



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - PPGEE  
MESTRADO PROFISSIONAL - MEPE

**SHELLY BRAUM**

**LÍNGUA ESTRANGEIRA E PESQUISA-AÇÃO: UM CAMINHO PARA A  
MELHORIA DAS AULAS DA LÍNGUA DE CERVANTES**

PORTO VELHO/RO

2017

SHELLY BRAUM

LÍNGUA ESTRANGEIRA E PESQUISA-AÇÃO: UM CAMINHO PARA A MELHORIA  
DAS AULAS DA LÍNGUA DE CERVANTES

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia.

Orientadora: Dra. Josélia Gomes Neves

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas.

PORTO VELHO/RO  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

B825l Braum, Shelly.

Língua estrangeira e pesquisa-ação: um caminho para a melhoria das aulas da língua de Cervantes / Shelly Braum. -- Porto Velho, RO, 2017.

79 f.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Josélia Gomes Neves

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Currículo. 2. Língua Estrangeira. 3. Práticas Pedagógicas. I. Neves, Josélia Gomes. II. Título.

CDU 37.016 : 811=134.2

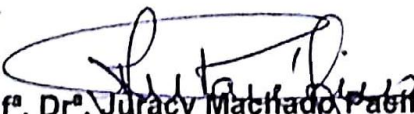
---

**SHELLY BRAUM,**

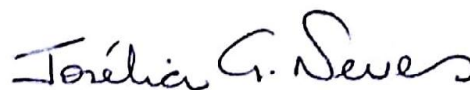
**LÍNGUA ESTRANGEIRA E PESQUISA-AÇÃO: UMCAMINHO PARA A MELHORIA  
DAS AULAS DA LÍNGUA DECERVANTES**

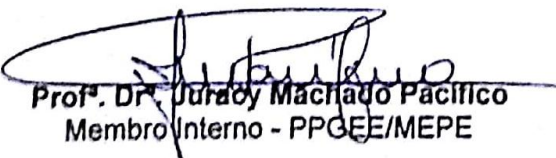
Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e  
aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar** pelo  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da  
Universidade Federal de Rondônia.

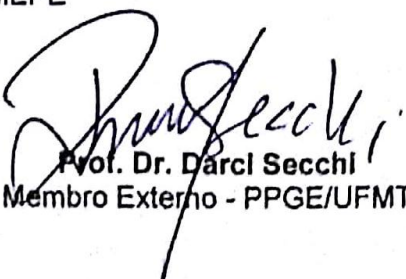
Porto Velho, 31 de agosto de 2017.

  
**Prof.ª. Dr.ª. Juracy Machado Pacifico**  
Coordenadora do PPGE/MEPE  
Portaria 436/GR - 17/05/2017

**BANCA EXAMINADORA**

  
**Prof.ª. Dr.ª. Josélla Gomes Neves**  
Presidente PPGE/MEPE

  
**Prof.ª. Dr.ª. Juracy Machado Pacifico**  
Membro Interno - PPGE/MEPE

  
**Prof. Dr. Darci Secchi**  
Membro Externo - PPGE/UFMT

**Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade**  
Membro Suplente Interno - PPGE/MEPE

**Prof.ª. Dr.ª. Maria Ivonete Barbosa  
Tamboril**  
Membro Suplente Externo - PPGP/MAPSI

Dedico este trabalho a minha irmã Juliana, por ser a primeira e mais especial professora que tive.

Ea todos aqueles que fazem da sala de aula um espaço de luta contra as desigualdades.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, por terem, com tanto carinho e afinco, impresso em mim o caráter de Jesus.

À Lenir, por ser exemplo de determinação.

Ao Ernildo, por ser exemplo de esperança.

Aos meus irmãos, que sempre souberam extrair o melhor de mim e que por tantas vezes foram o meu motivo para seguir em frente.

Às amigas da minha vida, pelos incentivos, sejam de perto ou de longe.

Às amigas e companheiras de viagens, estudos, angústias e alegrias desta jornada: Andréia, Juliana e Suzana.

À minha avó, dona Zulmira, por acreditar incondicionalmente em mim.

Às professoras que me marcaram positivamente, sempre levarei o amor pela profissão, olhando para vocês.

Aos meus colegas de profissão, por terem acreditado nesta profissão antes de mim e comigo, mas em especial às minhas tias-professoras, Cirleide e Zenaide.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, especialmente ao *campus* Cacoal pela oportunidade de me transformar em uma profissional melhor.

À Universidade Federal de Rondônia por me fazer conhecer tanta gente inspiradora.

E especialmente à Josélia, minha orientadora, pois, quando crescer, quero ser igual a ela.

*Porque los idiomas se transforman desde  
sus suelo hacia arriba. Las clases acomodadas  
no cambian: más bien son puritanas en el uso  
del lenguaje. En el fondo, en el suelo de la  
sociedad se va a produciendo una tormenta  
con el idioma.*

*Pepe Mujica*

**BRAUM, SHELLY. Língua Estrangeira e Pesquisa-ação: um caminho para a melhoria das aulas de Cervantes.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2017. 79 fl.

## **RESUMO**

O estudo é resultado de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) desenvolvida com cinco alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agroecologia de escola pública federal de Cacoal – Rondônia, durante o período que compreendeu de outubro de 2016 até abril de 2017. Trata-se de uma proposta cujo objetivo foi investigar como o ensino de língua espanhola vem se desenvolvendo no IFRO – Campus Cacoal no intuito de encaminhar uma proposta metodológica possível com vistas à melhoria do ensino de língua espanhola no referido local. Para tanto, a parte da pesquisa pautou-se na pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011), na pesquisa autobiográfica (CUNHA, 1997) desenvolvida por todos os integrantes do grupo; pesquisas documental e bibliográfica (GIL, 2002; LÜDKE E ANDRÉ, 1986) nas concepções de currículo (SILVA, 1999), na Linguística Aplicada (LEFFA, 1988; MAR, 2006; MARTINEZ, 2009; SEDYCIAS, 2005), sempre embasados na concepção libertadora de educação (FREIRE, 1987; 2002; 2003; 2006). Para a ação, os estudos feitos foram base para reuniões formativas nas quais foram discutidas questões que envolvem o currículo de língua espanhola como língua estrangeira com vistas a elaborar uma proposta metodológico-curricular que torne este mais adequado à realidade citada. A pesquisa-ação apontou que o número de aulas é insuficiente para o real aprendizado de uma língua estrangeira e que determinar uma metodologia é tolher a ação do professor, mas que os conteúdos e referenciais teóricos devem sempre ser negociados e atualizados com todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo. Língua Estrangeira. Práticas Pedagógicas.



**BRAUM, SHELLY. Lengua Extranjera e Investigación Acción: un camino hacia la mejoría de las clases de Cervantes.**Disertación de Maestría (Maestría Profesional en Educación Escolar) –Programa de Posgrado en Educación Escolar UNIR, Porto Velho, 2017. 79 fl.

## **RESUMEN**

El estudio es resultado de una investigación-acción (THIOLLENT, 2011) desarrollada con cinco alumnos de la Enseñanza Media Integrada al Técnico en Agroecología de escuela pública federal de Cacoal – Rondônia, durante el periodo de octubre de 2016 hasta abril de 2017. Se trata de una propuesta cuyo objetivo es investigar como la enseñanza de lengua española ocurre en IFRO – campus Cacoal con vistas a proponer un encaminamiento metodológico adecuado para la mejora de las clases de lengua española en el referido local. Para esto, la parte de la investigación se basó en la investigación narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011), en la investigación autobiográfica (CUNHA, 1997) desarrollada por todos los integrantes del grupo; investigaciones documental y bibliográfica (GIL, 2002, LÜDKE E ANDRÉ, 1986) en las concepciones acerca del currículo (SILVA, 1999), en la Lingüística Aplicada (LEFFA, 1988; MAR, 2006; MARTINEZ, 2009; SEDYCIAS, 2005), siempre basadas en la concepción liberadora de la educación (FREIRE, 1987, 2002, 2002, 2003, 2006). Para la acción, los estudios realizados fueron base para reuniones formativas en las cuales se discutieron cuestiones que involucran el currículo de lengua española como lengua extranjera con miras a elaborar una propuesta metodológico-curricular que sea más adecuado a la realidad citada. La investigación-acción apuntó que el número de clases es insuficiente para el real aprendizaje de una lengua extranjera y que determinar una metodología es reprimir la acción del profesor, pero que los contenidos y referenciales teóricos siempre deben ser negociados y actualizados con todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Currículo. Lengua. Lengua Extranjera. Prácticas pedagógicas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Faixa de fronteira brasileira.....	38
Figura 2: Plano de Disciplina alterado – carga horária e objetivos.....	67
Figura 3: Plano de Disciplina alterado – ementas .....	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo do ensino das línguas no Brasil em horas	32
Tabela 2 Níveis Comuns de Referência: escala global	55

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

EaD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEsp – Língua Espanhola

MAL – Método Audiolingual

MD – Método Direto

MEC – Ministério da Educação

MGT – Método da Gramática e da Tradução

ML – Método da Leitura

PD – Plano de Disciplina

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENTRELACANDO CONHECIMENTOS: MEMÓRIA, CONCEPÇÕES CURRICULARES E ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA - ESPANHOL	17
2.1 Ao encontro do Espanhol: narrativas de uma estudante-professora	17
2.2 Currículo: um território contestado	24
2.3 Currículo de Língua Espanhola: repercussões teóricas	30
3. ENREDANDO HISTÓRIAS SOBRE O ESPANHOL: DO IDIOMA À DISCIPLINA	37
3.1 A presença do Espanhol no Brasil	37
3.2 O Espanhol como disciplina de língua estrangeira: métodos de ensino	40
4 CRUZANDO CAMINHOS, TECENDO MUDANÇAS: O FAZER E O ACONTECER DA PESQUISA	45
4.1 Contextualizando a pesquisa: o ponto de partida	45
4.2 Passo 1: A Pesquisa Narrativa e a Pesquisa Autobiográfica	48
4.2.1 Narrativa de A: O Espanhol cotidiano.	50
4.2.2 Narrativa de B: Desenvolvimento da Língua Espanhola	51
4.2.3 A Narrativa de L: Valorizar	51
4.2.4 A Narrativa de M: Importância para a vida	52
4.2.5 A Narrativa de V: Fora do Brasil	53
4.2.6 O que dizem as narrativas?	53
4.3 Passo 2: O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	54
4.4 Passo 3: A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica	57
4.5 Passo 4: As reuniões formativas	59
5 AS REUNIÕES FORMATIVAS: ENGAJAMENTO E POSSIBILIDADES	61
5.1 Como o ensino de língua espanhola vem se desenvolvendo no IFRO – <i>campus</i> Cacoal? O formato desenvolvido atende as exigências da atual Matriz Curricular?	61
5.2 A partir deste desdobramento, é possível construir coletivamente uma proposta metodológica satisfatória para o ensino de língua espanhola nesta instituição?	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Espanhola é a segunda língua comercial mais importante do planeta. Por causa desse e de outros fatores, como a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a posição geográfica do Brasil no mapa-múndi, leis foram criadas para a inserção do idioma nas escolas públicas e particulares brasileiras a partir do ano de 2010 (BRASIL, 2005). O apelo comercial, porém, parece ser o mais contundente. Dominar uma segunda língua é um fator essencial no mercado de trabalho do século XXI (SEYDICAS, 2005). O espanhol torna-se, assim, objeto de desejo entre os discentes, visto que a proximidade com a língua portuguesa os faz crer que alcançarão o domínio dessa linguagem mais rápido (ALCARAZ, 2005).

Entretanto, a carga horária dedicada à disciplina é algo contestável, pois é impossível aprender satisfatoriamente outra língua em 120h/aulas divididas em três anos. Outro fator é que, embora os alunos cheguem bem entusiasmados pela novidade que a língua espanhola é para o currículo deles, o que se percebe é que ela acaba ficando de lado pela concorrência com outras disciplinas, principalmente as da área técnica. Pelas falas dos alunos, deduzo que há uma cultura de que não precisa demandar tempo em estudar língua espanhola, pois não é tão importante quanto as outras disciplinas.

Além de todos esses problemas, ainda existe a concepção ultrapassada, porém bastante difundida, de que estudar uma língua é estudar sua gramática (SALINAS, 2005). As aulas se tornam meras repetições de modelos e quadros que não contribuem em nada para a aprendizagem de um segundo idioma. Os próprios alunos acham normal ir à escola para ter apenas esse conteúdo, e quando se deparam com um professor que tenta trazer uma metodologia mais dinâmica e pedagógica, demoram a entender o processo ou simplesmente não assimilam formas diferentes de aprender.

Empiricamente, percebo que as aulas de Língua Estrangeira da forma como vem sendo desenvolvida não alcançam as exigências da Matriz Curricular proposta pela instituição em que trabalho, cujo objetivo é que os alunos saiam lendo, escrevendo, ouvindo e falando mesmo que em nível básico.

Nessa perspectiva, busco com este trabalho responder aos seguintes questionamentos: Como o ensino de língua espanhola vem se desenvolvendo no IFRO – *Campus Cacoal*? O formato desenvolvido atende as exigências da atual Matriz Curricular? A partir deste desdobramento, é possível construir coletivamente uma proposta metodológica satisfatória para o ensino de língua espanhola nesta instituição?

Neste sentido, o objetivo central do trabalho é investigar como o ensino de língua espanhola vem se desenvolvendo no IFRO – *Campus Cacoal* no intuito de encaminhar uma proposta metodológica possível com vistas à melhoria do ensino de língua espanhola no IFRO – *Campus Cacoal*.

O processo de estudo envolveu o levantamento de dados sobre as expectativas – possíveis aproximações e/ou desinteresses dos educandos em relação à disciplina de língua espanhola antes e depois de sua entrada no Instituto. Em seguida analisamos os pressupostos teóricos que fundamentam a Matriz Curricular no que se refere ao ensino da língua espanhola no IFRO.

Outra ação desenvolvida foi a averiguação do nível de aquisição de língua espanhola dos educandos através de teste de proficiência aos moldes do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas. Na sequência foram realizadas quatro reuniões com os educandos, apresentando as diversas abordagens no ensino de uma língua estrangeira com vistas a verificar se o formato de ensino desenvolvido atende as exigências da atual Matriz Curricular. A última atividade foi a sistematização de uma proposta metodológica por meio de construção coletiva junto aos educandos considerada satisfatória para o ensino de Língua Espanhola no IFRO – *Campus Cacoal*.

Quanto ao seu objeto, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), visto que não se pretendeu fixar os objetivos em dados numéricos, mas sim fazer inferências a partir dos dados coletados, descrever as situações levantadas em campo.

A pesquisa, quanto ao objetivo do estudo, é classificada como pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), referência no que se refere à pesquisa-ação, afirma que este modelo investigativo parte de dados empíricos onde seu desenvolvimento acontece com o envolvimento de um coletivo na busca da resolução de uma

problemática comum. Esta proposta teórica articula os dois termos, com igual peso: pesquisa/ação.

Destarte, essa metodologia de pesquisa foi considerada adequada uma vez que os objetivos supracitados não só buscavam a identificação de uma problemática escolar e sua análise teórica, como também a reformulação e/ou construção da prática de ensino-aprendizagem tanto por parte do docente quanto dos aprendizes.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo envolveram duas etapas básicas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. No que se refere à pesquisa bibliográfica, os principais interesses teóricos consideraram os estudos de: Silva (1999) com a contextualização histórica e epistemológica do currículo; Freire (1987; 2002; 2003) e sua concepção libertadora de educação e pedagogia crítica; Almeida Filho (1999; 2013), Leffa (1988; 1999), Mar (2006) Sedycias (2005) e Martinez (2009) que discutem acerca da Língua Espanhola como idioma, disciplina, currículo e métodos de ensino; necessários ao aprofundamento da temática.

Em relação à pesquisa de campo, utilizamos as seguintes técnicas de coletas de dados: pesquisa documental Gil (2002), pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2011), e a pesquisa autobiográfica proposta por Cunha (1997).

A pesquisa foi desenvolvida no período entre novembro de 2015 a agosto de 2017. O local foi o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia campus Cacoal, meu local de trabalho, daí a caracterização de pesquisa aplicada.

Este trabalho compõe-se de 5 seções, sendo a primeira esta introdução em que apresento o objeto deste estudo, a problematização e os aspectos que o justificaram e a relevância do estudo realizado.

Na seção 2, “Entrelaçando conhecimentos: memória, concepções curriculares e ensino de segunda língua – Espanhol” apresenta o cerne de criação desta pesquisa: minhas memórias acerca do vínculo que possuo com vida escolar e com a Língua Espanhola; uma discussão acerca das concepções de currículo existentes e as adotadas neste trabalho e o diálogo existente sobre o currículo de segunda língua.

A seção 3 intitulada “Enredando histórias sobre o Espanhol: do idioma à disciplina” objetiva elucidar o caminho que o espanhol vem percorrendo no Brasil, desde o contato com a fronteira, passando pela concepção de disciplina até os métodos já conhecidos para ensiná-lo em sala de aula.



Na seção 4, “Cruzando caminhos, tecendo mudanças: o fazer e o acontecer da pesquisa” busca-se elucidar os passos que percorremos desde a concepção deste trabalho investigativo, passando pela coleta de dados e concluindo na parte investigativa deste trabalho.

A seção 5, intitulada “As reuniões formativas: engajamento e possibilidades” foi dedicada à parte da ação deste trabalho. Nela está a análise feita de todos os dados coletados, juntamente com a proposta de ação para responder ao objetivo central deste trabalho.

Finalmente, na sexta seção denominada “Considerações finais” algumas reflexões são feitas sobre este trabalho que deram origem a possibilidades mais ambiciosas. Outros sonhos.

## **2 ENTRELACANDO CONHECIMENTOS: MEMÓRIA, CONCEPÇÕES CURRICULARES E ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA - ESPANHOL**

Neste capítulo discuto três tópicos centrais que fundamentam o referido estudo: meu registro memorial que evidencia elementos da relação que venho construindo com a escola e com a Língua Espanhola, o diálogo teórico acerca das compreensões atuais sobre o currículo em perspectiva crítica e a discussão sobre o currículo de segunda língua, mais especificamente do espanhol.

### **2.1 Ao encontro do Espanhol: narrativas de uma estudante-professora**

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997, p. 3).

As leituras sobre a pesquisa autobiográfica expressas na citação acima permitiram entender que as escolhas que fazemos e os caminhos que percorremos no presente dialogam com experiências e eventos do passado. Nesta direção é que avaliei como importante iniciar esta seção considerando estas interpelações a partir da indagação: quando iniciei minha relação com a Língua Espanhola?

Avalio que provavelmente esta relação tenha começado quando estava no ensino fundamental, tinha oito anos e minha irmã mais velha, dez anos. Nesta época havia um professor de Inglês que ela adorava, idolatrava, talvez pelo jeito despojado de se apresentar. Era um “cara” sobre o qual ouvia minha mãe dizer que era um transgressor, um incosequente. Eu não tinha ideia do que isso poderia significar, mas se era o herói da minha irmã, era o meu também!

Quando passei a ter aulas com ele, no ano seguinte, já fui extremamente apaixonada tanto pelo professor quanto pela disciplina. É bem verdade que eu não vi o que minha irmã viu e inclusive ele me dava um pouco de medo. Tive aulas com ele pouquíssimo tempo: infelizmente ele faleceu em um acidente de moto. A

comoção foi grande, minha irmã não parava de chorar por ele. Talvez minha mãe tivesse razão, mas seja pela vida ou pela morte dele, o gosto pelas línguas estrangeiras começou assim a partir deste encontro.

O professor que assumiu suas aulas era alguém com outro estilo: camisa dentro da calça, inglês britânico, com falas e movimentos contidos. Apreendi a gostar de suas aulas um tanto sem brilho. Eu já havia sido “picada” pelo gosto de querer aprender mais o inglês. Hoje sei disso porque o exercício reflexivo desta auto-escrita permite esta compreensão:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 2).

No outro ano, já na 5ª série do Ensino Fundamental, comecei a ter aulas de espanhol. Não me lembro quem era o professor que ministrava essa aula, mas recordo de ter gostado muito. Guardo nitidamente na memória uma atividade em que aprendemos sobre o vocabulário da cozinha. Eu achava interessante ir para um terceiro idioma! Ficava mesmo muito empolgada. Ao retomar esta lembrança neste texto, observo que:

Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (CUNHA, 1997, p. 188)

Mas, infelizmente as aulas de espanhol foram interrompidas no meio do ano letivo em função da mudança da minha família do Espírito Santo para Rondônia. A nova realidade representou inicialmente um choque: até então, eu estudava em uma escola urbana e particular, morava em um apartamento na região metropolitana de Vitória. Mudamo-nos para a zona rural em uma cidade no interior de Rondônia, para uma casa de madeira e assoalho suspenso, sem energia, sanitário convencional e água encanada dentro de casa. Apenas a esperança do meu pai em um futuro melhor nos sustentava. Essa escrita de hoje permite entender o quanto foi difícil essa transição em minha trajetória, confirmando que “[...] a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...], pois o escrito explica a vida”(FERRER, 1995, p. 166).

A escola que passei a estudar parecia mais um barracão velho, caindo aos pedaços. Minha irmã me conta que nas horas do intervalo eu chorava muito, querendo a antiga escola de volta. Disso eu não tenho recordação. Lembro-me de querer parar de estudar, do desejo dos meus professores em me avançar um ano em função dos conhecimentos que apresentava.

Confesso que terminar aquele ano letivo foi bastante difícil para mim. Os 16 km de estrada de chão percorridos em um ônibus escolar bastante precário, em que nos misturávamos a outros passageiros e suas cargas que por vezes eram galinhas e porcos a serem vendidos na cidade foi realmente uma prova de fogo.

Entretanto, as amizades criadas, o acolhimento dos professores, o apoio da minha irmã e as conversas em casa foram importantes para entender e aceitar a nova realidade. Saber dessa verdade me faz compreender porque minha mente selecionou o que memorizar. Talvez se eu não esquecesse o que me fazia sofrer, hoje estaria consumida por esses fatos. Trazer à tona essas recordações e não-recordações me fortalecem sobre o futuro: é possível superar as adversidades e seguir em frente esperando e construindo um futuro melhor.

O Espanhol não estava mais presente nesta realidade e sim o Inglês, mesmo que precariamente. Professores que o lecionavam seja para completar a carga horária ou escolhidos porque já haviam cursado alguns meses em escolas de idiomas era o que havia de mais comum. Quando constato que hoje nada mudou muito, lembro-me das palavras de Freire

[...] Mas por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não possamos negar a sua dimensão particular. Esta não é, porém, suficiente para explicar a significação mais profunda do meu quefazer. Experimentei-me, enquanto menino tanto quanto enquanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando, desde cedo, de sua terrível dramaticidade. (FREIRE, 2002, p. 42)

Entretanto, uma professora, pedagoga muito dedicada fez uma luz se acender para mim, quando com afinco ensinou o que aprendera de inglês outrora na escola. Isso ela me disse anos mais tarde, quando eu, já professora, me tornara sua colega de escola.

Como eu amava a escola! Amava estudar, amava estar lá. E amei as duas que em que estudei da mesma forma. Voltava para casa e ia brincar de dar aulas. Penso

que se contabilizar estes momentos já poderei solicitar minha aposentadoria...A experiência afetiva que estabeleci com o ambiente escolar nesta época possivelmente tenha influenciado minha futura escolha pela docência.

A imaginação criadora permitia a extensão da escola até minha casa. Ali eu tinha um espaço para vivenciar isso. Tinha alegria e prazer em escrever na lousa. Nesta ocasião ganhei de meus pais um apagador de madeira acompanhado de uma caixinha com giz. Nestas reinvenções do real, próprias da infância, a utilização do apagador transformava de forma mágica a menina em uma professora. A lembrança deste objeto com tão forte carga simbólica lembra a imagem do relógio grande narrado por Paulo Freire que o ajudava na superação de seus medos de criança:

Muitas vezes atravessei a noite abraçado com o meu medo, debaixo do lençol, ouvindo o relógio grande, que ficava na sala de jantar, romper o silêncio com suas pancadas sonoras. Em tais oportunidades, se estabelecia entre mim e o relógio grande uma relação especial. Reforçando misteriosamente os condicionamentos de meu medo, o seu tic-tac ritmado me dizia também, dentro do silêncio fundo, que ele era uma presença desperta, marcando o tempo que eu precisava que 'corresse' e um bem estranho ao relógio grande me tomava todo. Uma vontade de dizer ao relógio grande: 'muito obrigado, porque você está aí, vivo, acordado, quase velando por mim'. Hoje, tão longe daquelas noites e daquela sensação, ao escrever sobre o que sentia, re-vivo o afeto mágico ao relógio grande. Escuto o relógio grande, e tenho, de repente, na memória de meu corpo, a claridade indecisa da lamparina sublinhando a escuridão da casa, a geografia da casa, o quarto em que dormia, a distância entre ele e a sala onde batia confortavelmente o relógio grande. (FREIRE, 2002, p. 52).

Mas além das alegrias na relação com a escola, existiam elementos que eu questionava referentes à necessidade de estudar este ou aquele conteúdo. Por exemplo: qual a razão de estudar as tais orações subordinadas, ou as matrizes, ou apenas o *verbtobe* nas aulas? A falta de conexão entre a teoria e o seu uso prático me deixava frustrada com a escola. Não que eu apresentasse dificuldades ou notas baixas, pois isso raramente aconteceu. Mas não era bem assim com meus colegas. As feições de desinteresse eram notórias e as desistências frequentes.

É interessante como agora, sendo professora esses fatos permanecem e ainda me incomodam. Na época não tinha essa consciência, apenas pensava que o fato de um colega desistir de estudar demonstrava desinteresse por parte apenas do aluno. Uma avaliação unilateral. Nunca imaginei que o sistema escolar também

tivesse responsabilidades neste processo. Hoje percebo que ele parece ser o primeiro a desistir do sucesso do educando.

Sobre essas memórias, Ferrer (1995, p.178) nos traz a compreensão que “[...]compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”. Significa afirmar que as inquietações acerca do sentido da escola que a estudante tinha ainda permanecem na mente da professora.

Em relação às referências docentes<sup>1</sup> que influenciaram em meu processo formativo como profissional e como cidadã, destaco particularmente três professoras: a que trabalhava com Língua Portuguesa (sim, foi por causa dela que escolhi Letras), uma professora de Biologia (pois não expressava discriminação por sermos "estudantes do sítio") e uma de Literatura/Artes (mas na verdade era formada em Letras) além da pedagoga que deu aulas de inglês já mencionada antes. Certamente suas lições permaneceram e mobilizam meu fazer docente até hoje.

Os demais professores (as) nos tratavam como “alunos do sítio”. Inclusive já ouvimos de pessoas de altos escalões dos órgãos representativos da educação de minha cidade que para “alunos do sítio” já tínhamos ido muito longe terminando o Ensino Médio. Um discurso que explicita a discriminação com o não urbano e que certamente inferioriza quem precisa se deslocar até a cidade para estudar porque as políticas públicas de educação não chegam ao campo. Enfim, as vozes distantes e próximas destes diferentes educadores (as) permanecem comigo, demonstrando que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”. (FREIRE, 2006, p. 73).

---

<sup>1</sup>Em 2016 realizei a etapa do estágio exigido pelo Programa de Pós Graduação em Educação escolar na disciplina de Didática ministrada pela Profa Dra Josélia Gomes Neves com uma turma de 3º semestre do Curso de Pedagogia da UNIR - Campus de Ji-Paraná. Por meio da leitura das produções de textos das alunas e alunos foi possível constatar como a presença docente deixa marcas na vida dos estudantes, sejam positivas ou negativas.

Mas, apesar de tudo isso eu apreciava aquele lugar e na medida em que o tempo foi passando conclui a educação básica e tomamos caminhos diferentes. Permaneci no município de Alta Floresta D'Oeste, ocasião em que frequentei o curso de Letras Português/Espanhol na modalidade à distância. Posteriormente retornei à sala de aula, mas agora na condição de professora. Admito que meu sonho inicial era de ser jornalista, a docência na área de português e/ou inglês era a segunda opção. No entanto a faculdade que cursei não me dava opção de escolha (de novo) e assim fui estudar espanhol mesmo.

Durante o curso, o envolvimento que havia sentido anteriormente quando comecei a estudar espanhol reacendeu. Rapidamente me identifiquei tanto com o idioma como com a literatura. Esse sentimento mobilizou minha atenção e pude aprofundar meus conhecimentos no sentido de ler, falar (ou tentar, pelo menos), em suma, aprender.

No sexto semestre já estava atuando como professora de Língua Portuguesa em uma escola pública de ensino fundamental na periferia. Turmas lotadas, realidade e vivências muito diferentes das que eu tive. Hoje avalio que era totalmente despreparada para assumir uma sala de aula com tão grandes complexidades. Apenas tinha a sede de vida que os jovens têm e o ímpeto de pensar que podem resolver tudo. Mas os desafios encontrados representaram incentivos para continuar trilhando o meu próprio caminho.

Olhando para trás, lamento por aqueles alunos por terem estudado com uma professora que pouco sabia sobre o fazer docente. Quem dera se a vida me desse a oportunidade de ministrar aulas para aquele grupo novamente. Iria fazer tudo o que não fiz por não saber fazer. E embora tentasse ser como aquelas professoras que um dia me inspiraram, acabei reproduzindo muito daquilo que meus maus professores faziam e que me revoltava: aulas sem sentido, sem utilidade prática, aulas de gramática pela gramática. Enfim, um desastre! Após tantos anos, a escrita deste trabalho permitiu esse reencontro avaliativo:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito

esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (CUNHA, 1997, p. 2).

Analiso que foi possível reiterar o exercício crítico do início de minha trajetória profissional, porque antes mesmo eu não me via como protagonista daquelas aulas. Sentia-me na obrigação de ser a porta-voz daquela lista inteira de conteúdos que a escola propunha. Uma evidente contramão entre formação e atuação: “Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história”.(CUNHA, 1997, p. 3).

No outro ano passei a ministrar aulas de Espanhol, agora para o Ensino Médio, modalidade da qual nunca mais saí. As mudanças então começaram. Lecionar para um público mais crítico exigia de mim um aprimoramento maior. Alguns cursos de atualização que o governo do Estado ofereceu em parceria com o Ministério da Educação da Espanha contribuíram muito para que minha visão da sala de aula e de como eu me via como professora começasse a trilhar outro rumo.

Foram cinco anos trabalhando em escolas estaduais com língua espanhola, trabalho este muito solitário, já que era apenas eu quem trabalhava todas as aulas de espanhol da área urbana divididas nas duas escolas de Ensino Médio que a cidade tinha, e também por um ano em uma da área rural. Quase não encontrava meus colegas das outras escolas do município e quando isso ocorria, as reclamações sobre todas as mazelas que a educação vem enfrentando eram tema de nossas interações. A elaboração desta narrativa confirma que o “[...] o método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 24).

Aos poucos esta experiência foi esgotando. Cheguei a acreditar que queria muito sair da Educação, prestando todo e qualquer concurso que não envolvesse escola, porém todos sem sucesso. Até que um dia uma amiga me mandou o *link* de um concurso para uma instituição desconhecida para mim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Li o edital e o salário me interessou ao ponto de me fazer mudar de ideia quanto à docência. Fiz o concurso e fui aprovada.



O ingresso no Instituto possibilitou a vivência de outra realidade. Comprovei, trabalhando na Rede Federal, que ser mais bem remunerada, ter incentivo à qualificação - como esta que tenho vivenciado - contribui muito para a melhoria da profissão professora, mas que não é garantia para melhores aulas, pois percebo que as aulas de Língua Estrangeira da forma como acontecem, parecem também não alcançar os objetivos definidos no Currículo institucional, a respeito da leitura, da escrita, da audição e da fala mesmo que em nível básico.

É notório que há uma estrutura mais adequada e investimentos melhores para se alcançar os tais objetivos, porém como a educação depende também dos sujeitos envolvidos e da visão do lugar que cada um ocupa no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja uma junção de boa estrutura com bom projeto pedagógico, além da desburocratização da máquina pública (é certo que não é um apelo exclusivo da educação), para que o tripé - ensino, pesquisa e extensão - ocorra de forma exitosa.

Há grandes conflitos no ser professor, e, na minha caminhada não seria diferente. A título de exemplo, embora estejamos em contexto amazônico, ainda é um desafio trabalhar e lidar com a presença dos indígenas em salas de aula “convencionais”. E percebo que não sou a única que por vezes se sente sem saber como agir diante deste fato. As vozes são muito distintas: vão desde as da compreensão, passando pela indiferença, até as da intolerância, contudo, todos tem uma razão em comum: o desconhecimento do outro.

A experiência construída tem me mobilizado a aprofundar estudos para melhor compreender como o ensino de língua espanhola vem se desenvolvendo no IFRO – *campus* Cacoal. Nesta direção, é preciso analisar se o modelo atual atende as exigências da Matriz Curricular e as possibilidades para a elaboração coletiva de uma proposta metodológica satisfatória para o ensino de língua espanhola nesta instituição.

## **2.2 Currículo: um território contestado**

*Um dia me disseram  
Quem eram os donos da situação  
Sem querer eles me deram  
As chaves que abrem esta prisão  
E tudo ficou tão claro*

*O que era raro ficou comum  
Como um dia depois do outro  
Como um dia, um dia comum*

(Engenheiros do Hawaii)

Nesta parte, faremos uma exposição teórica do conhecimento disponível sobre a discussão conceitual do Currículo, com vistas a esclarecer a trajetória dos estudos sobre o currículo.

Currículo é uma palavra que provém do latim *curriculum* e significa o ato de correr, corrida, curso<sup>2</sup>. Trazendo para o contexto educacional, o currículo então seria o curso de conteúdos que o estudante deveria traçar e alcançar gradativamente ao longo de sua vida escolar. Os questionamentos que ficam são: quais seriam os conteúdos adequados? Quais objetivos seriam os ideais a serem alcançados?

Na visão tradicional do currículo, defendida por autores como Bobbit (1918) afirmava-se que uma escola deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa. Os Estados Unidos, adeptos ao modelo, fizeram difundir mundialmente seu currículo, idealizado para escolarizar massivamente a futura mão de obra da indústria (SILVA, 1999), (MACEDO, 2006), (HORNBERG & SILVA, 2007).

Por revelar uma visão de uma escola ainda conservadora, em que o estudante era visto como uma tábula rasa e o professor o detentor de todo conhecimento, o currículo já foi visto apenas como um rol de conteúdos, focado apenas no conhecimento e em sua transmissão (MELLO, 2014). Silva (1999) corrobora quando diz que

O modelo de currículo de base tradicional deveria estabelecer formas precisas que pudessem mensurar os resultados da aprendizagem das crianças, ou seja, o currículo tradicional como é mais conhecido estabelecia formas precisas para alcançar os seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 1999, p. 23)

Bastava apenas que o estudante assimilasse estes conteúdos, cumprisse prazos e horários para ser considerado apto tanto na vida escolar quanto na vida fabril. No que se refere ao professor, este deveria ser um “professor-camelo” (CLARETO, 2011), o responsável por carregar e transmitir todas as verdades imutáveis das metas, dos conteúdos e das avaliações. Entretanto, pouco ou nada

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso em 21 jan. 2017.

participava da construção desse currículo. Os discentes tampouco eram incluídos neste processo.

São palavras-chave deste modelo de currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 1999). Fica claro que este passo-a-passo se parece muito com o de uma fábrica. É interessante para este modelo de currículo manter a ordem, como bem afirma Pacheco (2007, p.48), “[...] uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem”.

E embora a educação tradicional tenha sofrido críticas como a da Escola Nova e a da Escola Tecnicista, nenhuma delas enxergava a escola inserida em uma sociedade e que esta influenciava direta e profundamente aquela (SILVA, 1999).

E é justamente neste ponto que as teorias críticas e pós-críticas do currículo nascem: quem valida os conhecimentos? Para que e para quem o conteúdo serve? O que de fato é necessário aprender? Que hegemonia deve ser mantida? Será mesmo que a escola deve ser administrada como uma fábrica?

Muitos fizeram estes e tantos outros questionamentos e palavras como ideologia, reprodução cultura e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência passaram a fazer parte da discussão sobre o currículo. É o que Silva (1999, p. 29) chama de “completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”.

Sobre a relação currículo tradicional *versus* currículo crítico, Silva afirma que

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. (1999, p. 30)

Enquanto as teorias críticas questionavam o currículo em contexto socioeconômico quando traz à tona a exploração econômica e a dominação de classes, sacudindo assim completamente sua estrutura, as teorias pós-críticas veem as discussões dentro dos discursos dos atores deste currículo.

Apesar de já ter sido um grande avanço para a humanidade o questionamento feito por curriculistas e sociólogos críticos, ainda havia lacunas no currículo e são

justamente estas que as teorias pós-críticas vêm tentar preencher. Assim, neste trabalho compreendemos currículo na perspectiva de Tomás Tadeu da Silva, como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Onde está, no currículo crítico, a voz das mulheres, dos não-brancos, dos jovens, das crianças, dos idosos, dos homoafetivos, dos não-cristãos, dos portadores de necessidades? As palavras da vez são multiculturalismo, subjetividade, diferença, saber-poder, identidade, alteridade, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade (SILVA, 1999, p.17).

As teorias pós-críticas entendem que o poder está distribuído. Dentro das classes ditas dominadas, na visão crítica, há diferenças de poder. Não é apenas a visão dominante X dominado. Há diferença em ser um homem pobre e uma mulher pobre. Ser uma mulher rica e branca é diferente de ser uma mulher rica e não branca.

Sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, Silva (1999) ressalta os diálogos e tensões existentes, uma vez que:

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 1999, p. 17)

Se a teoria crítica dos currículos nos faz compreender que a escola é um território político que difunde a ideologia dominante selecionando certos conteúdos e deixando outros de fora, a teoria pós-crítica amplifica e transforma este pensamento, afirmando que poder e conhecimento não estão sempre em lados diferentes do *front*. Entretanto, “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 1999, p. 147).

Não menos importante em torno da discussão do que é currículo, é salutar assinalar os três tipos de currículo: o oficial, o real e o oculto, sendo os dois últimos

não considerados na perspectiva tradicional. Libâneo, Oliveira e Toschi (2014) definem-nos assim:

O *currículo formal* ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...]

O *currículo real* é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] É importante ter claro que, muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando.

O *currículo oculto* refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2014, p.490) [grifos dos autores].

Para exemplificar, usaremos um conteúdo hipoteticamente possível em Língua Espanhola: “*Las Toradas*”. Para o currículo formal, é apenas uma manifestação cultural que é demonstrada para ser explicada e entendida. É apenas isso, o conhecimento em sua forma pura. Mas ocultamente, esta instituição pode passar a mensagem de que é a favor das touradas ou que a cultura espanhola é melhor que a latino-americana quando elege este conteúdo e não a “*Fiesta de la Pachamama*”, por exemplo.

Já a forma como o professor vai trabalhar e a forma como o aluno vai interpretar é que formarão o currículo real: se o professor ou a professora não concordar com as touradas, certamente vai trabalhar este conteúdo de maneira crítica (seus valores estarão impressos aí, ou seja, o currículo oculto); e o aluno poderá interpretar de muitas maneiras possíveis a mensagem deste professor, dependendo de seus valores e interesses (mais uma vez o currículo oculto aparece).

Sendo assim, é o negociar das relações entre educador e educando no cotidiano da sala de aula que faz esse currículo acontecer. Celani e Magalhães (2002) apontam que

O currículo torna explícito qual o conhecimento válido para o professor, o que é ensinar-aprender naquele contexto particular, quais são os papéis dos alunos e do professor, quais as formas de

verificar o aprendizado dos alunos, que discursos e que saberes são valorizados, que concepções epistemológicas são vistas como válidas ou não, e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam. (2002, p. 322)

Dentre tantos que enxergaram a escola como portadora de uma ideologia e criticaram esse modelo tradicional, e, conseqüentemente, do currículo, desde os mais pessimistas como Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1971) que apenas percebiam a influencia da sociedade sobre a escola, sem esta ter poder para mudar nada até os que entendiam que a escola era instrumento capaz de transformar a sociedade, como Giroux (1981) e a Escola de Frankfurt, atentar-nos-emos na obra de seu maior expoente, Paulo Freire (1987).

É bem verdade que Freire (1987) não analisou especificamente o currículo, mas por criticar a escola como um todo logicamente o currículo está inserido nesta discussão e, tendo como ponto de partida que é no currículo escolar em que a ideologia a respeito do conhecimento válido para uma determinada comunidade está descrita, sentimo-nos à vontade para elencá-lo como tal.

Ele vê a escola tradicional como “bancária”: aquela em que o conhecimento é depositado no aluno, como uma transferência, que só tem o caminho de ida e nunca o de volta. A crítica que ele faz, segundo Silva (1999, p. 59), é contra o “verbalismo, vazio, oco [d]o conhecimento expresso no currículo tradicional [que] está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”.

O modelo de educação defendido por Freire é o problematizador: o conhecimento é sempre voltado para algo, é intencionado. Conhecer para ele é “tornar presente o mundo para a consciência” (SILVA, 1999, p. 59). E essa consciência só pode advir com o diálogo, inexistente na concepção de escola tradicional, e, portanto em seu currículo.

Se no currículo tradicional os conteúdos já vêm prontos para que alunos e professores o cumpram, para Freire eles devem ser construídos coletivamente entre educadores e educandos, a partir das experiências destes. Isso não diminui o papel do educador, ao contrário, é responsabilidade deste a organização dos conteúdos para que realmente haja aprendizagem. Nas próprias palavras do autor,

[...]o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e

acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 53-54)

Retomando o exemplo já utilizado, um professor que siga a linha de Freire é capaz de entender que “*Las Toradas*” talvez seja um conteúdo que não faça sentido para alunos brasileiros, mas ele construiria o diálogo para desvelar as aproximações e distanciamentos com a “*As Vaquejadas*” e, que a partir deste tema muitos outros poderiam ser discutidos, como o bem-estar animal, as culturas regionais populares, etc.

Essa é a problematização que Freire defende: um conhecimento apenas é válido se este fizer sentido para a comunidade que se aproprie dele e, tendo em posse esse conhecimento, “aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade” (FREIRE, 1987, p. 63) e podem, assim transformá-la, libertando-se das amarras da ignorância. Há que se identificar com a escola em que se está, e também com seu currículo, pois “[...] o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 1999, p. 16).

Compreendemos o currículo como um território em estado permanente de contestação, onde o que se deve ensinar e aprender na escola estão em constantes processos de revisão. Significa confirmar as relações existentes entre a educação e a sociedade, de como as repercussões sociais se materializam na instituição escolar e as formas e meios de reações explicitadas neste jogo.

### **2.3 Currículo de Língua Espanhola: repercussões teóricas**

O principal objetivo desta seção que ora se inicia é realizar uma exposição teórica e legal do conhecimento disponível sobre a discussão Currículo, Língua Estrangeira e Língua Espanhola.

Desde as primeiras escolas jesuíticas, a língua estrangeira ocupa seu espaço nos currículos brasileiros. Entretanto, este espaço é bastante contestado e passou por inúmeras modificações. Durante o período colonial, até a chegada da Família Real ao Brasil, grego e latim, ditas línguas clássicas, dominavam o cenário educacional. A partir de 1808 é que as modernas inglês, alemão, italiano e francês passaram a ter mais prestígio (LEFFA, 1999).

Embora durante o império o número de línguas estrangeiras ensinadas chegasse até a 6 (quando o ensino de pelo menos uma era facultativo), o quantitativo de aulas diminuíram, acompanhando o desprestígio da escola secundária, que passou de centro de aprendizagem para apenas certificador de diplomas (LEFFA, 1999).

Passando para o período da Primeira República, inicialmente houve um aumento na carga horária, com 76 horas semanais dedicadas às línguas estrangeiras em 1892. Contudo, a queda foi brusca, restando apenas 29 horas semanais em 1925, com o grego desaparecendo do cenário e estudantes tendo que eleger entre alemão ou inglês. Soma-se a isso a facultatividade da participação nas aulas. A finalidade era apenas passar em um exame de proficiência (LEFFA, 1999).

Foi apenas a partir da década de 30 que a preocupação metodológica começou a aparecer. Tanto a Reforma de 1931 quanto a Reforma da Capanema em 1942 propuseram o Método Direto como norteador das práticas educativas. Porém a Capanema vai além: institui a língua estrangeira não apenas para a operacionalização de um idioma, mas para o desenvolvimento educacional e cultural dos alunos. Sendo assim, as línguas ditas clássicas perdem força, dando espaço para algumas modernas (LEFFA, 1999). Para o autor,

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p. 11 e 12)

Vale ressaltar que foi a Capanema que trouxe pela primeira vez o espanhol como disciplina de língua estrangeira dentro do currículo brasileiro.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 delegou aos Conselhos Estaduais de Educação a escolha pelas línguas estrangeiras que entrariam no currículo. Entretanto, apenas cinco disciplinas de toda a grade seriam obrigatórias. Não é difícil compreender que as línguas estrangeiras ficaram como optativas e que sua carga horária caiu radicalmente.



A LDB de 1971, promulgada em plena ditadura militar, reorganizou todo o sistema educacional, deixando o ensino fundamental com oito anos dentro da educação obrigatória e o médio com três. No Médio, ou Segundo Grau, como denominado na época, o destaque estava no ensino técnico, voltado para o desenvolvimento das habilidades profissionais.

A língua estrangeira, que voltou a ser uma competência federal, ficou mais uma vez fica renegada, pois passou a ser oferecida como um acréscimo, dentro das possibilidades de oferta de cada estabelecimento de ensino. Resultado: ensino precário ou inexistente (LEFFA, 1999).

Antes de continuar a analisar as línguas estrangeiras historicamente, é útil vermos sinteticamente uma tabela que demonstre o quanto o estudo da língua estrangeira diminuiu desde o Brasil-Colônia.

Tabela 1 – Resumo do ensino das línguas no Brasil em horas

<b>Ano</b>	<b>Latim</b>	<b>Grego</b>	<b>Francês</b>	<b>Inglês</b>	<b>Alemão</b>	<b>Italiano</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Total em horas</b>
1855	18	9	9	8	6	3F	-	50
1857	18	6	9	10	4	3F	-	47
1862	18	6	9	10	4	6F	-	47
1870	14	6	12	10	-	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	-	36
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9 e/ou	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18
2017	-	-	-	6	-	-	6F	6

Fonte: Leffa (1999) O número de horas nas reformas de 1961, 197, 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional. As aulas referentes ao ano de 2017 são uma estimativa minha, com base no que é praticado em escolas que estão de acordo com o novo modelo de EM proposto pelo Governo Federal.

A LDB 9.394/96 incluiu novamente o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, o que foi um grande avanço em relação às anteriores. Era a tão sonhada educação para todos, universal e gratuita. Entretanto, o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 nos revela que no referido ano foram 12,2 milhões de matrículas feitas nos anos finais do Ensino Fundamental contra 8,1 milhões no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Em 1996, o artigo 36 afirmava que “III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). À época da implantação, a maioria das escolas já contava com professores de língua inglesa e perder esse material humano era desnecessário.

Nesta LDB não há um determinismo quanto ao método a ser utilizado e nem a carga horária a ser destinada, entretanto fica a língua estrangeira com um papel de destaque, já que esta lei foi pautada no e para o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (BRASIL, 1996, p.1).

Entretanto, fica uma dúvida quanto a esta abertura para a “democratização” da escolha da língua estrangeira por parte da lei: estaria o Estado dando oportunidades de escolha às comunidades escolares ou se abstendo da responsabilidade de criar políticas de fomento ao ensino de línguas estrangeiras? Sousa (2013) nos dá sua visão quando afirma que:

Parece-me muito mais um mecanismo do Estado de se abster, se desobrigar da responsabilidade de colaborar ativamente no processo com políticas públicas de implementação e formação de professores para atenderem as demandas que uma vantagem concedida à comunidade educacional.(2013, p. 41-42)

As comunidades que participavam ativamente na vida escolar de suas instituições foram, sem dúvida alguma, beneficiadas. Já as escolas que não tinham a mesma vivência das comunidades em seu cotidiano acabaram apenas por acompanhar o que as demais em seu entorno fizeram.

Entretanto, a Medida Provisória 746/2016 arbitrariamente modificou este artigo e no que tange à língua estrangeira, deixamos de ser um item para virar apenas um parágrafo:

§ 8º Os currículos de Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de

acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016c, p.2)

Não que o espanhol deveria ter destaque ou que seja melhor que o inglês. O problema é que esta decisão não foi democrática. Ela partiu dos gabinetes do Ministério da Educação. As escolas não foram consultadas, sequer estudantes, professores ou comunidades. Segundo a página oficial do MEC, essa decisão foi tomada por ser o inglês “[...] a [língua] mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro” (2016a), atestando que:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. [...] As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. (SILVA, 1999, p.16)

Como, sob as perspectivas críticas e pós-críticas adotadas neste trabalho, não há currículo neutro, a escolha primordial pelo inglês “[...] trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2014, p. 126).

A realidade é que hoje a língua espanhola está em um patamar inferior ao inglês, e, cenários assim nos remetem novamente à questão do currículo. Percebe-se uma monocultura, em detrimento ao multiculturalismo existente em nossa sociedade.

Nos Estudos Culturais, uma das vertentes do currículo pós-crítico, enfatiza-se que “[...] as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas” (SILVA, 1999, p. 136), pois partem de construções socioculturais. Esta corrente entende que cultura, identidade, poder e significação estão ligados e que as relações de poder definem qual cultura é a considerada válida (SILVA, 1999).

De efetiva implementação como disciplina do currículo escolar brasileiro, o espanhol tem apenas sete anos. Não dá para mostrar resultados em tão pouco tempo. Esta decisão pela retirada contraria as próprias Orientações Curriculares do Ensino Médio.

[...] o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar

um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (2006, p.131)

Não é estudar o idioma por si mesmo. Vai muito além. É o conhecer o outro, sua cultura, suas crenças, seus hábitos, sua alimentação. Não defendo que a cultura hispânica seja melhor que a inglesa, afinal a cultura inglesa também cumpre este papel. Mas se as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecidas por PCN+, dizem que “o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo” (2007, p. 93), entendemos que quanto mais cultura e idiomas adquiridos, melhor.

Este documento endossa o que venho afirmando: se as línguas estrangeiras servem para “adquirir um produto cultural complexo”, por que então determinar qual produto cultural complexo os educandos devem aprender? Ou então, por que deixar de lado todo o produto cultural complexo de nossos vizinhos para buscar de outros países?

É um recado de aproximação maior aos modelos neoliberalistas americanos em detrimento aos vizinhos latino-americanos que são interpretados como tendenciosos ao comunismo.

A crítica que Althusser (1983) faz ao currículo tradicional nos ajuda a compreender os motivos dessa medida, pois para ele “a escola atua ideologicamente através de seu currículo” porque “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos” (ALTHUSSER *apud* SILVA, 1999, p. 31).

Em 2012, Mendoza fez uma pesquisa semelhante também pela Fundação Universidade Federal de Rondônia, na qual o objetivo principal era

[...] contribuir com subsídios para a elaboração de uma proposta curricular para a Língua Espanhola no ensino médio no Estado de Rondônia, contemplando as necessidades e peculiaridades sócio-econômico-culturais e das fronteiras de língua espanhola do Estado. (MENDOZA, 2012, p. 6)

Embora ele tenha tomado caminhos diferentes dos meus, há muitas aproximações nos estudos realizados, principalmente no que tange ao ensino de língua espanhola no estado de Rondônia.

A principal contribuição que este trabalho traz para o meu é que ele contextualiza o tipo de público que Rondônia possui e a necessidade que haja um currículo multicultural, pois como se não bastasse toda a contestação que existe no currículo em amplo sentido, ainda há que se considerar questões que rodeiam o currículo de língua espanhola dentro do estado.

Além de o estado ser formado por pessoas provenientes de diversos estados brasileiros, ainda há o fato de, por se situar na fronteira, haver o contato com a população boliviana (MENDOZA, 2012). Algo igualmente importante que este trabalho traz é que mesmo estando em região de fronteira, apenas em 2009 o governo do Estado se mobilizou para a implantação da disciplina de Espanhol, tendo em vista o prazo dado pela lei 11.161/05 para sua implantação:

[...] observa-se que o estado de Rondônia não possuía uma proposta curricular para a disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna. Somente no ano de 2009 que a Secretaria de Educação do Estado inicia discussões para a elaboração das propostas curriculares, dentro destas, a que correspondem à língua espanhola, com o intuito de ter uma fundamentação teórica e prática para um projeto de currículo para o ensino de língua espanhola nas escolas públicas de ensino médio do Estado de Rondônia, e sirva como ferramenta para trabalhar na integração com os nossos vizinhos dos países fronteiriços de fala espanhola, ainda mais, que a via de acesso ao oceano Pacífico, a Transoceânica, já é uma realidade. (MENDOZA, 2012, p. 33-34)

Outra pesquisa que trouxe importante subsídio para esta foi a de Silva Brasil (2013) que também via a necessidade de enxergar o discente como participante na construção do currículo. O objetivo de seu trabalho foi “identificar e analisar as necessidades e os interesses em relação à aprendizagem da língua espanhola de alunos de um Curso Técnico em Edificações Integrado” (2013, p. 6). É interessante, pois essa pesquisa se situa igualmente no contexto da Rede Federal de Educação.

A autora afirma que “compreende-se a urgência de investigações que vislumbrem compreender melhor o aprender e o aprendiz” (2013, p. 81) e que “busca-se analisar se os alunos têm consciência de suas necessidades em relação à aprendizagem de espanhol” (2013, p. 82). Uma vez entendida a indispensabilidade de ouvir o aprendiz em seus desejos e necessidades, dando voz a eles, implica em eles mesmos organizarem seus objetivos relacionados a sua aprendizagem.

### 3. ENREDANDO HISTÓRIAS SOBRE O ESPANHOL: DO IDIOMA À DISCIPLINA

Nesta seção apresentaremos um panorama do Espanhol no Brasil, desde a presença do idioma na vida dos brasileiros, passando pela concepção da disciplina nas escolas do país, até os métodos já criados para seu ensino.

#### 3.1 A presença do Espanhol no Brasil

*Porque antes que nada, soy latinoamericano.<sup>3</sup>  
Pepe Mujica*

Conhecer outras culturas e conseqüentemente sua linguagem, seja por necessidade, curiosidade ou desejo de dominação, sempre esteve presente na humanidade. Hoje, sob o pretexto da globalização (SEDYCIAS, 2012), muitas pessoas, principalmente trabalhadores, se veem obrigadas a aprender um novo idioma. Acordos internacionais, privatizações, crescentes exportações e importações fazem emergir um novo panorama mundial: a emergência de se falar mais de uma língua.

Claramente o inglês toma a frente nesta corrida, e ainda segundo Sedycias, caso nenhuma surpresa aconteça na atual ordem mundial, “essa *língua franca* continuará sendo a ferramenta de comunicação internacional preferida nas áreas de comércio, economia e negócios” (2012, p. 35).

No caso específico da América Latina, alguns episódios marcam a presença também do espanhol como língua estrangeira (LE):

- a) A história compartilhada, exemplificada por Kulikowski (2012) na redemocratização quase simultânea dos países latinos;
- b) O MERCOSUL, criado para integrar econômica e culturalmente países do sul da América e;
- c) As trocas culturais fronteirísticas naturais, empurram o espanhol e o português para um contato diário - já que dos 10 estados brasileiros que fazem fronteira com outros países, apenas Amapá e Pará não se comunicam com países falantes do espanhol.

---

<sup>3</sup> Em entrevista dada a Pedro Bial, no programa *Conversa com Bial* da Rede Globo de Televisão, no dia 05 de maio de 2017.

Atualmente, 32 municípios brasileiros são considerados cidades-gêmeas, definidas pelo Ministério da Integração Nacional (2016b) como

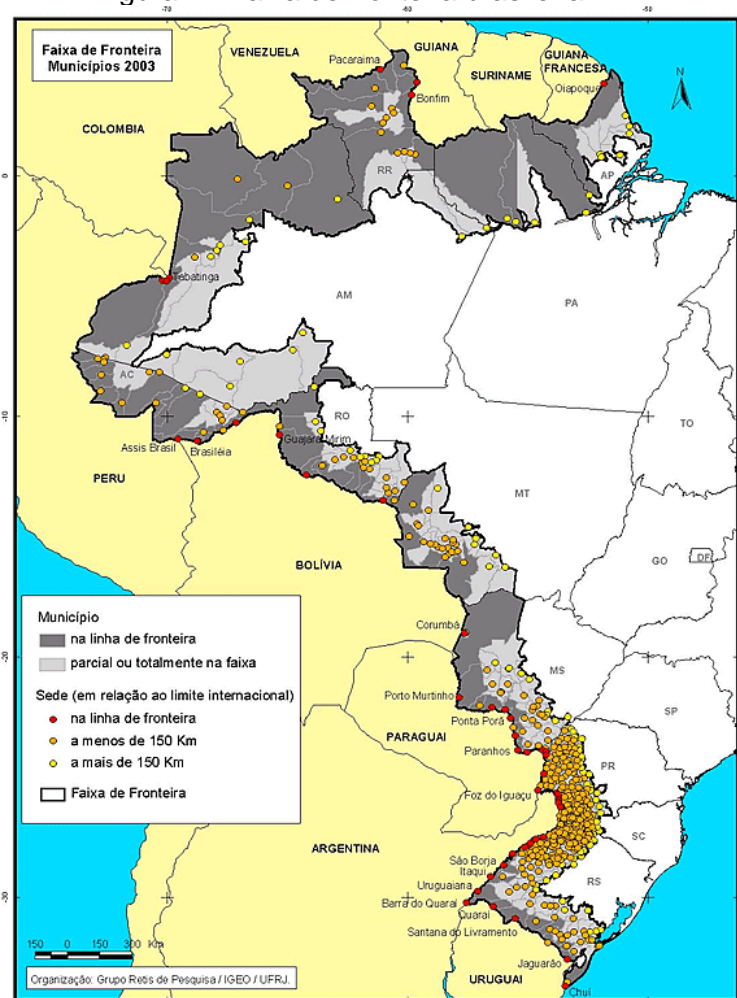
Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes.

[...]

Parágrafo único. Os municípios designados como localidades fronteiriças vinculadas em acordos internacionais celebrados pela República Federativa do Brasil e ratificados pelo Congresso Nacional, que não constam na lista do anexo I desta portaria, serão considerados equiparados às cidades-gêmeas. (BRASIL, 2016, p. 12)

Figura 1 - Faixa de fronteira brasileira



Fonte: Blog Fronteira Sul. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

Excetuando o município amapaense considerado como tal, segundo essa mesma Portaria baseada nos dados do Censo IBGE 2010 (BRASIL, 2016b), a população é de 1.110.737 que diretamente, em menor ou maior grau, tem contato com a língua e cultura hispânicas diariamente. Isso sem contar os outros municípios que estão na faixa de fronteira, como a figura 1 mostra.

Esta parcela da população não pode ser ignorada. Estabelecimento de relações são feitas diariamente nesses lugares, entremeados pela linguagem, pela cultura, pelas histórias de vida que cada um carrega em si. Por isso faz-se tão necessária a aprendizagem do espanhol no cenário brasileiro. Nossos “pais”, Portugal e Espanha, são vizinhos-irmãos no Velho Continente e nos legaram a mesma irmandade no Novo Continente.

Tendo dito isto, fica a pergunta: como a língua espanhola se constituiu como disciplina nas escolas brasileiras na contemporaneidade? Embora a disciplina já aparecesse desde a Reforma Capanema, foi apenas a partir da lei 11.161/05 que a oferta do ensino de língua espanhola nas escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro foi instituída como obrigatória, inspirada no fortalecimento do MERCOSUL, o que propiciou o contato para além do âmbito comercial (KULIKOWSKI, 2012). Segue o texto da lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005)



É o único idioma que possui uma legislação própria depois da LDB de 1996 (MENDOZA, 2012; PERES CARVALHO, 2014). Embora esta falasse de idiomas escolhidos pela comunidade, a 11.161/05 determinava que a escola ofertasse o espanhol. É bem verdade que quando me propus a fazer esta investigação, a referida lei ainda vigorava, porém, a medida provisória 746/16, posteriormente transformada na lei 13.415/17, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, revogou a 11.161/05.

Com o prazo de cinco anos dado pela 11.161/05, muitas secretarias e escolas esperaram apenas o prazo se findar para fazer a lei valer<sup>4</sup>.

As mudanças não aconteceram apenas dentro das escolas. Uma vez surgida a demanda de professores, cresceu o número de cursos de licenciatura em espanhol e, conseqüentemente, as pesquisas nesta área. Uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes feita em janeiro de 2017 com as palavras-chave “espanhol” e “ensino” mostra que até 2005, 35 trabalhos foram apresentados com esta temática. De 2006 até hoje, 355. Tudo isso contribuiu para a popularização da língua espanhola no Brasil, sem contar as bandas musicais com o sucesso do *pop* latino, além das novelas mexicanas e colombianas que alcançam milhares de brasileiros todos os dias.

### **3.2 O Espanhol como disciplina de língua estrangeira: métodos de ensino**

Neste espaço falaremos sobre os métodos de ensino que já permearam o cenário linguístico juntamente com as teorias que os precedem.

Já era muito popular no ambiente escolar que não se aprendia inglês na escola. Presenciei muitas vezes, como estudante e como professora, o verbo *tobe* ser incansavelmente explorado, estudantes reclamarem que não entendiam nada da aula. O professor de espanhol se viu com muitos questionamentos: será que com o espanhol seria a mesma coisa? Será que a proximidade entre português e espanhol ajudaria ou atrapalharia na aprendizagem? Como seriam as aulas? Como seria a receptividade por parte dos estudantes e comunidade escolar em geral? Estas e muitas outras perguntas nos incomodavam.

---

<sup>4</sup>Digo isso porque fui contratada apenas em 2010, sendo eu a primeira e única professora de espanhol de uma cidadezinha do interior de Rondônia, que por sinal, faz fronteira com a Bolívia.

Historicamente, muitos métodos foram criados para ensinar uma LE, sempre o novo tentando negar o anterior (MAR, 2006). Considerar que “os vários métodos de ensino de línguas nasceram de uma filosofia educacional ou de uma teoria pedagógica que satisfizes certas exigências ou necessidades da época em que floresceu ou da situação específica do povo que a adotou” (RIVERS, 1975, p. 8) é de suma importância na escolha, adaptação ou rejeição de uma ou outra abordagem.

Alguns métodos ganharam mais destaque que outros, passemos a ver detalhadamente os principais. O Método da Gramática e Tradução (MGT) ou “método tradicional” ou “método clássico” surgiu na Europa e seu principal objetivo era o ensino do grego e latim. Morto o latim, a tradução das obras literárias desses idiomas tornaram-se alvo deste método. Os textos tidos como “chave que abria as portas para o pensamento e literatura de uma grande e antiga civilização” (RIVERS, 1975, p.13) validavam a aprendizagem. Mesmo depois de as línguas clássicas não serem mais tão presentes nas academias, o MGT continuou a ser utilizado no ensino das línguas modernas.

Este método, por se focar nos textos, tem como principal finalidade a tradução destes. Portanto, bastava o aprendiz memorizar todas as listas do léxico culto, todas as conjugações e todas as regras e suas exceções do livro didático controlado pelo professor (que não precisava ser fluente na LE) para ser exitoso em sua empreitada. A pronúncia e a linguagem coloquial não eram consideradas (MAR, 2006).

Após séculos de hegemonia, o MGT viu nascer um concorrente, o Método Direto (MD) que tinha por objetivo levar o aprendiz a pensar na LE e de entender e se fazer entendido nela. Para isso, a língua oral era utilizada, nunca recorrendo à língua materna e sim a mímicas, desenhos, objetos ou perguntas, gradativamente, até a fluência total. O professor, que deveria dominar a língua-alvo, era o responsável por criar as situações, fazer as correções pontualmente e sistematizar tudo o que fora praticado, repetido, ouvido e imitado nas regras do sistema linguístico.

O Método para a Leitura (ML) surgiu nos Estados Unidos, que não estavam satisfeitos com o MD, pois consideravam que a oralidade não era prioridade na aprendizagem de uma LE e sim o gosto por sua literatura e cultura. Mas ao contrário do MGT, o foco não era a tradução e sim a leitura fluente dos textos. Era a tentativa

de junção do MGT – os textos literários, a prioridade pelo léxico – com o MD – o contato direto com a LE, sem muita recorrência à gramática ou à língua materna (LEFFA, 1988).

No século XX, com a linguística estruturalista em franca expansão e a partir dos estudos de Saussure (1916; 1995) surgem

[...] discussões sobre a distinção entre língua X fala; forma X substância; a noção de pertinência; as noções de significante, significado e signo. Nessa perspectiva, a língua é considerada um sistema abstrato e social, enquanto a fala abarca os possíveis usos desse sistema, ou seja, os episódios comunicativos concretos e individuais dos falantes. (CONEJO, 2009, p. 1234)

A Linguística se torna uma ciência, e inicialmente, os linguistas saussureanos se ocupam “[...] com a *forma da expressão* e a *forma do conteúdo*, deixando de lado a *substância da expressão*, que abarca a fonética, bem como a *substância o conteúdo*, que trata do pensamento numa linha filosófica” (CONEJO, 2009 p. 1234).

Desenvolvendo os estudos de Saussure, Bloomfield, um linguista norte-americano, criou metodologia e terminologia na linguística norte-americana, impulsionado pela necessidade primeira em se descrever as línguas indígenas locais nos níveis fonológico, morfológico e sintático, nesta ordem (CONEJO, 2009; PERINE, 2012). Usando o mecanicismo em contraponto ao mentalismo, Bloomfield “[...] explica o comportamento humano através de uma complexa relação entre o corpo humano e o sistema nervoso, sendo este último o gerenciador do funcionamento da linguagem” (PERINE, 2012, p. 104).

Baseado em Bloomfield, o Método Audiolingual (MAL) ganhou força nos Estados Unidos, principalmente porque a Segunda Guerra Mundial revelou os flagelos da situação das línguas estrangeiras no país, quando intérpretes precisaram ser contratados e foram um desastre tanto com aliados quanto com inimigos. Este método se pauta em cinco *slogans*: “i. língua é fala, não a escrita. ii. uma língua é um conjunto de hábitos. iii. ensine a língua, não a respeito dela. iv. uma língua é aquilo que seus falantes nativos dizem, não o que alguém acha que devam dizer. v. as línguas são diferentes” (RIVERS, 1975, p.35). Era uma reação norte-americana ao ML (LEFFA, 1988).

Este método nada mais foi que uma reformulação do MD, porém agora, pautados no behaviorismo de Skinner, que “analisa o comportamento do ser humano a partir de sua interação com os estímulos do ambiente e suas respostas ao

mesmo” (PERINE, 2012, p. 104), as aulas de língua estrangeira se tornaram um laboratório de línguas, sempre procurando pela máxima eficiência em um menor tempo de aprendizagem. A repetição e a imitação estavam de volta, pois os soldados aprendizes deveriam ser capazes de “responder rápida e corretamente em situações de comunicação oral” (MAR, 2006, p. 185).

A língua materna agora era permitida, mas apenas para estudos contrastivos. O aprendiz deveria responder aos estímulos criados e moldados pelo professor para cada situação. Atividades de preenchimento de lacunas em frases, repetições delas e dos diálogos eram a aposta para a efetiva aprendizagem da LE.

A frustração de professores e estudantes continuava, pois os exercícios eram mecânicos e as aulas não atingiam o objetivo de falar e compreender uma língua adicional. Com o advento dos estudos nocionais-funcionais no lugar dos estudos estruturalistas, a língua começou a ser vista com a função da comunicação. Para este grupo, a razão de existir das linguagens é apenas a comunicação e todos os estudos devem servir para facilitar e se apropriar dela. É neste estudo que a Abordagem Comunicativa (AC) surge (MAR, 2006) (AYALA, 2004).

Até então, todos os métodos se balançavam em um pêndulo, ora preferindo a fala e a escuta, ora priorizando a leitura e a escrita. Ainda que repaginadas, todas se focavam no “como” e no “o que” ensinar, isto é, apenas na forma. Em contrapartida, a AC, segundo Mar, entendia que “a preocupação metodológica no ensino de línguas recai sobre o enfoque comunicativo, ou seja, a língua como instrumento de *expressão de sentidos* [grifo meu]” (2006, p. 187). Relações sociais, contexto, uso produtivo da língua, fluência da transmissão, estudante como sujeito de sua aprendizagem são expressões que começam a aparecer no cenário das aulas de LE. Era a sociolinguística europeia influenciando a aprendizagem de uma língua adicional (LEFFA, 1988). É salutar salientar que para esta vertente, “o objeto de estudo da linguística deixa de ser um sistema autônomo e sem história, para se tornar um produto do processo histórico de constituição da língua” (LUCCHESI, 2004, p. 170). A linguagem, portanto, é um fato social.

Voltando à AC, o professor nesta abordagem passa a ter o papel de facilitador e estimulador da cooperação entre aprendizes e seus pares e outros professores. As atividades buscam a necessidade de cada situação e do objetivo da aula, pois as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir têm a mesma importância. Sendo

assim, a forma da língua não é desprezada e o erro é visto como parte do processo de aprendizagem. Em suma, esta abordagem tem quatro orientações a serem seguidas segundo Martinez:

- uma “retomada do sentido” com uma “gramática nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido” e avanços mais flexíveis;
- uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito de “exercícios de *comunicação* real ou simulada muito mais interativos”, porque “é comunicando que aprendemos a comunicar;
- a “centralização no aprendiz”, quando o aluno é “o agente principal de sua aprendizagem” e “o sujeito ativo e comprometido da comunicação”;
- “*aspectos sociais e pragmáticos* da comunicação” inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como “objetivo da aula”. [grifos do autor] (MARTINEZ, 2009, p. 69-70)

Nenhum dos métodos passou sem ser notado e sem ser criticado. Cada um apresenta algum aspecto insuficiente e alguns métodos já surgem como resposta à AC. A humanidade ainda não inventou a metodologia perfeita que seja a solução de todas as lacunas do processo de ensino e aprendizagem e essa discussão, naturalmente, não cessará. E talvez seja isso que torne o aprender algo “estranho” tão fascinante.

Atualmente, na era do pós-método, o professor é visto como um intelectual, alguém que tem a autonomia de produzir, adaptar, flexibilizar o método que utiliza.

Segundo Kumaravadivelu

[...] em termos práticos, a condição pós-método cria a necessidade de um modelo coerente e em construção baseado em *insights* teóricos vigentes, empíricos e pedagógicos que ativem e desenvolvam o sentido de plausibilidade dos professores e criem um sentido de envolvimento. (KUMARAVADIVELU, 1994, p.44)

Para este autor, o contexto é definidor na hora da escolha por um método ou outro, na junção de mais de um método ou até mesmo no desenvolvimento de um próprio, pois para ele é mais importante que "os próprios professores teorizem a partir de sua prática pedagógica e pratiquem o que eles teorizam" (2001, p. 541).

Não que todos os métodos devam ser desconsiderados daqui para frente. Eles devem ser ponto de partida para a reflexão da prática do professor e estudantes.

## **4 CRUZANDO CAMINHOS, TECENDO MUDANÇAS: O FAZER E O ACONTECER DA PESQUISA**

Nesta seção abordaremos a realização da pesquisa: ao mesmo tempo em que apresentaremos o caminho percorrido também demonstraremos os aspectos metodológicos utilizados no estudo desenvolvido. Para isso, descrevo a abordagem e tipo de pesquisa, o local e participantes da pesquisa, os enfoques metodológicos em conjunto com as coletas de dados feitas, acompanhada das análises.

### **4.1 Contextualizando a pesquisa: o ponto de partida**

Trabalhei durante cinco anos na rede estadual de ensino, dando ora aula de Língua Portuguesa, ora de Língua Espanhola, ora ambas, pois minha formação me permite tal cenário. Ser professora de espanhol no estado era um desafio enorme: sempre trabalhei em duas ou três escolas, já que LEsp era uma disciplina de uma aula por semana em cada turma.

À época, um professor estadual dava 27 aulas semanais de sessenta minutos. Sendo assim, eu tinha 27 turmas de EM que contavam com uma média de 30 alunos em cada. Sim, em torno de 600 alunos por ano e 27 diários por fazer. Eu era muito insatisfeita com essa situação e por vezes acreditei que estava desperdiçando meu tempo na Educação. Até que fiz o concurso para o IFRO, passei e pude ver minha esperança na Educação se reacender.

Entretanto, percebi que o Plano de Disciplina (PD) – o documento que norteia os conteúdos ministrados em sala – era defasado em relação ao que utilizávamos no Estado. Se antes eu não tinha estrutura para fazer o que gostaria, agora não tinha as ferramentas adequadas, pois desde que ingressei no IFRO percebia que este documento não atendia às necessidades educacionais nem do curso e nem do educando. Isso gerou uma frustração em mim enquanto professora.

Se buscarmos todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de EM ministrados hoje no IFRO, constataremos que a grade é a mesma. Não se leva em conta o tipo de curso: se Química, Agroecologia, Informática ou Edificações. Assim como não se leva em conta se o *campus* e o público atendido é mais rural ou urbano.

Percebendo empiricamente neste panorama uma total falta de contextualização e uma ineficiência para alcançar o objetivo proposto no PD, engajei-me a pesquisar sobre uma forma mais adequada de construir o documento norteador das aulas de LEsp.

Inspirada em Freire (1987, 2002, 2003) que sempre buscou colocar o educando no centro do processo, esta pesquisa, quanto ao seu objeto, é caracterizada como qualitativa, uma vez que não se pretendeu fixar os objetivos em dados numéricos, mas sim fazer inferências dos dados coletados, descrever as situações levantadas em campo. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994) e Neves (1996)

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada das adotadas pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, J. L, 1996, p. 1).

Já quanto ao objetivo do estudo, esta investigação é classificada como pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p. 445) “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus educandos [...]”.

Para endossar o que foi dito, Thiollent (2011) também incentiva que esta metodologia seja utilizada com educandos e, embora reconheça que fazer isso com o EM seja mais difícil, ele entende que “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (2011, p. 85). Afirma igualmente que “[...] os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao

nível pedagógico” (2011, p.85), utilizando a pesquisa-ação também para uma “dimensão conscientizadora” (2011, p. 86).

Sendo assim, essa metodologia de pesquisa foi considerada adequada já que os objetivos não só buscavam a identificação de uma problemática escolar e sua análise teórica, como também a reformulação e/ou construção da prática de ensino-aprendizagem tanto por parte da docente quanto dos aprendizes.

O estudo foi realizado em escola pública federal em Cacoal – Rondônia, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia *campus* Cacoal. A escolha pelo Instituto deve-se ao fato de ser o meu local de trabalho, visto que esta pesquisa busca a reflexão não somente sobre as concepções dos alunos quanto à disciplina, como também a minha visão em relação a minha prática pedagógica.

O IFRO, como é mais conhecido, nasceu juntamente com tantas outras escolas técnicas federais por força da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reordenou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica formada pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), tornando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todo o território nacional. O *campus* Cacoal – local em que a pesquisa se dá – iniciou suas atividades em 2009 depois de ter recebido da prefeitura de Cacoal um lote rural onde anteriormente já funcionava uma escola de EF (BRASIL, 2014).

O curso técnico integrado ao Ensino Médio em Agroecologia foi o primeiro a ser instituído no *campus* e nasceu dos questionamentos levantados pela comunidade, principalmente a que provém da agricultura familiar, sobre o pacote tecnológico oferecido que quase sempre não atendia às necessidades da redondeza. Por isso a escolha deste curso, pois “a Agroecologia é uma ciência que tem suas raízes nos métodos e práticas tradicionais de manejo produtivo dos ecossistemas que se baseiam na valorização dos recursos naturais disponíveis em cada localidade” (BRASIL, 2014, p.12). A escolha deste curso para a pesquisa em detrimento aos outros que existem no *campus* se deu pelo fato de ser o mais solidificado (é ofertado desde 2011) e por ser o que possui um menor quantitativo de turmas (apenas uma de cada ano, em contraponto a duas dos outros dois cursos).

Os estudantes convidados foram os vinte e seis que compõem a turma do 3º ano de Agroecologia. Na lista de interesse que fiz no dia 09 (nove) de dezembro de



2016, quando expliquei passo a passo a pesquisa, oito (oito) demonstraram interesse em participar, mas efetivamente os que desenvolveram os passos propostos foram cinco, sendo três meninas e dois meninos. Todos assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual estavam descritos os objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e intervenção e a possibilidades de desistência de participação a qualquer momento, segundo exigência da Resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Os participantes serão denominados por uma letra que os identifica, mas que apenas o detentor dela sabe quem é, para preservar a identidade de cada um. São elas: *A, B, L, M e V*.

#### **4.2 Passo 1: A Pesquisa Narrativa e a Pesquisa Autobiográfica**

O primeiro passo foi a realização da pesquisa narrativa, por meio da construção do memorial escrito de cada um dos participantes com vistas a entender o histórico da relação em suas vidas pessoais com a língua espanhola. Este subsídio serviu para que educandos e educandas falassem mais sobre suas impressões pessoais acerca da língua espanhola, como aprenderam, o quanto gostam de estar em contato com ela.

Tendo como ponto de partida os estudos sobre pesquisa narrativa desenvolvidos por Clandinin e Connelly, busquei através das experiências e histórias poder compreender melhor o que estudantes esperavam da instituição escolar na qual estão inseridos e tivemos a oportunidade de projetar um futuro mais promissor no ensino de língua espanhola. Então como e com que a pesquisa narrativa trabalha? Este excerto nos ajuda na compreensão:

Comportamento [...] seriam as expressões das histórias individuais em um contexto particular e em um determinado momento. Porque comportamentos são expressões narrativas, é importante considerar os personagens que vivem as histórias; os personagens que contam essas histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas; e assim por diante. (CLANDININ e CONNELLY 2011, p.58)

Cunha também valida este instrumento de coleta de dados quando afirma que “A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”. (1997, p. 2). Assim, escrever sobre determinado assunto é uma forma de organizar os pensamentos e experiências que se tem sobre ele, uma vez que:

A aventura autobiográfica permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social, aqui sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto-escuta comunico ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes (NEVES, 2009, p. 31)

Este instrumento também foi útil para entender a relação que eles têm não apenas com a língua espanhola, mas com a disciplina de Língua Espanhola, explicando o nível de interesse e dificuldade apresentado na aprendizagem da língua espanhola na escola. E para isso, discorreram em questões como: se já haviam tido contato com a LEsp antes de entrar para o Instituto, se eles tinham o desejo de estudar espanhol, o que eles esperavam da disciplina, se as expectativas foram atendidas, o que eles acham que poderia mudar, o que eles gostariam de ver na aula que pudesse contribuir para a aquisição da linguagem, se o número de aulas é considerado satisfatório, se algum tempo fora da sala de aula é gasto com algum contato com a língua.

Desenvolver e externar seus pensamentos foram de grande valia para entender como os educandos e educandas veem o processo de ensino e aprendizagem, os papéis que cada ator escolar deve desenvolver. Paulo Freire e Ira Shor, em sua obra “Medo e ousadia: cotidiano do professor” certificam e instigam essa prática “[...] porque as suas falas e seus textos são um acesso privilegiado a suas consciências” (1987, p. 20).

Neves (2009) corrobora este tipo de procedimento quando afirma

O exercício de escrita pessoal e o olhar posterior para estas narrativas fundamentadas na memória, representam um recurso metodológico de pesquisa, pois caracteriza-se em um esforço individual que busca elaborar uma ideia aparentemente distanciada de nós. (NEVES, 2009, p. 33)

Coletadas entre o dia 15 de dezembro de 2016 e 15 de janeiro de 2017, durante o período de férias dos estudantes, as narrativas foram essenciais para descobrir fatores culturais que permeiam a vida dos colaboradores. Nesta fase, a tecnologia foi uma aliada para o andamento da pesquisa, pois um aplicativo de

mensagens foi utilizado para a interação entre os participantes e a pesquisadora, principalmente para sanar dúvidas de elaboração e envio de arquivos norteadores.

Este momento foi crucial para o andamento da pesquisa. Até então, tínhamos oito interessados. Quando essa atividade foi proposta, três desistiram, acredito que por ter que fazer uma “tarefa” em plenas férias. Seguem as narrativas produzidas pelos estudantes colaboradores. Apenas uma versão do texto foi feita, para manter a espontaneidade de suas respostas e busquei deixar o texto o mais original possível, mesmo que isso significasse haver desvios de escrita segundo a norma culta. A ordem de apresentação é a alfabética, que usarei sempre que possível no decorrer da pesquisa. Após a apresentação de todas, farei uma análise sobre elas.

#### 4.2.1 Narrativa de A: O Espanhol cotidiano.

*Antes de entrar no IFRO eu já fazia cursinho preparatório de inglês, mas nunca tinha entrado em contato com o espanhol. O meu primeiro contato com a língua foi no 2º ano do ensino médio, quando já estava estudando do instituto, com o auxílio da professora ShellyBraum.*

*O contato inicial foi particularmente difícil, por ser algo novo e completamente diferente do que se está acostumado. Os primeiros conteúdos, o primeiro bimestre, que resultou na nota pessoal mais baixa na matéria, e também o primeiro contato com a professora da disciplina. Com o decorrer dos bimestres fui me adequando a forma de ensino da professora, gostando mais da matéria e consequentemente as notas foram melhorando.*

*Particularmente não gosto muito de línguas estrangeiras, mas sei a importância que ele tem para o meu aprendizado e futuro, por conta disto me esforço para aprender e fazer o melhor para adquirir todo o conhecimento possível. No caso do espanhol gosto muito da pronúncia e também dos significados, por serem algumas vezes bem diferentes do português.*

*A carga horária é relativamente pequena para que possamos aprender o necessário para a preparação para vestibulares e/ou ENEM, deixando assim conteúdos importantes de lado, por só ter disponibilidade de duas aulas por semanas.*

*No caso da melhoria de aprendizado seria o fator da carga horaria, mas sei que isto não parte da professora e sim de toda uma ementa geral do curso e também do ensino médio.*

#### 4.2.2 Narrativa de B: Desenvolvimento da Língua Espanhola

*A cultura espanhola possui costumes diferentes, já que cada lugar tem suas características próprias, o que faz com que influencie nos costumes de cada povo. Mas vejo a cultura dele de modo o quanto interessante, como por exemplo, a forma que eles veem o que ocorre depois da morte.*

*Meu primeiro contato com o idioma foi através de músicas e séries. Porém muito superficial, só fui realmente conhecer no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia Campus Cacoal – IFRO, então a aprendizagem do mesmo foi através de assuntos geralmente de interesse da turma, na maioria das vezes polêmicos, mas também do dia-a-dia, entre outras atividades desenvolvidas pela professora.*

*O que mais me atrai no idioma é que pelo menos os diálogos que pude ouvir, a forma como falam são intensos, às vezes um pouco rápido. O que acho que dificulta um pouco são as semelhanças de algumas palavras com o idioma brasileiro, mas não possui um significado semelhante.*

*Minhas expectativas com a matéria quando entrei no instituto é que por ser um idioma parecido com o nosso idioma fosse mais fácil o aprendizado, o que pode ser considerado, mas como qualquer outra disciplina precisa de dedicação.*

*Seria interessante se a professora introduzisse series de alguma forma para a aprendizagem dos alunos, mas para isso precisaria de mais aulas, já que são poucas para trabalhar com o mesmo.*

*Não aplico muito no meu cotidiano, apenas os cumprimentos.*

*Se for de interesse da turma, poderia haver um projeto, para as aulas livres, para aquele que escolheram o idioma espanhol para ENEM.*

#### 4.2.3 A Narrativa de L: Valorizar

*Uma questão que para mim sempre soou persistente é o porquê o Espanhol também não foi inserido à grade escolar de alunos do Ensino Fundamental, assim como a disciplina de Inglês.*

*Vejo a disciplina em questão um pouco mais fácil do que outras línguas estrangeiras. E mesmo que meu primeiro contato tenha sido no segundo ano do Instituto Federal, há pouco mais de um ano, não encontro muita dificuldade.*

*Acredito que qualquer disciplina de língua estrangeira não é tão valorizada, desde o ensino fundamental ao médio. Apesar disso, gosto muito da didática que me foi apresentada, aulas dinâmicas e atividades logo após a apresentação do conteúdo contribuem muito para a fixação.*

#### 4.2.4 A Narrativa de M: Importância para a vida

*Olá, tenho 16 anos e estou no terceiro ano de Agroecologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, IFRO-Campus Cacoal. Ingressei na Instituição em 2015, mas pela grade curricular do meu curso, só tive a disciplina de Língua Estrangeira Espanhol no Segundo Ano.*

*A Língua Espanhola é uma das mais faladas no mundo, com mais de 20 países que o tem como língua materna. O Brasil é um país rodeado de países hispanofalantes, por conseguinte, a cultura espanhola está pertinentemente presente na brasileira. O primeiro contato que tive com a Língua espanhola foi aos primórdios da minha vida, sempre soube da existência da língua, já havia escutado músicas, filmes e entre outros, entretanto, não tinha uma intimidade muito grande com a mesma.*

*A partir do momento que comecei a estudar a língua e a ter um maior contato com ela, percebi a importância da mesma para a minha formação social, profissional e psicológica, pois ela superou minhas expectativas com relação a tudo.*

*Atualmente, considero este aprendizado tão importante quanto às outras disciplinas curriculares e acredito que o seu ensino promove o desenvolvimento psicopedagógico e social ao discente. Todavia, sabemos que o número de aulas não é suficiente para um aprendizado eficaz, o que acaba dificultando o ensino-aprendizagem da língua. Para verdadeiro aprimoramento da língua é necessário que*

*ambas as partes colaborem entre si, e é indubitável que a carga horária desta matéria deva ser revisada e melhorada, assim como outras disciplinas.*

*Portanto, é possível afirmar que apesar dos métodos utilizados, a língua só poderá ser eficazmente ensinada e aprendida, quando o número de aulas for maior, pois este é um problema pertinente há anos e que visivelmente atrapalha a formação de profissionais.*

#### 4.2.5 A Narrativa de V: Fora do Brasil

*Estudar uma nova cultura, a ponto de saber distinguir a sua língua, é um grande desejo da maior parte da população, e a cultura e a língua espanhola não ficam de fora, principalmente para nós, latinos americanos. A cultura é muito diferente do que estamos acostumados a viver no território nacional, particularmente sempre achei o espanhol uma língua muito fácil de compreensão.*

*Tive meu primeiro contato com o Espanhol com viagem ao país vizinho boliviano, mas de forma didática a partir dos 8 anos, na escola estadual. Eu tinha 2 aulas semanais. A parte que mais gosto do espanhol é por ele ser de fácil compreensão, sempre foi uma matéria de que gostei, portanto não tenho pontos negativos contra ela.*

*Não apenas com o espanhol, mas em todas as matérias eram professores com um excelente nível de ensino, em que aprendia a língua de forma didática e dinâmica ao mesmo tempo. Mudanças como além das músicas na língua que nos ensina muito a respeito do ritmo e a forma de pronunciar, mas filmes também ajudariam bastante a melhor compreensão.*

*Obviamente com uma maior carga horária mais conhecimentos poderiam ser passados aos alunos. Para ler legendas de jogos e cumprimentar amigos e familiares. A língua estudada é de suma importância para nós que estamos saindo do ensino médio e almejando um novo caminho pela frente, por não saber o que a vida pode nos trazer estar preparado para o futuro é a melhor a se fazer ao formar estudantes, preparados para distinguir dialetos diferentes, daí a importância de valorizar profissionais que dedicam suas vidas a essa nobre missão.*

#### 4.2.6 O que dizem as narrativas?

Não é objetivo nesta seção fazer qualquer tipo de julgamento acerca da história ou opiniões emitidas pelos participantes. Ao contrário, como já dito anteriormente, as histórias são subsídios para entender o passado e o presente para, assim, reprojeter um futuro mais promissor, conciliando as necessidades apontadas pelos participantes com os desejos tanto deles, quanto da Instituição e da professora.

Os desejos de aprender um novo idioma e novas culturas, de ter êxito em provas como ENEM e vestibulares foram sempre presentes nos textos. Ao mesmo tempo, isso também era motivo de preocupação na aprendizagem: os choques culturais, o peso de ter sucesso nas avaliações e a necessidade para o mercado de trabalho foram presentes nos discursos dos colaboradores.

Isso demonstra a consciência dos participantes da importância que a língua estrangeira e, conseqüentemente, a língua espanhola tem nesse contexto de globalização e que, ao mesmo tempo, isso se torna uma responsabilidade a mais em um momento da vida deles em que há uma pressão tanto interna quanto da família e da sociedade para que sejam exitosos em vestibulares e Enem.

#### **4.3 Passo 2: O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

O teste de proficiência utilizado nesta pesquisa foi baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Foi realizado no dia 20 de março de 2017, uma semana após a primeira reunião formativa. Escolhi esta data, pois, embora já inseridos na pesquisa, foi apenas na reunião que eles se sentiram efetivamente participantes, e entendi que fariam a prova com mais afinco, sabendo da necessidade do dado coletado ser o mais fiel possível com a realidade.

Este Quadro foi criado pelo Conselho da Europa em 2001 com o objetivo de articular os níveis de aprendizagem das línguas europeias. É um parâmetro, para que a aprendizagem possa ser mensurada de maneira equivalente para todos os idiomas. Segundo o próprio documento criador (2001),

O Quadro Europeu Comum de Referência (QEER) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QEER define, ainda, os níveis de

proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis. (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

É perceptível que este documento norteia todas as ações educativas referentes aos idiomas na Europa, e que é um modelo bastante intuitivo e utilizável também com outras línguas. E embora não estejamos na Europa, recebemos como herança os idiomas de lá, pela colonização de outrora.

Esta ferramenta favorece a transparência e a comparabilidade dos dispositivos de ensino e das qualificações em línguas (MARTINEZ, 2009). Sendo assim, o Marco é ao mesmo tempo uma ferramenta avaliativa e reguladora do processo de ensino-aprendizagem. Meu objetivo foi mais regular que avaliar, pois entendo que este instrumento auxiliou na compreensão de como o processo de aprendizagem se deu durante o período das aulas.

É salutar lembrar também que não se percebe um movimento impositivo, visto que as diretrizes foram criadas após a descrição do que os falantes realizavam.

Sendo assim, há uma divisão que mensura quanto o aprendiz alcançou, revelando assim o nível que está na língua que está aprendendo, o que possibilita um credenciamento similar em todos os idiomas europeus. O quadro 1 mostra essa divisão.

Tabela 2 Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador elementar	A1	Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
	A2	Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e



			familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
Utilizador Independente	B1	Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
	B2	Usuário independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
Utilizador Proficiente	C1	Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
	C2	Domínio pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: Conselho da Europa, 2001.

Utilizei a plataforma *e-learning* Lengalia<sup>5</sup>, que oferece um teste online e gratuito. O teste conta com a aferição de compreensão gramatical, leitora e oral. Cada uma das 6 etapas possui 60 questões. Assim que o aprendiz vai acertando, vai passando para os próximos níveis. Quando perguntados, nenhum dos participantes havia feito teste de proficiência antes.

Em relação aos resultados alcançados, Apenas M alcançou nível C1, os demais ficaram no nível A1. Isso demonstra e corrobora o que as narrativas deles já haviam revelado: a falta do idioma como disciplina desde o EF, a carga horária baixa, o não praticar do idioma, a ausência da popularidade do mundo hispânico nos meios de comunicação fazem com que a popularidade e, conseqüentemente, a aprendizagem do idioma seja baixa.

#### **4.4 Passo 3: A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica**

Fez-se necessária nesta pesquisa a análise documental. Este procedimento de coleta de dados é validado por Lüdke e André (1986, p. 38) quando afirmam que “[...] a análise documental pode ser constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos[...]” pois,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

O documento em questão é o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio(PPC), mais especificamente o Plano de Disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol, tanto o do segundo ano quanto do terceiro. Ao analisar este documento, o objetivo foi constatar qual hoje é o objetivo que o IFRO almeja para seus educandos em relação à referida disciplina. Lüdke e André nos atenta para o valor da análise documental, uma vez que

Finalmente, com uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar a informações

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.lengalia.com/pt/teste-de-espanhol.html>

obtidas por outras técnicas de coleta”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.39)

Efetivamente, esta análise se deu em três momentos: antes de toda a pesquisa, de forma espontânea, levando em consideração apenas minha experiência e meu julgamento pessoal sobre o assunto. Em um segundo momento, quando me preparava para apresenta-lo e discuti-lo em uma das reuniões, após a estruturação da pesquisa, com a bagagem das aulas do Mestrado e das leituras indicadas pela orientadora, que serviram de base para a construção deste trabalho, ora validando minhas primeiras expectativas, ora ensinando-me o que eu não sabia ou tinha um pensamento equivocado. E por último, no momento da reunião, juntamente com os participantes, absorvendo e mediando suas impressões acerca do PPC utilizado pelo IFRO e dos outros que usei como comparação. A decisão por posicionar esta seção aqui é para que o conteúdo das reuniões discorram de maneira mais fluente e elucidativa para o leitor.

Realizei também a análise documental de todos os PPC's de Agroecologia do IFRO desde a criação do curso em 2010 e constatei que nunca houve uma mudança nos conteúdos e nas referências a mudança foi mínima. Não existe uma política que articule a atualização destes documentos, embora seja quase uníssona entre meus colegas a necessidade desta demanda em conversas na sala dos professores e reuniões.

Fazer esta análise documental com recorte temporal também encontra em Gil respostas satisfatórias, uma vez que

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p.46)

Assim, podemos fazer um panorama de como a Língua Espanhola vem sendo vista no IFRO e mais atentamente no curso de Agroecologia desde a sua criação. Gil (2002, p. 47) também nos esclarece que as pesquisas documentais “[...] são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

A pesquisa bibliográfica também foi de suma importância, pois foi nela que se buscaram todos os discursos dos pesquisadores-autores, verificando e trazendo

para a prática a metodologia e didática adequadas para o alcance de todos os objetivos. Gil descreve as vantagens deste tipo de pesquisa porque possibilita ao pesquisador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”(2002, p. 45).

Após a síntese de todas as informações coletadas, uma reunião foi realizada no dia 20 (vinte) de fevereiro de 2017 para informar aos participantes sobre os próximos passos que seriam dados, sendo este um momento para sanar quaisquer dúvidas que surgissem.

#### **4.5 Passo 4: As reuniões formativas**

O embasamento teórico que orientou toda a fase seguinte, que foi constituída de quatro reuniões formativas com o grupo. Chamarei de reunião formativa pela particularidade do grupo que desenvolvi a pesquisa: os sujeitos colaboradores são estudantes de EM e possuem o entendimento das questões que guiaram os encontros apenas do ponto de vista da experiência como discentes.

Portanto, ao mesmo tempo em que eles emitiam seus conhecimentos e suas opiniões, buscava eu teorizar tudo isso, para que o caráter formal da pesquisa não se perdesse. Thiollent faz apontamentos sobre o conduzir destas interações. O caráter dialógico da pesquisa-ação deve ser observado e preservado.

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. (THIOLLENT, 2011, p. 86)

Sendo assim, podemos inferir que o discurso tem que ser adequado para o grupo que está participando da investigação.

Também não sigo à risca o conceito de Seminário que Thiollent (2011) traz em sua vertente da pesquisa-ação. Sendo o grupo demasiadamente pequeno, julguei que se dividisse ainda mais – como preconiza o autor em sua definição de Seminário –, a discussão se perderia. Acabei por me aproximar mais, nas reuniões, do conceito de Grupo de Discussão (WELLER, 2006) que possui uma maior adaptabilidade entre o público adolescente. Segundo a autora “[...] é

principalmente no grupo [de discussão] que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social [...]”. Desta forma, entendendo que a escola faz parte da sociedade e que uma influencia a outra, consideramos este uma forma mais adequada de se conduzir os encontros.

As duas primeiras reuniões objetivaram o compartilhamento de experiências vivenciadas pelo grupo ao longo de sua trajetória discente, ao passo que eram aproximados às teorias inerentes a presente pesquisa. Já nas terceira e quarta, o grupo pôde olhar para a instituição da qual fazem parte e, apropriados da teoria, buscou uma proposta curricular e/ou metodológica que atendesse melhor ao contexto no qual o grupo está inserido.

O resultado de todas as discussões está descrito na próxima sessão, que passaremos a ver mais atentamente a partir de agora.

## 5 AS REUNIÕES FORMATIVAS: ENGAJAMENTO E POSSIBILIDADES

De posse dos registros das reuniões retomei as questões orientadoras deste estudo no intuito de sistematizar as elaborações correspondentes.

### 5.1 Como o ensino de língua espanhola vem se desenvolvendo no IFRO – campus Cacoal? O formato desenvolvido atende as exigências da atual Matriz Curricular?

Os dados coletados por meio da pesquisa narrativa permitiram compreender como o ensino de língua espanhola se materializa no currículo escolar do Instituto Campus Cacoal. Nesta direção, as narrativas dos estudantes apresentaram um olhar avaliativo a respeito deste ato formativo, confirmando que: “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, [...]”.(CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). E o principal aspecto apontado foi a carga horária que foi considerada:

[...] relativamente pequena para que possamos aprender o necessário para a preparação para vestibulares e/ou ENEM, deixando assim conteúdos importantes de lado, por só ter disponibilidade de duas aulas por semanas. No caso da melhoria de aprendizado seria o fator da carga horaria, mas sei que isto não parte da professora e sim de toda uma ementa geral do curso e também do ensino médio. **A: O Espanhol cotidiano.**

Ainda sobre a questão, o participante **M** recordou uma fala minha do início do ano letivo anterior na qual disse que, segundo o PPC do curso em vigência, os estudantes deveriam desenvolver as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever (ditas nesta ordem pelo participante), ao que respondi com outro questionamento: como conseguiremos isso na configuração atual? Será que realmente é possível? E se não for, o que deveríamos priorizar?

A participante **L** respondeu que não acredita ser possível isso acontecer, pois “a língua estrangeira não é tão valorizada na escola, que no Ensino Fundamental a gente tem inglês, só que é um inglês de qualquer jeito, só pra falar que tem, e por que não tem espanhol também? Aqui no IFRO é um pouco mais valorizado, embora o número de aulas seja pouco e a distribuição seja irregular” – referiu-se ela assim,

já que as aulas não são distribuídas equitativamente nos três anos do curso. A participante **A** complementa a fala de **L**, dizendo que não tem a disciplina de Espanhol no 1º ano e a de Inglês, no 3º, mas que no final das contas, a carga horária fica a mesma.

A experiência dos educandos traz à tona outras questões, uma vez que a insuficiência da carga horária, tão lembrada por eles, acarreta no desenvolvimento das aulas.

[...] apesar dos métodos utilizados, a língua só poderá ser eficazmente ensinada e aprendida, quando o número de aulas for maior, pois este é um problema pertinente há anos e que visivelmente atrapalha a formação de profissionais. **M: Importância para a vida.**

Como essa relação não foi lembrada apenas por esse participante, como **L** que em um dos encontros disse “[...] necessita de muito estudo e muita prática para se alcançar fluência” é notório que o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira depende intimamente da intensidade de tempo que estão expostos a ela.

A relação professora-alunos também foi lembrada, primeiramente como choque por **A**

O contato inicial foi particularmente difícil, por ser algo novo e completamente diferente do que se está acostumado. Os primeiros conteúdos, o primeiro bimestre, que resultou na nota pessoal mais baixa na matéria, e também o primeiro contato com a professora da disciplina. (A: O Espanhol cotidiano.)

Passando pela adaptação “Com o decorrer dos bimestres fui me adequando à forma de ensino da professora, gostando mais da matéria e conseqüentemente as notas foram melhorando” (A: O Espanhol cotidiano) e “por ser um idioma parecido com o nosso idioma [talvez] fosse mais fácil o aprendizado[...], mas como qualquer outra disciplina precisa de dedicação” (B: Desenvolvimento da Língua Espanhola).

Até chegar à identificação com a disciplina, quando em uma das reuniões **B** afirmou: “eu gosto quando você, professora, passa música, acho que isso nos ajuda a aprender, eu até joga na cara das minhas amigas que não estudam aqui que na aula de espanhol a professora trabalha com coisa legal e que aprendemos mesmo. Teve também aquela vez que você passou os esportes para a gente, que fizemos ano passado com a dinâmica de nos reunir em duplas, não parecia uma obrigação, parecia que estávamos por livre e espontânea vontade”. Ouvir estas diferentes

formas de aproximações com o conhecimento da LEsp do curso de Agroecologia contribuiu certamente para o meu crescimento docente, uma vez que:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 2006, p. 36).

A estudante **L** continuou a fala da colega, dizendo “eu adoro os seminários, porque induz a gente a falar, então temos que treinar”. **B** completou “eu gosto da liberdade que você dá para a gente”. Agradei e disse que na maior parte do tempo me sentia correspondida quanto à liberdade que dava a eles.

É fato que a vivência em ser professora, tem me conferido várias formas de percorrer o caminho. E a experiência construída me mobiliza a cada vez mais adaptar e reconstruir os conteúdos propostos de acordo com a realidade de cada turma. A professora de sete ou oito anos atrás não teria essa capacidade. Também não consigo vislumbrar um ponto final. Freire nos aponta a essa direção quando afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2006, p. 39). A aprendizagem é um contínuo diálogo envolvendo ação, reflexão e ação.

O cenário vivido em sala de aula é bastante complexo e passa por diversos filtros, passíveis de impulsionar ou bloquear o ensino-aprendizagem. Sobre isso, **A** afirmou “se o professor trabalha com um método em um dia, pode desagradar o estudante X e agradar o estudante Y, e que na próxima semana, em que o estudante X teria sua forma de aprender preferida contemplada, talvez ele já não estivesse tão interessado na aula, partindo da memória deixada pela última aula”.

Ainda sobre o assunto, a colaboradora **L** acrescentou que é impossível um professor, em um mesmo período, atender a 35 demandas de aprendizagem diferentes e que muitas vezes esses estudantes nem sabem na verdade o que querem. O que deixa a relação professor-aluno em uma linha cheia de tensões.

Todos esses fatores levou o grupo a entender que da forma como está sistematizado, o PD de LEsp do curso de Agroecologia não consegue atender às expectativas que o próprio documento preconiza. Sobre ele são algumas reações: **A**: “extenso e pura gramática”, **L** diz “sem funcionalidade”, afirmações que possivelmente podem ser traduzidas no dizer de Silva (1999, p. 59), como



“verbalismo, vazio, oco [d]o conhecimento expresso no currículo tradicional [que] está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”.

Por outro lado, o estudante **M** explicita que “não teria problema ele ser extenso, se tivesse tempo de cumprir tudo, seria ótimo, mas para cumprir do jeito que está aqui, a professora deveria apenas entrar em sala, explicar o conteúdo e sair, não daria tempo para mais nada”. **A** continua “ela só ia dar o conteúdo e mais nada, está fora do normal”. Recordei que Freire (1987) chama esse tipo de educação de bancária, ou seja, a qual o professor apenas deposita e que o aluno apenas recebe. Em contrapartida, Freire defendia que deve haver uma troca de experiências entre educador e educando.

Ficou bastante latente nas vozes dos participantes o fato de não parecer haver aulas o suficiente para que a LEsp seja aprendida. Soma-se a isso a falta de recursos (o material físico é escasso e o tecnológico defasado e insuficiente, fazendo perder algum tempo da aula para a conexão de equipamentos para aulas audiovisuais, por exemplo) e o grande número de alunos em sala (no IFRO, as turmas ingressam com 40 estudantes por turma). Logicamente, esta não é uma realidade apenas do IFRO, já que estudos<sup>6</sup> apontam para o fracasso da LE nas escolas públicas por todos os fatores apontados. Entretanto, o que mais afeta sem sombra de dúvidas, é o quantitativo de aulas. Materiais e estratégias de ensino podem ser criados, mas não há método que consiga sucesso se não há tempo para executá-lo.

Quanto aos apontamentos feitos para a ementa atual, é notório que não há mais espaço nos currículos o ensino de gramática pela gramática. E neste quesito a ementa é totalmente falha. É perceptível que estes conteúdos têm a preferência em relação aos outros, pois são numerosos e estão em evidência.

Essa constatação permite afirmar que o currículo é arena de disputa de áreas, componentes ou conteúdos, pois: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. [...]”. (SILVA, 1999, p.16).

---

<sup>6</sup> Vide: LUNA, J. M. F. de & SEHNEM, P. R. A língua espanhola em escolas do Brasil: ensino como disciplina e como atividade. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.120-132, jan./jun. 2009.

Embora muitos estudos já tenham superado esta visão do ensino gramatical, ela está ainda e infelizmente bastante presente nas escolas brasileiras. Contudo, vejo nesta geração uma abertura para este debate. Hoje, os estudantes falam. Há professores que se queixam, dizendo que eles são desinteressados e só sabem reclamar.

Este possível descompasso entre o pensamento dos estudantes e dos docentes parece se relacionar com a concepção de currículo formal que se apresenta nos documentos oficiais no interior dos sistemas de ensino e o currículo real o que efetivamente se materializa na sala de aula.(LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2014).

Entretanto, tendo em vista o fracasso escolar que vivemos atualmente, creio que é chegada a hora de dar mais ouvidos para o que os estudantes pensam e querem e, a partir disso, reinventar a escola tantas vezes quantas forem necessárias para que o sucesso seja alcançado. Freire me inspira a ter coragem de dizer isso, pois uma vez disse (e praticou) “[...] como há mais de trinta anos venho sugerindo, [devemos] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (2006, p. 30).

## **5.2 A partir deste desdobramento, é possível construir coletivamente uma proposta metodológica satisfatória para o ensino de língua espanhola nesta instituição?**

As limitações impostas pelo condutor do sistema claramente são percebidas pelos participantes. Em sua narrativa, **A** diz que para que haja “melhoria de aprendizado seria o fator da carga horária, mas sei que isto não parte da professora e sim de toda uma ementa geral do curso e também do ensino médio”.

Ao mesmo tempo, há a consciência da necessidade de aprendizagem das línguas estrangeiras, como nas narrativas que evidenciam esse fato

A língua estudada é de suma importância para nós que estamos saindo do EM e almejando um novo caminho pela frente, por não saber o que a vida pode nos trazer, estar preparado para o futuro é o melhor a se fazer ao formar estudantes, preparados para distinguir dialetos diferentes, daí a importância de valorizar profissionais que dedicam suas vidas a essa nobre missão. (V: Fora do Brasil)

Particularmente não gosto muito de línguas estrangeiras, mas sei a importância que elasm para o meu aprendizado e futuro, e, por

conta disto me esforço para aprender e fazer o melhor para adquirir todo o conhecimento possível. (A: O espanhol cotidiano)

Em uma das reuniões, as falas surgiram nesse sentido. **M** disse: “porque quando eu for para o mercado de trabalho e tiver outra língua, estarei mais valorizado, e também, porque vou usar em vestibulares, ENEM ou em qualquer avaliação que eu for fazer ou em instituições que for estudar. Também em Mestrados, pois os professores passam livros em outras línguas e eles não estão nem aí se você sabe ou não, você tem que fazer”. As participantes **A** e **L** elencaram os mesmos motivos, acrescentando que: “nunca saberemos o que vai acontecer conosco mais para frente e devemos estar preparados para todas as oportunidades e adversidades que possam surgir, como trabalhar em uma empresa que tenha que ter contato com algum cliente que seja de outro país”.

Creio ser esse o sonho de muitos professores, que o educando veja sentido no que aprende, que possa fazer projeções futuras que contemplem sua disciplina. Recordo-me enquanto aluna que sempre me perguntava o porquê de alguns conteúdos aprendidos e hoje, como professora, sempre faço essa reflexão, uma vez que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2006, p. 98).

A consciência que eles possuem da importância da LE no futuro próximo, as lembranças das aulas, sejam as que marcaram positiva ou negativamente, o reconhecimento de que por trás de tarefas que parecem simples há uma teoria foram marcantes nos encontros. Embora visse subir alguns ‘pontos de interrogação’ pela sala, também percebi olhos de coragem, de interesse, de participação durante todo o processo. Thiollent confirma o caráter de aprendizagem que a pesquisa-ação assume “Na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. [...] O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional [...]” (2011, p 75).

O empenho em mudar o PD e se fazer autor da própria história foi algo bastante marcante. Passemos a ver as alterações sugeridas com base em tudo que discutimos ao longo dos quatro encontros. Para que as devidas ênfases sejam dadas, o que foi retirado está riscado e o que foi incluído está sublinhado nas figuras 2,3.

A primeira alteração foi a carga horária. Entretanto, o grupo entendeu que há muitas tensões em torno do currículo e que buscar muitas aulas a mais implicaria em disputas com outras disciplinas. Sendo assim, o grupo sugeriu que, pelo menos deveria ficar no esquema de duas aulas semanais no segundo ano e duas no terceiro, já que a **A** e **V** disseram que “apenas uma aula por semana é muito ruim, pois passa muito rápido e não dá tempo de concluir nada”. **B** concordou, acrescentando “acho melhor também, pois dá tempo de explicar, passar uma atividade, corrigir, concluir a maioria dos conteúdos”. Como alternativa à insuficiência da carga horária, **B** apresentou uma proposta bastante interessante já em sua narrativa: “se for de interesse da turma, poderia haver um projeto, para aulas livres, para aqueles que escolheram o idioma espanhol para o ENEM”.

Quanto aos objetivos da disciplina, o grupo propôs que houvesse maior ênfase para leitura e fala, visto que a leitura teria como um dos alvos o ENEM, enquanto que a fala se refere ao mundo laboral. Os estudos contrastivos entre as línguas irmãs também ganharam destaque, visto que partir do que se sabe em busca de novos conhecimentos é sempre um bom ponto de partida.

Os aspectos culturais também ficaram em maior equilíbrio em relação aos gramaticais, já que o grupo preconiza o conhecer os outros e seus modos de ser. Esse aspecto encontra sentido nos Estudos Interculturais explicado por Silva (1999, p. 135), já que “[...] Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social [...]”. Uma vez apropriados dos sentidos que uma ou mais cultura produzem, é natural que o conhecimento criado e interpretado, por sua vez, gerem um currículo que mantém estreitas relações com a produção de identidades culturais e sociais (SILVA, 1999).

Figura 2: Plano de Disciplina alterado – carga horária e objetivos

PLANO DE DISCIPLINA				
CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
<b>Disciplina</b>	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol			
<b>Núcleo</b>	Diversificado	<b>Ano</b>	2 <sup>o</sup> /3 <sup>o</sup>	<b>Carga Horária</b> 80/40 80
<b>Objetivo Geral</b>				
<del>Desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita em língua espanhola, aplicando o conteúdo gramatical, léxico e cultural aprendido na prática (das relações sociais e profissionais).</del> <u>Desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita em língua espanhola, aplicando o conteúdo gramatical, léxico e cultural aprendido na prática das relações sociais (afetivas, profissionais, econômicas, etc).</u>				
<b>Objetivos específicos</b>				
<del>a) Identificar as diferenças entre o castelhano e espanhol;</del> <u>Desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as quatro habilidades, enfatizando leitura e fala;</u> <del>b) Reconhecer e apreender noções de gramática da língua espanhola;</del> <del>c) Reconhecer e aplicar regras relativas a verbos, nomes e classes correlatas.</del> <u>Realizar estudos contrastivos entre português e espanhol (gramatical, léxico, cultural, etc.).</u>				

Fonte: IFRO, 2014. Adaptação da autora.

Quanto aos conteúdos em si, houve a exclusão dos que eram determinantemente gramaticais ao passo que houve a inclusão do estudo de textos voltados para a área de formação dos futuros técnicos. Também viu-se a necessidade da inclusão de se explicar o porquê da disciplina de espanhol, corroborando que esse não foi um questionamento apenas meu como estudante de outrora e sim que esta pergunta continua sendo latente na cabeça dos jovens estudantes da atualidade. O que mais marcou nessa parte da discussão foi que os conteúdos devem ser negociados, compartilhado de forma dialógica, como revelado, por exemplo, nas falas de **M** e **V**, quando disseram que “os verbos são importantes, o problema é a **maneira** como se trabalha esses verbos” [grifo meu].

Figura 3: Plano de Disciplina alterado – ementas

<p><b>Ementa 2º ano</b></p> <p>Contexto histórico del español. <u>El español ibérico y el español americano. Castellano o español.</u> Alfabeto: letras y sonidos. Países y nacionalidades. Los artículos determinados e indeterminados. Las preposiciones. Pronombres personales y de tratamiento. Pronombres interrogativos. Pronombres demostrativos. Pronombres relativos. Pronombres posesivos. Presentación formal/informal. La familia. Contracciones y combinaciones. Lugares y medios de transporte. Numerales cardinales. Numerales ordinales. Artículo neutro "lo". Colores. Los meses del año. Las estaciones del año. Los días de la semana. Las horas. El sustantivo: género y número. Adverbios y expresiones adverbiales. Vocabulario de la casa, la sala de clase y la calle. Verbos regulares e irregulares en presente. Heterosemánticos. Heterogénicos. Heterotónicos. Carreras y profesiones. Verbo gustar. Vocabulario de las comidas y bebidas. Adjetivo: género y número. Los siglos de puntuación. Reglas de eufonía. Vocabulario del vestuario. Vocabulario del cuerpo humano. Pronombres indefinidos. Apócope. El uso de muy y mucho. Vocabulario de los deportes. Componentes culturales de España y de los países hispánicos: las manifestaciones culturales en todas sus formas (la comida, las danzas, las fiestas populares, los puntos turísticos, las luchas de clases, la agricultura, las costumbres, la música, la literatura, las actividades de ocio, etc). <u>Estudio de textos voltados para la área de Agroecología.</u></p>
<p><b>Ementa 3º ano</b></p> <p><del>Conjunciones. Acentuación. <u>Categorías verbales aplicadas al uso. Verbos regulares e irregulares en presente. Las perífrasis. Los medios de transportes. El pretérito imperfecto. El pretérito perfecto. El pretérito indefinido. El futuro imperfecto. El condicional simple. Presente de subjuntivo. Pretérito imperfecto de subjuntivo. Pretérito perfecto de subjuntivo. Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Imperativo. Los textos argumentativos y descriptivos.</u> Locuciones prepositivas. El pronombre complemento. Las interjecciones. Aspectos culturales de los países hispánicos significativos para desarrollar los conocimientos da lengua. Tipología textual <u>Estudio de textos voltados para la área de Agroecología.</u></del></p>

Fonte: IFRO, 2014. Adaptação da autora.

Evidentemente, os referenciais teóricos não poderiam ficar de fora, pois, se há modificações, é preciso buscar quem as corrobore e ampare. Sendo assim, o grupo entendeu que deve haver sempre a atualização das teorias, embora também tenha reconhecido que esta tarefa deve ser feita pelos professores de espanhol.

Sendo assim o grupo chegou à conclusão que a diretriz que devemos seguir, para criar uma proposta metodológica satisfatória é, inicialmente, a atualização constante, a fim de aparar arestas e corrigir falhas. Similarmente, é entendimento do grupo que fez os realinhamentos no PD de LEsp de que a discussão não pode ficar apenas na sala dos professores. Ela precisa chegar até a sala de aula. Também há que se consultar quem já passou pelos bancos escolares e hoje estão no mercado de trabalho. Igualmente, há que se perguntar para o mercado que tipos de conhecimentos são necessários para que o estudante tenha sucesso no mundo laboral.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás.  
Ernesto Che Guevara*

Este estudo buscou apresentar e discutir os resultados de uma inquietação: é possível construir coletivamente uma proposta metodológica satisfatória para o ensino de língua espanhola nesta instituição? Para obter resposta, uma pesquisa foi desenvolvida com vistas a, conjuntamente, levantar informações e intervir no processo de reconstrução dos documentos que norteiam o ensino e a aprendizagem do curso de Agroecologia, mais especificamente na disciplina de Espanhol, valendo-se das experiências dos educandos.

Logicamente, a análise e o uso diário deste documento norteador foi o que gerou esta inquietação, pois empiricamente, havia a percepção de que o que estava preconizado não atendia a necessidade de aprendizagem dos educandos e encontrava-se muito destoante das novas literaturas teóricas para as Linguagens. Embora fazendo adaptações regulares deste currículo, muitas vezes me sentia perdida e via desmotivação nos discentes, que estavam muito distantes do documento, quadro que necessitava ser mudado.

Para isso, primeiramente era necessário saber o histórico destes estudantes com a língua espanhola, seja ela como idioma ou disciplina escolar. Concluímos que, embora Rondônia esteja situada em região de fronteira, a cultura e o idioma vizinhos são pouco presentes no cotidiano dos educandos participantes da pesquisa, mesmo que estes reconheçam o valor que um ou mais idiomas adicionais possam ter em suas vidas.

Isso ficou provado quando um teste de proficiência foi aplicado e quase todos alcançaram nível elementar, ou seja, a escala mais baixa de seis degraus. O insucesso deste modelo curricular estava evidenciado.

A partir daí, a pesquisa bibliográfica se fez necessária para buscar na teoria possíveis respostas e soluções para este problema. Estudiosos da Linguística Aplicada nos mostraram a caminhada que as línguas estrangeiras vêm percorrendo – especialmente como disciplina escolar – e nos deram alguns encaminhamentos de

como ela deve ser encarada em sala de aula. Teóricos do Currículo nos mostraram as tensões existentes desde sempre neste campo do conhecimento e a luta de muitos – mulheres, negros, gays, jovens, trabalhadores – de se enxergar neste currículo e se sentir parte dele. A mudança pretendida neste currículo ser perseguida juntamente aos aprendizes – a outra metade do processo – se justifica.

Também se justifica quando vemos que muitos expertos da Educação almejavam, almejam e almejarão uma escola mais igualitária, que respeite os saberes dos educandos e que propicie o diálogo entre os pares. Que medidas arbitrárias, como a de tirar a obrigatoriedade em ofertar o Espanhol do currículo do Ensino Médio não deveriam ter espaço, pois estas decisões feitas sem o devido diálogo minam o sonho de uma América Latina mais unida e, conseqüentemente, mais forte.

Após esse entendimento, partimos para a ação: as discussões foram realizadas juntamente com os estudantes para que pudéssemos chegar a uma proposta didático-metodológica mais significativa, com conteúdos que ajudem na real apropriação da linguagem hispânica, por entendermos que a linguagem engloba muito mais que aprender o idioma.

O quesito mais criticado, após estudarmos sobre Linguística Aplicada, foi a quantidade de aulas destinada à aprendizagem do idioma, pois 120 h/a deixa praticamente inviável a aprendizagem de outro idioma, mesmo que este soe tão familiar a nós, como é o caso do espanhol. A primeira proposta de alteração foi essa: que se aumente pelo menos mais 40 h/a.

Seguiu-se a esse, a concepção da ementa e sua redação. O objetivo geral proposto não estava de acordo com os específicos e a ementa que se seguia era bem limitante, pois conteúdos gramaticais dominavam a lista de conteúdos e não condiziam com o que preconizava a concepção da disciplina de promover a ampliação do universo linguístico e oportunizar o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Este último merece uma atenção especial, pois mesmo que a disciplina não seja aplicada ao curso, estamos em um contexto de Educação Profissional e o estudante sai do EM já com uma formação técnica. O grupo sinalizou o desejo de ver sua futura profissão mais presente nesse currículo de LEsp, para que os



conhecimentos não fiquem isolados, na tentativa da superação dos saberes fragmentados.

As reflexões feitas pelo grupo também demonstraram que as referências teóricas precisam ser atualizadas, mas que esta atualização deve ser feita por especialistas, o que evidenciou uma maturidade em reconhecer suas limitações e também os saberes de outrem. Também compreenderam que nenhum saber está pronto e acabado: a renovação é sempre necessária.

Um caminho foi aberto. O caminho mais bonito e forte que possa existir: o diálogo. É urgente em tempos tão polarizados que professores façam o caminho inverso, escutando mais seus pupilos e aprendendo com eles. Realizar este estudo foi uma experiência singular, pois me vi várias vezes revendo meus pensamentos e posicionamentos para me colocar no lugar do outro: Se eu fosse aluna, seria esta uma aula significativa para mim? Se eu fosse aluna, gostaria de ser tratada como trato meus alunos? Será que a aluna tão ávida de outrora teria orgulho da professora que me tornei?

Fazer parte desta experiência e com este grupo foi essencialmente transformador para mim. Pude refazer alguns passos da época de estudante, o que foi substancial para me colocar no lugar dos participantes da pesquisa e compreender que ali havia vozes ávidas por participar, por opinar, por se fazer participante do processo de ensino e aprendizagem escolar. Reconheço-me hoje mais compreensiva, mais disposta a ouvir e conseqüentemente, melhor professora do que já fui. Há muito que se melhorar. Sempre será assim.

Mas dar passos à frente e perceber que eles estão sendo prazerosos e úteis dá mais força para almejar outros sonhos, alinhados com o que fomentou este trabalho: o de fazer entender que é necessário e até natural que nós, rondonienses ou rondonianos saibamos falar o idioma espanhol e conheçamos as culturas vizinhas.

Este não é um modelo pronto e acabado. O diálogo estará sempre aberto para que este estudo seja discutido, renegociado e até negado... Faz-se urgente que a alteridade esteja presente nas nossas salas de aula. E voltando à questão inicial: como propor melhorias ao currículo de Língua Espanhola? Sente aqui, vamos conversar!

## REFERÊNCIAS

ALCARAZ, R.C. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editoras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7.ed.. Campinas: Pontes Editoras, 2013.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École Capitaliste en France**. Paris: Librari François Maspero, 1971.

BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 06 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 06 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 06 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 23 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.161** de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória 746/2016** de 22 de setembro de 2016c. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Novo Ensino Médio: dúvidas**. Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_10](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10)>. Acesso em: 14 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Vol. 1.

\_\_\_\_\_. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN+. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 jul. 2016b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=20/07/2016>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de

reconstrução. IN: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, Mercado de Letras. 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLARETO, Sônia. Como alguém aprende a ser professor? Políticas Cognitivas, aprendizagem e Formação do Professor. In: **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões** Orgs.: FONTOURA, H; SILVA, M. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1233-1244

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v.23, n.1/2, p.185-195, jan. São Paulo, 1997.

ESCALADA, A. F; SANTOS; M. E. P. A variante linguística peninsular e o ensino de espanhol em Foz do Iguaçu. In: **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira**. Medianeira, 2015. Vol 01 - Num 11. p. 101 a 117.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.224p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Importância do ato de ler**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**.34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, H. A. **Ideology, Culture, and the Process of Schooling**. Philadelphia: Temple UP, 1981.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. In: **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, nº. 10, 2007.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española em Brasil: un futuro promissor. In: SEDYCIAS, João [org.]. **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 1ª ed. 2ª reimpressão. p. 45-52.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.

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.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem fronteiras**. Vol. 6, nº. 2, pp. 18-113, 2006

MAR, Gisele Domingos do. Ensino de língua estrangeira: abordagens. In: LAFACE, Antonieta, et. all. [orgs.]. **Estudos lingüísticos e ensino de línguas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2006. p. 173-192.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 21 jan 2017.

MENDOZA, L. Julio C. **O currículo do ensino da língua espanhola na zona de fronteira: inquietações e necessidades – Um estudo em escolas estaduais de Rondônia**. Porto Velho-RO. 2012. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2012.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Araraquara, 2009. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1951.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1951.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2017.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, V. 1, nº. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.) **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto: Uniararas, 2007.

PERES CARVALHO, Julyana. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 249f. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18018/1/2014\\_JulyanaPeresCarvalho.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18018/1/2014_JulyanaPeresCarvalho.pdf)>. Acesso em 10 jul. 2017.

PERINE, C. M. Reflexões acerca dos traços Estruturalistas no ensino de línguas estrangeiras. In: **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas** ISSN 1984-6576–v. 4,n.2–outubro de 2012 – p. 102-122– Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/3024/1937>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

Programa de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP. **Métodos de ensino de língua estrangeira** - Parte 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RpMyDy6YnKY>>. Acesso em: 15 de fev de 2017.

\_\_\_\_\_. **Métodos de ensino de língua estrangeira** - Parte 2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q3cC6aJNf-s>>. Acesso em 15 de fev de 2017.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?. In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo, Cultrix, 1995.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?.In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA BRASIL, Paolla Cabral, **¿Piedras en el camino? ¡Construyamos un castillo!** Necessidades e interesses de aprendizes de espanhol de um curso técnico integrado. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 179fls. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Alessandra Silva de **O ensino de língua espanhola no ensino Instituto Federal de Brasília: o dito, o feito e o pretendido**. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013. 120 fls.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ZANOTTO, M. M. G. B. Reflexão sobre a aquisição de Língua Estrangeira: uma questão de método, de um sistema dinâmico complexo, de desenvolvimento de inteligências múltiplas ou um mix desses três princípios teóricos? In: **Anais - VI Congresso Internacional da Abralín / Hora, D. da (org.)**. João Pessoa: Ideia, 2009. 4604p. vol. 2

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.