

Formação de professores de espanhol: algumas reflexões

(The formation of Spanish teachers: some reflections)

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

kellychpc@terra.com.br

Abstract: The article is concerned with the professional development of teachers of Spanish as a foreign language (SFL). The study aims at: (a) articulating a context for discussion on issues related to teaching SFL, and (b) identifying the main difficulties related to linguistic content and methodological aspects that students who are teachers have in regard to their professional development as SFL teachers. Participants were undergraduate student-teachers of Modern Languages who participate in the project *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* (CLDP). Data analysis was conducted according to the Qualitative-Interpretive Paradigm and Action Research. The results show that participation in the CLDP Project creates an academic context that facilitates the professional development of SFL teacher as the activities complement the quality of their academic education.

Keywords: Spanish teaching; teachers' formation; methodological and linguistic difficulties.

Resumo: Este artigo traz reflexões acerca do processo de desenvolvimento profissional de professores de espanhol/LE. O estudo objetivou (a) articular um espaço de reflexão acerca de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, e (b) identificar as principais dificuldades relacionadas a conteúdos linguísticos e aspectos metodológicos que alunos-professores apresentam no processo de desenvolvimento profissional como professores de E/LE. Os participantes foram alunos-professores, graduandos-estagiários em Letras, que participam do projeto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação. Os dados analisados revelam que a participação no projeto proposto pelo CLDP tem cumprido o papel de formar um amplo espaço acadêmico de desenvolvimento profissional do professor de espanhol/LE.

Palavras-chave: ensino do espanhol; formação de professores; dificuldades linguísticas e metodológicas.

Introdução

O ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil vem conquistando um espaço significativo no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Se nos remontamos à história, vários fatores contribuíram para tal fato, especialmente a integração econômica estabelecida pelo Mercosul (em 1991), que ampliou nossos horizontes, indicando-nos também a necessidade de integração sócio-cultural com nossos países vizinhos. Esse acontecimento, segundo Paraquett (2009, p. 126), modifica significativamente o rumo histórico da presença do espanhol como disciplina nas escolas brasileiras. Embora as mudanças tenham tardado um pouco a ganhar visibilidade, “não se pode negar a importância que esse episódio histórico teve nas relações políticas e culturais entre países da América do Sul” (PARAQUETT, 2009, p.126)

Além desse fato importante, a LDB, assinada em 1996, também contribuiu para a expansão do espanhol, em nosso país. Essa lei propõe o “plurilinguismo”, o que, por

sua vez, sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. Foi, nesse momento, que muitas escolas brasileiras, mais especificamente as particulares, adotaram o espanhol em seus programas (PARAQUETT, 2009, p. 126).

Mais recentemente, em 2005, foi aprovada a Lei 11.161/05,¹ que determina a obrigatoriedade da oferta do espanhol pela escola e a matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio, facultando também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), tanto para a rede pública, como para a rede privada de todo o país.

Como consequência, no ano seguinte, foi publicado, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), um capítulo específico para o ensino do espanhol. Esse documento constitui um avanço para o ensino dessa língua no Brasil. Segundo as autoras do referido documento, esse ensino deve ser visto como um “gesto político”, “um gesto de política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (p. 128). Além disso, o documento traz à tona discussões importantes concernentes a particularidades da aprendizagem de espanhol por brasileiros. Dentre as questões discutidas estão, por exemplo, as relacionadas (a) ao tratamento da diversidade linguística frente à hegemonia da variante peninsular; (b) à compreensão do grau de proximidade/distância entre o português e o espanhol ou “la justa medida de una cercanía”, nos termos de Kulikowski e González (1999) e, ao mesmo tempo, (c) ao efeito que tem sobre a representação de língua fácil/difícil (tanto no lugar-comum, como entre estudantes e, inclusive, entre professores).

Em relação às línguas estrangeiras, o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) salienta, ainda, seu papel educativo, reafirmando a importância de se desenvolver o sentido de cidadania, ressaltando as teorias de letramento e multiletramento, bem como as noções de heterogeneidade da linguagem e da cultura (BARROS; COSTA, 2008, p. 17).

Nesse contexto, cientes da possibilidade de crescimento de oferta do ensino do espanhol e, ao mesmo tempo, da séria responsabilidade que deve assumir o educador, ressaltamos, pois, a necessidade de reflexão sobre o processo de formação de professores de espanhol. Acreditamos ser necessário investigar e repensar estratégias que possam, de forma direta ou indireta, contribuir para aprimorar a qualidade do ensino dessa língua, que sejam, principalmente, coerentes com essa “nova” realidade. Temos constatado, por meio de alguns estudos/textos (PARAQUETT, 2009; BARROS; COSTA, 2008; CRUZ, 2004) e, também, pela nossa própria experiência como docentes, que muitos alunos de Letras/Espanhol apresentam, mesmo nos estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo do idioma, ou mais especificamente, dificuldades quanto ao desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa.

Tais deficiências apontam para o fato de que os alunos, futuros professores, possam não estar adequadamente preparados para ensinar a língua para a qual foram habilitados na Licenciatura. Tal estágio deve pressupor não apenas a competência comunicativa na língua estrangeira, como também certo grau de reflexão e análise linguística. Além disso, bem sabemos que, nesse caso, não se trata de fazer um curso superior somente para aprender ou aperfeiçoar o domínio de uma língua estrangeira, mas, sim, para além de dominá-la,

¹ BRASIL. Lei no.11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União no. 151, em 8 de agosto de 2005, s.1, p.1.

adquirir também os conhecimentos pedagógicos e princípios que integram esse processo, tais como interação, reflexão crítica, ensino-aprendizagem das línguas para a comunicação e para a autonomia.

Para lidar com questões de competência linguística e de formação, que são tão desafiadoras, iniciamos uma investigação no contexto de ensino e prática de Língua Espanhola dos alunos de Letras da UNESP-Assis. Esse estudo é desenvolvido como parte das atividades que são executadas no *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis* (CLDP).

Esse Centro constitui-se como um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP—Assis, com o apoio da PROEX—Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista.²

Tal projeto conta com uma equipe administrativa composta por coordenador e vice-coordenador, professores responsáveis pela supervisão dos estágios de observação e regência e docentes encarregados pela consultoria das línguas específicas nele ensinadas (Alemão, Italiano, Japonês, Inglês, *Espanhol* e Francês), além de alunos monitores que desempenham a parte de organização (matrículas, organização e divisão das turmas, agendamento de salas etc.).

Dentre os objetivos do CLDP, destacamos, basicamente: 1) oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, francês, *espanhol*, alemão, italiano e japonês), em diferentes níveis, à comunidade em geral (ministrados pelos alunos de graduação em Letras das respectivas línguas estrangeiras, com a supervisão dos docentes da universidade); 2) criar o contexto pedagógico necessário à pesquisa, à formação e ao desenvolvimento do professor de línguas estrangeiras; 3) oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores de línguas estrangeiras que já atuam no mercado de trabalho (cursos de formação continuada); 4) criar um espaço de orientação e supervisão para os alunos-professores (professores-iniciantes; professores em formação); 5) oferecer o espaço de pesquisa e coleta de dados nas áreas de (a) formação do professor de línguas, (b) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (presencial e a distância), suas abordagens e métodos, (c) aquisição de línguas estrangeiras e (d) linguística aplicada.

A presente pesquisa é desenvolvida com os professores estagiários (formação inicial) que ministram os cursos de língua espanhola oferecidos pelo CLDP. Acreditamos que esse espaço que se estabelece com a implantação desse Centro constitui ambiente profícuo não apenas para o desenvolvimento desta investigação, como também para ressaltar a indissociabilidade entre teoria e prática.

Sendo assim, na atuação em “consultoria de língua espanhola”, buscamos, durante orientações quinzenais com os alunos-professores, formar um espaço de reflexão acerca das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e à formação de professores de E/LE (*espanhol/língua estrangeira*). Tal ação objetiva verificar, num primeiro momento, a seguinte pergunta de pesquisa: quais as principais dificuldades em relação aos conteúdos linguísticos e aspectos metodológicos que os alunos-professores apresentam no processo de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros?

² (<http://assis.unesp.br/centrodelinguas>).

Neste estudo, especificamente, apresentamos uma breve análise dos dados coletados até então, com o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores de espanhol.

Algumas considerações sobre o ensino do espanhol a brasileiros

No caso específico do ensino de espanhol para brasileiros, o fato de que sejam línguas genética e tipologicamente próximas nos conduz a várias questões.

A proximidade e, portanto, a possibilidade de uma “relativa intercomunicação” entre hispano e luso-falantes, não por poucas vezes, induz ao surgimento de estereótipos e visões simplistas sobre a aprendizagem do espanhol. Entretanto, a expectativa de facilidade que o espanhol traz, em princípio, se torna rapidamente frustrada: da ideia de que não é necessário muito esforço para aprender essa língua, os estudantes passam à ideia de que é impossível delimitar os pontos de separação em relação ao português.

Como resultado natural desse contato e de uma enganosa sensação de competência espontânea, surge o “portunhol”. Mas, embora possamos aceitá-lo, em princípio (como resultado desse processo, ao que, em termos linguísticos, denominamos interlíngua³), é necessário saber que uma coisa é reconhecer sua existência; outra, muito diferente,

é levar os alunos a encararem o estudo do espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol* que, em geral, está longe de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. (CELADA; RODRIGUEZ, 2004, apud BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol, 2006).

Assim, os princípios teóricos da Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua (DURÃO, 2004) podem muito contribuir para a compreensão dos mecanismos e dificuldades na aprendizagem do espanhol por brasileiros.

Essa semelhança nos faz ainda, muitas vezes, desconsiderar o fato de que

não só as formas e os significados são diferentes, mas também as conotações que adquirem os enunciados nos diversos contextos. As duas línguas são parecidas, mas as culturas, diferentes. Portanto, diversas são também as convenções sociais que regem seus usos. (COSTA, 2005, p. 273).

Por esta razão é que, a cada dia, se dá mais ênfase, no processo de ensino-aprendizagem de espanhol/LE, à necessidade de considerar os conteúdos pragmáticos, discursivos e culturais. O conhecimento das estruturas gramaticais e de suas respectivas funções, na língua estrangeira, não são suficientes para estabelecer uma efetiva comunicação nessa língua, se configuradas de forma descontextualizada de sua realização linguística concreta, como também de seu entorno sócio-histórico-cultural.

Além desses aspectos, é necessário considerar, no contexto de ensino aprendizagem de espanhol, sua ampla diversidade linguístico-cultural. Uma reflexão a respeito da

³ “Competencia lingüístico-comunicativa que el aprendiz de LE manifiesta en su producción, marcada por la variabilidad en un trayecto con avances, regresiones, inestabilidades y posibles fosilizaciones hasta su etapa final” (CRUZ, 2004, p. 27).

variedade linguística nos conduz, de certa forma, à reflexão da ampla dimensão cultural presente nos países de língua espanhola; nos conduz, portanto, à compreensão de que os idiomas estão determinados pelos povos que os utilizam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que estes vivem.

No contexto de valorização do multiculturalismo, é necessário ir mais além e admitir que o domínio de um outro idioma deve pressupor outros ideais. Nesse sentido, afirma Goettenauer (2005, p. 64): “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo, é adquirir habilidades que nos permitem transitar por várias culturas, é ser receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas”. Ainda afirma a mesma autora:

Na verdade, estudar um outro idioma é parte de um exercício que já deveríamos estar acostumados a fazer: admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminações, em suma, colocar-nos no lugar do outro. (GOETTENAUER, 2005, p. 64)

Com a proposta de supervisão dos alunos-professores (estagiários) no *Centro de Línguas da FCL de Assis-UNESP*, temos espaço para refletir sobre essas e outras questões ou especificidades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol/LE, e, conseqüentemente, para investigar com maior rigor esse processo.

Com essa ação, cremos, também, auxiliar o processo de formação e emancipação desses sujeitos-agentes, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade crítico-reflexiva, requisitos do professor competente.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que, nesse tipo de pesquisa, há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

Tais características enquadram-se aos nossos objetivos, uma vez que desenvolvemos uma pesquisa na universidade, no contexto de um *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*, enfocando a formação inicial de professores de E/LE, e, como já afirmamos anteriormente, a produção de sua independência e o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. Nessa linha de pesquisa, o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão deste último (TELLES, 2002). A metodologia qualitativa, portanto, além de permitir-nos observar todo movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por esse caráter emancipador.

Trata-se do paradigma sócio-construtivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. (TELLES, 2002, p. 98)

Circunscritos ao paradigma da pesquisa qualitativa e com o objetivo de verificarmos as dificuldades que os alunos-professores apresentam no desdobramento de suas atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, seguimos os métodos da

pesquisa-ação, que prevê as seguintes etapas: identificação, planejamento, ação e resultados. Segundo Telles (2002, p. 104), esse tipo de pesquisa:

É frequentemente utilizado por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada, a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo.

Acreditamos, assim, que essa modalidade de pesquisa, co-construída no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências trazidas pelos alunos-professores de suas atividades de docência, nas aulas do CLDP, pode auxiliá-los na conscientização de suas dificuldades, assim como na compreensão dos processos de reflexão entre teoria e prática e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino-aprendizagem. Essa postura é essencial para uma formação mais sólida e propiciadora de autonomia, e, em decorrência, responsável por suas práticas futuras como profissionais críticos e reflexivos.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas, questionários e atividades reflexivas, projetadas pelo próprio grupo participante. Yonemura (1982, apud TELLES, 1996, p.19) destaca a importância da criação de oportunidades nas quais os professores possam trazer seu conhecimento intuitivo à consciência para refletir criticamente sobre ele. A autora aponta para a conversa como uma técnica, para que os professores possam avaliar e refletir acerca de suas práticas, libertarem-se do isolamento profissional e revisarem o grau de congruência entre as teorias que adotam a respeito da atividade de ensino e suas práticas propriamente ditas (YONEMURA, 1982, p.241, apud TELLES, 1996, p.19). Sendo assim, realizamos conversas com os professores-iniciantes, em suas experiências de estágio, buscando levantar os pontos mais salientes de suas narrativas orais.

A cada quinze dias, durante as sessões de supervisão e consultoria dos professores-iniciantes que lecionam no CLDP, realizamos as conversas reflexivas acerca de seus relatos de experiência durante as aulas. Esses “relatos” são gravados em áudio e transcritos para posterior análise.

Análise dos dados: uma primeira avaliação

O que apresentamos a seguir constitui-se uma pequena amostragem da análise que iniciamos com o desenvolvimento deste projeto. Conforme salientamos anteriormente, este estudo objetivou, nessa primeira etapa: a) articular um espaço de reflexão acerca de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, e (b) identificar as principais dificuldades relacionadas a conteúdos linguísticos e aspectos metodológicos que alunos-professores apresentam no processo de desenvolvimento profissional como professores de E/LE. Para cada um dos aspectos abordados, exemplificamos com excertos de respostas aos questionários ou transcrição das gravações das reuniões.

Com base nos depoimentos dos alunos-professores, observamos que essa experiência constitui-se, em primeira instância, como forma de aprofundar o estudo e a proficiência

na língua espanhola, ao possibilitar aos alunos-professores, a conscientização sobre dificuldades linguísticas persistentes. A experiência de ensinar é vivenciada e possibilita-lhes uma maior reflexão sobre sua própria aprendizagem. Transcrevemos, a seguir, um dos relatos:

- (01) Nunca tinha dado aula de espanhol. Achei uma experiência excelente, pois descobri o encanto que a língua provoca nos alunos e a extrema relação afetiva que construímos ao longo do curso. *Aprendi muitas coisas com eles mesmos, pois muitas dúvidas suas se tornaram minhas o que me incentivou a pesquisar muito mais a língua.*

A atitude de pensar/repensar as experiências de aula, de aprender a refletir sobre a própria prática e ser capaz de avaliá-la é mais uma das contribuições evidentes e que perpassa o discurso dos participantes. Em muitos momentos, suas narrativas coincidiam e despertavam discussões em busca de alternativas conjuntas para as dificuldades encontradas, como podemos notar no fragmento abaixo:

- (02) A experiência como professora no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP Assis foi muito enriquecedora para mim. Não foi minha primeira experiência em sala de aula, mas foi a primeira vez que tive mais segurança, dispunha de ferramentas e de proficiência necessárias, porém a meu ver, a sala de aula é cheia de desafios. *As sessões de supervisão muito me auxiliaram para expor minhas dificuldades, minha didática, ser avaliado, poder me auto-avaliar depois.*

Como resultado dessas reflexões, alguns dos alunos-professores envolvidos despertaram seu interesse para o desenvolvimento de pesquisa nessa área. Muitos deles, inclusive, estão redigindo seus primeiros projetos de iniciação científica. Além disso, o espaço para compartilhar ideias, experiências e dificuldades, não apenas com o professor orientador, mas com os demais colegas, também é descrito como uma estratégia que muito contribuiu para o desenvolvimento das atividades e consolidação do grupo. Os integrantes trocaram materiais, sugeriram atividades entre si, opinaram, confrontaram as experiências, tal como observamos nos relatos seguintes:

- (03) Para mim esta experiência foi enriquecedora, pois lecionando, participando de reuniões com professores e tendo nessas um apoio teórico tive um crescimento com relação a como se comportar numa sala de aula, sugestões de atividades para não apresentar aulas cansativas, assim como sugestões de materiais didáticos. *Além disso, a troca de experiências por parte dos alunos foi um momento em que sentia que minhas dificuldades não eram só minhas, mas de todos.*
- (04) Avalio este projeto como uma oportunidade para os alunos realizarem seu estágio de regência, mas também como um *local de crescimento, de aprendizado, onde não apenas se ensina conteúdos aos alunos, porém se aprende com as práticas e com as reuniões realizadas.*

Os dados descritos, até então, enquadram-se ao objetivo de criar, por meio da pesquisa-ação, um ambiente de reflexão, no qual é possível observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências trazidas pelos alunos-professores de suas atividades de docência, nas aulas do CLDP. Esse espaço tem proporcionado aos participantes a compreensão da necessidade de se refletir sobre a prática para a efetivação de contextos significativos de ensino-aprendizagem.

Como observamos, esse percurso, fundamentalmente, gerou a reflexão sobre suas práticas, e, em decorrência, foi possível identificar, já neste início, várias dificuldades. Muitas delas foram apontadas, fato que demonstra e reforça a necessidade de se desenvolver projetos desta natureza, que promovem o acompanhamento e a orientação aos alunos

(professores-iniciantes), no processo de pesquisar o seu fazer e de redimensionar o seu modo de aprender. Tais dificuldades circunscrevem-se não apenas às questões didático-metodológicas, mas também às questões linguísticas. Relacionamos a seguir aquelas que se destacaram, nesta primeira etapa de análise dos dados.

Por seus objetivos e natureza, nos cursos oferecidos pelo CLDP, preconizamos o ensino de espanhol para a comunicação. Embora tenha sido essa a orientação e objeto de aprofundamento e discussão em muitos encontros, criar mecanismos para utilizar a abordagem comunicativa, efetivamente, parece ser uma das dificuldades mais constantes, conforme podemos observar no trecho a seguir:

- (05) *Ahh, bom eu acho que a maior dificuldade é fazer os alunos falarem né. Não, eles falam, eles assim... mas assim... tem que ficar... se deixar, só eu fico falando na sala sabe e eu também eu me empolgo às vezes também e vou lembrando das coisas, ah eu acho legal falar isso, que na Argentina tinha isso e fazer contraste com o Brasil né, igual eu lembrei que não tem meia pra estudante, lá não tem esse negócio ai eu lembrei e falei, mas assim a maior dificuldade é fazer os alunos falarem.*

Essa dificuldade, no entanto, apresenta-se, por vezes, vinculada a um empenho por desprender-se dos modelos tradicionais e a tentativas de romper com o modelo tradicional, como descrito no seguinte relato:

- (06) *... encontrei dificuldades no modo de ensinar; pois não queria cair no método tradicional, desejava trazer atividades diferenciadas, um método de exposição que despertasse o interesse do aluno. Quanto a esse desejo tive dificuldades, pois não sabia muito bem como elaborar as atividades, o que fazer. Deste modo, pelo uso de músicas e vídeo ser muito atrativo para os discentes, sempre procurava canções onde pudesse trabalhar certo tempo verbal, ampliar o vocabulário, praticar a compreensão oral.*

Pelo fato de, em alguns casos, persistir a sistematização gramatical, foi possível identificar também algumas dificuldades em relação a certos temas de especial complexidade. Dentre eles, destacam-se os tempos verbais - confusão entre usos do pretérito indefinido e perfecto compuesto, uso de artigos, artigo neutro, pronomes pessoais, verbos que expressam gostos e preferências etc. Nos fragmentos a seguir, encontramos alguns exemplos:

- (07) *Passei as diferenças nos usos do Pretérito Indefinido e Pretérito Compuesto. Bom, o que aconteceu foi que eu disse que o tempo composto é utilizado quando há uma marcação, especificação de tempo, “Ayer, mañana, etc.”, mas uma aluna levou uma questão e eu não soube responder. Ela perguntou porque nas biografias dos autores está escrito “nació el veinte de abril”.*
- (08) *É dos artigos, eles não estavam entendendo. Existe la silla e las sillas então você não pode falar “la a” porque é tônica, enfim todas essas regrinhas, mas você pode falar “las aves” porque ta no plural ai quando vai mexer com “lo” gente é a coisa mais complicada eu até avisei a professora, eu tava na introdução dessa parte.*
- (09) *... e esta semana eu comecei com o verbo e eu dei bastante exercício de verbo, presente do indicativo e até ai tava correndo tudo bem até que eu introduzi as irregularidades, até a ditongação comecei até ontem à noite, foi tudo bem. Daí no nosso livro tem a tabela do verbo gustar e eu comecei fazer os exercícios tal e pra mim até onde eu entendo, consigo fazer e usar os exercícios eu entendo de um jeito, daí eles me colocaram uma questão num exercício do livro mesmo, que se o verbo tem que concordar com sujeito, com quem tá recebendo a ação porque não concordava no livro e na hora eu não consegui explicar...*

Tais dificuldades demonstram a existência de algumas lacunas na formação linguística e no domínio do idioma. Nesse aspecto, a contribuição deste projeto tem sido

bastante efetiva, não apenas aos alunos-professores, ao promover a conscientização sobre a necessidade de aprofundar tais conhecimentos linguísticos, de maneira a superar tais dificuldades, como também a nós, professores formadores, pois podemos, também, estar falhando nesse processo.

Outro fato que nos chamou especial atenção foi a dificuldade em relação ao tratamento da diversidade linguística como um aspecto integrante ao processo de ensino de E/LE, o que, em certa medida, revela, ainda, a persistência de uma visão deficiente e preconceituosa, como também a falta de informação consistente sobre a própria concepção de língua como organismo vivo, dinâmico, múltiplo e variável. No fragmento abaixo, observamos o receio quanto à utilização da variante argentina (uso do voseo, pronúncia com yeísmo, seseo) por parte de um dos alunos que teve experiência de intercâmbio com esse país e que, portanto, assimilou tal variante.

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

Diante de tal dificuldade, as discussões e orientações no CLDP possibilitaram rever e, ao mesmo tempo, reforçar a necessidade de considerar, no contexto de aprendizagem do espanhol/LE, sua ampla variedade linguístico-cultural. Essa atitude, como já mencionamos anteriormente, é fundamental para garantir maior coerência em relação aos objetivos de aprendizagem dessa língua estrangeira: “adquirir habilidades que nos permitem transitar por várias culturas, ser receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas” (GOETTENAUER, 2005, p. 64).

Considerações finais

Como já ressaltamos, apresentamos aqui uma breve análise sobre as primeiras experiências de docência em espanhol/língua estrangeira de alunos em processo de formação em um curso de Letras. Trata-se de um estudo preliminar que integra uma investigação que se estenderá por mais dois anos, cujas reflexões se aprofundarão conforme mais dados forem coletados, sistematizados e analisados.

Em continuidade, tencionamos dar prosseguimento a tais atividades e, a partir dos dados coletados no desenvolvimento desse projeto, avançar no sentido de observar não apenas as dificuldades, mas também as estratégias que são utilizadas para superá-las, além de propor alguns encaminhamentos.

Além disso, esta investigação pode contribuir no sentido de nos indicar, de forma mais sistemática, que passos devem ser tomados em direção ao aprimoramento da formação de professores de espanhol.

Até então, de acordo com os relatos dos alunos-professores, a participação no projeto proposto pelo CLDP tem cumprido com seu papel de formar um amplo espaço acadêmico de desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras, uma vez que as atividades complementam a qualidade da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.). *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- COSTA, E. G. M. Formas pronominais de tratamento: uma abordagem sócio-cultural. In: SIMPOSIO JOSÉ CARLOS LISBOA DE DIDÁCTICA, II, 2005, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005. p. 273-287.
- CRUZ, M. de L. O. B. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE (colección monografías no.6), 2004.
- DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.
- GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70
- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, v. IX, p. 11-19, 1999.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.
- TELLES, J.A. *Being a language teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- _____. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.