



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA**

AMANDA REGINA RODRIGUES DE FARIAS

**PRÁTICA DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL:
RELATOS DE PROFESSORES DE ELE EM (TRANS)FORMAÇÃO**

CAMPINA GRANDE

2017

AMANDA REGINA RODRIGUES DE FARIAS

**PRÁTICA DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL:
RELATOS DE PROFESSORES DE ELE EM (TRANS)FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras do Departamento de Letras e Arte da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola.

Orientador: Prof. Antonio Carlos Batista da Silva Neto.

CAMPINA GRANDE

2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F334p Farias, Amanda Regina Rodrigues de.
Prática docente em uma perspectiva sociocultural [manuscrito] : relatos de professores de ELE em (trans)formação / Amanda Regina Rodrigues de Farias. - 2017.
39 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2018.
"Orientação : Prof. Esp. Antonio Carlos Batista da Silva Neto , Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."
1. Prática docente. 2. Língua espanhola. 3. Contexto sociocultural. 4. Ensino de língua estrangeira. I. Título
21. ed. CDD 371.12

AMANDA REGINA RODRIGUES DE FARIAS

PRÁTICA DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL:
RELATOS DE PROFESSORES DE ELE EM (TRANS)FORMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras do Departamento de Letras e Arte da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Espanhola.
Orientador: Prof. Antonio Carlos Batista da Silva Neto.

Aprovada em: 15/12/2024
Nota: 8,5.

BANCA EXAMINADORA

Antonio Carlos B.S. Neto
Prof. Antonio Carlos Batista da Silva Neto (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

NOTA:

9,0

Fábio Marques de Souza
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

8,0 (OITO)

Rickison Cristiano de Araújo Silva
Prof. Rickison Cristiano de Araújo Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

8,5

AGRADECIMENTOS

À Deus, criador do céu e da terra, era nele que buscava força para não desistir nos momentos difíceis no decorrer do curso e a quem eu devo todas as homenagens neste momento.

Ao meu orientador e amigo Antonio Carlos pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e paciência comigo.

Ao meu pai Armando Epitácio, que me educou ensinando sempre os valores reais da vida.

À minha mãe Rita Rodrigues, por ter acreditado em mim e em minha capacidade estando sempre do meu lado, me incentivando e fazendo valer a pena toda lágrima derramada.

À minha tia Paula Rodrigues, que antes mesmo de ser aprovada no vestibular já me incentivava. Suas palavras foram como sementes plantadas e germinadas que estão começando a dar frutos.

Ao meu esposo Jorge Valeriano, homem trabalhador e compreensivo com minha ausência muitas vezes como esposa enquanto me dedicava a ser estudante, realizando as atividades e deixando meus filhos na responsabilidade de outros todos os dias para enfrentar 75 km de distância até chegar em Campina Grande.

Aos meus filhos Antônio Sergio e Maria Regina, duas crianças que apesar da pouca idade tiveram a compreensão que nem todos adultos tiveram. Vocês foram verdadeiros amigos.

À todos os professores que passaram por mim deixando marcas positivas, fazendo com que eu crescesse enquanto pessoa e cidadã, agradeço também à aqueles que deixaram alguma marca negativa pois foi através deles que pude refletir sobre qual caminho seguir.

Aos funcionários da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, pela dedicação e empenho desde a limpeza dos ambientes até um bom dia que faziam melhorar aqueles dias mais estressantes.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de sala de aula Bruna Silva, Viviane Sousa, Rickison Cristiano, Antonio Carlos pelas conversas descontraídas, pelo apoio de verdadeiros amigos que jamais pensei em encontrar.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.32).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE: Língua Estrangeira

ELE: Espanhol como Língua Estrangeira

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC: Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 PARADIGMA TRADICIONAL E CRENÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES: REVISITANDO CONCEITO	10
2.2 PARADIGMA EMERGENTE DE ENSINO: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LE	15
2.2.1 O Professor reflexivo	16
2.3 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.3.1 Contexto da Pesquisa	21
2.4 RELATOS DE PROFESSORES DE ELE: O FAZER-SE PROFESSOR	21
2.4.1 Relatos de Professores em (trans)formação	23
3 PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS	26
REFERÊNCIAS	29
APÊNDICES	32
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS COLABORADORES DA PESQUISA	33
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	37

PRÁTICA DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: RELATOS DE PROFESSORES DE ELE EM (TRANS)FORMAÇÃO

Amanda Regina Rodrigues de Farias¹

RESUMO

Antes mesmo de ser professor todo indivíduo é um cidadão inserido em uma sociedade, e traz consigo saberes ou ideias construídas pelo meio em que vive sobre o mundo e as práticas educativas. No processo de (trans)formação de um aluno de Língua Estrangeira – LE em um professor de LE, muitos destes saberes e ideias são passadas equivocadamente acreditando que são métodos infalíveis no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Com a finalidade de propor uma reflexão aos professores de Espanhol como Língua Estrangeira a respeito de suas práticas docentes em contexto sociocultural, o presente trabalho tem como objetivo revisitar os conceito de paradigma tradicional e sua relação com as crença, debater sobre o paradigma emergente e a necessidade de uma prática docente reflexiva, e possibilitar um novo olhar sobre o ensino de línguas através dos relatos de três professores-colaboradores do município de Umbuzeiro, interior da Paraíba. Para isso nosso estudo tem como base teórica estudiosos como Almeida Filho (2001), Vasconcelos (2002), Costa Junior e Araújo (2017), Barcelos (2001) Pimenta (1997) Alarcão (2005) Paiva (2003) Vieira Abrahão (2012), entre outros.

Palavras-chave: Processo de (trans)formação. Espanhol como Língua Estrangeira. Contexto sociocultural.

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A ideia de que uma nordestina, nascida e criada no interior da Paraíba, filha de pais analfabetos e sem estrutura educacional alguma pudesse aprender um outro idioma foneticamente, semanticamente, ideologicamente e culturalmente distinto de sua língua materna era improvável. E apesar de todas situações difíceis e discordantes das crenças

¹ Aluna da Graduação em Letras Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: takemy2011@hotmail.com

empiricamente entrelaçadas a um ser social, das interferências causadas no processo de construção da aprendizagem, a cada ano que se passa essa grande utopia se torna realidade.

Este poderia ser um relato de muitas Marias e de vários Josés, primeiros universitários de uma família na qual anos atrás a alfabetização era algo distante, mas que no presente se torna meu relato.

Ao iniciar um curso de licenciatura em uma Língua Estrangeira, neste caso a Língua Espanhola, muitos paradigmas e crenças são construídos enquanto aluno no permanente processo de formação docente. Um deles seria a possível semelhança entre o português e o espanhol, o que tornaria a aprendizagem desta língua alvo mais fácil. Quase que de imediato esta primeira crença cai por terra como bem aponta Almeida Filho (2001, p.15) ao colocar que “esse ‘quase-falar’, essa “criação possível, essa facilidade enfim que o falante de espanhol experimenta [...] mostra uma outra face – a da facilidade enganosa e do conhecimento movediço”, o que levaria o aprendiz de uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, a conhecer uma outra face do idioma. Deste modo, se percebe que não há uma ou outra fórmula pronta e linear de ensinar, muito menos que um modelo metodológico é eficaz em todos os contextos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ademais das crenças adquiridas através de modelos metodológicos tradicionais de como ensinar e aprender uma nova língua e da falsa facilidade em aprender o Espanhol como Língua Estrangeira, se considera o contexto sociocultural como um dos fatores do sucesso, ou insucesso, nessa aprendizagem, uma vez que o meio social em que o indivíduo está inserido pode interferir, parcialmente, no desenvolvimento cognitivo. Com isso, nos surge como questionamento: i) Qual a relação entre o cognitivo e o social em um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? ii) Até que ponto essa relação, entre o cognitivo e o social, pode interferir no sucesso, ou insucesso, na aprendizagem de uma língua estrangeira? iii) Como uma prática reflexiva pode mediar, através de suas ações pedagógicas, esse desafio de trabalhar com a realidade vivida pelo aluno cotidianamente?

Com o objetivo de encontrar as respostas possíveis para estas indagações, construímos nosso estudo a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa de campo. No qual, em um primeiro momento discorremos através de teorias de estudiosos como Kuhn (2003), Vasconcelos (2002), Costa Junior e Araújo (2017), Lopes (2013), Barcelos (2001) Bomfim (2011) e Silva (2011) entre outros, com o intuito em revisar os conceitos do paradigma tradicional e sua inter-relação com as crenças.

Em seguida discutimos a respeito do paradigma emergente e os novos caminhos para ensinar uma Língua Estrangeira contemplando toda discussão em um contexto sociocultural,

para isso utilizamos como base teórica: Lopes (2013), Pimenta (1997), Alarcão (2005), Paiva (2003), Vieira Abrahão (2012), Souza (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1998).

Nosso terceiro momento no referencial teórico se refere aos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. Nele abordamos os procedimentos que usamos para alcançar os resultados necessários através dos relatos de professores-colaboradores acerca da sua prática docente em um contexto sociocultural, para isso nossa pesquisa esteve ambientada no município de Umbuzeiro.

Por fim, no nossa quarta e última discussão presente no referencial teórico, realizamos as análises dos relatos de três professores-colaboradores com o intuito de buscar dados que apontam precisamente quais as interferências no processo de (trans)formação do docente de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PARADIGMA TRADICIONAL E CRENÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES: REVISITANDO CONCEITO

O significado etimológico² da palavra paradigma – substantivo masculino singular e no plural “paradigmas” – é originária do grego e tem como definição “padrão” ou “modelo”. Já para linguística³ e no campo da ciência, o termo é definido, respectivamente, como “conjunto dos termos que podem ser substituídos, entre si, na mesma posição da estrutura da qual fazem parte”, e modelos experimentais que são usados para executar outros.

No campo dos estudos da evolução das ciências sociais, o filósofo da ciência Thomas Kuhn (2003) utiliza o termo paradigma surgido na teoria de signo linguístico e nos estudos da linguística por Ferdinand de Saussure, como um princípio teórico que contribui para os estudos científicos humanos e sociais. Neste caso, o termo paradigma tem relação com a ciência “normal” ao referir-se as pesquisas que foram realizadas pela comunidade científica e que se tornaram reconhecidas pela academia por sua legitimidade e veracidade absoluta, servindo também como base para novas investigações e novas teorias no âmbito da pesquisa aplicada.

² Este significado está presente no site do Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/paradigma>> Acesso em: 12 novembro de 2017.

³ Este significado está presente no site do Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/paradigma>> Acesso em: 12 novembro de 2017.

Já Maria José Vasconcelos (2002) contextualiza o termo paradigma na esfera do cotidiano ao observar através de “lentes” as ações humanas, o que permite perceber o mundo e como enfrentamos os obstáculos na convivência social. Se por um lado Kuhn usa o termo para questionar a esfera científica, por outro lado Vasconcelos o usa para questionar o cotidiano.

Cabe ressaltar que em nosso estudo compartilharemos da mesma ideia dos estudiosos Costa Junior e Araújo (2017) ao utilizarmos o conceito de Vasconcelos com o objetivo de analisar as ações pedagógicas de professores de LE e as verdades que os discentes vão criando enquanto alunos em um processo de (trans)formação em um professor de LE.

Estas lentes – paradigmas – exemplificarão, por sua vez, o modo como atuaremos e enfrentaremos os obstáculos na vida científica, acadêmica e pessoal. Na formação de professores de língua(s) estrangeira(s), os paradigmas denunciam aspectos importantes para o contexto de formação de futuros professores e de atuação profissional na sala de aula de LE(s) (COSTA JUNIOR; ARAÚJO, 2017, p. 188).

Ensinar uma língua estrangeira é um desafio constante tanto para o docente quanto para o discente. No entanto, a possibilidade de encontrar métodos para superar e vencer as dificuldades ademais de uma reflexão sobre o fazer docente, produz uma união entre o “científico, acadêmico e empírico” em sua formação, concretizando as futuras ações enquanto professor e não permitindo assim que as dificuldades construam um bloqueio no processo de aprendizagem.

Ao que se refere ao conhecimento científico, Lopes (2013) aponta para o paradigma tradicional partindo do pressuposto de que o indivíduo acolhe e armazena as informações recebidas no processo de aprendizagem sem nenhuma reflexão. As práticas docentes baseadas na teoria deste paradigma reverberam em uma prática na qual o docente ministra suas aulas com uma sequência de atividades que não podem ser quebradas, colocando-se sempre como detentor do saber e criando uma lógica própria para aquele “ensinar”, e a partir do momento que o aluno interfere neste processo sistemático criado, o professor com o poder de conhecimento intercepta o questionamento que retirou o foco planejado para sua aula. Esta é uma prática docente muito conhecida no campo do conhecimento científico das ciências naturais, barrando toda e qualquer visão mais ampla acolhida no campo das ciências sociais e humanas.

Lopes (2013) ainda coloca que o paradigma tradicional tem sua essência em práticas mecânicas no processo de ensino-aprendizagem e na medida em que o aluno é questionado pelo professor, as respostas devem ser diretas e objetivas. Um professor adepto ao paradigma

tradicional elimina uma série de fatores importantes do seu aluno como: o meio sociocultural e político em que ele está inserido, retirando dele a oportunidade de refletir sobre seus conhecimentos e tornando o processo meramente técnico.

Assim, é fundamental discutir sobre os paradigmas tradicionais e revisarmos seus conceitos, uma vez que esta teoria dará fundamentação para discutir algumas ações pedagógicas em que o aluno é um mero espectador e não autor de sua própria história, suas experiências não são válidas em sala de aula uma educação baseada em copiar, memorizar, e reproduzir conteúdo no entanto é de extrema importância revisarmos os conceitos de crenças tão utilizados no dia a dia das práticas docentes de um professor de LE.

As crenças têm sua essência em uma certeza, em uma “verdade absoluta” que vai se propagando como ações, de forma recorrente tornando-se assim intrínsecas. Barcelos (2004) aponta que as crenças são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’.

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Ainda conforme Barcelos (2001, p. 73) as crenças são um conjunto de “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”, desta forma as crenças tem uma origem de dentro pra fora do profissional e são concepções de vida adquiridas com o decorrer de suas experiências ao tomá-las como verdades. Cabe ratificar que essas crenças não se constroem isoladamente, elas necessitam de um conjunto de fatores contundentes para se concretizar, para isso definiremos alguns desses fatores que contribuem para tal: i) um professor com ações tradicionalistas ii) alunos inseguros e que não questionam as ações do professor; iii) falta de reflexão entre as partes professor\aluno; iv) auto avaliação enquanto professor e enquanto aluno.

Para Bomfim (2011, p. 78) “por nascerem da experiência pessoal e direta, crenças descritivas tendem a ser fortemente aderidas e difíceis de mudar”, deste modo constrói-se uma barreira no processo de aprendizagem de um idioma dificultando um sucesso futuro, gerando dúvidas, dificuldades e frustrações no processo de ensino-aprendizagem já que nascem das experiências vividas no meio social. Não obstante, é arriscado afirmar que o ser social não seria capaz de evoluir no seu processo de aprendizagem de uma nova língua e que todas essas

inquietações e inseguranças permaneçam na vida profissional de um professor de LE enquanto falante da língua. Cabe ao portador dessas crenças permitirem que elas interfiram ou não em suas práticas docentes enquanto professor, ou até mesmo enquanto estudante LE, as mesmos frustrações sentidas e vividas no processo de aprendizagem de uma nova língua podem ser postas como êxito à medida que se adquire conhecimentos de um novo idioma por consequência de uma nova cultura.

Já para Silva (2011) as crenças são de caráter pessoal ou coletivo, mas também oriundas de um processo implícito e tem uma relação direta entre o “sujeito histórico” e a “prática social”, assim elas seriam construídas culturalmente dentro do desenvolvimento de suas práticas e no processo de (trans)formação do então aluno de LE no professor de LE.

É relevante ratificar que todas definições a respeito das crenças expostas pelos teóricos Barcelos, Silva e Bomfim, ainda que dicotômicas, refletem nas possíveis limitações causadas na medida em que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, um professor que tem consigo um modelo pronto e acabado de como se aprende uma língua estrangeira ou até mesmo modelos prontos de conduzir uma aula, deixam de ter alunos críticos e consequentemente atuantes no meio inserido.

Um professor que transmiti em suas aulas verdades prontas e disfarçadas por um “processo dialógico” (troca de ideias entre professor e aluno na qual sempre prevalecerá a opinião do primeiro) poderá deixar sempre evidente suas ideologias marcadas por traços pertinentes a seus paradigmas e suas crenças. Ou seja, ao se colocar como detentor do conhecimento e protagonista da ação pedagógica, o professor oferece ao aluno apenas o papel de coadjuvante e converte as aulas de LE em um ambiente cujo aluno é passivo, mero receptor de informações prontas, acabadas e repassadas, sem a oportunidade de expor suas ideias e tornar-se um aluno atuante. No entanto, cabe pontuar que o professor não induz a nada, pelo contrário. Almeida Filho, vai dizer que a prática docente estaria mascarada por um determinado enfoque, e só ensinamos por conta dele.

Destarte, estas atitudes por parte do professor impedem a ampliação do seu olhar e aceitação ao novo, reforçam a ideia de que esta é a única maneira de ensinar e reproduzem a ideia hierárquica e vertical no saber, uma vez que o professor está sempre acima do aluno.

Ter uma prática docente dinâmica e, sobretudo, ter uma didática democrática é saber respeitar seus limites enquanto professor e os limites dos seus alunos, é permitir que a educação ultrapasse os muros da escola e que a mesma não permaneça de portas fechadas e muros altos para a sociedade. Desta forma, questionar o porquê mesmo diante de ferramentas e aberturas que o sistema disponibiliza para o manuseio de uma aula, ainda encontramos

inúmeras barreiras empíricas – determinadas a partir de seus paradigmas, crenças, ideias e convicções – a respeito da educação.

A respeito do papel da escola e sua importância como instituição na prática dos docentes, Libâneo (2001, p. 85) coloca que “[...] a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transforma-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação [...]”, partindo do pressuposto de que a escola deve priorizar a formação de cidadãos participativos e autônomos.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991, citado por ALMEIDA FILHO, 1999, p. 95), É possível refletir sobre qual deveria ser os primeiros momentos de reflexão sobre as práticas docentes:

Os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente, apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino, e esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para sala de aula. Segundo os autores esta reflexão deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa, e deveria ocorrer durante todo tempo de formação do professor-aluno.

Enquanto aluno e futuro professor de LE as reflexões sobre as práticas docente e discente devem ser pensadas e repensadas cotidianamente durante todo período de (trans)formação, ou até mesmo depois deste período, tendo a plena consciência de que ensinar não é transferir conteúdo planejado, e sim construir possibilidades junto aos alunos em uma parceria de produção e construção dos conhecimentos.

No que tange a construção de conhecimento, sabe-se que não é fácil ser um professor investigativo, ou seja, aquele que analisa a individualidade do seu aluno que planeja suas ações visando alcançar as particularidades dos mesmos. Deste modo, segundo Almeida Filho (1993, p.22) ensinar uma língua estrangeira requer abordar três concepções: a de linguagem, a de aprender e a de ensinar, o que subentende que além dessas três concepções se faz necessário a realização de um conjunto de tarefas sincrônicas que se resumem em quatro esferas: i) o planejar; ii) o selecionar; iii) o dominar a língua alvo dentro e fora da sala de aula; iv) e o avaliar, desde o rendimento dos alunos até a própria auto avaliação do professor sobre montagem e execução da aula, e o aluno por sua vez sob orientação do professor deve: i) construir seus conhecimentos gradativamente, sendo protagonista do seu processo de aprendizagem; ii) questionar e ser o construtor de seu próprio conhecimento, ou seja tratar o

seu processo de aprendizagem como a construção de sua própria casa sem deixar escapar nenhuma das etapas do processo de construção.

No entanto, vale ressaltar que tudo isso só é possível quando o professor aborda ao processo de aprendizagem do aluno alguns componentes, são eles: o material adotado; o filtro afetivo do professor; o filtro afetivo do aluno; como também as competências implícita, metacompetência profissional, teórica, aplicada e a linguística-comunicativa.

Em resumo, é possível analisar que as definições levantadas a partir destes teóricos nos permitem observar como investigar o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira e a prática docente de forma diferente da materna, já que cada uma tem suas particularidades, como também permitem levar em consideração o contexto social em que o aluno e o professor de LE estão inseridos. E que para o êxito na aprendizagem de uma nova língua deve-se pensar em uma prática docente cada vez mais reflexiva.

2.2 PARADIGMA EMERGENTE DE ENSINO: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LE

Ora, ressaltamos a partir das colocações apresentadas em nosso estudo que os paradigmas tradicionais estão fortemente presentes nas práticas docentes. No entanto, esse tipo de prática acaba por não se sustentar na medida que não atende a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e sua própria evolução. O que fundamenta a atuação do professor em formação de LE através de novos tipos de práticas e paradigmas.

Parafraseando Lopes (2013), o professor que fundamenta suas práticas a partir do paradigma emergente, compreende seu aluno dentro do processo de aprendizagem como um ser incompleto, seus “conhecimentos” vão se definindo e redefinindo gradativamente em um processo contínuo de aprendizagem através de discussões e reflexões. Reconhecendo cientificamente este processo inacabado pelas ciências sociais, mas também ao mesmo tempo compreendendo as interferências que podem ocorrer dentro deste processo, ou seja, levando em consideração a realidade social desses alunos.

Os estudos de Lopes (2013, p. 944) ganham força nos dias atuais ao acenar “para a diversidade epistemológica de nossas sociedades, a qual, longe de ser negativa, representa uma grande riqueza e um grande desafio para a capacidade dos sujeitos de conferir sentido à experiência” – em especial, experiência vivida pelos alunos –, como também considerando-as como válidas e tornando-as como ponto de partida para novos conhecimentos. O professor adepto as práticas baseadas em um paradigma emergente considera toda e qualquer diversidade encontrada em sala, justificando-as através das ciências sociais, ao compreender o aluno como um ser

social inserido em uma sociedade plural que se firma através dos saberes oriundos do senso comum e na possibilidade de um diálogo entre o conhecimento comum e o científico, uma vez que há um “reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos tão válidos e legítimos quanto o conhecimento científico” (LOPES, 2013, p. 944).

Desta forma, percebe-se que o paradigma emergente torna a prática docente mais coerente com o contexto na qual se insere, visto que professores adeptos a essas práticas estimulam discussões críticas e reflexivas com objetivo de desencadear no aluno em processo de (trans)formação, e futuro professor, a consciência de ações pedagógicas para suas próprias práticas futuras, dando conta também das particularidades de seus alunos. Ou seja, consiste em convidar o aluno que está em processo de formação a construir uma prática docente buscando possibilidades para desenvolver metodologias inovadoras em sua sala de aula e para que isso ocorra como desejado, faz-se necessário uma prática educativa reflexiva.

2.2.1 O Professor reflexivo

A priori, é de extrema importância discutir sobre o termo “professor reflexivo”, ainda que a própria nomenclatura já o defina como um docente com um perfil questionador, e, portanto reflexivo, que constrói uma relação entre o pensar e o agir revestindo-se de uma consciência clara da importância do seu comprometimento com a prática social. Pimenta (1997) apontou que estudos e investigações sobre a formação de professores e o uso do “professor-reflexivo” já começavam a ser produzidas por Schön em 1990 e por Alarcão em 1996 e que a universidade teria a atribuição de não somente habilitar o exercício legal da profissão como contribuir na sua identidade como professor.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 06).

O professor reflexivo é aquele que, ao almejar uma boa qualidade educacional, vai de encontro a verdade em suas práticas pedagógicas, e além da reflexão crítica – e necessária – sobre sua prática, jamais age sem o equilíbrio entre teoria e prática. É ao conciliar ambas,

teoria e prática, que o professor com uma prática docente reflexiva, uma vez que refletindo sobre sua ação no hoje é possível aperfeiçoar suas práticas educacionais e melhorar sua ação no amanhã. Dessa forma, essas reflexões não se resumiriam apenas as suas práticas e ao seu desempenho dentro da sala de aula, mas sim em sua atuação enquanto cidadão comprometido com a transformação social.

Especialmente ao que se refere ao processo de (trans)formação de um professor de LE, o docente (professor de LE em uma universidade) deve ser impulsionado pelo desafio de refletir sobre sua própria prática à medida que ensina ao aluno em (trans)formação a refletir sobre suas futuras práticas docentes, buscando assim a formação de professores reflexivos e autores de seu aprendizado. Cabe ratificar, que este processo de reflexão pode ser estimulado pelo docente através de perguntas e questionamentos que estimulem o raciocínio e a expressão. Desta forma

O aluno, e futuro professor de LE, torna-se autônomo e capaz de posicionar-se diante de uma situação de dificuldade de aprendizagem. Alarcão (2005, p. 41) alerta para:

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

Cabe evidenciar a importância de práticas reflexivas para e no ambiente educacional, visto que na medida em que um professor se torna reflexivo passa a analisar sua sala de aula como um ambiente complexo e regido de fatores que vem de dentro para fora. Assim, é notório que o docente passa a ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem e não mais um mero transmissor de conhecimentos. O aluno em (trans)formação ao passo que vai desenvolvendo uma noção do contexto educacional em que se insere, aplica suas capacidades teóricas e críticas às realidades que envolvem sua profissão, melhorando suas práticas de ensino a partir de suas reflexões. Paiva (2003 p. 61) aponta que “o professor reflexivo faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, vai construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer”, pois à medida que os problemas vão surgindo, bem como a investigação de suas causas e suas possíveis consequências, a prática reflexiva torna-se, por sua vez, imprescindível para solucioná-los. Contudo, sabemos que isto é uma prática complexa posto que engloba planejamento, currículo, decisões e resultados, Alarcão (1996) afirma que é necessário acima de tudo que o professor assuma uma postura de

professor reflexivo seguro, empenhado e compreensivo superando tudo que o impede de exercer com eficácia suas práticas educacionais.

A necessidade de ser um professor reflexivo no presente é cada dia mais acentuada, pois ao lidar com situações adversas que surgem na sala de aula, a investigação e a reflexão encontra-se como meios para resolvê-los conforme leva em consideração o contexto sociocultural do aluno – dando-o subsídio para pensar, analisar e criar significados para os conhecimentos adquiridos.

Um professor reflexivo analisa o aluno em um conjunto de pressupostos que podem interferir no seu processo de ensino-aprendizagem, no entanto, reconhecer essas interferências e como elas acontecem é o maior desafio enquanto professor. Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem passa por transformações e que segundo Vieira Abrahão (2012, p. 458) as ditas “transformações não tem acontecido de forma isolada, mas vinculadas às diferentes maneiras de se conceber a realidade e o conhecimento, ou seja, as diferentes perspectivas epistemológicas”.

É possível compreender que essas transformações acontecem por diversos ângulos, neles encontramos a “epistemologia positivista”, que tem a aquisição de conhecimento como sistematizado, ou seja, organizado como algo objetivo e identificável por verdades absolutas através de métodos científicos, na qual a formação de professores de língua consiste em uma estrutura pedagógica a partir do treinamento de práticas docentes para futuros professores de língua. É também dentro do positivismo que surge a teoria behaviorista, ou seja, uma teoria que consiste em aprender por estímulos e reforço construindo hábitos repetitivos sendo treinados para aprender. Vieira Abrahão (2012 p. 458) ainda ressalta que os métodos behavioristas falham a partir do momento que não dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem atribuindo-os a um processo cognitivo/mentais já que “a complexidade das salas de aula não pode ser captada por estudos experimentais e que a realidade está tanto no exterior como nas mentes dos professores [...]”.

Em contrapartida aos estudos positivistas, temos os estudos interpretativistas que possui uma linha de pesquisa que consiste no pressuposto de que a aquisição de conhecimentos está interligado com as práticas sociais e são adquiridas involuntariamente, ou seja, se analisarmos as experiências prévias, as interpretações que fazem sobre os conteúdos e suas interpretações, como também o contexto em que estão inseridos, torna-se um desafio

muito maior o processo de ensino-aprendizagem na medida em que o social interfere e gera crenças de punho sociocultural.

Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais (VIEIRA ABRAHÃO, 2012 p. 458).

Com este olhar por uma perspectiva voltada ao contexto sociocultural, entende-se que o meio em que o sujeito está inserido define o desenvolvimento cognitivo a partir do contexto social-cultural e até mesmo pela linguagem. Segundo Johnson (2009 apud VIEIRA ABRAHÃO 2012, p. 461) a teoria sociocultural, também conhecida como teoria da mente, explica as origens dos medos, frustrações, inseguranças no processo de ensinar e aprender uma nova língua, o que explicaria a inter-relação entre o cognitivo e o social. Essa interferência ocorre a partir do momento em que o sujeito deixa prevalecer que o meio – desde o convívio familiar até o convívio social e acadêmico – em que se está inserido pode defini-lo.

Ainda no que se refere a construção do significado social, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 27) alerta que:

É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam.

Portanto, ao situarmos que algumas interferências no processo de ensino-aprendizagem são oriundas de paradigmas tradicionais e de crenças, percebe-se que as crenças podem ter um caráter muito mais efetivo nos professores em formação, dado que tais abordagens têm como referência o homem como sujeito histórico e a linguagem em suas interações orais e escritas como prática social. Kramsch (2003 citado por SOUZA, 2014, p. 94) aponta que as “crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade” a partir do momento em que essa realidade social contribui negativamente interferindo no insucesso da aprendizagem. Ainda vale ressaltar que o desenvolvimento cognitivo não depende somente da cultura ou do meio que o ser humano está inserido, mas sim como usará a seu favor seu meio social.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso intuito é localizar dentro de um contexto sociocultural quais interferências – derivadas, ou não, de um paradigma tradicional e/ou crenças – estão presentes no processo de (trans)formação inicial dos professores de LE, destacando os de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), para isso nosso percurso metodológico foi construído de acordo com Prodanov e Freitas (2013).

No que tange à natureza do nosso trabalho, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa aplicada que busca compreender não somente o processo de ensino-aprendizagem, como também as interferências de cunho sociocultural em situações específicas e locais: a trajetória do professor em (trans)formação.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, nossa pesquisa está inserida na categoria de uma pesquisa qualitativa, uma vez que “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70) o que tornou possível analisar as particularidades e as experiências individuais dos professores-colaboradores desta pesquisa; e quantitativa ao coletar dados das Secretária de Educação de Umbuzeiro com o objetivo de “analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70) já que toda a pesquisa se insere em contexto sociocultural determinado.

Em relação aos nossos objetivos, nossa pesquisa é de caráter exploratório familiarizando o leitor com o objeto de estudo e proporcionando informações que comprovam o que está sendo abordado durante toda pesquisa ao levantar hipóteses, para isso contamos com: i) levantamento bibliográfico; ii) entrevistas com professores-colaboradores em (trans)formação; iii) análise dos relatos dos professores-colaboradores. Ainda ao que se refere aos objetivos nossa pesquisa também é de caráter descritivo, já que descrevemos não somente a realidade educacional, mas também as experiências docentes de alguns professores-colaboradores através de um questionário (Apêndice A). Este questionário foi elaborado com o intuito de: na primeira parte coletar as informações pessoais de cada professor-colaborador; na segunda parte reunir informações acadêmicas; e a terceira refere-se a prática docente, ao relatar fatos que ocorrem diariamente em suas salas de aula, suas possíveis interferências de cunho sociocultural e as reflexões sobre o ser docente neste cenário.

Quanto ao nosso procedimento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, já que foi necessário um embasamento teórico que desse sustentação as reflexões apresentadas; pesquisa

documental, pela realização de um mapeamento do município de Umbuzeiro-PB, e da situação educacional na qual ele está inserido, através de documentos oficiais municipais (Dados de 2017 da Secretária da Educação de Umbuzeiro); e de pesquisa de campo com o intuito de reunir dados e investigar até que ponto e como os docentes constroem suas práticas docentes em contexto sociocultural.

2.3.1 Contexto da Pesquisa

Umbuzeiro é um município brasileiro que está situado no planalto da Borborema, localizado no interior do estado da Paraíba. Faz divisa com o estado de Pernambuco pela rodovia PE- 088 e pela PE-102 e com outros municípios paraibanos, além de ser berço de grandes personalidades da política brasileira como Eptácio Pessoa, João Pessoa e Assis Chateaubriand. No entanto, mesmo com sua relevância histórica e com tantas personalidades importantes, seus dados educacionais refletem a carência sociocultural e educacional vivida.

O nosso corpus analítico é construído pelos relatos de três professores-colaboradores ao expor suas reflexões sobre o processo de (trans)formação docente, o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE e a prática docente dentro de um contexto sociocultural, através de um questionário. Como já mencionado esses relatos estão situadas em contexto sociocultural, para isso analisamos a priori a situação educacional do município de Umbuzeiro, no interior da Paraíba, pela Secretária de Educação do município.

Com o objetivo de analisar dados específicos sobre a situação do município, buscamos coletar junto com a Secretária da Educação de Umbuzeiro a quantidade de analfabetos e graduados, bem como o número das escolas municipais e a oferta do Espanhol como LE. Com isso, segundo o levantamento, entre 9.298 habitantes cerca de 3.493 umbuzeiros são analfabetos. E dos mesmos 9.298 habitantes apenas 97 são graduados.

Ainda de acordo com a Secretária de Educação de Umbuzeiro, das 18 escolas municipais existem em Umbuzeiro somente 4 tinham a Língua Espanhola como oferta para LE. O que torna ainda mais nítido a situação precária do município a nível de educação básica, onde em uma cidade com 9.298 habitantes, apenas 97 habitantes são graduados e que para atender a todo município existem apenas 4 escolas que ofertam o Espanhol como Língua Estrangeira.

2.4 RELATOS DE PROFESSORES DE ELE: O FAZER-SE PROFESSOR

Ainda que nosso objetivo principal esteja nas análises dos relatos dos professores-colaboradores motivados pelas questões discursivas presente no questionário (Apêndice A), este ponto se encontra dividido em dois momentos: o primeiro trata do perfil pessoal e acadêmico dos professores-colaboradores da nossa pesquisa e as dificuldades enfrentadas em sala de aula em um contexto sociocultural através de questões de múltipla-escolha; já o segundo, por sua vez, refere-se as análises destes relatos.

Para a realização desta pesquisa contamos com a participação de três professores-colaboradores contratados pela rede pública e municipal de Umbuzeiro e docentes do Fundamental II, no qual o colaborador A é licenciado em Letras com habilitação em Língua Espanhola, o colaborador C encontra-se em processo de (trans)formação docente através do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola, e o colaborador B é licenciado em duas áreas que não fazem parte das ciências humanas e/ou linguagens. Cabe ressaltar, que ainda que todos afirmem ter conhecimento da língua que lecionam, não compactuamos com o Projeto de Lei 839/2016, servindo-se da Medida Provisória 746/2016 assinada pelo atual Presidente do Brasil, no qual permite que profissionais não licenciados passem a ser “habilitados” através do notório saber na rede estadual de ensino, e partilhamos da mesma opinião que estudiosos como Costa Junior e Araújo (2017, p. 192) “professor de língua(s) estrangeira(s) é o profissional de Letras – cuja certificação profissional É obtida em cursos de licenciatura”.

Ratificamos que presamos pelo respeito e a ética, e por isso os professores-colaboradores foram apresentados ao termo de consentimento e livre esclarecimento (Apêndice B) e que todos o assinaram permitindo a participação e divulgação de seus relatos nesta pesquisa. Com o intuito de permanecermos fieis e éticos aos que foi apresentado no termo de consentimento, intitularemos cada professor-colaborador da nossa pesquisa como: professor-colaborador A, professor-colaborador B e professor-colaborador C.

Após a coleta dos dados pessoais e acadêmicos dos professores-colaboradores, os colocamos diante de três perguntas de múltipla-escolha. A primeira pergunta feita para nossos colaboradores foi referente a quantos anos de experiência na área de ensino de línguas nossos eles possuíam, em consequência o professor-colaborador A respondeu que tem 3 anos de experiência como professor de ELE; o professor-colaborador B, por sua vez, respondeu que tinha 14 anos de experiência docente; e por fim o professor-colaborador C colocou que tinha 9 meses de experiência.

Ao perguntarmos se houve algum momento da carreira docente, como professor de Língua Espanhola de escola pública, ou houve algum fato que o marcou e os fizeram pensar

em desistir da carreira docente, o professor-colaborador A respondeu que sim, que já pensou em desistir de ser professor; e os professores-colaboradores B e C, responderam que nunca pensaram desistir da carreira docente.

Por fim, nossa terceira, e última, pergunta foi se eles acreditavam que o contexto sociocultural pode interferir no processo de (trans)formação de um aluno de ELE para professor de ELE e sua futura prática docente. E de forma um pouco incoerente com os relatos que serão analisados em seguida, todos colaboradores responderam que não acreditavam que o contexto sociocultural interferiria no processo de (trans)formação.

A partir destas respostas acima os professores-colaboradores expõem dados sobre suas vivências e as dificuldades no ser docente e ainda que as dificuldades enfrentadas nas suas práticas dentro do sistema educacional do município de Umbuzeiro sejam recorrentes, somente um professor-colaborador relata o pensamento em desistir da carreira docente.

2.4.1 Relatos de Professores em (trans)formação

Após essa ambientação com a temática pela qual seriam abordados foi possível realizar uma primeira análise sobre a vivência dos professores-colaboradores em um contexto sociocultural. Deste momento em diante seguiremos com as análises dos relatos, ratificamos que qualquer falta de coerência com a pergunta feita não é de nossa responsabilidade, uma vez que a transcrição dos relatos foi feita de forma fiel as respostas dadas pelos professores-colaboradores.

Com o intuito de compreender como os professores reconhecem as dificuldades de cunho social no processo de ensino-aprendizagem de ELE no município de Umbuzeiro-PB e como lidam com essas dificuldades tão presentes nas salas de aulas os colaboradores-pesquisadores apresentaram seus relatos ao questionamento: Considerando a sua vivência em sala de aula, discorra sobre como as dificuldades e conflitos – de cunho social – interferem na dinâmica da sua aula e da prática pedagógica?

O professor-colaborador A analisa suas dificuldades de cunho social evidenciando que ‘cada um tem seu conhecimento particular, por isso quer adaptar a aula para que todos compreendam da mesma forma, levando em consideração os seus conhecimentos prévios. Porém, para que isso ocorra é necessário tempo e conhecer bem as particularidades de cada aluno.’

Já o professor-colaborador B afirma que ‘muitos são os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos um deles é o aspecto sociocultural que tem uma influência negativa

no nível de escolaridade dos pais ou da família bem como incentivar valores e criar um hábito de estudo em seus filhos.’.

Por fim, o professor-colaborador C define que ‘ao entrar em uma sala de aula se conhece uma diversidade de mundos, ao qual muitas vezes não sabemos como lidar diante das situações. A cada dia essas dificuldades tendem a crescer ou a diminuir conforme o meio que se vive. O professor como mediador do conhecimento, tem que saber utilizar essas dificuldades como forma de aprendizado, assim fazer com que os alunos reflitam sobre seus atos, tentar incluí-los para que não haja nenhuma forma de rejeição e está disposto a ter um diálogo quando preciso for.’.

Os colaboradores A, B e C abordam o tema de maneira muito superficial e com uma carência de detalhes ao não apresentar claramente fatores que deixem evidentes quais são as dificuldades de cunho social que interferem nas suas ações pedagógicas, ocasionando o fracasso no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Contudo, através das respostas dadas pelos professores-colaboradores compreende o despreparo com relação a este tema, e que mesmo sendo uma realidade, pouco se discute em seu processo de (trans)formação de professores. Vieira Abrahão (2012) coloca que para aprender e ensinar com um olhar sociocultural é relevante compreender que os alunos não aprendem e nem os professores ensinam fora de um conjunto de fatores, ou seja, que o indivíduo tanto seja ele aluno em processo de formação, quanto professor que ensina a esses alunos tenham consigo intrínsecas concepções e ideologias de vida que podem ajudar ou atrapalhar no processo de ensinar e aprender. Assim compreende-se que ao refletir negativamente acerca dessas interferências socioculturais elas deixam de ser um ponto de partida e se torna um impasse quando não se pensa que os alunos são frutos de uma sociedade e de práticas sociais.

Quando perguntados a respeito das ações diante das dificuldades e se era possível perceber mudanças em sua postura e em sua prática pedagógica ao levar em conta o contexto sociocultural de seus alunos, os professores-colaboradores levantaram questões relevantes e positivas para solucionar as dificuldades encontradas.

O professor-colaborador A aponta que ‘diante das dificuldades encontradas todos os dias em sala de aula, como professor procuro sempre me reinventar. Diante do contexto sociocultural dos alunos é necessário fazer mudanças na prática pedagógica, pois o conhecimento prévio interfere diretamente no rendimento do aluno e no interesse do mesmo pela disciplina. Portanto é necessário fazer modificações na prática pedagógica no decorrer da aula.’.

Por sua vez, o professor-colaborador B relata que ‘ajuda os alunos sem interferir no ambiente sociocultural são a entrega de trabalhos onde eles precisam pesquisar certas informações a exposição de certos tópicos, a realização de projetos e criar interesse nos estudantes fique bem, para o estudo para a escola.’.

Já o professor-colaborador C afirma que ‘assim como todas as outras profissões, o professor é um dos que conseguem vivenciar dificuldades. É preciso agir com sabedoria utilizar as palavras certas, buscar saber o porquê está causando esses conflitos e sempre ouvir e dialogar com os alunos saber mediar. Durante todo processo de vivência percebi que busquei formas, para me adequar a realidade desses estudantes e fazer com que eles enxergassem a matéria estudada da melhor forma possível e por um ângulo agradável.’.

Todos professores-colaboradores exteriorizaram possíveis posicionamentos referentes a postura do docente, compreendem a importância do assunto e mostram-se sempre com o intuito de ajudar os alunos no processo de ensino-aprendizagem de ELE. Contudo, ainda que apresentem uma postura reflexiva sobre a prática docente, tratam do tema de forma superficial deixando de expor claramente como devem lidar e trabalhar com essas dificuldades.

É um ponto positivo e se torna um ponto de partida quando um professor reflete sobre como agir diante das dificuldades encarando e resolvendo esses impasses encontrados no dia a dia das aulas de frente, no entanto, Como pontua Vieira Abrahão (2012) ao falar que essas reflexões com o intuito de transformar são importantes e válidas, desde que ocorram de dentro para fora e não maquiada com ações vagas e incoerentes, que preencham tabelas e com duração das aulas sem finalidade de mudanças para o aluno e o meio em que ele está inserido.

A última questão discursiva foi construída com o objetivo central de promover uma reflexão sobre o processo de ensinar outra língua e suas exigências, para isso os colaboradores-pesquisadores foram questionados sobre 4 esferas, apresentadas por Almeida Filho (1993): i) o planejar; ii) o selecionar; iii) o dominar a língua alvo dentro e fora da sala de aula; iv) e o avaliar, desde o rendimento dos alunos até a própria auto avaliação do professor sobre montagem e execução da aula., e como estas quatro esferas citadas acima estariam presentes em sua prática docente.

O professor-colaborador A discorre em seu relato que ‘sim, como professor procuro seguir sempre as quatro esferas citadas acima, mas como novo na profissão procuro sempre me auto avaliar e melhorar aonde for necessário.’.

Já o professor-colaborador B relata que ‘as quatro áreas mencionadas eu as coloco em práticas como professor penso que o planejamento das aulas é muito importante por que essa é uma das principais ferramentas do professor o domínio do conteúdo a ser ensinado é

fundamental, bem como o domínio desta matéria ao mesmo tempo o conteúdo correto deve ser selecionado respondendo ao grau de aprendizado do aluno e a avaliação e a forma como o professor verifica se o aluno entende e domina o conteúdo ensinado.’.

Por fim, o professor-colaborador C responde que ‘sim, um professor que vai para uma sala de aula sem se planejar, sem saber o que seguir acaba de uma certa forma desestimulando o aluno e até mesmo passa insegurança. É preciso escolher o assunto e trazer para a realidade deles, mas não só isso, também saber o que está ensinando podendo relacionar como o convívio de cada um. Já em relação ao processo de avaliação é possível uma troca em que o aluno constantemente avalia o seu professor e vice-versa.’.

Os três colaboradores da pesquisa relatam suas experiências de maneira rasa com relação ao planejar, selecionar conteúdos, dominar a língua alvo e o avaliar, colocando-as de forma isoladas como se uma não dependesse da outra e sem apresentar detalhes dos fatos que ocasionam estes processos. Ainda que saibam e demonstrem uma preocupação ao elaborar uma aula e a importância desses ganchos, não se consegue compreender de que forma estas etapas de preparação estão presentes em sua prática docente. Almeida Filho (1993) coloca que a medida que o professor planeja, seleciona, domina e avalia sua prática, seu trabalho passa a não se resumir dentro da escola e passa também a estar fora dela na hora de sua preparação. Sabemos que este tipo de auto avaliação e reflexão sobre sua prática docente torna o trabalho do professor, , mais árduo e cansativo. Contudo, ressaltamos a importância de um olhar mais reflexivo sobre sua prática docente, principalmente para com o professor de ELE, já que as interferências apontadas e percebidas nesta pesquisa reforçam as complexidades no ensinar e no aprender uma nova língua.

3 PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS

O trajeto da nossa pesquisa fundamentou-se na busca por um olhar crítico e aprofundado para uma questão tão importante e ao mesmo tempo pouco trabalhada – ou trabalhada de forma superficial – no dia a dia de alguns professores: a prática docente em contexto sociocultural.

Ao pararmos para refletir sobre as interferências sofridas pelo meio social nos alunos de LE, e em nós enquanto professores em (trans)formação de LE, percebe-se que o meio pode definir suas relações sociais, comunicativas, cognitivas, culturais e educativas. É seguramente neste momento que a escola e o professor, tornam-se responsáveis por transformar seus alunos em sujeitos críticos e construir cidadãos integrantes de uma sociedade.

Sabendo que o meio social é responsável por interferências tanto no aprender como no ensinar uma nova língua, o educador com um pensamento reflexivo e uma prática docente reflexiva evita a reprodução de modelos tradicionais e de crenças que afetam o processo de ensino-aprendizagem desta nova língua.

Através das análises dos relatos dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira em (trans)formação, situados no município de Umbuzeiro, foi possível analisar o processo de aprendizagem dos alunos nas práticas docentes “reflexivas”. Deste modo, ficou perceptível um despreparo por parte dos professores no que se refere ao contexto sociocultural, podendo ser explicado por falta de uma formação adequada ou até mesmo a falta de uma formação continuada focada no social, fator este que vem determinando a ausência nas escolas e a dificuldade no processo de aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira no município de Umbuzeiro.

Em resumo, nossa pesquisa alerta e ratifica a necessidade de uma postura diferenciada por parte do educador buscando sempre atuar a partir do paradigma emergente, das novas possibilidades de atuação de um professor em sala de aula, e as novas metodologias que inovam cotidianamente suas práticas e ponderam às necessidades do aluno, fazendo com que o contexto sociocultural não seja um fator determinante para o fracasso do seu aluno no processo de aprendizagem de uma nova língua.

PRÁCTICA DOCENTE EN UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: RELATOS DE PROFESORES DE ELE EN (TRANS)FORMACIÓN

RESUMEN

Antes mismo de ser profesor todo individuo es un ciudadano inserido en una sociedad, y trae consigo saberes o ideales construidos por el medio en que vive sobre el mundo y las prácticas educativas. En el proceso de (trans)formación de un alumno de Lengua Extranjera – LE en un profesor de LE, muchos de estos saberes o ideales son pasados equívocamente creyendo que son métodos infalibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua. Con la finalidad de plantear una reflexión a los profesores de LE, en nuestro caso el profesor de Español como lengua Extranjera, a respecto de sus prácticas docentes en un contexto sociocultural, el presente trabajo tiene como objetivo visitar los conceptos de paradigma tradicional y su relación con las creencias, discutir sobre el paradigma emergente y la necesidad de una práctica docente reflexiva y posibilitar una nueva mirada sobre la enseñanza

de lenguas a través de los relatos de tres profesores-colaboradores del municipio de Umbuzeiro, interior de Paraíba. Para eso nuestro estudio tiene como base teórica estudiosos como Almeida Filho (2001), Vasconcelos (2002), Costa Junior e Araújo (2017), Barcelos (2001) Pimenta (1997) Alarcão (2005) Paiva (2003) Vieira Abrahão (2012), entre otros.

Palabras-clave: Proceso de (trans)formación. Español como Lengua Extranjera. Contexto sociocultural.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ser professor reflexivo. In: _____ (org.) **Formação reflexiva de professores:**

estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996. p. 1-16. Disponível em: <http://www.alemndasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf> Acesso em: 20 de novembro 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. “A operação global de ensino de línguas”. In: _____ **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. O professor de línguas profissional reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004. Disponível em: <<http://ppla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/o-professor-de-lingua-profissional.pdf> > Acesso em: 10 de novembro de 2017.

ALMEIDA, Anderson Nicacio Medeiros. **Aulas que lecionei: a narrativização de professores de língua inglesa em escolas públicas de Campina Grande em contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 80 f. Monografia (Graduação em letras- Língua Inglesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/11663>> Acesso em: 10 de novembro de 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. Rev. **Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf> > Acesso em: 10 de novembro de 2017.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre

ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no**

aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BOMFIM, Bernadette Barbara Sebastian. As crenças e a prática de ensino de uma professora formadora sob a ótica da teoria da ação planejada. IN: CONCEIÇÃO, Mariney Pereira (Org.)

Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.78, 79.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999. P. 179-184.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da; ARAÚJO, Denise Lino de. Paradigmas de ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional. **Revista Letras Raras.** Campina Grande, v.6, n.1, p.184-197. ago. 2017 Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/799> > Acesso em: 10 de novembro de 2017.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo, Perspectiva, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Carlos Renato. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, 2013, vol.13, n.3, pp.941-962. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 10 de novembro de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.> Acesso em: 12 novembro de 2017.

MCKAY, Sandra Lee. **O Professor Reflexivo:** Guia para investigação do comportamento em sala de aula. Tradução de Renata Oliveira. São Paulo: SBS, 2003.

PAIVA, Edil. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____. (Org.) **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances:** Estudos sobre educação, Presidente Prudente v. 3, n. 3, p. 5-14. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>> Acesso: 01 de dezembro de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2ª ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013. p. 49-69.

SILVA, Kleber Aparecido da. “Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos”. In: SILVA, K.A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem** – volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-145658/pt-br.php>> Acesso: 01 de novembro de 2017.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Identificando as noções de paradigmas e epistemologia. In _____. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. – Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 27-48.

VALDARES, Juarez M. O professor diante do espelho: Reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. p. 187- 200.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099>> Acesso: 01 de novembro de 2017.

APÊNDICES

4. Cursos de Idiomas

- De maneira geral, como você classifica seu nível de proficiência em Língua Espanhola? ()
A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2

- Como você classifica suas habilidades em Língua Espanhola?

	Regular	Razoável	Bom	Ótimo	Excelente
Compreensão Auditiva					
Compreensão Leitora					
Expressão Oral					
Expressão Escrita					

5. Formação continuada

() Cursos extracurriculares

Quais? _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

() Programas de Capacitação Docente

Área: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

() Especialização (lato sensu)

Título: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

() Mestrado

Área: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

() Doutorado

Área: _____

Instituição: _____ Conclusão: _____

Parte III – Informações Profissionais

1. Quantos anos de experiência na área de ensino de línguas você possui? _____

2. Em algum momento da sua carreira docente, como professor de Língua Espanhola de escola pública, houve algum fato que o marcou e fez você pensar em desistir da carreira docente?

() Sim () Não

3. Sabendo que no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo “a aprendizagem não é apropriação direta de conhecimentos de fora para dentro, mas resultado da interação entre o indivíduo e as atividades socialmente mediadas (SOUZA, 2014, p. 81)”. Pode-se afirmar que o contexto sociocultural pode interferir no processo de (trans)formação de um aluno de ELE para professor de ELE e sua futura prática docente?

() Sim () Não

4. Considerando a sua vivência em sala de aula, discorra sobre como as dificuldades e conflitos

– de cunho social – interferem na dinâmica da sua aula e da prática pedagógica?

5. Quais as suas ações diante das dificuldades? É possível perceber mudanças em sua postura e em sua prática pedagógica ao levar em conta o contexto sociocultural de seus alunos?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Prática Docente em uma Perspectiva Sociocultural: Relatos de Professores de ELE em (trans)formação”

Nome do Pesquisador: Amanda Regina Rodrigues de Farias

Nome do Orientador: Antonio Carlos Batista da Silva Neto

1. Natureza da pesquisa: o(a) sr. está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade traçar um perfil da Prática Docente dos professores de Língua Espanhola de escola pública e municipal de Umbuzeiro. Refletiremos sobre os relatos das experiências profissionais; sobre o processo de (trans)formação de um professor de ELE; e sobre as mudanças nas práticas pedagógicas e o contexto sociocultural em que se insere. Esta pesquisa tem características de pesquisa de campo.

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são professores contratos de escolas municipais da cidade de Umbuzeiro – Paraíba.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que os pesquisadores possam obter os dados necessários para realização da pesquisa. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a).

4. Sobre os questionários: O questionário da pesquisa será com questões objetivas e discursivas.

5. Riscos e desconforto: Estamos cientes de que, eventualmente, ao participar das atividades e responder às perguntas o(a) sr./sra. poderá sentir algum tipo de constrangimento, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Garantimos que a sua identidade será mantida em sigilo e asseguramos ao sr./sra. o direito de indenização quando resultante de danos que afetem à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes, ocorridos na divulgação dos dados coletados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir o desenvolvimento da escrita em língua espanhola na sala de aula.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) sr./sra não terá, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre formação de professores em fase inicial e formação continuada. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados no Ensino de Línguas Estrangeiras nossa conjuntura.

8. Pagamento: O(a) sr./sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu

consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: “Prática Docente em uma Perspectiva Sociocultural: Relatos de Professores de ELE em (trans)formação”.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Campina Grande-PB, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura do Orientador responsável