSO, S. Discurso e ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, K. C. H. P. Formação de professores de espanhol: algumas reflexões. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, p. 697-706, 2011.

COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR. Projeto de reformulação curricular do curso de letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 1- 30, 2004.

ESPÍNDOLA, M. L. E. **Representações sobre a mistura de línguas faladas pelos imigrantes brasileiros de Framingham**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FELÍCIO, H. M.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 215- 232.

IRALA, V. B. A Opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, p. 99-120, 2004.

IRALA, V. B. Língua Espanhola: Mosaico de filiações identitárias. Universidade da Região da Campanha (URCAMP), 2005.

JANUARIO, G. O estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008, p. 1-8.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro (53/4): 60-94, abr./set., 1978.

LEWGOY, A. M. B; SCAVONI, M. L.. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIMA, L. M. Reconhecer-se como brasileiro ao conhecer a Heterogeneidade Linguístico-Cultural Hispano-Americana. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, 50(1): 45-53, Jan./Jun. 2011.

MARTINS, J. R. M. L. **Do Espartilho dos Livros de Texto à Liberdade no Desenho dos Materiais Didáticos**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) – Instituto de Letras. Universidade do Porto, Porto, 2012.

MATOS, D. C. V. S. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. 2014. 360f Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MEDRADO, B. P. Estágio Supervisionado na formação de professores: tempo de ler realidades. In: ALMEIDA, A. A. D.; ZOGHBI, D. M. O.; SANTOS, E. S. (Org.) **Formação de Professores e interconexões da sala de aula no ensino de línguas**. Salvador: EDUFBA, p. 21- 30, 2015.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de Português. In: LOBO, Tânia et alii. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

PASTOR CESTEROS, S. Metodología en la enseñanza de segundas lenguas. In: **Aprendizaje de segundas lenguas**. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas. Universidade de Alicante, Alicante, 2006.

PEREIRA, T.; COSTA, D. Representações Linguística: perspectivas práticas e teóricas. Niterói, nº 32, p.171-188, 2012.

RODRIGUES, L. C. B. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. Rio de Janeiro - *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, Nº 04, 2011, p. 362- 372

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações do ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira**. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola, Literaturas Espanholas e Hispano-Americana) – Instituto de Letras Modernas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Científica, Centro Universitário de Araras – UNAR*: São Paulo, p. 1-12, 2013.

SILVA, B. R. C. V.; CASTEDO, T. M. Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. *Revista Holos, Instituto Federal do Rio Grande do Norte*: Rio grande do Norte. Ano 24, Vol. 3, p. 67-74, 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola. p. 155-177, 2004.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THURCK, Á. L. N. As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUCSP. v. XXIV: 1-12, 2011.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

VILHENA, F. B. K. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (In) visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-76.

Zanón, J. La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Edinumen, 1999, p. 9.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (In) visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013.

APENDICÊ A
QUESTIONÁRIO PERFIL

Nome: _____

Semestre: _____

Curso: _____

Experiência docente: () em espanhol () em outra língua () em outra área

Formação: _____

Já cursou outra graduação? Se afirmativo, qual.

Estudou espanhol antes de seu ingresso na UFBA? Se afirmativo, onde e por quanto tempo?

Teve aula com algum/na professor(a) “nativo” de língua espanhola? Se afirmativo, como foi.

Tendo em vista, sua experiência como aluno(a) do Curso de Licenciatura em Letras da UFBA, qual o seu entendimento sobre língua?

O que representa a língua para você?

Qual(is) é/são sua(s) concepção(ões) de Língua espanhola?

O que você entende por heterogeneidade linguística?

No seu curso, houve alguma problematização em torno do ensino do espanhol e sua heterogeneidade? Se afirmativo, poderia descrevê-la?

ANEXO A



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICA

Componente curricular:	LET A77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola
Departamento	Letras Românicas
Carga Horária:	136 h
Pré-requisito:	Didática e Práxis Pedagógica I e 50% da carga horária do curso
Módulo	15 alunos
Natureza:	Obrigatória
Curso (s):	403 - Língua Espanhola (Licenciatura) 402 - Letras Vernáculas e Língua Espanhola (Licenciatura)
Equivalência:	EDC 157
Ementa:	Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.
Programa	<p>Dimensões conceituais e metodológicas Apresentação e avaliação dos principais métodos de ensino e aprendizagem de línguas: dos métodos ao pós-método. Formação docente e ensino: a perspectiva da Linguística Aplicada. Concepções de ensino e aprendizagem de línguas. Modelos formativos e implicações para a prática docente. Identidades docentes: profissionalização e profissionalidade. Pedagogias críticas e práticas translíngues.</p> <p>Dimensões procedimentais e metodológicas Contextos de ensino e aprendizagem e modalidades de ensino. Formação cidadã e ética. Currículo: revisão das teorias. Dimensões do trabalho docente (planejamento e procedimentos didáticos). Avaliação: revisão das teorias.</p> <p>Dimensões práticas Elaboração de projetos: roteiro e proposta. Eixos estruturadores: contexto/sujeitos. Roteiro da observação das práticas.</p>
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula expositiva dialogada. 2. Seminários e rodas de conversa. 3. Roteiro da observação de aulas. 4. Observação de aulas. <p>*As atividades extraclases constarão de apresentação de sínteses dos tópicos trabalhados no cronograma bem como resenhas críticas de artigos da área.</p>
Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frequência e assiduidade. 2. Elaboração do projeto em suas diferentes etapas e apresentação para o grupo. 3. Realização da observação e elaboração e apresentação do relatório de observação. 4. Seminário e apresentações orais. 5. Trabalhos individuais e/ou em grupo.

Bibliografía	<p>ALONSO, Encina. <i>¿Como ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores</i>, Madrid, Edelsa, 1994.</p> <p>BARALO, Marta; ESTAIRE, Sheila. Tendencias metodológicas postcomunicativas. En: Abelló, Ehlers y Quintana (eds) <i>Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y en la Sociedad</i>. Bern: Peter Lang, 2010.</p> <p>BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e</p>
--------------	--

formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. *Os caminhos da gestão e da docência na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004. BEHRENS, M. A. *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORDÓN, Teresa. *La evaluación de la lengua en el marco de E / L2: Bases y procedimientos*, Madrid, Arco Libros, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília, MEC/ SERF, 1998.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* (ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias). Ministério da Educação, Brasília: MEC/ SEF, 2006.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de Espanhol* (ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias). Ministério da Educação, Brasília: MEC/ SEF, 2006.

_____. Explorando o ensino. Espanhol. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Org.) - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BAPTISTA, L.M.T. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 2016 (prelo).

CANDAU, V.M.; OLIVEIRA, L.F. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2011.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORTÉS, M. M., 2000, *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.

GARCIA SANTA-CECILIA, Álvaro. *El currículo del español como lengua extranjera: fundamentación metodológica. Propuestas de acción*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno et alli. *Profesor en Acción*. Vol.1, 2 y 3, Madrid: Edelsa: 1996. GRINFIN, Kim. *Linguística Aplicada a la Enseñanza del Español como 2/ L*, Madrid, ArcoLibros, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8ª. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). *Cartografias do 42 Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001 trabalho docente: Professor(a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.) *Uma espiadinha na sala de aula*. Pelotas, Educat, 2014.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LORENZO, Francisco. *Motivación y segundas lenguas*, Madrid, ArcoLibros, 2006.

MELERO, P., 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

MORENO, Belén. *Programación de cursos de lenguas extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Lebrija, 1998.

MIKI KONDO, Clara; FERNÁNDEZ, Claudia y HIGUERAS, Marta. *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Lebrija, 1997.

NUNAN, D., 1998, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.

PRABHU, N.S. There is no best method-why? TESOL QUARTERLY, vol. 24, núm.2, summer, 1990.

SANZ, Marta y FERNÁNDEZ, Claudia. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Lebrija, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, ArcoLibros, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

*Serão acrescidos textos referentes aos conteúdos desenvolvidos ao longo da disciplina.

ANEXO B



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS**

Componente curricular:	LETA78 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LÍNGUA ESPANHOLA
PROF^a DR^a LÍVIA MARCIA TIBA RADIS BAPTISTA – ASSOCIADA I	
Semestre Vigente:	2016.1
Departamento	Letras Românicas
Carga Horária:	36 h
Pré-requisito:	Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola
Módulo:	15 alunos
Natureza:	Obrigatória
Curso (s):	403 - Língua Espanhola (Licenciatura) 402 - Letras Vernáculas e Língua Espanhola (Licenciatura)
Equivalência:	EDC158
Ementa:	Planejamento e implementação de ensino-avaliação.
Conteúdo programático :	-Aplicação do Projeto nos campos de estágio. -Elaboração das atividades de aula e condução do processo avaliativo. -Relato, informe e publicação da experiência.
Bibliografia	<p>BAPTISTA, L.M.T.R. Representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor. In: <i>Trab. Lin.Aplic. Campinas</i>,(42): 107-123, Jul/Dez 2003.</p> <p>BAPTISTA, L.M.T.R. Construção identitária e crenças em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. In: <i>Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas</i>. Campinas: Pontes, 2015(a), p.131-147.</p> <p>BARALO, Marta. <i>Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación en la enseñanza del español</i>, Madrid: Fundación Antonio de Lebrija, 1998.</p> <p>BORDÓN, Teresa. <i>La evaluación de la lengua en el marco de E / L2: Bases y procedimientos</i>, Madrid: Arco Libros, 2006.</p> <p>BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira</i>. Brasília: MEC/ SERF,1998.</p> <p>_____. <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras</i> (ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias). Ministério da Educação, Brasília: MEC/ SEF, 2006.</p> <p>_____. <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol</i> (ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias). Ministério da Educação, Brasília: MEC/ SEF, 2006.</p> <p>FERNÁNDEZ, G.I.; BAPTISTA, L.M.T.R. <i>La evaluación de lenguas extranjeras y la evaluación</i>. Madrid: Arco Libros, 2010.</p>

GIMENO LLORENTE, P. *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Barcelona:Octaedro, 2008.

GRINFIN, Kim. *Linguística Aplicada a la Enseñanza del Español como 2/L*, Madrid: ArcoLibros, 2005.

MELERO, P., 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como Lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

MORENO, C. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros, 2011.

REICHAMANN, C. (Org.) *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-se*. Campinas: Pontes, 2014.

ROMERO, T. *Características linguísticas do processo reflexivo*. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 189-202.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ, A.I.G. *Ensino para a compreensão*. J.Gimeno Sacristán e A.I. Pérez Gómez (Org.). In: *Compreender e transformar o ensino*. Artmed: Porto Alegre, 2007, p. 67-97.

TARDIF, M. *Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Em: M. Tardif (Org.). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: Petrópolis: 2011, p. 31-55.

VARELA, J. *O estatuto do saber pedagógico*. In: *O sujeito da educação. Estudos Foucaultinianos*. T. T. da Silva (Org.). Vozes: Petrópolis, 1994, p.87-96.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psicología para profesores de idiomas*. Barcelona: Edinumen, 2009.

ANEXO C

Sumário



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Românicas – Setor de Espanhol
LET A77: Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola)
Profa. Lívia M. T. R. Baptista

1. APRESENTAÇÃO	00
2. JUSTIFICATIVA	00
3. OBJETIVOS GERAIS	00
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	00
5. METODOLOGIA	00
6. REFERENCIAL TEÓRICO	00
7. PLANOS DE AULA	00
8. CONCLUSÃO	00
9. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	00
10. ANEXOS	00

APRESENTAÇÃO

- Apresente a estrutura do projeto;
- Historie as fases de elaboração, todas as informações que julgar importante;
- Dê um panorama sobre a perspectiva adotada para o ensino da língua, espanhola;
- Mostre a relevância do projeto em relação ao contexto educacional e social na atualidade;
- Informe sobre as causas que geraram a necessidade de elaboração do projeto didático dentro do curso de Letras

JUSTIFICATIVA

- Fale dos motivos que levaram a escolha do tema e a elaboração do projeto didático;
- Explique os motivos que indicam a viabilidade de aplicação da proposta do projeto didático;
- Informe as principais contribuições na elaboração do projeto didático para a sua formação profissional, argumentando e refletindo todo esse processo;
- Informe o que se deseja obter com o projeto, aquilo que pretende alcançar precisamente com o conjunto de atividades que compõem o mesmo;

OBJETIVOS GERAIS

- Corresponder ao que quero realizar;
- Ser claro e preciso;
- Estabelecer metas que se deseja alcançar;
- Coerente com a política educacional que acredita;
- Significativo e importante;
- Adequados à realidade do aluno da educação básica;
- Válidos e úteis manifestando consistência e profundidade no contexto e conteúdo;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Devem identificar o que o aluno deve dizer ou fazer de forma bem expressa e clara;

METODOLOGIA

- A própria palavra “**método**”, de origem grega, é constituída de duas partes, “**meta**” significando “**através de**” e “**odós**” significando “**caminho**”.
- É o caminho através do qual se busca atingir alguma coisa: no caso do projeto didático, a metodologia mostra o caminhar (a direção) na práxis pedagógica;
- Descrição da forma pela qual se pretende alcançar os objetivos;
- Menção das principais atividades a realizar, suas conseqüências e os resultados esperados em cada etapa do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula;

- Deve ser coerente com os objetivos propostos;
Deve propor o emprego dos mais adequados recursos materiais e humanos disponíveis

REFERENCIAL TEÓRICO

- Exposição do tema central e das idéias essenciais do projeto, citando os principais teóricos e/ou correntes teóricas que fundamentam o trabalho;
- Fazer referência a trabalhos publicados situando a evolução do tema;
- Citar as contribuições bibliográficas mais importantes ligadas ao assunto trabalhado;
- Mencionar nomes de autores relevantes ligados ao tema em questão;
- Oferecer bases para a explicação da fundamentação teórica;
- Ressaltar os aspectos que confirmem, de modo significativo, as Teorias que embasam o projeto, apresentando novas perspectivas para a continuidade da pesquisa;
- Os temas trabalhados, as discussões feitas e a literatura consultada nas disciplinas **Didática** e **Estudos da Psicologia da Aprendizagem** têm relevante contribuição para a elaboração do texto;

PLANOS DE AULA

CONCLUSÃO

- Recapitulação sintética do resultado, da discussão e dos estudos realizados na elaboração do projeto;
- Apresentação de deduções correspondentes aos objetivos propostos evidenciando a viabilidade e contribuição sócio-educacional na aplicação do projeto;
- Indicar as possíveis falhas na aplicação do projeto;
- Falar da expectativa inicial e do sentimento ao terminar o trabalho, informando sobre as experiências que adquiriu durante o período de elaboração do projeto.

Referências bibliográficas

- Indique todo o material consultado por você durante todas as atividades: livros, jornais, revistas, CD's, programas de rádio e TV, filmes etc.

ATENÇÃO com as normas da ABNT.

ANEXO D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS – SETOR ESPANHOL**

TEMPERO LATINO: A DIVERSIDADE ATRAVÉS DO PALADAR

Bianca Souza Silva e Luana Dall’Agnol Ribeiro

Salvador
2017

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	04
2. JUSTIFICATIVA	07
3. OBJETIVOS GERAIS	09
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
5. METODOLOGIA	11
6. REFERENCIAL TEÓRICO	12
7. PLANOS DE AULA	15
8. CONCLUSÃO	24
9. REFERENCIAS	25
10. ANEXOS	27

APRESENTAÇÃO

O projeto fora iniciado considerando a necessidade de organizar uma proposta educativa na área de língua espanhola em espaço do ensino básico que tivesse uma perspectiva diferenciada da tradicional. A educação nessa perspectiva pedagógica vem ao longo dos anos sofrendo os impactos das metodologias de ensino de línguas estrangeiras pensadas para passar, memorizar e unificar os conteúdos (como algo comum a todos). No que tange ao material produzido em função do método tradicional ou o método gramática e tradução, Cesteros (2016, p. 137) afirma que “Lo más significativo estriba en que el objetivo no era llegar a hablar la lengua extranjera, sino conocer las reglas de sua gramática, memorizar amplios listados de vocabularios y ser capaz de traducir oraciones y textos”. Considerando o dinâmico contexto atual da sociedade em que estão inseridos, os impactos desta proposta podem ser prejudiciais para o aprendiz e para a sua formação. Isso porque limitaria o uso da língua ao seu conhecimento momentâneo, não lhe sendo atribuída nenhuma outra função senão somente a de conhecer sua gramática e não extrapolando seu uso num contexto real de fala.

O espaço escolar deveria ser um lugar de construção do saber e de cidadania, pensado para promover o desenvolvimento de sujeitos críticos que consigam atuar e refletir sobre os problemas sociais no mundo ao seu redor, e que pensem nas suas vivências e contribuição para a sua comunidade. Ainda observam-se metodologias pensadas no aluno como ser passivo e receptivo e o professor como centro e o responsável por passar os conteúdos tidos como universais e essenciais, e essas perspectiva já não atendem mais às demandas demonstradas pelos próprios educandos, o que, muitas vezes, é demonstrado através da rebeldia, como se nota nos alunos inquietos, indisciplinados, desinteressados. Assim, como afirmam Benette e Costa (2008)

Estudos têm evidenciado que o tema indisciplina se apresenta como um dos maiores obstáculos que enfrentam as escolas na sociedade contemporânea, provocando grande angústia nos professores que não sabem mais como lidar com a situação.

Sobre a questão dos professores no tratamento dado à indisciplina, no caso do ensino de Língua Estrangeira (LE) será discutido posteriormente.

Assuntos pré-estabelecidos e determinados pela escola, pela grade curricular das disciplinas, pelos planos de curso e pelo professor que não tenham nenhuma ligação com a realidade social dos alunos, suas necessidades, individualidades e motivações podem resultar na falta de interesse em aprender. A partir dessas reflexões, o uso do lúdico e de atividades práticas que envolvam as quatro habilidades servem como base desta proposta e tem como suporte o enfoque comunicativo e retoma questões ligadas ao sentimento de pertencimento para trabalhar com a identidade latino-americana. Para o projeto foi escolhido o recorte da culinária, em especial, a temática de alguns alimentos consumidos em comum nos países latinos como a pimenta, o cacau e o chocolate.

Em relação ao ensino da LE, pensou-se em adotar o enfoque comunicativo por considerar que este é o que atenderia uma perspectiva mais usual e prática da língua. A escolha pela temática culinária partindo do fruto pimenta, do cacau e do chocolate dá-se pelo fato deste ser muito utilizado

na culinária local assim como em países latinos, o que estaria aproximando elementos da vida cotidiana dos alunos a um elemento prático da cultura também desses países.

Outros aspectos da cultura e identidade latino-americana que serão trabalhados são os seguintes: a comida enquanto hábito e representação da cultura de um determinado povo, destacando-se, assim, a repetição de práticas de alimentação e a festividade ocorrida no dia dos mortos em países da América Central como o México, El Salvador e Guatemala, comparando-as com a perspectiva que se tem da morte no “Dia dos Finados” aqui no Brasil, especificamente na cidade de Salvador na Bahia.

Embora este projeto tenha sido pensado como um dos requisitos de avaliação da disciplina Estágio Supervisionado I, no decorrer do processo de escolha do tema, percebeu-se que a temática escolhida estaria em contato com diversas outras áreas do ensino que não somente ao curso de Letras com foco no ensino de LE (espanhol). Ampliou-se, assim, a perspectiva deste projeto passando a se perceber que este pode ser trabalhado em articulação com outras áreas como Biologia, Geografia e História e promover, desta maneira, a interdisciplinaridade, isto é, o diálogo entre as disciplinas, considerando um eixo temático comum a todas, já que ainda se observa as áreas do conhecimento como isoladas e fragmentadas. Diante das transformações sociais e da complexidade do mundo atual, é importante refletir sobre as práticas de ensino já que o mundo está cada vez mais interconectado e interdisciplinarizado. Pode-se incorporar a mesma temática da culinária para as áreas de Biologia, Geografia e História que tratam outros ramos do saber, todavia de uma forma mais interativa e convergindo com o tema proposto englobando, assim, resultados de várias especialidades como as já citadas.

Ao trazer o tema culinária se trabalhará, por exemplo, com outros aspectos da América como o porquê de se falar Português no Brasil e Espanhol nos outros países pertencentes à esta região, com destaque para a colonização e a localização dos países latinos no mundo. Desta forma, estar-se-á abrangendo informações advindas de outras matérias como a História e a Geografia interconectando-as e dando mais sentido e significado ao tema abordado.

JUSTIFICATIVA

O projeto teve início a partir da inquietação em trabalhar o espanhol em sala de aula de forma diferenciada em relação às metodologias tradicionais de ensino que pouco atendem as necessidades atuais dos alunos como, por exemplo, a percepção de que podem atuar em sua realidade de forma a modificá-la contribuindo para uma sociedade mais cidadã e participante. Na sociedade em que vive, século XXI, com total acesso à informação e dinamização das informações, faz-se necessário compreender que a escola é integrante deste contexto, o que coloca o aluno em situação igualmente dinâmica. Sendo assim, este projeto visa trabalhar de forma lúdica, tendo como base o enfoque comunicativo a temática da identidade latino-americana a partir da culinária, em especial, da pimenta, do cacau e do chocolate.

O projeto torna-se relevante, pois ainda se pensa a ideia de identidade latino- americana como algo que não pertence ao povo brasileiro. Quanto a esse aspecto será importante destacar elementos que aproximam culturalmente países que integram a América Latina.

O projeto é uma experiência inovadora que, prontamente, faz refletir sobre a questão da pluridentidade que permeia, transpassa não só os alunos, assim como quem desenvolve o projeto, possibilitando a qualquer outro profissional da área de Espanhol a sua aplicação e (re) significação. Outro aspecto a ser destacado é que este projeto pode ser adaptado a qualquer série e nível de ensino, considerando que este parte de um elemento presente no cotidiano de todos os soteropolitanos, o uso dos ingredientes aqui escolhidos para serem trabalhados.

Para que não se perca o interesse pelo ensino e aprendizagem da língua espanhola é necessário que sejam feitas novas propostas de ensino. A metodologia tradicional aliada ao fato de ser estar vivendo, na atualidade, mudanças na estrutura curricular podem levar o ensino da língua à condição de uma disciplina com pouco ou nenhum valor para os sujeitos aprendizes envolvidos no processo.

Com o objetivo de não corroborar com a desvalorização desta matéria e de sua forma de ensinar é que este projeto ganhou notoriedade trazendo à tona a questão da ideia de identidade latino-americana. Portanto, se espera mostrar aos sujeitos participantes o reconhecimento desta identidade da qual faz parte e ajuda (re) construir, a partir da sua prática cotidiana, neste caso, dos ingredientes a pimenta, o cacau e o chocolate.

Como autores de referência serão utilizados Hall (2005) e seu trabalho *A identidade cultural na pós modernidade* que auxiliará nas discussões sobre identidade; Demozzi (2012) que trata sobre a culinária e suas representações; Cruz et al (2008) que trata sobre a importância da culinária para o desenvolvimento da identidade e do pertencimento de um povo a um determinado lugar; Baralo e Estaire (2010) com seu trabalho *Tendencias metodologicas poscomunicativas*; Cesteros (2006) em sua obra *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, trabalho no qual aponta os métodos de ensino de línguas como LE; Leffa (1988) que trata sobre as características dos métodos de ensino de LE, os *PCN's de LE* (1998); Paulo Freire e seu trabalho *A pedagogia do oprimido* (1987) para apresentar o indivíduo enquanto agente de transformação de sua realidade; o trabalho do geógrafo Milton Santos (2004) que trata em sua obra *Por uma nova Geografia* a região como espaço apropriado por uma coletividade humana e Fialho (2005) em seu artigo *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro* auxiliará nas reflexões as semelhanças e diferenças existentes entre o Espanhol e o Português.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender a diversidade linguística e cultural latino- americana a partir da culinária;
- (Re) conhecer os processos de formação cultural da América Latina, a partir de seus agentes de atuação;

- Refletir sobre a diversidade linguística espanhola em pelo menos duas variações;
- Refletir sobre a diversidade cultural na América Latina, considerando o aspecto da culinária.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer-se como parte da cultura latino americana;
- Ler notícias em espanhol;
- Escutar música em espanhol para identificar variações linguísticas;
- Produzir pequenas frases em espanhol relacionadas a identidade latino-americana;
- Identificar a variedade linguística do espanhol na América Latina em pelo menos duas variações.

METODOLOGIA

Como metodologia para a implementação deste projeto escolheu-se o enfoque comunicativo, cuja característica compreende trabalhar com as quatro habilidades básicas de comunicação: escrita, oralidade, escuta e leitura. Desta forma o projeto ocorrerá na aplicação de cinco planos de aula que contemplam a temática aqui proposta. Cada plano de aula poderá durar 2 ou 4 horas aula. Serão cinco encontros com duração de duas horas aula cada, totalizando 20 horas aula. A quantidade de alunos será de 15 a 25 participantes para que possa ser assegurada sua aplicação. Para a aplicação do projeto serão necessários os seguintes recursos:

- Televisão ou computador com data show;
- Rádio/computador e caixa de som;

Para trabalhar com a temática aqui proposta cada aula será uma etapa específica do projeto. Em cada aula haverá uma atividade final de sistematização que servirá como base para avaliarmos o avanço pedagógico durante sua aplicação.

O trabalho será desenvolvido em grupo, duplas e individualmente a depender da atividade proposta. Serão utilizados recursos audiovisuais como trechos de filmes (1942 – A conquista do paraíso; A Fantástica Fabrica de Chocolate), vídeos como “Oferendas no Dia de Finados no México”, gêneros verbais e não verbais (gêneros textuais como notícias e receitas), análise de mapas e tabelas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente projeto tem como referencial teórico diversos autores que fundamentam a proposta de ensino de LE aqui colocada, a questão da identidade cultural e da culinária como elemento representativo dessa cultura. Traz também fundamentação teórica sobre os aspectos linguísticos que aproximam os falantes do português e do espanhol como os verbos *comer* e *amar*.

A identidade no período pós-moderno caracteriza-se por ser complexa e heterogênea, assim como afirma Hall (2005), já que para esse autor: “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. A identificação do brasileiro como um indivíduo latino encontra barreiras ao passo que é invadido, muitas vezes, por elementos de culturas hegemônicas, unilaterais e opressoras. Resgatar o ensino do espanhol pode significar resistência a essa hegemonia fortalecendo as identidades presentes na América Latina.

Desta forma, entender o Espanhol como elemento da cultura latina é essencial para o (re) conhecimento identitário dos brasileiros neste contexto, uma vez que integra a América Latina. Ainda que sejam falantes do português, a língua espanhola torna-se uma referência histórica em comum entre os habitantes do Brasil e dos países que fazem parte desta região do continente americano. Em primeiro lugar pelo próprio processo de colonização, similar em todos os países; em segundo porque tanto o Espanhol quanto o Português são denominadas línguas neolatinas, isto é, línguas formadas a partir do latim e possuem, por isso, palavras semelhantes como *comer* e *amar*.

Como o projeto tem uma proposta de ensino baseada no enfoque comunicativo é preciso trazer suas principais contribuições para este projeto:

1. A LE é pensada como um meio de comunicação;
2. As quatro habilidades da comunicação são desenvolvidas: oralidade, escrita, leitura e escuta;
3. A aprendizagem ocorre por meio de tarefas significativas;
4. Promove a interação entre os alunos;
5. O professor aparece como facilitador do processo de aprendizagem.

Bordón (2009) relembra as quatro competências desenvolvidas no enfoque comunicativo, segundo Swain (1980):

1. Competência gramatical, com a qual é desenvolvida o domínio do código linguístico;
2. Competência sociolinguística, caracterizada pelo uso apropriado da língua em seus mais diversos contextos;
3. Competência discursiva, que possibilita o desenvolvimento do domínio de significados e formas para a construção de um texto de várias maneiras: em uma receita, um argumento, uma conversa, etc;
4. Competência estratégica, que permite o conhecimento de estratégias verbais e não verbais para atos falhos da comunicação.

No que tange a escolha desta perspectiva é justamente por crer que o método AGT³ não auxilia para uma educação libertadora. Leffa (1998) sintetiza três orientações básicas deste método: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” Pode-se perceber, pois, que esta proposta considera uma visão mecânica de ensino, o que não favorece a instrumentalização do indivíduo para uma prática autônoma de seu processo de aprendizagem.

Em seu trabalho *A pedagogia do oprimido* (1987), Paulo Freire afirma que:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

O que se pretende, então, com este projeto é viabilizar o sentimento de libertação dos alunos quanto à ideia de se valorizar mais o que é pertinente à cultura norte-americana do que à cultura latino-americana, tendo como suporte para isso a falsa sensação de que uma cultura seja melhor do que a outra.

A escolha pelo recorte da culinária justifica-se justamente pela proximidade de elementos culturais, do ponto de vista de sua localização, que existe entre os países latinos, o que, muitas vezes, é desconhecido pelos jovens que não se encontram imersos na cultura espanhola, tendo somente como referência a cultura brasileira. Assim, para Cruz et al (2008):

Ao abordar as culturas populares representadas nas festas, crenças, hábitos e tradições, nos saberes do patrimônio cultural brasileiro, revelados na gastronomia, nas danças folclóricas, nos ritos e celebrações, buscamos enfatizar que todo espaço ou lugar possui uma significação de existência que o torna singular, definidor de uma identidade que vem constituir pertencimento [...]

A culinária representa, pois, elementos de prática culturais que caracterizam um povo, uma sociedade. Através destes elementos da culinária é possível perceber uma região composta por populações que, embora tenham suas especificidades culturais, se aproximam em muitos elementos desta mesma natureza. Nos processos de elaboração e organização dos alimentos se encontram rasgos simbólicos dos sujeitos que refletem a sociedade em que estão inseridos. Para o geógrafo Milton Santos (2004): “O espaço como estudo seria o resultado de uma interação entre uma sociedade localizada e um dado meio natural: um agrupamento sob medida para reforçar a ideia de região como unidade do estudo geográfico”. Ainda que a afirmação anterior faça referência a uma análise geográfica, essa contribui para que se possa compreender a importância do fortalecimento da identidade latina neste espaço do continente americano no qual está localizado o país de maior influência cultural do mundo no que diz respeito à sua língua, de língua inglesa.

3 A abordagem da gramática e da tradução.

PLANOS DE AULA

Plano de aula 1

Tema: Identidade cultural

Duração: 4 horas aula

Expectativas de aprendizagem:

- Reconheça que a população brasileira fala uma língua (portuguesa) diferente dos países vizinhos.
- Conheça os processos históricos de formação entre os países latinos (Brasil e os países latinos que produzem pimenta)

Pergunta norteadora

- A população brasileira fala a mesma língua que os países latinos vizinhos?

Orientações didáticas

- Apresentação da questão norteadora;
 - Escuta das respostas e socialização
 - Entrega de dois trechos de notícias (em anexo)
 - Introduzir a seguinte consigna:
 - Nos dois trechos quais são as palavras que você conhece? E quais não conhece?
- Registre ideias que possam explicar o fato de você ter reconhecido algumas palavras e não ter reconhecido outras.
- Socialização

- Vídeo de sistematização sobre o processo de colonização do Brasil e dos países vizinhos.

Apresentar trecho do filme 1942 A conquista do Paraíso presente no seguinte link

<https://www.youtube.com/watch?v=Y5rGoxdQKhY>

Obs.: trecho que mostra a chegada dos espanhóis na América.

- Neste momento discutir sobre:
 - Por que um filme que trata sobre a chegada dos espanhóis na América está em língua inglesa?
 - Discutir a hegemonia da língua inglesa no mundo sob os seguintes enfoques: padrão de comunicação do mundo; presença do inglês em nossa cultura:
 - Além das músicas brasileiras, quais são as outras tocadas no Brasil?
 - Culinária (hot dog, sandwich, etc. palavras que fazem parte do dia a dia);
- Solicitar que retomem a pergunta e refaçam as respostas.
- Produção de um cartaz, em trio, explicando o porque do Brasil falar uma língua diferente de seus países vizinhos.

ANEXOS

NOTÍCIA 1

Producción del chile mexicano

En la producción de chile, México se ha caracterizado como uno de los principales productores y consumidores de este picoso pero delicioso producto nacional y la tradición del consumo del chile se ha conservado desde tiempos prehispánicos.

Fonte: <http://www.gob.mx/sagarpa/articulos/produccion-del-chile-mexicano>

NOTÍCIA 2

20/02/2017 09h24 - Atualizado em 20/02/2017 09h24

Excesso de agrotóxico ameaça exportação de pimenta no ES

Manuseio incorreto pode levar estado a perder parte do mercado externo. Não existe lei que regulamente o uso de aplicação de produtos na pimenta.

Fonte: <http://g1.globo.com/espírito-santo/agronegocios/noticia/2017/02/excesso-de-agrotoxico-ameaca-exportacao-de-pimenta-no-es.html>

Avaliação:

- Construção de um cartaz tratando sobre a língua oficial brasileira ser diferente dos países vizinhos.

Plano de aula 2

Tema: Gênero textual Receita

Duração: 4 horas aula

Expectativas de aprendizagem:

- Identifiquem que tipo de gênero textual está sendo trabalhado;
- Conheçam a variação linguística existente no espanhol falado da América Latina;
- Ampliem o vocabulário na língua espanhola;
- Pesquisem o significado de palavras desconhecidas.

Perguntas norteadoras

- Que texto vocês estão recebendo?
- No que diz respeito aos tipos de texto que tipo é esse?

Orientações didáticas

- Entrega da receita;
- Apresentação das questões norteadoras (atividade oral);
 - Que texto você está recebendo?
Resposta esperada: receita
 - Que tipo de texto você está recebendo? (Trabalhar com a questão de gênero textual)
- Escuta das respostas e socialização;
- Solicitar que os alunos identifiquem na receita os verbos;

- Em seguida solicitar que registrem todos os substantivos encontrados e pesquisem no dicionário seu significado;
- Os alunos terão que finalizar o seu glossário, que será considerado como avaliação desta primeira parte desta sequência.

Avaliação

- Construção de um glossário.

ANEXOS

[Tarta rápida de galletas maría.](#)

Las galletas María son el desayuno típico que recordamos de nuestra infancia, el mismo que ahora servimos a nuestros hijos. Su sabor y textura la convierten en una buena elección como postre de Navidad.

Ingredientes

- Un paquete de galletas María
 - 170 ml. de leche + 200 ml. (para mojar las galletas)
 - 250 gr. de chocolate para fundir
 - 50 gr. de mantequilla o margarina
- 1 limón
 - 1 rama de canela
 - Coco rallado

Preparación de la tarta de galletas María

1. Poner a hervir la leche, con la corteza del limón y la canela para darle sabor.
2. Cuando ya esté caliente agrega el chocolate y bajar el fuego. Remover para que se vayan integrando los ingredientes y se espese la mezcla.
2. Agrega la mantequilla o margarina cortada en cuadraditos, y mezcla bien hasta que se haya derretido completamente. Si está demasiado espesa, añadir algo más de leche.
3. Pon el resto de la leche en un plato. Ve mojando las galletas una a una hasta que se reblandezcan, y colocándolas en el molde formando una capa de galletas.
4. Vierte parte del chocolate hasta cubrir la capa de galletas. Después repite el proceso, moja las galletas y coloca una nueva capa sobre el chocolate, después chocolate, galletas otra vez y así sucesivamente.
5. Reserva parte del chocolate para recubrir la tarta cuando esté terminada. Decórala con coco rallado, gominolas o lacasitos de colores.

Plano de aula 3

Tema: Comida como hábito: diferentes significados da comida (vocabulário)

Duração: 4 horas aula

Vídeo “O mundo segundo aos brasileiros – Guadalajara México”

Expectativas de aprendizagem:

- Percebam que os ingredientes pimenta, chocolate e cacau fazem parte da culinária latino americana;
- Identifiquem os países produtores de cacau e chocolate;
- Reconheçam a importância do cacau para a economia baiana;
- Ampliem o vocabulário na língua espanhola;
- Desenvolvam a oralidade na língua espanhola.

Perguntas norteadoras

- O que representam o chocolate e o cacau para a culinária brasileira?
- Existe algum momento em que esses produtos são mais consumidos e produzidos no Brasil?
- O que a produção de cacau representa para a economia da Bahia?

Orientações didáticas

- Apresentação de um trecho do filme A fantástica fábrica de chocolate presente no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=pkwfmvSuexo&list=PLueFG9XF7ty-qlt6OFJAEhD1QY2QtuHXr&index=6>
- Apresentação das questões norteadoras (atividade oral);
 - O que representam o chocolate e o cacau para a culinária brasileira?
 - Existe algum momento em que esses produtos são mais consumidos e produzidos no Brasil?
 - O que a produção de cacau representa para a economia da Bahia?
- Escuta das respostas e socialização;
- Entrega de gráfico contendo a produção de cacau no mundo;
- Solicitar o registro sobre a situação da América em relação ao mundo no que diz respeito à produção de cacau;
- Entregar a tabela de produção de cacau na América Latina;
- Retomar a questão do cacau, produto agrícola importante para a economia baiana.

Avaliação

- Elaboração de pequenas frases, em espanhol, sobre a importância do cacau para a Bahia e a para a América Latina. Exposição oral das frases.

Plano de aula 4

Tema: Comida como hábito, diferentes significados da comida na cultura Latino- americana. Festa dos Mortos – Finados

Duração: 2 horas aula

Expectativas de aprendizagem:

- Trabalhar sobre variação lingüística;
- Conhecer e discutir sobre os “tabus” que temos em determinados pratos típicos, tratando sobre diversidade cultural;
- Conheçam os processos históricos de representação da culinária para a cultura.

Orientações didáticas

- Exposição do vídeo “Oferendas no Dia de Finados no México” no link <https://www.youtube.com/watch?v=WmkbmuVZ6e4>

– Introduzir a seguinte consigna:

Quais as semelhanças e diferenças existentes entre o Dia de Finados no México com o dia de Finados no Brasil?

Obs.: estimular os alunos a falarem em espanhol suas ideias (trabalhar com a oralidade)

- Exposição do vídeo sobre o Dia de finados no Brasil, em especial, na Bahia. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=t-EhE7cSBC4>

- Retomar as discussões comparando os dois vídeos (desenvolvimento da oralidade).

Avaliação

- Construção de diálogo em que as duplas conversem sobre os vídeos. Apresentação oral.

Plano de aula 5

Tema: Representações da cultura Latino - Americana.

Duração: 2 horas aula

Expectativas de aprendizagem:

- Trabalhar sobre variação lingüística;
- Conhecer e discutir sobre o festival “Soy Latino 2016” e diversidade cultural;
- Processos históricos de representação da culinária para a cultura.

Orientações didáticas

- Trabalhar com a música Latinoamérica grupo calle 13. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>
- Entregar a letra da música e assistir o clipe;
- Discutir sobre o vocabulário;
- Pesquisa em dicionário das palavras desconhecidas.
- Discussão sobre o vídeo (desenvolvimento da oralidade).

Avaliação

- Processo de participação: nas pesquisas e na oralidade.

CONCLUSÃO

Espera-se, pois, que o projeto possa incentivar os alunos a aprenderem mais sobre a língua espanhola e que percebam a sua importância para a cultura latina; que percebam a composição da identidade latino-americana a partir da culinária e de eventos como os festejos ligados ao dia dos mortos.

Referências

Baralo, M. y S. Estaire (2010): «Tendencias metodológicas postcomunicativas». En: Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.

BENETTE, Tereza S.; COSTA Leila P. da. *Indisciplina na sala de aula: algumas reflexões*. Paraná: PDE, 2008.

BORDÓN, Teresa. Evaluación y niveles de competencia comunicativa. In: *Monográficos Marco ELE*. ISSN 1885-2211/ núm. 8, 2009.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro; MENEZES, Juliana Santos; PINTO Odilon. *Festas culturais: tradição, comida e celebrações*. I EBECULT – FACOM/UFBA. Salvador – Ba, 11 de dezembro de 2008.

FIALHO, Vanessa Ribas. *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro* Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. 2005. Disponível em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>> Acesso em 25 de Março de 2017.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. São Paulo: DP&A editora, 2005

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

ANEXO E



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Românicas – Setor de Espanhol
LET A77: Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola)
Profa. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

ALESSANDRO OLIVEIRA
REINAN HENRIQUE PEREIRA REIRIM

PROJETO DIDÁTICO:
O LETRAMENTO LITERARIO POR MEIO DE RODAS DE LEITURA

Salvador

2017

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	4
2. JUSTIFICATIVA	6
3. OBJETIVOS GERAIS	9
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
5. METODOLOGIA	12
6. REFERENCIAL TEÓRICO	13
7. PLANOS DE AULA	14
8. CONCLUSÃO	32
9. REFERENCIAS	33

APRESENTAÇÃO

Nosso projeto de instrução da língua espanhola para alunos do ensino médio tem como base promover o desenvolvimento das atividades por meio da abordagem comunicativa, a qual considera nessa transmissão a definição e visão sobre a aprendizagem baseadas na experiência e centrada no aluno. A presente proposta será desenvolvida e aplicada a partir das noções de letramento literário, e para isto recorreremos aos estudos/trabalhos de Rildo Cosson (2014; 2016), nos quais nos traz propostas acerca do universo textual teorizando-as e apresentando propostas práticas. Mas, no tocante a nossa abordagem nos atemos ao universo dos textos e à prática sobre a língua espanhola, com a finalidade aproximar os alunos dos textos literários, desenvolvendo, também, as destrezas da L2 escolhida. Em um momento posterior, serão avaliados quanto às destrezas, a forma como cada um aprendeu a identificar elementos acerca da literatura e língua estudada. Motiva-nos nossa atuação como alunos de espanhol, a possibilidade de implementar um projeto que viabilize o estudo de uma L2 através do letramento literário, fato este que colocará os alunos em um grau elevado de competência comunicativa abarcando ainda os elementos que envolvem a cultura e história dos povos que têm essa língua como oficial. Assim, a abordagem escolhida faz parte de uma atualização das que já foram propostas e praticadas, com ela pretendemos nos guiar pelo caminho da perspectiva comunicativa, e extrair ao máximo as contribuições positivas que ela proporciona para o ensino de línguas, em especial o espanhol nas escolas. Para o êxito do nosso trabalho e sua implementação, escolhemos uma abordagem, de maneira preferencial, por meio da leitura de textos curtos de diferentes gêneros, como poemas, minicontos, fábulas, minicrônicas, etc.

Portanto, acreditamos que a elaboração, assim como a implementação deste projeto são de grande relevância para a comunidade escolar, pois possibilitarão o acesso dos alunos ao universo da língua espanhola, permitindo, assim, que eles descubram um pouco do que se é produzido também contemporaneamente no que diz respeito à literatura e cultura (poesias, romances, contos, músicas, arte plástica, etc.) nos outros países da América Latina e Espanha. Temos, também, o interesse de valorizar a língua espanhola nos espaços de ensino e aprendizagem das escolas públicas brasileiras, onde, na maioria das ocasiões é priorizado a inglesa. Sendo que por, muitas vezes, retira as oportunidades de emprego dos professores de espanhol, inclusive dos alunos estagiários que encontram bastantes dificuldades no momento em que necessitam exercitar a prática docente antes de firmar contratos regulamentados pela CLT,

pois a demanda de ofertas das vagas de empregos e estágios estão concentradas, prioritariamente, no professor de língua inglesa.

Além disso o segundo o disposto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementa a obrigatoriedade do ensino do inglês, como língua estrangeira principal, deixando o espanhol em segundo lugar, como língua preferencialmente secundária, como disposto nesta lei. O que vemos constantemente é um incentivo a uma indústria de certificações de língua inglesa, por meio de diversos cursos de inglês nas escolas de idiomas, “facilidades” nos intercâmbios interculturais e a extensiva aplicação de testes de proficiência do idioma, o que fortalece a hegemonia do pensamento neoliberal que acaba doutrinando a sociedade da maneira conveniente a seus interesses. Tais práticas tendem a valorizar apenas uma língua, e não só os professores são os prejudicados da história, mas os alunos também, porque eles não têm a possibilidade de escolher a língua que mais lhes agrada. É importante salientar que não estamos fazendo uma depreciação ao ensino do inglês nas escolas, mas a nossa intenção é chamar a atenção para a importância da oferta do espanhol nos currículos disciplinares. Pois, fica muito evidente a hegemonia da oferta do idioma inglês, conseqüentemente existe aí uma “imposição”, esse fato terá na prática um revés, pois, aos alunos não é dado o direito de escolher o idioma que lhes transmita afinidade e fluidez. Por isso defendemos a oportunidade de oferta da língua castelhana nas escolas públicas, assim tornando possível um aprendizado coerente com a realidade de cada aluno no que se refere aos anseios do contato com uma L2.

JUSTIFICATIVA

Com o objetivo de proporcionar uma reatualização do enfoque comunicativo, no sentido de que iremos implementá-lo e adequá-lo e ao mesmo tempo nos adequar-nos também, pois sabemos que isso se faz necessário. Haja visto que, em todo e qualquer labor temos ciência da importância de adaptações por mais excelente que seja o método de ensino, que vai desde nossa compreensão de sua teoria, nos levando às nossas escolhas textuais e seu emprego na prática de transmissão do castelhano e até mesmo como e quando avaliar. Adotamos um tipo abordagem que desde seu início tem transformado o panorama do ensino de L2 e julgamos pertinente no contexto de sua aplicação muito favorável e abarcante para os alunos. Cremos que tal enfoque possua um potencial de aplicabilidade de grande relevância e, se coaduna com nossa proposta de ensino, pois, por meio dele podemos abranger os temas linguísticos, funcionais e culturais

verificando não apenas as competências, mas, a atuação dos alunos e o uso das habilidades postas em prática. Esta perspectiva nos possibilitará articular e desenvolver a noção das quatro destrezas sem hierarquizá-las, pois, considera a competência comunicativa como o principal objetivo do ensino de línguas. Ele também é definido com a visão de aprendizagem baseada na experiência e centrada no aluno, elevando-o à categoria de protagonista no momento da aprendizagem em que o professor atua como mediador da aprendizagem.

Um dos fatos que nos influenciou à escolha dessa aproximação para o ensino foi, por um lado, certa sensibilização e olhar de criticidade a partir das experiências adquiridas em nossa graduação como licenciandos de espanhol como língua estrangeira. Fato este fortalecido pela percepção e conhecimento de que a língua espanhola não é possuidora de uma credibilidade comparada a da língua inglesa no ensino público brasileiro, pois, como já referido percebemos claramente a situação hegemônica do inglês como língua estrangeira. Como exemplo disso, podemos citar a dificuldade em que alunos de graduação em espanhol enfrentam em conseguir estágio, seja ele obrigatório ou não. Além das mudanças ocorridas recentemente na educação brasileira, que tendem a dirimir o espaço desse idioma nas escolas públicas e privadas. Partindo do princípio de que dentro do contexto geográfico e continental somos cercados por um imenso universo linguístico hispânico, cremos que a desvinculação e acessibilidade à língua e à cultura castelhana sejam um enorme retrocesso em pleno século XXI. E isto marca a tamanha incoerência nas medidas político-educacionais propostas atualmente por nossos “representantes”.

Por outro lado, estamos certos de que esse projeto possibilitará a ampliação do horizonte de cada aluno, mediante o contato com a literatura, cultura e saberes tanto em língua materna quanto na espanhola. Para tanto, aliamos essa prática com os conhecimentos teóricos e propostas de Rildo Cosson (2014; 2016), qual seja, a do ensino através do letramento literário. Pois, além disso, acreditamos que com nossa proposta e ao desenvolver esse tipo de aproximação com a inclusão do ensino de uma L2 a partir do letramento literário proposto por esse autor criamos brechas para ampliar também as competências linguísticas da língua espanhola para esses alunos. Pois, no quis diz respeito ao ensino nessa perspectiva,

O aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar o acesso a variados modos de apresentação textual, bem como proporcionar uma leitura socioculturalmente engajada, desenvolvendo habilidades e competências consequentemente elevando à compreensão. (BAPTISTA e NUNES, 2016)

Porém, temos a consciência de que a supremacia da língua inglesa no ensino vem sendo desafiada, ao passar do tempo, por outras línguas outrora consideradas inferiores, como por exemplo, o mandarim e o espanhol, tanto em números de falantes nativos ou não, quanto em relação às estratégias políticas e econômicas. Estamos certos de que possibilitar o acesso a este mundo hispânico contribuirá para a ampliação do horizonte de cada aluno, mediante o contato com a literatura, cultura e saberes em língua estrangeira. O que nos faz acreditar que é possível despertar nestes o interesse acerca de questões da sua própria língua e cultura, isto é, tal trabalho pretende causar uma autodescoberta em cada aluno a partir de situações comuns e cotidianas, como a organização da família e da sociedade, as principais vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos adolescentes brasileiros (fazendo um contraponto com exemplos de adolescentes estrangeiros), a criminalização da juventude, a diversidade de gêneros, etc., tendo em vista a relação dos jovens com o cotidiano contemporâneo seja em língua estrangeira ou materna e as variabilidades que se tornam transparentes nos textos. Assim, de acordo com Antônio Ferreira da Silva Júnior e Renata Martuchelli Tavela (2016, p. 14):

A questão cultural também é fundamental para o processo de ensino aprendizagem de línguas, pois por meio da compreensão e do diálogo entre culturas desenvolve-se a percepção do sujeito na própria cultura e na cultura da língua do outro.

Esse processo torna evidente que o foco da aprendizagem de uma LA não pode ser somente as formas e estruturas linguísticas de um código diferente com o objetivo de debater as suas semelhanças e/ou as diferenças, mas sim uma troca de experiências de vida mediadas pela linguagem. (JÚNIOR; TAVELA, 2016, p. 14).

Levando em conta que no contexto contemporâneo onde o advento tecnológico encurta as distâncias entre os povos e as suas culturas e a própria realidade geográfica do nosso país, sendo inegável que haja uma necessidade e um querer nos jovens em aprender uma segunda língua, encontramos na escola pública, principalmente dentro do cenário da educação média, o ambiente adequado para a aplicação das teorias que fundamentam o nosso projeto.

Uma das principais contribuições na elaboração e aplicação deste projeto didático para a nossa formação acadêmica será a inserção dos alunos no universo multicultural e linguístico que abrange a língua castelhana, pois, com a aceleração do tempo e o fervor tecnológico sabemos

que a abordagem gramática e tradução seria ineficiente e não estaria adequada numa situação em que os alunos clamam por interação. A aplicação desse projeto contribuirá de forma singular para a nossa formação de professores, formadores de opiniões, aqueles que terão a oportunidade de compartilhar saberes, e para nós é gratificante saber que estamos fazendo parte desse momento de instrução de cidadãos mais conscientes. Além disso, temos a oportunidade de promover um contato entre a literatura espanhola e os alunos nas escolas, reafirmando a importância de tal língua para nós brasileiros.

Almejamos a propagação do ensino da língua espanhola e de suas culturas nas escolas públicas, principalmente, no contexto de educação média, que acreditamos ser o nível em que os alunos já estão pensando em seu futuro profissional e acadêmico, porque queremos quebrar as barreiras entre texto e leitor, espanhol e aluno, aluno e professor, aluno e aluno, possibilitando aos discentes o acesso a conhecimentos que, muitas vezes, são cerrados a grupos específicos (professores e amantes de literatura hispânica), ou, aqueles que possuem uma condição socialmente favorável e que para estudar uma língua estrangeira não encontram dificuldades.

Na prática de nossa abordagem desejamos ampliar o conhecimento nocional da língua, haja vista que a abordagem comunicativa também é caracterizada por não anular o conhecimento e sim ampliá-lo. Por fim, entendemos que a diversidade de leituras em seu tempo e espaço vinculada às associações de cultura e língua tendem a despertar a curiosidade e interesse do alunato na medida em que vão percebendo as destrezas e reconhecimentos pertinentes às línguas nos textos.

OBJETIVOS GERAIS

- Aproximar os leitores de textos em língua espanhola
- Autoidentificar no que concerne a questões socioculturais, perceber-se como parte do mundo, sujeito produto e produtor de cultura.
- Refletir sobre a importância da literatura em língua espanhola
- Refletir, identificar e compreender os elementos de sua cultura com a L2 que se aprende e vice-versa. Além do grau de aproximação entre esses alunos da cultura de um povo através de sua língua e as riquezas que o levarão a convergir para esse aspecto.

- Refletir sobre literatura e cultura a partir dos textos estudados, fazendo correlações com as próprias experiências.
- Construir e reconstruir os significados em relação aos textos literários.
- Aprimorar a leitura, escrita, audição e fala a partir dos textos estudados.
- Vivenciar o outro, ou seja, colocar-se, por meio do exercício da literatura, no lugar do outro, rompendo os limites de tempo e espaço, sem perder a própria essência.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver as destrezas referentes à aprendizagem da língua espanhola.
- Identificar variações da língua em sua oralidade, conhecimentos quanto à história e sua cultura demonstrados a partir da própria interação com a cultura do outro.
- Saber ler e identificar o sentido de determinados gêneros, além de nuances linguísticas e paralelamente despertando habilidades relativas a escrita.
- Explorar a simultaneidade dos textos, os aspectos inerentes da língua castelhana.
- Identificar, desenvolver e reconhecer com naturalidade elementos interculturais transparentes entre as línguas.

METODOLOGIA

Os caminhos pelos quais pretendemos guiar o nosso projeto perpassam pelo enfoque comunicativo e suas contribuições para o ensino de língua estrangeira, juntamente com as ideias sobre letramento literário desenvolvidas por Cosson (2016), que *“propõe uma sequência básica sobre o letramento literário na escola conforme é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”*. Pretendemos realizar atividades motivacionais por intermédio de rodas de leitura, apresentando aos alunos os autores e obras, assim como os contextos de produções. Proporcionaremos, também, debates e/ou discussões sobre os próprios textos, sempre buscando correlacioná-los com o contexto social dos discentes, e, ademais, temos o interesse de dialogar com outras formas de expressões artísticas, como por exemplo: músicas, filmes, telenovelas, teatro, etc. Com isso, estamos seguros de que a barreira entre literatura e

leitor será paulatinamente quebrada, e a aproximação dos alunos com os textos propostos despertará a curiosidade e a autonomia desses.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ampliação do nosso tema, que consideramos no seu momento efetivo a sua prática, consiste em propiciar o ensino da língua espanhola para alunos do ensino médio através do letramento literário. Onde, será considerado relevante a abordagem comunicativa em suas características teóricas já mencionadas, o que nos favorecerá o desenvolvimento das atividades a partir do gênero texto. Trabalhando as noções interculturais aliando aos aspectos da língua sem uma hierarquização de aspectos internos ou externos dessa, fato que nos levará a explorar a carga de multiplicidade contida no texto. E para isso nos foi necessário e fundamental o estudo dos livros, *Círculos de leitura e letramento literário*, Letramento literário: teoria e prática, ambos de Cosson (2014; 2016). Assim como o 4º capítulo do livro *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas que trata especificamente de metodologias para este tipo de ensino*. Como também o 8º capítulo que trata da realidade da aula, abarcando desde a programação às avaliações e etc. Também nos deu aporte teórico quanto nossas reflexões e ampliação do ensino a partir do letramento literário os seguintes capítulos do livro *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*: O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas, de Antônio Ferreira da Silva Júnior y Renata Martuchelli Tavela e Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im)pertinentes, de Livia Márcia Tiba Rádis Baptista e Tiago Alves Nunes. Por outro lado, no que concerne às avaliações, nos guiaremos no trabalho de BAPTISTA e GRETEL (2010), que acrescenta algumas sugestões capazes de nos orientar no quando avaliar e como avaliar, sua importância sobre as modalidades (destrezas) no ensino simultâneo às atividades de letramento. Julgamos importantíssimo o ensino a partir do letramento literário por uma série de motivos e que aqui gostaríamos de trazer no mínimo dois bens abarcantes. A saber, que ele possibilita aos professores revitalizar o desenvolvimento da literatura em sala de aula, retirando-a da situação de “perigo” como alerta TODOROV (2010, p. 8), “o perigo que hoje ronda a literatura é o oposto: o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão”. E o fato que também através dele é amplamente enriquecedor o ensino de uma língua estrangeira

(nosso caso o espanhol), pois ao aprendiz lhe é dado uma multiplicidade de riquezas (culturais, políticas, sociais, linguísticos, etc.) que os textos carregam e, assim, propiciam aos indivíduos em seus espaços articularem, desenvolverem uma L2. Tamanha abertura torna o letramento literário com um potencial emergente e revolucionário como proposta na educação a ponto de autoras como Roxane Rojo (2004), ou Magda Soares (2001), dentre tantos, já, vindo com noções sobre o tema que nos possibilite inclusive abrangermos nossas práticas a outros níveis de turmas.

Por fim, influenciados pelo conhecimento da situação que o ensino de língua espanhola enfrenta no cenário da escola pública, tanto no contexto prático quanto no contexto legal regido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 disponível no site eletrônico do Palácio do Planalto, notamos a importância da oferta do ensino de língua espanhola frente a supremacia do inglês.

CONCLUSÃO

Para efeito de conclusão, tomamos com importância o fato de que no decorrer da elaboração deste projeto tivemos ganhos incalculáveis que nos deixaram marcas inspiradoras, Além do que foi possível perceber o quanto o enfoque comunicativo, o qual desenvolveremos num futuro breve, possui um caráter bastante acolhedor, não apenas por questões de auto identificação com as teorias estudadas, mas pela razão de podermos resgatar e apresentar a literatura da língua espanhola com suas culturas, assim como a circunstância de quando o aluno, posto em destaque, se torna possível fazer uma analogia entre observar/avaliar com naturalidade, esse fator tende a nos agregar a percepção de que o tempo todo temos que nos avaliar. Acreditamos ser bastante viável a execução deste projeto dentro da perspectiva e utilização do letramento literário ao qual pretendemos explorar, pois, é sabido que a abordagem comunicativa se aproxima muito dos anseios e perfil dos alunos na atualidade, pois temos ciência do contexto acelerado pelo desenvolvimento da tecnologia, por isso, acreditamos ser possível também agregar tais ferramentas aos materiais didáticos, tendo a consciência de que, elas estimulam os alunos, em respeito aos seus estudos e/ou curiosidades dentro e fora da sala de aula. No entanto, por outro lado, existe um certo receio quanto a possibilidade de insucesso na aplicação do projeto, quando recordamos que vivemos, atualmente, um momento político nacional muito delicado que, vem acarretando rodízios de aulas ou interrupções. Esse fato pode tornar o número de alunos em classe um tanto inconstante no decorrer dos encontros, todavia, as adversidades tomaremos como aprendizado e é por isso, também, que nos sentimos ansiosos quanto ao início da concretização deste. Pois, sabemos dos caminhos que seguimos para a finalização de sua primeira parte, que nos conjugou a autores que discorreram teorias e proposições, ao nosso ver, tão brilhantes quanto inspiradoras. Isso nos deixa bastante lisonjeados pelo fato de possuímos, desde então, em nossa formação referências que também procuraremos seguir implementando e estudando para um constante aprimoramento., e tudo isso nos foi proporcionado por meio do contato com uma gama de trabalhos de teóricos expertos nesta temática, cientes disso, e do labor empregado no entendimento e reflexão das teorias estudadas há um anseio no futuro desenvolvimento prático nosso do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014. ———
Letramento literário: teoria e prática. – São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Antônio F. J.; MARTUCHELLI, Renata T. O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas.: In: Gretel Eres Fernández, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, Antonio Messias Nogueira da Silva AUTOR DO LIVRO Org(s), Ed(s) etc. se houver). *Título do livro*: subtítulo do livro (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. paginação referente ao capítulo.

FERNANDÉZ, Gretel E.; BAPTISTA, Livia M. T. R. La enseñanza de lenguas extranjeras y evaluación – Arco Libros, S.L. 2010.

Sítios Eletrônicos:

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>

Acesso em: 30 de abril de 2017.

ANEXO F

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Heterogeneidade Linguística e representações: uma análise das práticas de professores em formação no Estágio Supervisionado de espanhol da Universidade Federal da Bahia.

Pesquisador: Gêssica

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71743917.6.0000.8035

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.404.801

Apresentação do Projeto:

O projeto de mestrado intitulado "Heterogeneidade Linguística e representações: uma análise das práticas de professores em formação no Estágio Supervisionado de espanhol da Universidade Federal da Bahia" proposto por Gêssica Gonçalves Santos sob orientação da Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Radis Batista, foi submetido no dia 02 de junho e indicado a relatoria em 31 de julho do presente ano.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa proposta tem como objetivo analisar, se há um esclarecimento da heterogeneidade linguística da língua espanhola, e como estas são representadas pelos professores em formação Inicial do Estágio Supervisionado I e II de língua espanhola da Universidade Federal da Bahia (UFBA), respondendo a seguinte questão de pesquisa: de que modo se configuram as representações dos futuros professores sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativista que visa a compreensão e a interpretação de fatos relacionados ao objeto de pesquisa. O método a ser utilizado será o Interpretativista de Investigação que consistirá na construção de sentidos a partir de nossa interpretação sobre os dados gerados.

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfer@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.404.801

Serão 4 os sujeitos da pesquisa, todos em formação Inicial, que cursam o Estágio Supervisionado I e, posteriormente cursarão o estágio II, de Língua Espanhola em Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Para coleta dos dados será aplicado um questionário sobre o perfil e análise dos projetos que estes realizarão no final do Estágio Supervisionado I, com a finalidade observar qual é a representação de língua presente e como essa pode nortear estes sujeitos em suas práticas no Estágio Supervisionado em espanhol II, observando em suas práticas a concepção de língua espanhola juntamente com a representação da heterogeneidade linguística. Serão realizadas também entrevistas semiestruturadas para confrontar os sujeitos nas observações das aulas teóricas e práticas, para confirmar se a interpretação realizada está de acordo com a compreensão dos sujeitos. Por fim, será feita uma triangulação dos dados a fim de verificar diferentes aspectos observados nos dados a partir de perspectivas distintas. Para desenvolver as discussões também serão pesquisadas atividades e textos das variações contidas no material didático dos professores, a fim de perceber como as variações são apresentadas pelo material didático.

Desta forma, sendo seguidas todas as etapas propostas (de seleção, esclarecimento, acompanhamento e retorno da pesquisa) não há riscos para os sujeitos envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A justificativa da pesquisa se pauta na importância de professores em formação saberem problematizar as representações e percepções da heterogeneidade linguística no ensino de espanhol para que possam compreender as concepções de língua e as implicações dessas para suas práticas para seu enfoque de ensino, no que se refere às suas escolhas de materiais, planejamento de aulas e atividades, avaliação, entre outros aspectos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para análise do CEP, a proponente anexou a Declaração de ciência e autorização da Instituição e disponibilidade de infraestrutura devidamente assinada e carimbada pela vice-diretora do Instituto de Letras; o Termo de responsabilidade e compromisso do pesquisador responsável assinado; o formulário de folha de rosto devidamente assinado e carimbado pela diretora do Instituto de Letras; o projeto de pesquisa apresentado dentro do formulário adequado; o orçamento da pesquisa; o termo de confidencialidade de acordo; a indicação detalhada da equipe (composta por orientanda e orientadora); duas versões do projeto de pesquisa integral, sendo que a última contém alterações e foi utilizada como base para emissão deste parecer; e duas versões do Termo de consentimento livre e esclarecido, sendo que a última contém alterações.

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6002 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.404.801

Recomendações:

Após análise do projeto e dos termos anexados, depois da verificação de que, em tudo, o material apresentado pela proponente atende ao disposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, somos de parecer favorável à sua aprovação por este Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto é exequível e se enquadra adequadamente ao escopo das pesquisas na área de linguística aplicada à educação. Sua realização será de grande valia para as atividades futuras na área do ensino de língua espanhola. Não foram identificadas pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Acatado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_933181.pdf	24/07/2017 22:33:37		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Alterada.pdf	27/06/2017 23:17:22	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma_Alterado.pdf	27/06/2017 23:16:16	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado.pdf	27/06/2017 23:14:42	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Alterado.pdf	27/06/2017 23:13:57	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/06/2017 23:12:24	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	31/05/2017 00:44:24	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Outros	equipe.pdf	31/05/2017 00:42:48	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_esclarecimento.pdf	31/05/2017 00:40:48	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_de_pesquisa.pdf	31/05/2017 00:39:15	Géssica Gonçalves Santos	Aceito

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 2.404.801

Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	31/05/2017 00:39:15	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	31/05/2017 00:38:28	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_responsabilidade.pdf	31/05/2017 00:38:11	Géssica Gonçalves Santos	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	31/05/2017 00:36:32	Géssica Gonçalves Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 29 de Novembro de 2017

Assinado por:
Ajax Mercês Atta
(Coordenador)

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6002 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfer@ufba.br

ANEXO G
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada **“HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E REPRESENTAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA”**, a ser desenvolvida por mim, Gêssica Gonçalves Santos, sob orientação da Prof^a Dr^a Livia Márcia Tiba Baptista, junto Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Nesta pesquisa pretendemos analisar como a heterogeneidade linguística da língua espanhola é representada por professores dessa língua em formação inicial. O motivo de estudar esse objeto, se deve as experiências observadas durante a minha graduação, relacionadas à prática do futuro professor e as implicações de suas concepções sobre essa língua no ensino e na aprendizagem. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise do projeto didático elaborado pelos participantes do componente curricular (LET A 77) Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola, com o objetivo de identificar qual a representação de língua que o norteia e como essa se materializa na prática, a ser desenvolvida no componente curricular (LET A 78) Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola. Interessará, assim, observar como futuros professores abordam em sua prática a heterogeneidade linguística e se essa se relaciona com a concepção de língua norteadora de dos projetos elaborados. Não haverá riscos ou desconfortos nesta pesquisa, os benefícios são contribuições para futuros trabalhos que envolvam o Estágio Supervisionado de espanhol e que auxilie na formação de professores de língua espanhola. Não haverá ressarcimento, já que a pesquisa não terá nenhum ônus. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador responsável - Gêssica Gonçalves Santos, Dr. João Ribeiro Caldas, 47, (71) 991862532

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento
de _____
Identidade

_____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA, REPRESENTAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

FEDERAL DA BAHIA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de
_____ de 2017 .

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data

Em caso de minha desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes a resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

Nome completo (participante)