

# TEORIA E PRÁTICA: O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Lucielena Mendonça de LIMA-UFG

## Resumo:

De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001), o perfil do egresso do curso de Letras prevê que o licenciando tenha desenvolvido todos os níveis da competência comunicativa, incluindo a intercultural, posto que como professor deve ser crítico, ético e competente para usar as linguagens verbal e não verbal nos registros oral e escrito, além de estar preparado para exercer seu papel social de educador. Assim, é necessário que o professor formador avalie o processo e o produto da formação oferecida. Um dos produtos exigidos para a obtenção do grau de licenciado é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, neste trabalho apresento a análise dos temas escolhidos para a redação dos TCC de 2007 a 2012 para observar de que forma os temas pesquisados cumprem o perfil do egresso do curso de Letras: Espanhol da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG). Os dados apontam que os temas de pesquisa mais recorrentes são os aspectos culturais; as quatro habilidades linguísticas; expressões idiomáticas; fatores afetivos e motivacionais, as estratégias de aprendizagem e comunicação, os jogos, o ensino de espanhol para crianças e surdos, entre outros, cumprindo-se, assim, duas das competências e habilidades sugeridas por Fiorin (2001) percepção de diferentes contextos culturais e domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado, ensino de espanhol, pesquisas, Trabalhos de Conclusão de Curso

## Introdução

O Projeto Pedagógico da licenciatura em Letras: Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (PP/FL/UFG), reelaborado e aprovado em 2011, se apóia nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001a, p. 31), ao afirmar que “[o] profissional de Letras deverá [...] estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho”, e que este deve preocupar-se “[...] com a formação de indivíduos envolvidos com ideais emancipadores e aptos a transformar a realidade social (PPP, 2011, p.12)”. Da mesma forma, o perfil do egresso também é baseado no referido documento (BRASIL, 2001a) que define as seguintes características do profissional de Letras:

[o] objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida [licenciatura ou bacharelado], o profissional de Letras

deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

O PP (2011, p.14), com base nas disposições das Diretrizes curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001a) e nas sugestões de Fiorin (2001, p. 17), relaciona as seguintes competências e habilidades esperadas de um profissional de Letras/Espanhol:

- domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfosintático, lexical e semântico da língua espanhola;
- capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias;
- preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento;
- percepção de diferentes contextos culturais;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional.

Como formadora de professores de espanhol na FL/UFG desde 1997 e como professora de Didática e Prática de Ensino de Língua Espanhola de 1998 a 2003 e Estágio supervisionado em espanhol de 2004 a 2013, já fiz e refiz, ao longo desses últimos quinze anos, muitos programas para esta disciplina. Portanto, procuro estar informada sobre as pesquisas referentes às competências e habilidades esperadas nos professores, posto que como afirma Perrenoud (2002, p.181), “[q]uando alguém se torna formador de professores, a construção de competências profissionais deve se transformar no verdadeiro desafio”. E com as recentes mudanças nas leis que regem os cursos de licenciatura, esta preocupação constante com prática reflexiva e com a fórmula aprender a aprender (POZZO, 2002) é necessária.

Portanto, neste texto tenho o objetivo de mostrar de que forma os temas pesquisados para a redação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) cumprem o perfil do egresso. Para tanto, vamos apresentar os temas estudados e apresentados como TCC pelos licenciandos dos

anos de 2007 a 2012 considerando as competências e habilidades propostas pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001a, p. 31) e sugeridas por Fiorin (2001).

### **Fundamentação teórica**

A partir de 2004, todos os cursos de licenciatura plena do Brasil passaram a ter uma nova configuração curricular. No que diz respeito ao número de horas para a efetivação do curso, a resolução CNE/CP 2 (2002) explicita em seu Art. 1º que são necessárias, no mínimo, 2800 horas para sua integralização, assim distribuídas: 400 horas de prática como componente curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Esta divisão da graduação vem recebendo muitas críticas de educadores e pesquisadores brasileiros: “[e]ssa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim mantêm-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento. Em consequência, a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 87). No entanto, na FL/UFG, ao tratar os princípios norteadores para a formação do profissional de Letras, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2011, p.10) apresenta como o primeiro a articulação entre Teoria/Prática. Afirma-se que

[t]em-se em mente o que determinam as *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a):  
[Os estudos lingüísticos e literários] devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

Portanto, no âmbito da FL/UFG, tentou-se mitigar o problema descrito por Pimenta e Lima (2004, p. 87): “[o] estágio [...] encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais”. Considera-se que a participação nos projetos de pesquisa realizados como PCC, nos 8 semestres do curso, e a redação dos relatórios para

concluí-las e a redação do TCC, como produtos das intervenções didáticas realizadas durante a regência nas aulas de estágio 3 e 4 de espanhol, ajudam os licenciandos a construir a ponte entre a teoria e a prática. A convivência no contexto escolar favorece a reflexão sobre os conhecimentos teóricos adquiridos e a adequação necessária aos contextos das escolas-campo nos quais cada um realiza o estágio supervisionado.

O Projeto Pedagógico da FL/UFG, reformulado e aprovado em 2011, defende que o envolvimento do licenciando em situações-problema e o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva é uma condição indispensável para que os estagiários possam discutir as questões da realidade vivenciada. É o que consideram Pimenta e Lima (2004, p. 45) ao afirmarem que “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento e de intencionalidade”. Esta opinião também é compartilhada por Mesquita (2005) ao entender que tal postura proporciona um re-analisar e re-significar dessa realidade.

Com a crescente demanda pelo estudo do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, exige-se do futuro professor uma formação cada vez mais ampla e qualificada. As quatro disciplinas de estágio supervisionado, com 100 horas cada uma, são etapas relevantes durante a formação na licenciatura em Letras/Espanhol da UFG para desenvolver uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

São múltiplas as discussões sobre o tema formação de professores. Muitas delas, inclusive, se originaram a partir de diferentes filosofias, o que justifica a diversidade de imagens que foram criadas do professor e do ato de ensinar. Se, por um lado, tal diversidade se deve às diferentes concepções e modelos de ensino existentes, por outro, se baseia em múltiplas visões – conscientes ou não – de homem, de mundo, do ser que aprende, do(s) objeto(s) de conhecimento e dessas concepções espelhadas nos materiais didáticos usados para ensinar.

Acredito que estas imagens do professor e do ato de ensinar são fundamentais para refletir sobre a formação do professor, pois nos trazem questões de base para a compreensão do papel do docente no processo de aprendizagem do aluno e de seu lugar e compromisso na sociedade. No entanto, falar de formação de professores não é tão simples como pode parecer. Afinal de contas, a que se refere quando se fala de formação de professores? Para Garcia (1999, p.26), com quem compartilho a opinião, a formação de professores

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos

através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se envolvem individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Como se vê, para o autor, a formação possui um caráter sistemático e organizado que deve considerar o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da competência profissional que promova mudanças efetivas na prática pedagógica na sala de aula. Não obstante, se acredita que essa mudança na prática do professor é o resultado de um movimento anterior de reflexão sobre a prática pedagógica. A relação entre esses dois movimentos (reflexão e mudança) é explicitada por Magalhães (1992, p.3) que sugere que a reflexão “é um processo de auto-questionamento em que o(a) professor(a) sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir cambios que julgar necessários”.

No entanto, é necessário recordar que a reflexão, em lugar de gerar mudanças, pode também propiciar novas interpretações sobre o que se faz ou levar à consolidação daquilo que já se faz, conforme ressalta Schön (1983/2000). Nos dois casos, a reflexão contribui para a ação futura do professor. Fundamental, também, para compreender esse processo de reflexão e de mudança, é a perspectiva vygotskyana de que o homem é um ser social, ativo e histórico que se constitui como tal na interação com outros seres humanos. Assim, o indivíduo, ao interagir com as pessoas ao seu redor, tem acesso à experiência coletiva e pode então reorganizar, reformular e ampliar o próprio conhecimento.

Vygotsky ([1930]1998) destaca, também, que é a partir da ação compartilhada que se constrói o conhecimento e valoriza o papel do outro como mediador entre o indivíduo e o conhecimento novo que vai construir. Em outras palavras, sua teoria sociointeracionista entende que o desenvolvimento do psiquismo humano sempre é mediado pelo outro, que “indica, delimita e atribui significados à realidade”, como esclarece Rego (1996, p. 61).

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1992, p.18) chama a atenção para o fato de que “mais que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, e uma forma de permitir essa socialização é a promoção de situações de interação entre os participantes do contexto educativo (MAYRINK, 2000). No entanto, os participantes do contexto educativo não se limitam à figura do professor e do aluno, mas se referem, também, ao conteúdo por ensinar. Esta relação professor/aluno/conteúdo compõe o triângulo didático (NÓVOA, 1995), ou o

sistema didático que, segundo Bronckart, citado por Nóvoa (1995), é uma das partes integrantes da ação educacional.

Se a formação inicial (pré-serviço), em serviço e continuada de professores pretende contribuir para a introdução de mudanças e reflexões (PERRENOUD, 1999, 2002; ALMEIDA FILHO, 1998) não pode simplesmente transmitir os resultados das últimas pesquisas e das mais modernas teorias como mera lista de conhecimentos sem considerar a relação existente entre teoria e prática, entre as exigências teóricas externas e a situação real na escola e na sala de aula. Sua função consiste, antes de tudo, em atrair o professor e oferecer-lhe as competências, habilidades e atitudes reflexivas necessárias para participar ativamente no processo de mudança. Em concreto, isto quer dizer que o professor deve poder aplicar e provar as teorias por si mesmo ao invés de freqüentar cursos de formação, ou às vezes, de treinamento, para aprender receitas já preparadas. Assim, a formação de professores deverá estar direcionada ao enfrentamento de “situações que não podem fazer parte de modo inquestionável de padrões de resposta preconcebidas, mas sim que precisam de uma modificação das posturas que até agora se mantêm sobre o ensino” (WIDDOWSON, 1987, citado por SERCU, 2001, p.254). Vista desta maneira, a formação de professores constitui um processo crítico e reflexivo em todos os seus âmbitos.

### **Análise dos dados**

Sabe-se que cada professor demonstra, em sua abordagem de ensinar, que sofre interferências e recebe influências provenientes de várias fontes: filtros afetivos do professor e dos alunos, dos autores dos materiais didáticos, instituição onde trabalha, crenças sobre concepção de aprender dos alunos e, principalmente, de suas competências (ALMEIDA FILHO, 1998). Com isso, sua prática diária é o melhor objeto de pesquisa de trabalhos de Lingüística Aplicada. Portanto, os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras e as pesquisas realizadas em salas de aulas devem enfatizar todas esses temas que problematizam a prática pedagógica inserida em um contexto no qual a preocupação com a educação intercultural é um dos pilares a ser construído e fortalecido no século XXI (DELORS, 1996).

O contexto da sala de aula de um curso de formação de professores de línguas estrangeiras é muito complexo. Os alunos têm sua abordagem de aprender e ao mesmo tempo devem ser preparados para refletir e desenvolver sua abordagem de ensinar, sendo que esta reflexão deve provocar mudanças na prática pedagógica dos mesmos. Almeida Filho (1998,

p.22) sugere, em seu modelo ampliado da operação global do ensino de línguas, que o professor deve possuir as seguintes competências: implícita, metacompetência profissional, teórica, aplicada e lingüístico-comunicativa e SERCU (2001) introduz a intercultural. Porém muitos autores (DELORS, 2000; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2000; RAMOS, 1993; RIOS, 2001; ALARCÃO, 2001) apresentam diferentes sugestões de classificações, terminologias e conceitos, inclusive criam a polêmica se são competências ou competência que os futuros professores devem desenvolver.

O professor de E/LE precisa estar consciente de que língua e cultura são indissociáveis e deve aproveitar essa exposição sofrida pelo aluno para estabelecer a relação intercultural, sendo, inclusive, uma das bases teóricas da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. O artigo sexto da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural propõe uma diversidade cultural acessível a todos por meio do conhecimento da cultura do outro. Uma observação relevante é que todo o processo de ensino/aprendizagem deve ser humanizado, principalmente quando a cultura aparece como foco constante, pois, segundo Nanzhao (2003, p.258), “(...) a educação e a cultura devem ter como última finalidade para o século XXI um desenvolvimento centrado no ser humano.”

Segundo a abordagem comunicativa e a educação intercultural, se deve entender o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e, conseqüentemente, a formação de professores, não somente como a aquisição/desenvolvimento de competência lingüística, mas também como o uso dessa competência em contextos reais e significativos de comunicação, regulados por saberes compartilhados pelos falantes. O professor deve transmitir esses saberes como um conteúdo a aprender, pois fazem parte de um conjunto de modelos convencionalizados que de nenhum modo são compartilhados naturalmente pelas diferentes comunidades lingüísticas. A apropriação destas convenções é o que determina que um falante possa ser qualificado como comunicativamente competente, isto é, capaz de interagir satisfatoriamente na língua-alvo, segundo os pressupostos sociolingüísticos e culturais que regem a comunidade de falantes nativos. Pode-se seguir como teórico-metodológica a definição de Saville-Troike (1989) quando afirma que o conceito de competência comunicativa

[...] inclui tanto o conhecimento como as expectativas a respeito de quem pode ou não falar em determinados contextos, quando tem que falar e quando tem que ficar em silêncio, com quem pode falar, como pode falar com diferentes status e papéis, quais são os comportamentos não verbais adequados em diferentes contextos, quais são as rotinas para tomar a palavra em diferentes contextos, quais são as rotinas para tomar a palavra em uma

conversação, como perguntar e prover informação, como pedir, como oferecer ou recusar cooperação, como dar ordens, como impor disciplina etc. Em poucas palavras, tudo aquilo que implica o uso lingüístico em um contexto social determinado.

No contexto da sala de aula, podem ser desvelados estes pressupostos que fazem parte de um conjunto de “saberes não aprendidos” pelos falantes nativos; já que, embora, como já foi mencionado, nada há de natural no sistema cultural que organiza, hierarquiza e legitima os comportamentos sociais, não se reflete sobre eles, salvo se se está na condição de professores da língua materna ou estrangeira, quando, realmente, se toma consciência da necessidade de ampliar os objetivos de ensino e contemplar neles a competência comunicativa. Começa-se, dessa forma, um processo de “estranhamento”, tenta-se pôr distância e entender os conceitos dessas práticas “naturalizadas”. Muitas vezes, são os estrangeiros os que percebem, ou, quando se é estrangeiro, percebe-se a forte ritualização de comportamentos altamente codificados na língua-alvo, geralmente depois de uma atuação lingüística frustrada, em um contexto real de intercâmbio.

A necessidade de apropriar-se da língua-alvo surge para poder conhecer e dar-se a conhecer, para poder compreender e ser compreendido. É evidente que isto somente é factível quando se renuncia a aplicar sem reflexão as matrizes culturais próprias da língua materna para interpretar e valorizar a nova cultura. Se isto não ocorrer, o risco é de ficar fora, cair em generalizações e esteriótipos que tornam opaco o conhecimento dos outros e o de si mesmo em relação com os outros, o risco é que esse mundo novo e diferente não tenha sentido. Ensinar e aprender línguas estrangeiras (espanhol) é uma tentativa de que esse mundo, essa viagem sem itinerário, comece a ter sentido.

A interação social é um dos fatores que mais contribui para a negociação e a conseqüente construção de uma identidade pessoal (individual) e profissional, sem esquecer que a identidade de um povo pressupõe uma ligação entre o passado e os novos valores e pensamentos de uma sociedade. Assim, a sala de aula surge como um ambiente de transformação e negociação de significados, um lugar onde culturas diferentes se encontram e se relacionam. A compreensão em E/LE deveria assumir o papel de formar cidadãos mais críticos que atingissem a arte de aprender a aprender, isto é, de ser autônomos (FREIRE, 1996) e é por isso que, no âmbito desta pesquisa, nos propomos os seguintes objetivos.

Os dados, TCC dos licenciados dos anos de 2007 a 2012, apontam para o cumprimento de duas das competências e habilidades citadas por Fiorin (2001), portanto passo a apresentá-los a seguir.

## **1. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola**

### **1.1 Competencia sociocultural e intercultural – Total: 13**

1. Caminando hacia una aceptación intercultural. (2009)
2. La cultura en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) (2007) (comportamentos sociais e linguísticos)
3. El tango y el flamenco: la cultura a través de los bailes en la enseñanza-aprendizaje del E/LE (2007)
4. Los gestos: enseñando y aprendiendo cultura en las clases de E/LE a través del lenguaje corporal (2008)
5. Una muestra de expresiones idiomáticas españolas: varias posibilidades de explotación en clase (2007) (linguagem coloquial, expressões idiomáticas, equivalencias culturais)
6. La relevancia de la pluralidad cultural en la enseñanza-aprendizaje de E/LE: un estudio visando el desarrollar de la expresión escrita (2007)
7. Las canciones como herramientas para desarrollar la conciencia crítica social – (2008)
8. La competencia humorística en textos escritos en el estudio de E/LE (2008)
9. La relación lengua-cultura y su contribución para la enseñanza-aprendizaje de español en la enseñanza media. (2011)
10. El acercamiento entre lengua y cultura: una experiencia en las clases de español mediada por los recursos tecnológicos (2011)
11. Las creencias de los alumnos de la enseñanza media de una escuela pública acerca de las variedades geográficas del español (2011)
12. Aprender el idioma español conociendo la cultura argentina (2012)
13. La interculturalidad en la enseñanza del español a brasileños en la enseñanza media: enfoque en la cultura de argentina (2012)

### **1.2 Conteúdos a serem ensinados - Total: 8**

1. Los “falsos amigos” en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. (2009) (Habilidade compreensão escrita/leitora)
2. Las expresiones idiomáticas como herramienta para la ampliación del léxico en E/LE (2008)
3. El aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) a través de la comunicación no verbal. (2009) (Habilidade expressão oral)
4. Los clíticos: propuesta de sensibilización para el uso en las clases de E/LE -2007 -
5. El aprendizaje de los contenidos léxicos en español (2008)
6. Pronunciación de las letras <ll> y <y> y las variedades geolectales (2008)
7. ¿Cómo usan los clíticos del español los estudiantes brasileños secundarios? (2010)
8. La atención a la forma: un abordaje explícito e implícito (2010)

## **2. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional**

## **2.1 Estratégias e recursos didáticos – Total: 7**

1. El juego como recurso didáctico en la enseñanza de español – un estudio de caso. (2009) (Habilidade expressão oral)
2. El componente lúdico como herramienta motivadora de la práctica de expresión escrita en español (2009)
3. El componente lúdico para optimizar el desarrollo de la interacción oral en las clases de E/LE (2007)
4. La expresión oral en las clases de E/LE motivada por los juegos (2009) (Habilidade expressão oral)
5. La importancia de la Internet en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) (2009) (Habilidade compreensão escrita/leitora)
6. La traducción como una estrategia de enseñanza/aprendizaje de E/LE: un estudio de caso (2009) (processo de ensino/aprendizagem pelo profesor e pelos alunos)
7. Las canciones como recurso didáctico para las clases de E/LE (2007)

## **2.2 Compreensão de Leitura – Total: 4**

1. El proceso de comprensión de lectura hecho por alumnos de español de la Enseñanza Media (2008)
2. La construcción de sentido y formación del alumno como ciudadano crítico y/o consciente a partir de la lectura de fábulas. (2010)
3. La enseñanza de español como lengua extranjera basada en la comprensión lectora (2010)
4. La contribución de la lectura de mundo en el aprendizaje de lengua española (2010)

## **2.3 Materiais didáticos – Total: 4**

1. El uso de las tiras cómicas en el desarrollo de la comprensión lectora en las clases de E/LE (2009) (Habilidade compreensão escrita/leitora)
2. El correo electrónico: la producción escrita a través de los géneros textuales en clases de E/LE (2008)
3. Desinterés por el estudio de E/LE: La relevancia de los recursos didácticos para activar la motivación (2008)
4. Aplicación de material didáctico lúdico como elemento motivador en las clases de español como lengua extranjera (2008)

## **2.4 Processos afetivos: motivação – Total: 3**

1. Motivación: los materiales pedagógicos para enseñar Español como Lengua Extranjera. (2009) (processo de aprendizagem de español - 4 Habilidades)
2. El papel de la (des)motivación en la enseñanza de español (2007)

3. La motivación de los alumnos de primer año en una escuela pública en el aprendizaje del español n extranjera: un estudio de caso (2008)

### **2.5 Ensino de Espanhol para crianças – Total: 3**

1. El uso de la lectura en la enseñanza de español para niños (2009)
2. Enseñanza de español para niños: adaptación de materiales didácticos (2008)
3. Enseñando español para los niños: con motivación es mejor (2008)

### **2.6 Enfoque por tarefas – Total: 3**

1. Hacia la contextualización de las actividades lectoras: el enfoque por tareas en las clases de E/LE (2009)
2. O processo de interação na aprendizagem de LE através de uma tarefa colaborativa (2010)
3. La enseñanza específica del español y el enfoque por tareas (2010)

### **2.7 Crenças de alunos sobre o processo de aprendizagem de espanhol - Total: 2**

1. Creencias de alumnos de escuelas públicas de la enseñanza media relacionadas al aprendizaje del Español L/E. (2009)
2. Las principales creencias de un grupo de secundaria y su papel en los procesos de aprendizaje del español. (2009)

### **2.8 Erros dos alunos - Total: 1**

1. ¿Cómo los aprendices de español de la enseñanza media ven sus errores en la escritura? (2009) (Habilidade expressão escrita)

### **2.9 Expressão Oral – Total: 1**

1. El desarrollo de la expresión oral en las clases de español (2007)

### **2.10 Estrategias de Comunicación e aprendizagem – Total: 2**

1. Las estrategias de comunicación en la enseñanza media de E/LE (2008)
2. El uso de las estrategias de aprendizaje de memoria en la secundaria (2008)

### **2.11 Ensino de Espanhol para Surdos**

1. Logogenia: un método de enseñanza de lengua escrita (español) para jóvenes brasileños sordos (2007)

Quanto à minha experiência como orientadora dos TCC, em primeiro lugar, acredito que há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da competência de aprendizagem ou

autonomia e a realização de pesquisa durante a formação do professor, porque, *grosso modo*, há dois tipos de alunos: os passivos e os ativos. Os primeiros, durante as sessões de orientação de estágio e do planejamento das aulas para a escola-campo e do TCC, mais que orientação querem que se diga o que é para fazer e como deve ser feito, chegando inclusive a afirmar que não receberam orientação porque não foram “treinados”. Alguns poucos são ativos, ou seja, têm um gosto mais apurado para a pesquisa, pois durante as orientações se colocam numa postura mais reflexiva e já trazem ideias para serem discutidas. Minha preocupação com essas questões se deve ao fato de entender que durante a formação universitária os futuros professores devem preparar-se tanto para o exercício do magistério quanto para a pesquisa. Inclusive tentar fazê-los compreender que este é apenas o primeiro nível em sua formação, que há ainda todos os níveis de pós-graduação.

Em segundo lugar, é necessário mencionar, também, as competências dos professores propostas por Almeida Filho (1998): lingüístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional. Penso que é imprescindível relacionar as competências teórica e aplicada, ou seja, durante as aulas de teoria é importante discutir as possíveis aplicações à sala de aula real: grande número de alunos, desinteressados, desmotivados, às vezes, violentos, sem poder aquisitivo para comprar os materiais didáticos necessários, sem recursos audiovisuais e informáticos e um longo etecétera. Ainda hoje, a uma visão utópica da escola que temos, explicitadas nas opiniões citadas. Escolas e alunos ideais não existem. A realidade deve ser recriada e discutida, diariamente.

### **Considerações finais**

Deve-se considerar que na formação pré-serviço é necessário despertar no estagiário o gosto pela pesquisa desde os primeiros contatos com o campo de estágio. Essa postura evita acomodação, passividade e alienação diante das situações-problema enfrentadas no contexto escolar, nos processos de ensino e aprendizagem de LEs e na própria formação docente. A relação entre os textos teóricos estudados na universidade e a realidade observada também são produtivos, pois evidenciam as competências implícita, teórica e aplicada de forma a propor encaminhamentos para as dificuldades.

Portanto, ao enfatizar a pesquisa nos programas das disciplinas de estágio supervisionado, espera-se que o futuro professor de espanhol esteja consciente de seu papel como sujeito ativo e responsável por sua (auto)formação e formação continuada, desenvolvimento das competências profissional, teórica e aplicada. A intenção é que os graduandos dessa língua apreciem a escola-campo com um olhar crítico-participativo,

percebendo-o como um *locus* privilegiado por potencializar as “múltiplas dimensões do ser professor: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar, o decidir”, como nos explica Abib (2002, p.203), e porque temos como objetivo levar os futuros professores a refletir diariamente a partir de cada leitura e atividade proposta porque acreditamos que a formação crítico-reflexiva do docente (NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 1996) pode ser a mais adequada, porque pode gerar mudanças na prática futura de cada um contribuindo, efetivamente, para a formação de novos cidadãos.

Neste texto discuti se os temas escolhidos para as pesquisas realizadas durante o estágio supervisionado 3 e 4 de língua espanhola e apresentadas como TCC cumprem os perfil do egresso em Letras/Espanhol e comentei que, em minha opinião, refletem as preocupações dos formandos e, conseqüentemente, mostram suas concepções de língua(gem), de ensino e aprendizagem, exemplificam suas inquietudes e dificuldades em conseguir adequar as competências implícita, teórica e aplicada e, em alguns casos, a preferência pelo tema em questão e/ou dificuldade de aprendizagem de dito tema. Observei que os temas mais recorrentes são os aspectos culturais; as quatro habilidades linguísticas; expressões idiomáticas; fatores afetivos e motivacionais, as estratégias de aprendizagem e comunicação, os jogos, o ensino de espanhol para crianças e surdos, entre outros. Durante as sessões de orientação para o TCC e o planejamento das aulas a serem dadas durante o estágio, percebi que as dificuldades começam com a necessidade de relacionar o tema da pesquisa aos objetivos linguísticos das aulas e, conseqüentemente, à escolha dos materiais, estratégias e recursos a serem usados para ministrar as aulas e, ao mesmo tempo, coletar os dados. Discuti, ainda, que é imprescindível que os professores saibam aplicar os conhecimentos teóricos recebidos ao contexto da sala de aula de forma adequada às necessidades, interesses e dificuldades das crianças, adolescentes e jovens alunos de espanhol como língua estrangeira.

## Referências

ABIB, M. L. V. dos S. A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física. In: ROSA, D. E. G. et al. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996. p.171-189

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. 1992. *Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem*. (mimeo) Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP.

MAYRINK, M. F. *Refletindo, interagindo, praticando ... Nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MESQUITA, D. N. C. *Estágio e Ensino e Aprendizagem de inglês na Licenciatura em Letras*. Goiânia: UFG, 2005. 220f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2005.

NANZHAO, Z. Interações entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva asiática. In: DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003, p. 257 – 267.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Porto: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Dilemas actuais dos professores: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. In: Anais do IV Seminário das Licenciaturas. Perspectivas para a Formação de Professores. CD-ROM. Goiânia: UCG, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15- 33.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução de Cláudia Schilling.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

- POZZO, J. I. *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução de Ernani Rosa.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS. Disponível em <<http://www.lettras.ufg.br/pages/1968>> Acesso em: 30 maio 2013.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2000.
- REGO, T. C. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Org.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-172.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnology of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1982.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practioner – How professional think in action*. Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissionnal reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Tradução de Roberto Cataldo Costa.
- SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, M. e M. FLEMING. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.254-286. Traducción al español de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1998.