

A PRÁTICA DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Michele Ferreira Costa¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL- CAMPUS DO PANTANAL

Resumo: Este artigo apresenta discussões sobre a prática docente durante o processo formativo do professor de Língua Espanhola, a partir de um estudo que objetivou investigar a contribuição de um projeto de Ensino, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - *Campus* do Pantanal (UFMS-CPAN), para a formação/prática docente das discentes monitoras, tendo em vista que a sua realização tornou-se um exercício de prática docente voltada a um público específico. Nossa fundamentação teórica baseia-se na abordagem do pesquisador canadense Maurice Tardif (2000, 2008, 2014), que, além do saber oriundo da formação universitária, apresenta outros saberes que contribuem para a prática docente. Esses diversos saberes foram importantes para a análise dos dados coletados na investigação realizada, por meio de questionário. Quanto aos dados coletados, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, segundo a proposta de Laurence Bardin (2011). Os resultados obtidos revelaram que o projeto investigado proporcionou às monitoras uma oportunidade de exercitar a prática docente durante o processo de formação acadêmica, por terem vivenciado situações reais, em que tiveram que planejar, preparar aulas e confeccionar materiais de acordo com os objetivos específicos dos participantes; preparar e corrigir provas, assim como avaliar. Enfim, realizar procedimentos próprios de um profissional docente em seu ambiente de Trabalho. E ainda tiveram contato constante com a língua espanhola, aprimorando sua competência linguística, por serem orientadas a falar, durante as aulas, o tempo inteiro no idioma.

Palavras-chave: Formação Docente; Saberes Docentes; Ensino de Língua Espanhola.

O Projeto de Ensino de Graduação (PEG): “Língua Espanhola Instrumental (Básico): Comunicação oral e interpretação de textos”, realizado durante o 1º semestre letivo de 2016, surgiu por dois motivos: pela demanda apresentada pelos integrantes do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (NEPI/ Pantanal)², ou seja, o fato de apresentarem atividades conjuntas, oportunizou o desenvolvimento para que os membros do

¹ Graduada em Letras- Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação Social pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul,/*Campus* do Pantanal (UFMS-CPAN). E-mail: michele.ufam@gmail.com.br

² Objetiva estudar e pesquisar temáticas relacionadas aos direitos humanos e violência baseada em gênero e pessoas em situação de vulnerabilidade, bem como, abordar temáticas relacionadas à Educação, saúde, desenvolvimento e outros direitos humanos de crianças e adolescentes na fronteira Brasil e Bolívia. O grupo desenvolve estudos e pesquisas especificamente nas regiões de Corumbá, Ladário, Puerto Soarez, Puerto Quijarro, alinhando os projetos entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* do Pantanal/Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e a Universidade Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM) / Instituto de Investigações da Faculdade de Humanidades (INIFH) com institucionalização da parceria por intermédio do Acordo de Cooperação UFMS E UAGRM N° 112/2015.

grupo pudessem ler e produzir gêneros textuais acadêmicos orais e escritos, assim como estabelecer um mínimo de conversação com os parceiros bolivianos. E por oportunizar as acadêmicas (participantes do projeto) a ministração de aulas de língua espanhola sob a supervisão e orientação da coordenadora e colaboradora-ministrante.

Tardif (2008) afirma que “[...] somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241). Partindo desse pressuposto que escolhemos o PEG, o qual será detalhado nas linhas abaixo.

De acordo com o artigo 1º da resolução UFMS/COEG Nº. 308, de 7 de dezembro de 2011, o PEG trata-se de um “[...] processo de desenvolvimento educacional e está vinculado ao projeto pedagógico do curso de graduação”(FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011). Esse tipo de projeto abre a possibilidade de sistematização e operacionalização de iniciativas e experiências para o corpo acadêmico, com intuito de proporcionar “[...] melhoria estrutural, organizacional e funcional do ensino”.

As linhas diretivas para a elaboração de um PEG, de acordo com o artigo 2º da resolução UFMS/COEG Nº. 308/2011, são:

I) A implementação de iniciativas ou experiências metodológicas que visem à efetiva melhoria do processo de ensino; II) **Dinamização dos componentes curriculares do PPC (Disciplinas; estágio obrigatório, prática de ensino; e atividades complementares)**; III) Produção de material didático de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 1). (**grifo nosso**).

Dentre as atividades que foram desenvolvidas no referido projeto estão: a preparação de Plano de Curso e Plano Mensal, descrição passo a passo do planejamento e atividades pensadas para cada aula. Depois das aulas: anotação de relatos descritivos das ocorrências das aulas, reuniões para elaboração de materiais e definição de atividades a serem trabalhadas em cada conteúdo, elaboração de provas (escrita e oral), correção de provas, reuniões para *feedback* (pontos positivos e aspectos a incrementar, relatos de experiências, etc.).

Em suma, foi escolhido o PEG como atividade complementar com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino de língua espanhola e proporcionar experiências práticas, sob supervisão e acompanhamento, como forma de somar com as experiências obtidas nas disciplinas de estágio e como um meio de pôr em prática os saberes adquiridos nas disciplinas de formação pedagógica e nas disciplinas relacionadas à habilitação em língua espanhola do curso de Letras do CPAN.

Em se tratando desta investigação, o objeto de estudo partiu da experiência desta pesquisadora com a formação inicial de professores de Língua Espanhola, assim como de observações realizadas durante sua própria trajetória de formação. Pois, quando discente foi possível perceber a dificuldade enfrentada pelos acadêmicos por ingressarem no Curso sem noções básicas do idioma, e como Professora Substituta durante dois anos no curso de Licenciatura – habilitação em Letras Português/Espanhol da UFMS/CPAN, teve a mesma percepção, pois foi notado que, apesar de viverem em uma cidade que faz fronteira com um país falante do espanhol, fato que pode proporcionar um contato maior com o idioma, essa não é a realidade, já que uma grande quantidade de alunos entram sem noções básicas do idioma. Outra questão observada foi que os discentes, em sua maioria, quando cursam as disciplinas de Estágio Obrigatório, nos últimos anos da graduação, apresentam muita dificuldade na oralidade, seja por insegurança ou falta de domínio da língua espanhola.

Portanto, as questões que inquietaram e motivaram tal pesquisa foram basicamente: o referido Projeto de Ensino de Graduação cumpriu seu papel de dinamizar os “componentes curriculares do Projeto Político do Curso? e de que forma colaborou com a formação/prática docente das monitoras, futuras professoras de Língua Espanhola?

Mediante o exposto, propomos, como objetivo geral da pesquisa, investigar a contribuição, para a formação/prática docente das monitoras, futuras professoras de Língua Espanhola, do PEG supracitado, oferecido em 2016/1, tendo em vista que a sua realização tornou-se um exercício de prática docente voltada a um público específico.

Como objetivos específicos, propomos discutir aspectos teóricos da formação de professores, bem como o estudo dos saberes docentes a partir da abordagem de Maurice Tardif; compreender as propostas apresentadas no que diz respeito à formação docente de língua espanhola, por meio da estrutura do PPC de Letras com Habilitação em Português/Espanhol da UFMS/CPAN na qual as monitoras estavam inseridas; e, por fim, relatar e analisar a experiência do projeto para o processo de formação acadêmica das monitoras na área de Língua Espanhola da UFMS/CPAN.

É importante relatar que o Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Espanhol da UFMS/ *Campus* do Pantanal, surgiu em 2006 com primeira turma em 2007. De acordo com o PPC aprovado pela Resolução UFMS/COEG nº 171, de 24/11/2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2010), a proposta apresentada pelo *Campus* do Pantanal/UFMS para a criação do curso de Letras com habilitação em Português/ Espanhol, é justificada pelo seguinte:

A língua espanhola, embora com uma presença incipiente no currículo da Educação Básica no Mato Grosso do Sul, tem o reconhecimento da sua importância expresso, localmente, na Lei nº 1.322/1993 aprovada pela Câmara Municipal de Corumbá, que dispõe sobre a implantação do espanhol nas escolas municipais. [...]. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.03).

Além destes aspectos abordados, o documento também deixa claro a importância da posição geopolítica que o município de Corumbá no Estado do Mato Grosso do Sul ocupa, o que contribui com a proposta da criação do curso, pois “[...] adquire um alcance ressignificado pela proximidade geográfica e histórica com a Bolívia e as relações estabelecidas com esse país, bem como por fazer parte da rota bioceânica que integra o Atlântico ao Pacífico” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 04)

Com relação à opção teórico-metodológica, focamos em Maurice Tardif (2000, 2008, 2014), o qual trata da formação docente e traz algumas questões que “tem estado no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores” (TARDIF, 2000, p. 5).

O autor apresenta uma visão diferenciada ao tratar da relação dos docentes com os saberes, pois, para ele, trata-se de um universo mais amplo que o científico-acadêmico, há uma série de experiências vivenciadas pelo profissional, quer no trabalho, na vida escolar e no meio social que constituem tal formação.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 27).

Tardif trata do saber profissional, fazendo relação com os lugares nos quais atuam os professores, trata-se de diversas fontes de aquisição desse saber e o modo como se integram no trabalho docente. Entre eles estão: os *saberes pessoais dos professores*, *saberes provenientes da formação escolar anterior*, *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*, *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* e por fim os *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão*.

É interessante a forma como o pesquisador aborda a aquisição de saberes, ou seja, conhecimentos, competências e habilidades que contribuem para a prática docente, pois ele traz “todos aqueles saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua

atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer” (CARDOSO, 2012, p. 5).

As diversas fontes de aquisição de saberes apresentadas pelo autor podem repercutir de forma significativa no trabalho do professor de idiomas, pois apesar de os saberes disciplinares serem muito relevantes no processo formativo, se o futuro professor teve contato com o idioma antes de ingressar na universidade, seja na educação básica, em cursos de idiomas, por conhecer falantes nativos ou qualquer outra fonte, será de grande valia para o seu processo de ensino e aprendizagem. Por se tratar de uma segunda língua, o maior contato com o idioma contribuirá para o domínio do seu sistema linguístico, fato muito importante quando se trata de ensinar o espanhol como língua estrangeira, uma vez que “o objetivo prioritário do professor deve ser garantir que o processo de aprendizagem se efetue da maneira mais eficaz possível. (GARGALLO, 1999, p. 15-16, tradução nossa)

Nessa perspectiva, fica claro que a atuação profissional do professor, ou seja, a forma como é realizado seu trabalho na escola e na sala de aula não ocorre somente por consequência do que aprendeu durante a sua formação universitária, há outras fontes de conhecimentos, ou como denomina Tardif, “saberes”, que influenciam nesse processo prático pedagógico e que devem ser considerados.

Quando se trata da formação de professores de uma L2, reconhecer essas fontes distintas de saberes torna-se essencial, já que se trata de um outro idioma e que as diversas experiências que o futuro profissional vivenciou, ou vivenciará em diversos âmbitos, podem contribuir tanto para aquisição da L2 como para sua atuação prática docente.

Com relação à metodologia, considera-se uma pesquisa de natureza qualitativa, por ser uma investigação que “[...] está direcionada para os significados das relações humanas”. (FIGUEIREDO, 2009, p. 96. Para buscar as respostas ao problema proposto, obtivemos os dados necessários por meio do questionário, auto-aplicados, de forma *online*, dirigido às monitoras do PEG, com perguntas abertas, para que as acadêmicas respondessem livremente sobre o que pensam a respeito do assunto. O tratamento dos dados foi realizado através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), especificamente através da organização em categorias, por intermédio de núcleo de sentido.

O embasamento teórico da pesquisa apoiou-se na perspectiva de Maurice Tardif (2000, 2008, 2014), pelo interesse em discutir os diferentes saberes docentes que são usados pelos profissionais em seu espaço de trabalho, e no caso específico, que está relacionado ao professor idiomas, entender as contribuições dos saberes para a aprendizagem da língua

espanhola e como tais saberes podem reverberar para o desempenho das suas tarefas em uma aula de língua espanhola.

Ao tratar dos resultados parciais da pesquisa, faz-se necessário relatar que entrevista foi realizada com quatro acadêmicas do curso de Letras- Habilitação Português/ Espanhol da UFMS/Campus do Pantanal (por terem tido um papel fundamental no andamento do projeto e atuarem como docentes, foram identificadas na análise como D1, D2, D3 e D4), com faixa etária entre 21 e 28 anos; todas estavam no último ano do curso.

Ao perguntar os meios pelos quais aprenderam e/ ou tiveram contato com o espanhol, constata-se que D1 aprendeu por meio do ensino médio, na universidade e fez escola de idiomas. D2 começou a aprender em casa com a família paterna, no ensino médio e em um curso de idioma que não concluiu. D3 iniciou o aprendizado do idioma na UFMS e fez um ano de curso que não concluiu. D4 descreveu da seguinte forma:

Um conjunto de tudo isso! Tive uma base significativa na infância através das músicas em Língua Espanhola; entrei no curso de Letras já com essa base. Creio que o fato de ter descendência paraguaia ajudou na parte da fonética, é como se esse idioma fosse algo natural. Na UFMS esses conhecimentos foram ampliados e, ainda na graduação, entrei para uma escola de idiomas e estudei até o nível intermediário. (D4).

Observam-se algumas fontes sociais distintas de aquisição desse saber específico, ou seja, o idioma espanhol, como, por exemplo, a aquisição por meio “[...] da família, do ambiente de vida, das escolas primárias e secundárias, e dos estabelecimentos de formação de professores” (Tardif, 2008, p. 46). Por se tratar de uma segunda Língua, pois na grande maioria dos casos não é sua língua materna, quanto mais contato o futuro profissional tiver com o idioma, tanto melhor será para seu aprendizado e, conseqüentemente, para sua formação docente.

Dentre as perguntas realizadas para entender a experiência dentro do projeto, foi perguntado o seguinte: **“Você pode falar como eram preparadas as aulas, em termos de pesquisa e montagem de material, preparação de avaliações e outros produtos?”** As entrevistadas fazem as seguintes descrições:

No início do projeto as aulas eram montadas com todas as integrantes do grupo juntas, cada uma opinava sobre o tema. Com o tempo e necessidade de melhor divisão, passamos a atuar em duplas. Então cada dupla era responsável por um encontro e íamos revezando. Passamos então a nos reunir todo início do mês para planejar as aulas do mês e organizar todo o material. Para cada mês era uma apostila montada por nós (enviada por email para todos os integrantes do projeto... assim eles poderiam usar na aula em formato digital ou no caso imprimir). Para cada mês nós já tínhamos todos os conteúdos a serem trabalhados porque fizemos um planejamento geral (o que facilitou muito integrar e analisar quais conteúdos eram

essenciais para atingir os objetivos do PEG). Nessas apostilas além do conteúdo tinha atividades extras (para complementar o que falávamos nas aulas). No final de todos esses encontros, nos reunimos para elaborar a avaliação final (escrita e oral), e corrigimos todas juntas também (D 4)

O material a ser utilizado no processo de ensino do idioma não é menos importante e o professor “[...] deve saber ordenar adequadamente os materiais que oferecem aos alunos, depois de ter selecionado de modo a incluir o que for relevante e deixar de lado o que for de menor ou nenhuma importância para o êxito de determinados objetivos” (PÉREZ, 2009, p.25 tradução nossa).

As entrevistadas tiveram a oportunidade de fazer todo o planejamento do curso, desde preparar o material que iriam utilizar durante todo o curso que inclui: apostilas com os conteúdos mensais a serem ensinados, exercício e atividades complementares, até elaboração e correção de provas. Em todos os momentos havia o acompanhamento contínuo da orientadora, que orientava e direcionava as alunas dando todo suporte para que elas, após entender as propostas de cada passo a ser realizado, conseguissem desenvolver o que era necessário. Mesmo realizando tudo sob orientação e supervisão, as entrevistadas demonstram que tiveram bastante autonomia para tomada de decisões, tanto na hora do planejamento e elaboração das aulas quanto em sala de aula, pois a proposta era da orientadora está sempre acompanhando, tirando todas as dúvidas, direcionando sempre que necessário, mas dando autonomia para que elas pudessem se sentir parte do processo e não apenas seguir ordens, afinal, quem estaria a frente dando aula seriam elas.

Ao falar das estratégias utilizadas para ensinar o idioma, elas relatam que trabalharam com dinâmicas relacionadas aos temas das aulas e que levassem os alunos a praticarem o espanhol. Faz-se necessário destacar a importância de atividades lúdicas nas aulas de língua estrangeira, por ser um recurso que contribui de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem da língua, pois além de ajudar na hora da transmissão, aplicação e por em prática os conteúdos (FUENTES, 2008, p. 01), tornam esse processo mais atraente.

Como afirma Teixeira (1995, p. 49),

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para os processos de ensino e aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos para o aprendizado.

Outro quesito que as entrevistadas (D1 e D3) enfatizaram em suas respostas foi a utilização do Método Comunicativo³ para o ensino do espanhol.

A tratar do tema Pedreiro (2013) apresenta uma breve exposição dos princípios básicos que norteiam e fundamentam a abordagem comunicativa, dentre elas o autor afirma que as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) “[...] são vistas de maneira integradas e fazem parte das competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica” (PEDREIRO, 2013, p.09). Traz também a questão das variantes da L2 (língua-alvo) e as situações reais de comunicação que o aprendiz venha a passar que são consideradas nessa abordagem e inclusive ela os prepara para as situações reais. Quanto às atividades ou tarefas diz serem “os principais meios no processo de ensino e aprendizagem”. Em se tratando do assunto abordado nas aulas, “deve ser interessante e/ou necessário para o aprendente”, e os textos devem ser “autênticos”. O idioma deve ser praticado durante as aulas, já que “a aquisição da língua-alvo deve acontecer através dela mesma, interagindo-se na língua-alvo” (p. 09)

De acordo com as respostas das entrevistadas informando como procederam e com o conhecimento desses princípios básicos que fundamentam a abordagem comunicativa, pode-se afirmar que as estratégias metodológicas utilizadas foram voltadas para que os alunos tivessem aulas comunicativas.

Procurou-se saber a respeito da experiência das entrevistadas ao trabalhar em grupo através da seguinte pergunta “– **Vocês chegaram a exercer atividades em conjunto? Explique que tipo de atividades e como foram essas experiências no seu ponto de vista?**”, dentre as respostas das entrevistadas há a descrição de tal experiência:

Sim, várias dinâmicas, atividades e até a avaliação ao final do curso. Particularmente não gosto de dar aula em conjunto, porém no curso foi uma experiência muito boa, eu realmente gostei muito das aulas e atividades em conjunto. Essa troca de experiência e de idéia fortaleceu ainda mais a seriedade do projeto, foi bom também, pois sempre opinávamos se o que tínhamos pesquisado era bom ou se iríamos utilizar ou se funcionaria como um plano b. (D 2)

É relatada a importância de saber trabalhar com o outro, saber ouvir o outro e até mesmo a lidar e a se adaptar com as diferenças e como a atuação docente sempre requer esse tipo de interação, seja na escola, nos cursinhos ou na universidade, esse foi um dos quesitos

³ O termo método comunicativo é questionado por muitos autores, pois método seria “o modo de proceder”. Para Richards y Rodgers (2003) o método seria um conjunto sistemático de práticas docentes fundadas em uma determinada teoria da linguagem e aprendizagem de uma língua estrangeira. Alguns estudiosos preferem usar o termo enfoque, que seria “um conjunto de princípios que fundamenta uma concepção particular do que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira” (Barreto, 2012, p. 177) ou abordagem, uma vez que “toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência, inclusive o método” (PEDREIRO, 2013, p. 07).

que a coordenadora, como mediadora mais experiente quis desenvolver com as monitoras.

Pois uma coisa é certa,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014 p. 37).

Além disso, é também por meio da experiência prática que os docentes devem aprender a trabalhar em conjunto, a interagir com os demais para se adaptar às diferenças e facilitar sua integração ao meio, pois isso é um dos objetos que constituem a prática e que é considerado por Tardif como “condição da profissão”.

Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras, eles não são nada mais do que as condições da profissão (TARDIF, 2014 p. 37).

Quando foi perguntado **em que momento elas tinham um acompanhamento docente e como se dava esse acompanhamento**, as quatro entrevistadas apontaram em seus relatos as reuniões mensais que ocorriam para planejamento das aulas, avaliação dos conteúdos e atividades selecionados para preparação do material, esclarecimentos de dúvidas, diálogos sobre as experiências quanto aos acontecimentos das aulas e inclusive os acompanhamentos que tinham dentro da sala durante as aulas.

De acordo com os depoimentos, pode-se afirmar que tiveram um acompanhamento constante ao longo do projeto, que recebiam orientações antes, durante e depois das aulas e consideram como um ponto positivo, pois afirmam que eram construtivas (D3) e que as observações feitas ajudou muito no processo (D4). Ao observar as respostas, nota-se que, além das orientações, as entrevistadas recebiam o *feedback* após cada aula ministrada, esse é um quesito muito importante que pode contribuir de forma positiva com o processo de desenvolvimento profissional docente se for realizado da forma como descreve Reis (2011):

O professor deve ser o primeiro a pronunciar-se sobre a aula, nomeadamente sobre os aspectos mais positivos da sessão. De seguida, o mentor ou supervisor poderá salientar outros aspectos positivos que ainda não tenham sido referidos e só depois passar à discussão dos aspectos menos positivos, nomeadamente dos aspectos da aula que poderiam ter sido conduzidos de formas mais eficazes. Mais uma vez, o professor deve ser convidado a

propor alternativas. Para que a observação de aulas não seja encarada como uma ameaça ou uma experiência traumatizante, o mentor ou supervisor deve ter o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os formular de forma construtiva (REIS, 2011 p. 58).

É possível perceber que o *feedback* foi realizado da forma proposta pelo autor, pois de acordo com os relatos, a coordenadora pedia que contassem sobre as experiências de cada aula ministrada, eram esclarecidos sobre os pontos positivos e depois os negativos das aulas, conversavam sobre o que deu certo e o que não deu e como poderiam melhorar, enfim, tudo foi visto de modo construtivo.

E na dinâmica das monitoras terem que relatar as experiências de cada aula ministrada (D1), se comunicarem sobre as aulas ministradas, o que deu certo, o que não deu, como poderia melhorar (D3), e observações sobre o que foi visto (D4), tiveram a oportunidade não apenas de refletir sobre a ação, mas de certa forma exercitar o “[...] como refletiram e sobre o que refletiram” (ZEICHNER, 2000, p.12)

Para verificar a percepção que as monitoras tiveram a respeito do processo prático dentro do projeto, foram realizadas quatro perguntas, a primeira foi **“O que você acha que a Prática docente exige e o que o Projeto referido exercitou nesse contexto?”**. As entrevistadas destacaram vários pontos como são mostrados por meio do próprio relato:

A prática docente exige experiência, pois é preciso que o professor esteja seguro em sala de aula para poder dar sua aula, a prática docente exige prática, e é exatamente isso que o PEG nos trouxe, a oportunidade de vivenciar experiências mais constantes em sala de aula, com um público que não éramos acostumados a lidar. Os estágios obrigatórios são sim excelentes oportunidades para isso, mas não nos proporcionam o tempo em sala de aula como este projeto nos proporcionou. (D1).

Um dos pontos colocados em questão foram os saberes adquiridos por meio da própria experiência, ou como afirma Tardif (2008/2014) os “saberes experienciais” que o autor afirma ser “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p. 36)

Na formação universitária, são ensinados os variados métodos a serem aplicados que se diferenciam de acordo com cada propósito de aprendizagem, mas é na prática, ou melhor, por meio da própria experiência na sala de aula que o professor vai utilizá-los, vivenciá-los e refletir sobre a sua repercussão no ensino. Na prática o professor aprende quando prepara a aula, quando revisa os conteúdos que serão ensinados, ao preparar as atividades, a cada dúvida dos alunos, e tudo vai contribuindo para que o profissional reforce seu conhecimento do idioma e como deve proceder como docente.

A entrevistada também reforça que “a prática docente exige prática”, no sentido de constância, e comenta que, apesar dos estágios obrigatórios serem excelentes oportunidades para isso, não proporcionam o tempo em sala de aula como o projeto lhes proporcionou. Garcia (1999) contribui com essa percepção da monitora a respeito da prática quando afirma que a ela:

deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores e não apenas um mero componente curricular a ser desenvolvido por um período muito curto, principalmente nos estágios supervisionados de ensino (GARCIA, 1999, p. 39).

No entanto, se houver uma maior participação dos discentes em projetos que lhes permitam uma experiência real em sala de aula, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Projeto de Ensino de Graduação (PEG), entre outros que a universidade proporciona, isso beneficiará os que estão em processo de formação docente, já que de certa forma funciona como um laboratório, pois que terão uma prática orientada, supervisionada podendo refletir sobre essa prática. Quanto ao público-alvo do processo, seja a comunidade acadêmica ou comunidade externa, terá a oportunidade de aprendizagem da língua espanhola.

Outra pergunta foi **“Você teve alguma outra experiência prática (em sala de aula) que contribuiu de alguma forma com sua atuação no PEG? Se sim, comente qual/como foi essa experiência e em que momento ajudou você no PEG?”**. As quatro entrevistadas informaram como experiência prática as aulas simuladas que ocorriam nas disciplinas de Práticas e os estágios obrigatórios, em que tinham que ministrar uma aula na educação básica. Nos relatos, elas afirmam que essas experiências puderam ajudar na hora de ministrar as aulas do projeto (D1). A entrevistada 2 (D2) relata que a experiência nas aulas simuladas ajudou a atuar no PEG da seguinte forma: na hora de planejar aulas, postura, oratória e tom de voz. Ao citar o estágio, a entrevistada faz uma observação em sentido diverso e afirma que o PEG ajudou para fazer sua regência. O que denota, por meio de sua fala, que, apesar da importância das disciplinas que fazem parte do processo de formação docente, houve uma valorização da prática vivenciada no projeto.

Partindo desse pressuposto, há uma questão muito importante levantada por Tardif (2008) quando afirma que

[...] mesmo sendo esses conhecimentos científicos uma das bases na formação dos saberes profissionais e serem de fundamental importância, não são unicamente suficientes para solucionar os problemas enfrentados pelos docentes na sala de aula, é importante valorizar os saberes que provêm da prática (TARDIF, 2008).

Ao esclarecerem a respeito das contribuições do PEG, algumas entrevistadas declararam suas incertezas quanto à docência, como a D1 quando disse: “no início pensei que talvez não conseguisse chegar ao final do curso, porém no final tive a sensação de que eu poderia ir muito além [...]”; e a D2 que relatou: “antes do PEG não pretendia lecionar nessa área por diversos medos, e no projeto pude perceber que foram rompidos [...]”. Portanto, o que se pode depreender por meio dessas percepções é o quanto a experiência prática durante o processo de formação pode influenciar e/ou até mesmo passar mais confiança para a atuação docente, pois,

é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar (TARDIF, 2014 p. 62).

Nota-se que, ao repensarem sobre a prática, em muitos momentos as entrevistadas fizeram reflexões críticas sobre a própria prática, fator que é de fundamental importância, como afirma Paulo Freire quando diz: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Ao observar essa colocação do autor e analisar as respostas das entrevistadas quanto à pergunta que pede para elas “**fazerem uma comparação antes e depois da participação no projeto para definirem seu nível de aprendizagem da língua**”, podemos deduzir que sua atuação no projeto oferecido pela universidade contribuiu de forma significativa com o processo de aprendizagem das mesmas.

Mudou. Pois eu tive que aprofundar muito no estudo da Língua Espanhola, coisas que eu não sabia aprendi na prática; Aprendi a pensar em cada detalhe das aulas, a me preocupar com o todo e também em detalhes; A perceber que sou uma professora- pesquisadora , buscar o conhecimento, saber adaptar os conteúdos e as atividades para o público; manter sempre atualizada no estudo da Língua Espanhola. (D4)

Também se percebe que a participação no projeto contribuiu de forma significativa para a construção da identidade profissional das monitoras, pois além da identidade se construir baseando-se “na significação social da profissão, na revisão dos significados sociais da profissão, nas reafirmações de práticas consagradas, no confronto entre teorias e as práticas”, enfim, é construída também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em

seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2008 p. 77).

Após a experiência citada, as monitoras não melhoraram apenas o nível de aprendizagem da língua espanhola, mas tiveram novas percepções, ao refletirem sobre tudo o que vivenciaram. O que nos faz compreender que além do conhecimento e da reflexão serem importantes, na ação o profissional terá a oportunidade de aprender cada vez mais e refletir sobre questões que envolvam a teoria, a prática e até mesmo questões pessoais que possam interferir na atuação do profissional docente.

Considerações finais

A análise de conteúdo extraída dos depoimentos das entrevistadas, monitoras do PEG, por meio de questionário, concorreu para a percepção de que além do projeto ter dado a oportunidade de, em um único espaço, dinamizar os saberes disciplinares relativos à área que o curso proporciona, ou seja, pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas específicas de Língua Espanhola, nas disciplinas de fundamentos e nas práticas, proporcionou uma alternativa de estágio intensivo, onde elas puderam desenvolver habilidades imprescindíveis para o seu aprimoramento profissional.

Cabe ressaltar aqui que, de acordo com os resultados apresentados, é de fundamental importância que, durante o processo de formação do professor de língua espanhola, haja um espaço para uma prática constante, seja por meio de mais disciplinas de práticas ou por meio de projetos extracurriculares, pois é através dela que a oralidade vai se aprimorando; quanto mais contato o futuro professor tiver com o idioma, melhor será para o processo de ensino e aprendizagem do mesmo, o que também facilita na elaboração de planos de aula, sequências didáticas e até mesmo torna o futuro docente mais confiante na hora de atuar. Pois, além dessas possibilidades ampliarem os conhecimentos na área de língua espanhola e cultura hispano-americana, faz com que os futuros professores possam explorar melhor esse espaço fronteiriço tão rico, suas comunidades e as formas de comunicação na região.

Por fim, pode-se afirmar que o projeto investigado proporcionou às monitoras uma oportunidade de exercitar a prática docente durante o processo de formação acadêmica, pois vivenciaram uma situação real, em que tiveram que planejar, preparar aulas, confeccionar materiais de acordo com os objetivos específicos dos participantes, assim como avaliar. Enfim, realizar procedimentos próprios de um profissional docente em seu ambiente de trabalho. E ainda tiveram contato constante com a língua espanhola, aprimorando sua competência linguística, por serem orientadas a falar, durante às aulas, o tempo inteiro no

idioma. Além de dar a oportunidade para que a comunidade acadêmica aprenda o idioma que é tão importante na região.

Referências

BARDIN, Laurence. CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. 2012.

BARRETO, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra. Metodología para La enseñanza Del español como lengua extranjera. – Natal: IFRN Editora, 2012.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. 2012.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de et al. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Difusão, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FUENTES, Charo Nevado. **El componente lúdico en las clases de ELE**. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 7, p. 6, 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução COEG nº 308, de 7 de dezembro de 2011. Aprova as normas regulamentares de projeto de ensino de graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos termos do Anexo da Resolução. **Boletim de serviços** – Boletim Oficial de Atos Administrativos. Ano XXII, n.5200, de 28/12/2011, p. 01-02. Disponível em: <<https://bse.ufms.br/bse/>>. Acesso em 19 abr. 2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução COEG nº 171, de 24 de novembro de 2010. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura - Habilitação Português/Espanhol do Câmpus do Pantanal da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Boletim de serviço**– Boletim Oficial de Atos Administrativos. Ano XXI, n.4945, de 13/12/2010, p.24-48. Disponível em: <<https://bse.ufms.br/bse/>>. Acesso em 19 abr. 2017.

GARCÍA, Marcelo C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Arco/Libros, 1999.

PEDREIRO, Silvana; DE ADMINISTRAÇÃO, Curso Vip. **Ensino de línguas estrangeiras– métodos e seus princípios**. Especialize IPOG Revista on line, jan, 2013.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Sociedad General Española de Librería, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. 2011.

RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes limitada-edição digital, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes limitada, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários**-Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. 2000. Disponível em: <<
[http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF Saberes profissionais_dos_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. (Entrevista) Formação de professores: contato direto com a escola. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ ago. 2000.