

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
RESIDÊNCIA DOCENTE

RANIELE EVELING DE REZENDE

**O QUE PODEM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA?
UMA NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO
XXIII**

JUIZ DE FORA
2020

RANIELE EVELING DE REZENDE

**O QUE PODEM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA?
UMA NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO
XXIII**

Trabalho de Formação Docente
apresentado ao Programa da Residência
Docente da Universidade Federal de Juiz
de Fora como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Especialista em Residência Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Renata
Bittencourt Procópio

JUIZ DE FORA
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Eveling de Rezende, Raniele.

O QUE PODEM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA? :
UMA NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO
XXIII / Raniele Eveling de Rezende. -- 2020.

75 f.

Orientadora: Renata Bittencourt Procópio

Coorientadoras: Raquel da Silveira, Isabela Ferreira Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade
Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII.
Especialização em Residência Docente, 2020.

1. Ensino de Línguas Estrangeiras. 2. Residência Docente. 3.
Autoetnografia. I. Bittencourt Procópio, Renata , orient. II. da Silveira,
Raquel , coorient. III. Ferreira Lima, Isabela, coorient. IV. Título.

RANIELE EVELING DE REZENDE

**O QUE PODEM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA?
UMA NARRATIVA AUTOETNOGRÁFICA SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO
XXIII**

Trabalho de Formação Docente apresentado ao Programa da Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Aprovada em 03 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Renata B. Procópio
Profª. Dra. Renata Bittencourt Procópio (Cap. João XXIII – UFJF) – Orientadora e presidente da banca

Renata B. Procópio
Profª. Me. Raquel da Silveira (Cap. João XXIII – UFJF) – Co-orientadora

Renata B. Procópio
Profª. Me. Isabela Ferreira Lima (Cap. João XXIII – UFJF) – Co-orientadora

Renata B. Procópio
Profª. Dra. Raquel Fellet Lawall (UFJF)

O discente e os membros da banca deram anuência para que a Presidente da banca assinasse por eles.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo narrar as experiências, percepções e aprendizagens por mim vivenciadas ao longo do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante a narrativa pretendo expor como minhas vivências se relacionam ao Ensino das três Línguas Estrangeiras ofertadas pelo Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), onde a residência ocorre. Aqui descrevo e analiso como é possível, através das línguas estrangeiras, desenvolver e obter uma educação de qualidade em uma escola de educação básica. A proposta teórico-metodológica apresentada tem como base a autoetnografia (Ellis e Adams, 2014), para que através dela possa integrar, durante todo o trabalho, minha voz, o impacto das três línguas na escola e a aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Ensino de Línguas Estrangeiras, Residência Docente, Autoetnografia.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo narrar las experiencias, percepciones y aprendizajes por mi experimentadas a lo largo del Programa de Residencia Docente de la Universidad Federal de Juiz de Fora. Durante la narrativa tengo la intención de exponer como mis vivencias se relacionan a la Enseñanza de las tres lenguas Extranjeras ofrecidas por el Colegio de Aplicación João XXIII, en el cual la residencia ocurre. Aquí describo y analizo cómo es posible, a través de las lenguas extranjeras, desarrollar y obtener una enseñanza de calidad en una escuela de educación básica. La propuesta teórico metodológica presentada se basa en la autoetnografía (Ellis e Adams, 2014), para que por medio de ella pueda integrar, por todo el trabajo, mi voz, el efecto de las tres lengua en la escuela y el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Residencia Docente, Autoetnografía.

ABSTRACT

The present work aims at narrating the experiences, perceptions and learning process that I had throughout the Teaching Residency Program of the Federal University of Juiz de Fora. During the present narrative I intend to expound how my experiences are related to the teaching process of the three foreign languages offered by João XXIII School, where the residency takes place. Here, I describe and analyze how it is possible, through the foreign languages, to develop and acquire quality education in a high-school. The theoretical-methodological proposal presented is based on the autoethnography (Ellis e Adams, 2014) so as to integrate, throughout the work, my voice, the impact of the three languages in the school and the students' learning process.

Keywords: Foreign Language Teaching, Teaching Residency Program, Autoethnography.

RÉSUMÉ

Cet article a le but de raconter les expériences, les perceptions et l'apprentissage que j'ai vécus pendant le Programme de Résidence d'Enseignement à l'Université Fédérale de Juiz de Fora. Au cours de ce récit, j'ai l'intention d'énoncer comment mes expériences sont liées à l'enseignement de ces trois langues étrangères offertes par le Collège d'Application João XXIII (CAp. João XXIII), où le stage a lieu. Je décris et j'analyse comment développer et obtenir un enseignement de qualité dans une école d'éducation de base à travers les langues étrangères. La proposition théorique et méthodologique présentées sont basées sur l'auto-ethnographie (Ellis et Adams, 2014), afin d'intégrer dans ce récit l'impact des trois langues à l'école, l'apprentissage des élèves et ma voix.

Mots-clés: Enseignement de Langues Étrangères, Résidence d'Enseignement, Autoéthnographie.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 Escolhas	7
2 Residência Docente	8
3 O João XXIII e as aulas que acompanhei	11
4 Escolhendo meu objeto de trabalho	13
5 A autoetnografia	14
6 Um breve histórico das LEs no Brasil	18
7 O que dizem os documentos oficiais?	21
8 A educação pública brasileira e o ensino de LEs	24
9 A formação inicial e continuada do professor de LEs	28

CAPÍTULO II

1 Metodologias adotadas	31
2 Começando a estudar uma LE- Minha relação com o fundamental I	31
3 O Francês e o Inglês no Fundamental II	38
4 Espanhol e Francês no Ensino Médio	41
5 Escola Pública	47
6 Cultura e ensino de LEs	52
7 O ensino de LEs e as outras disciplinas	58
8 Ensino e Afetividade	61
9 Agora sim! Eu, professora!	65
10 Considerações Finais	71

REFERÊNCIAS	71
--------------------------	-----------

Capítulo I

1 Escolhas

Começo a presente narrativa abordando um pouco das escolhas que me trouxeram até aqui, escolhas essas que apesar de individuais apresentam minha visão sobre o coletivo pelo qual a escola é composta. Essa indagação entre o individual e o coletivo é um dos pontos que me intriga e inquieta em relação à concepção teórico-metodológica por mim escolhida: é possível falar de uma pesquisa autoetnográfica sendo que a escola é um coletivo de vozes? Por que usar minha voz (auto) para tratar da etnografia de tantos? Seria a autoetnografia o melhor método para apresentar esse coletivo de vozes através da minha própria voz?

Entendo aqui a autoetnografia como uma vertente da etnografia centrada nas vivências pessoais do próprio sujeito em seu contexto social e cultural, na qual há uma aproximação do sujeito que pesquisa com o objeto pesquisado. Assim, opto por utilizá-la ciente dos desafios de tratá-la para além de minha própria voz, saindo da tradicional escrita acadêmica e investindo em uma escrita em primeira pessoa. Busco o uso de metáforas, analogias e comparações que me permitam além dessa escrita pessoal, narrar de forma mais concreta fatos subjetivos e abstratos de minha experiência.

Toda essa experiência e prática serão narradas no contexto da Residência Docente, programa institucional desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através do qual construo o presente Trabalho de Formação Docente (TFD) através de minha perspectiva enquanto residente de Línguas Estrangeiras (doravante LEs) no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXXIII).

O título por mim escolhido é uma amostra de como essa escola e este trabalho não são formados só pela minha voz, mas pela voz de um coletivo que ressoa. Inspiro-me em dois momentos vividos durante a Residência Docente para essa escolha: o primeiro, na semana do Arte em Trânsito (projeto do departamento de Letras e Artes que possui uma semana temática) em que se questionava “O que pode o artista na escola?”, frase essa que continuou a ecoar na frente do Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) como parte da programação em um grande cartaz e que revi todas as vezes que ali passei durante alguns meses. E o segundo, em um evento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no

qual, nós residentes atuamos na organização e mediação, cujo tema era “O que pode o cotidiano escolar como espaço tempo de formação?”. Este “O que pode” começou a soar e ressoar em meus pensamentos e exemplificava bem tudo que queria descrever neste trabalho, então o tomei de empréstimo.

Ao longo do trabalho serão discutidos os seguintes questionamentos, que se constituem também como os objetivos dessa pesquisa: o que podem as LEs na escola? Quais os impactos de se ter três LEs ao longo da educação básica? Quais os impactos de ter contato com LEs desde o primeiro ano do ensino fundamental? Há verdadeiros impactos? Quais são os impactos gerados em mim como professora neste processo?

Divido minha narrativa em dois capítulos e estes capítulos em seções, nos quais apresento fatos, documentos, concepções teóricas e minha atuação prática, relatando e defendendo o poder das LEs no colégio. Nomeio de “cenas” alguns relatos e situações vividas durante a residência, essas são escritas em itálico e contam com o uso das aspas para as falas que considero significativas.

2 Residência Docente

Apresento nesta seção um pouco sobre a Residência Docente e os caminhos que hoje me constituíram residente. A Residência Docente é um programa vinculado à Pró-Reitoria de Graduação que surgiu de uma iniciativa institucional própria da UFJF na intenção de fortalecer e aprimorar a formação do professor de educação básica, pensando em uma formação continuada para os recém-licenciados, através de uma imersão *in loco* no cotidiano escolar.

Com uma carga horária de 60 horas semanais e dedicação exclusiva através do recebimento de uma bolsa, a resolução pré-determina que as atividades sejam desenvolvidas de acordo com a seguinte carga horária: 65% da carga horária total na área de docência; 10% da carga horária total em setores administrativo-pedagógicos ou atividades escolares; 25% da carga horária total em produção acadêmica (que abrange a participação em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a preparação do TFD).

A Residência Docente apareceu em minha vida no final de 2018 quando li a notícia de um processo seletivo para licenciados recém-formados. Inicialmente, não participei do processo, pois pretendia ingressar como professora do Estado de

Minas Gerais e não seria possível conciliar ambas as atividades. Em fevereiro de 2019, Bruna¹, minha amiga, e agora Residente em Língua Portuguesa, me comunicou que a vaga para LEs não havia sido preenchida e que a chance de abertura de um novo edital seria grande. Resolvi me distanciar das atividades do estado e participar da seleção para a Residência Docente.

Após o processo seletivo que contou com prova objetiva, redação, análise de currículo e entrevista fui aprovada e iniciei este processo, junto com outros dez residentes. Nossa primeira turma foi constituída ao total por onze residentes das seguintes áreas: uma residente de Língua Portuguesa, uma residente de Ciências Biológicas, uma residente de Química, uma residente de História, uma residente de Geografia, uma residente de LEs, duas residentes de Artes, duas residentes de Pedagogia (uma inserida na Educação Infantil e outra nos primeiros anos do Ensino Fundamental) e um residente de Matemática.

A escolha por incluir os artigos indefinidos, diante da área de cada residente não foi em vão, basta perceber que em nosso grupo de onze éramos dez mulheres e apenas um homem. Não sei o quão significativo isso pode parecer, mas para nós foi muito, afinal nos tornamos um grande grupo feminino que incluía um único homem em discussões que acredito que ele não imaginaria participar e que de uma maneira ou outra perpassam os rumos da educação. Deixo aqui registrado dois momentos que ilustram minha fala:

Cena 01: Diante dos questionamentos sobre como era a convivência diária com dez mulheres me recordo perfeitamente da fala de Paulo na sala do 3A no Ensino Médio: “estou me tornando um marido melhor e um homem melhor convivendo com vocês. Há coisas que minha mulher falava e eu não percebia como importante, mas muitas delas agora eu compreendo”.

Cena 02: Em uma reunião com a coordenadora de gestão, Juliana, ela nos propõe a refletir sobre uma pergunta que havia aparecido em nosso grupo do whatsapp antes de uma viagem que alguns residentes faziam acompanhando alunos do terceiro ano do Ensino Médio à Paraty. A residente Suzanne pergunta ao grupo, pelo aplicativo de mensagens, o que as outras meninas levariam como traje de

¹ Todos os nomes aqui citados foram gentilmente autorizados para utilização. Os que não foram, estão representados apenas pelas iniciais.

banho: maiô ou biquíni? Juliana na reunião sucessora começa a nos questionar como essa pergunta diz sobre o universo feminino, e sobre o universo das mulheres que trabalham dentro de uma escola. Após muitos relatos de todas as mulheres presentes sobre situações que já haviam passado, Paulo nos diz “Nunca imaginei que isso fosse uma questão, para mim é simples: vou à praia, vou de sunga”. Algumas semanas depois no corredor próximo a sala de informática enquanto vínhamos de uma aula ele nos relata: “Falei com minha esposa sobre o negócio do biquíni, ela me mostrou que essas situações são cotidianas e como vocês disseram não ocorrem somente na escola”.

Essas discussões podem parecer deslocadas do contexto educacional, mas se a escola é viva e nós residentes estamos nela, assuntos variados nos perpassam e auxiliam na construção dos profissionais que nos tornamos a cada dia.

Posso dizer que nosso grupo foi realmente um grande acerto dentro de todo esse processo. Estar com pessoas de diferentes áreas abordando temas comuns à educação e compreendendo um pouco do trabalho que o outro realiza, mesmo que de área tão distinta a minha, foi além de um grande aprendizado uma forma de entender a escola para além das paredes e para além dos alunos: foi compreender que tenho pares e que a troca com eles é enriquecedora e primordial.

Cada residente atuava dentro de seus departamentos e contava com um ou mais orientadores. Como não conheço a realidade de todos, apresento um pouco do meu processo de orientação e a forma como ele foi desenvolvido dentro do programa de Residência Docente.

Na quinta-feira seguinte à divulgação dos resultados recebi uma mensagem pelo *whatsapp* da professora de Língua Inglesa, Renata, para me informar que seria minha orientadora, e contaria com a participação das professoras Isabela (professora de Língua Francesa) e Raquel (professora de Língua Espanhola) no processo de coorientação. Marcamos uma reunião para o dia seguinte. Estava completamente ansiosa e muito nervosa, mas tentei manter a calma e esperar por nossa conversa.

Renata foi extremamente acolhedora e solícita, me explicou que apesar de ter minha graduação no Espanhol eu tinha um conhecimento, mesmo que básico das outras línguas, e era uma opção da equipe que eu acompanhasse as três LEs e tivesse uma orientadora e duas coorientadoras. Após essas orientações começava

então meu processo como residente, começava a conhecer o colégio, as aulas, as professoras e os alunos.

3 O João XXIII e as aulas que acompanhei

O CAp. João XXIII é uma unidade acadêmica da UFJF. Em funcionamento desde 1965 o colégio conta atualmente com um quadro docente de 89 professores efetivos e 11 substitutos, atendendo cerca de 1320 alunos que se dividem em 28 turmas de Ensino Fundamental, 09 turmas de Ensino Médio e 03 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a filosofia do colégio está voltada para a formação de um cidadão crítico, autônomo e com comprometimento social, voltada para a formação humanista. A escola tem como pilar a tríade ensino, pesquisa e extensão em atuação, se constituindo como um espaço para formação de professores dos cursos de graduação da UFJF, em especial, dos de Licenciatura.

Durante o ano de 2019 muitas foram as atividades que acompanhei na Residência. Além das disciplinas que compunham o curso de especialização, a maioria da carga horária foi cumprida em sala de aula ou em atividades extras às quais acompanhava com minhas orientadoras. Para que fique claro ao longo do trabalho descrevo aqui as atividades que acompanhei em cada uma das línguas, tal explicação se faz necessária para que ao longo da leitura não se percam os nomes e participações que tive em cada projeto.

Com Renata, nas aulas de Inglês, acompanhei as turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. No primeiro semestre, exclusivamente o 4º e 5º e no segundo o 3º e 4º. Somado às aulas acompanhei reuniões de segmento, nas quais há um encontro de todos os professores do fundamental I junto com a coordenação e conselhos de classe.

Além desses dois momentos dedico um carinho especial à missão que Renata me designou de acompanhar e ajudar na elaboração das aulas do projeto de Aluno Assistente². Neste projeto, os alunos do 4º e 5º ano que realizam alguma atividade de extensão às 18h30 na escola participariam de aulas de Inglês, uma vez na semana, ocupando o horário que estaria vago em suas grades das 17h30 às

² O Projeto aluno assistente visa propiciar a alunos adolescentes do Colégio a oportunidade de iniciação profissional em horário extra-curricular. As atividades acontecem em ambientes de trabalho diferenciados no Colégio e sob a supervisão de um coordenador.

18h30, auxiliando, assim, a coordenação quanto à segurança e utilização produtiva do tempo desses estudantes. Essas aulas eram ministradas por Paula (aluna assistente) e eu a acompanhava quando não possuía disciplinas nos horários concomitantes. Realizávamos encontros semanais junto com Renata para pensarmos nos jogos e atividades que iríamos propor e, depois, Paula e eu elaborávamos os materiais que seriam aplicados em sala de aula.

Com Isabela, acompanhei no primeiro semestre duas turmas de 8º ano, e no segundo semestre me concentrei apenas nas aulas ministradas no 8ºC. Participei também das aulas que a professora ministrava no Laboratório de Aprendizagem (LA)³ também com as turmas de 8º ano e algumas vezes com as de 9º. Ressalto a experiência de acompanhar os LAs como um diferencial presente no CAp. João XXIII e que gostaria de agregar a minha formação. Ter um espaço e tempo dedicado aos alunos que possuem maior dificuldade em determinada disciplina e concedê-los a chance de recuperar a nota, é mostrar que, nós professores, nos importamos mais com o que de fato ele aprende do que com a nota que ele obterá.

Meu trabalho com o Espanhol, por ser minha área de formação, foi mais intenso e participativo. Durante todo ano acompanhei as três turmas de Ensino Médio para as quais Raquel ministrava aulas (1º, 2º e 3º ano), além de participar da elaboração dos materiais e ministrar aulas. Ainda no Ensino Médio participei das três Ágoras⁴ desenvolvidas por Raquel: *Viaje por la canción en lengua española*⁵, Danças Árabes Femininas e Técnicas de Relaxamento, Concentração e Autoconsciência. As Ágoras que acompanhei com Raquel contribuíram muito em minha formação, pois aumentaram minha percepção de escola como um espaço aberto, onde vários temas podem e devem ser tratados, saindo dos conteúdos tradicionais e abrangendo a formação de nossos alunos como cidadãos.

Estive presente por um curto período de tempo nas aulas de espanhol da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no processo de orientação do bolsista que as

³ Os Laboratórios de Aprendizagem (L.As) são espaços diferenciados de aprendizagem, de caráter obrigatório, realizados em horários específicos, com o objetivo de atender às dificuldades dos alunos para os quais o tempo escolar não foi suficiente para garantir o seu desenvolvimento. Os L.As proporcionam, também, novas possibilidades de avaliação, alterando as notas do aluno.

⁴ As Ágoras são disciplinas de curta duração, oferecidas aos alunos do Ensino Médio, de caráter obrigatório, com discussões de temas transversais ou outros temas que julguem relevantes, utilizando metodologias alternativas.

⁵ Viagem pela canção em língua espanhola (Tradução minha).

ministrava. Por pouco tempo também pude acompanhar o Projeto de Extensão desenvolvido por Raquel e intitulado “Espanhol Instrumental para a Comunidade”⁶. Cabe aqui ressaltar a importância da inserção do Espanhol nesses dois contextos, diferencial que o CAp. João XXIII apresenta em relação a outras escolas públicas.

A partir desse panorama sobre o que é a residência, a escola em que ela ocorre e as aulas acompanhadas, passo a explicar como o tema deste trabalho surgiu e, na sequência, como me encontrei com a autoetnografia e como ela passou a ser a base deste trabalho.

4 Escolhendo meu objeto de trabalho

Durante o recesso de julho de 2019 comecei o esboço do que seria este trabalho. Parecia-me uma tarefa não muito simples encontrar o meu ponto de saída, eu sabia que precisava e queria tratar das três línguas que acompanhava, sabia que, apesar das diferenças, elas estavam inseridas na escola e que possuíam um norte em comum, mas sabia também dos diferentes focos que cada língua/professora seguia. Eu tinha milhares de anotações, experiências de observação, experiências ministrando aulas e horas em sala de aula como aluna nas disciplinas da especialização, discutindo para além das LEs, sobre uma educação completa, para uma escola viva, em que o coletivo se fazia muito presente.

Questionava-me em como conseguiria juntar três LEs, a vivência escolar, o conteúdo teórico e ainda as minhas percepções dessa experiência intensa de sessenta horas semanais. Sentia que me faltava um fio condutor, algo no qual eu pudesse me apoiar e perpassar pelos caminhos percorridos.

Voltei do recesso ainda sem uma resposta, tinha alguns planos, algumas possibilidades, mas nada que realmente me permitisse a junção de tudo que eu queria. Mas senti que precisava caminhar, comecei então um trabalho sobre as quatro habilidades e o ensino de LEs. O tema era amplo, teria muita coisa para abordar, afinal estaria falando de três línguas em uma escola de educação básica, mas ainda me parecia muito frio e distante do que imaginava.

⁶ O projeto de extensão “Espanhol Instrumental para comunidade” oferece um primeiro contato com a língua espanhola a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudá-la e desejassem expandir sua cultura geral. Conceitos retirados do site e do Projeto Político Pedagógico da escola. Disponíveis em: <https://www.ufjf.br/joaouxiii/>. Acesso em 18 de março de 2020.

Outubro chegou e com ele a sensação de que eu estava realmente atrasada, apesar do tema definido não tinha escrito nada e feito pouquíssimas pesquisas. Pensei em aplicar alguns questionários para os alunos buscando entender quais as relações pessoais eles tinham com as quatro habilidades e como as percebiam sendo trabalhadas nas diferentes línguas. Mande uma mensagem para Renata e, em uma sexta a tarde, depois de ter acompanhado sete aulas desde às 8h da manhã, sentamos para conversar sobre minhas ideias a respeito do questionário.

Renata, muito sabiamente, me questionou sobre esses caminhos, me sugeriu que pensasse mais sobre o assunto, fomos conversando, eu falava das minhas dificuldades em fazer a junção de todos os pontos que queria abordar e juntas pensamos em um novo caminho pelo qual eu poderia seguir. Tentaríamos entender quais os possíveis impactos que o estudo de três LEs traria aos nossos alunos, como o estudo de LEs ao longo de toda a educação básica poderia impactar na vida educacional, profissional e pessoal dos educandos. Chegamos à conclusão que essa seria a palavra que guiaria meu trabalho: impacto.

5 A autoetnografia

Estava contente com esse tema e pronta para começar, mas ainda me faltava uma metodologia na qual minhas vivências pessoais nesse processo tivessem voz. Raquel, minha orientadora do espanhol, sempre me falava sobre isso, dizia que esse trabalho era meu e era eu, que não dava pra estar fora e só relatar o que se passou durante esse tempo sem relatar minhas percepções pessoais sobre esse processo.

No meio de outubro, antes do feriado prolongado de dia dos professores, participo de um evento na Faculdade de Letras da UFJF “*Encuentros Latinos*”, levo dois trabalhos, um no âmbito da residência, o qual apresento com duas amigas residentes, e outro no âmbito do grupo de pesquisa do qual participo sobre a construção/ negociação de papéis e posições na fala-em-interação institucional .

Durante a apresentação deste último trabalho as coisas começaram a ganhar um novo rumo. Na seção em que estava a professora Joziane Ferraz de Assis da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi apresentado um recorte de sua tese de doutorado na qual ela abordava a concepção teórico-metodológica por ela utilizada:

a autoetnografia. Durante sua fala a professora explicou como essa metodologia tinha surgido na sua vida e quais caminhos a levaram a optar por utilizá-la. Enquanto ela falava minha cabeça dava voltas e eu pensava: é isso, são esses os meios que estou utilizando, sou ora pesquisadora, ora participante, estou em um processo constante de reflexão sobre mim e sobre meu contexto. Estava decidido, meu Trabalho de Formação Docente seria um trabalho autoetnográfico.

Após optar por essa concepção teórico-metodológica de pesquisa tive que me concentrar em ler sobre e compreender se o que estava realizando era realmente um trabalho autoetnográfico.

Comecei minhas leituras pelo trabalho da professora Joziane, até então meu único contato com essa vertente. Seu texto se estruturava de uma maneira muito completa e de forma envolvente me levava a presenciar e sentir cada sensação e sentimento em maior ou menor grau que “a caçadora de si” havia passado. Ao mesmo tempo, uma sensação de medo e angústia foram tomando-me ao ler um de seus itens e compreender a sabatina pela qual a autora havia passado em sua qualificação de doutorado por utilizar uma concepção teórico-metodológica da qual não era especificamente familiarizada.

Que havia sido enfeitiçada pela autoetnografia estava claro, pois, como frisou a professora em sua avaliação, insisti em minha vontade de fazer. Entretanto, iniciava algo muito novo para mim, sobre o qual havia lido pouco e não havia tido nenhuma aula. Não seria mesmo fácil fazer uma autoetnografia. Propunha-me a usar uma metodologia de pesquisa alternativa de natureza subjetiva e me prendia à análise de documentos isolados e às intermináveis resenhas, como já sabia fazer. De fato, há uma grande discrepância entre dizer e fazer (ASSIS, 2018, p.56).

Como ela, tendo a possibilidade de se debruçar por mais dois anos na sua nova concepção teórico-metodológica ainda poderia estar longe de alcançar seus objetivos, e eu, com seis meses, iria entregar meu TFD baseando-me na autoetnografia?

Resolvi seguir por outro caminho e até sugeri a uma das amigas da residência que desse uma olhada nessa metodologia. Mas não adiantava, sentia que devia me dedicar e aprender o máximo que pudesse sobre a autoetnografia, sentia que através dessa metodologia conseguiria amalgamar os pontos necessários para a construção do meu trabalho. Resolvi comentar sobre essa ideia com uma das minhas orientadoras, Isabela, após uma das nossas aulas. Ela achou a proposta

ousada, principalmente pelo tempo que dispunha, mas acreditava que eu realmente me encaixava em um trabalho no qual minha voz tivesse espaço.

Com um pouco mais de coragem falei com Renata, ela me disse que achava ótimo, que confiava no meu potencial e que mesmo não conhecendo essa teoria me ajudaria a construir e buscar o melhor caminho para utilizá-la. Confesso que ainda não estava segura e disse a ela que leria um pouco mais sobre o assunto para depois definir e enviar os textos que havia encontrado para ela.

O tempo na Residência é realmente nosso pior inimigo, já era final de novembro e as demandas da escola não me permitiam ter tempo para refletir sobre essas conversas e minha metodologia. Primeira semana de dezembro e ao final de minha última reunião com Raquel me recordo que ainda não havia falado com ela sobre o meu desejo de trabalhar com a autoetnografia.

Cena 03: No estacionamento ela me diz que sairia de férias antecipadamente, devido ao acúmulo de prazos, mas que estaria disponível para tirar dúvidas e conversar sobre meu projeto. Comento sobre a ideia da autoetnografia e escuto “Ué, mas existe isso de fazer pesquisa sem ser auto? Em uma escola, com nossos alunos não dá pra você se afastar do seu objeto de pesquisa. Ainda mais nesse processo da Residência tão intenso”.

A coragem que necessitava volta a mim e envio minhas referências para Renata. Estava definido como conceberia este trabalho. Passo agora a narrar um pouco das bases pelas quais se fundamentam essa concepção teórica.

Começo pela leitura que fiz de Magalhães (2018) em que passo a entender quem são os nomes da autoetnografia, a saber, Karl Heider (1975), David Hayano (1979), Reed-Danahay (1997), Ellis e Bochner (2000) e Ellis e Adams (2011). A autora realiza uma revisão literária sobre os princípios e surgimento das pesquisas autoetnográficas e questiona o cenário brasileiro, no qual as pesquisas de cunho autoetnográfico não são muito utilizadas, principalmente na área da educação. “Tenho percebido que, no Brasil, as pesquisas com enfoque autoetnográfico ainda são incipientes, principalmente no contexto pedagógico, em domínio escolar” (MAGALHÃES, op.cit., p.17).

A autoetnografia tem sua base nos estudos antropológicos. De acordo com Versiani (2005), Clifford (1998) questionava a etnografia como o relato de uma

experiência do outro e afirmava que ela se constituía de uma polifonia de vozes de pelo menos duas pessoas e da importância à subjetividade que se construía entre etnógrafo e etnografado.

Nos estudos mais recentes de Ellis e Adams (2014) citados por Magalhães (2018) a autoetnografia pode ser definida como “pesquisa, escrita, histórias, e métodos que conectam o autobiográfico e o pessoal ao cultural, social e político” (ELLIS; ADAMS, op.cit. p. 254 *apud* MAGALHÃES, op.cit., p.18). A autora ainda cita dois princípios norteadores estabelecidos por Ellis e Adams: 1) o uso da experiência pessoal, assumindo no decorrer do estudo o papel de pesquisador e de participante da pesquisa; 2) familiaridade com a pesquisa existente sobre o assunto investigado.

Sabendo os preceitos da autoetnografia, voltava-me agora às minhas perguntas iniciais: é possível falar de uma pesquisa autoetnográfica sendo que a escola é um coletivo de vozes? Por que usar minha voz (auto) para tratar da etnografia de tantos? Será que conseguiria apresentar esse coletivo de vozes através da minha própria voz pela autoetnografia?

Na pesquisa autoetnográfica, ao representar os outros, o pesquisador assume maior responsabilidade, pois ao invés de simplesmente falar pelos outros, o autoetnógrafo pode focar aspectos de sua própria experiência pessoal dentro do grupo do qual faz parte no contexto de pesquisa a fim de refletir sobre aspectos sociais e culturais (MAGALHÃES, op.cit.).

O medo de assumir uma maior responsabilidade e me afastar de meu objetivo inicial dominavam-me. Não queria que o coletivo, representado pela escola e por todo meu processo na residência, coletivo esse no qual acredito e defendo, fossem apagados diante das minhas experiências pessoais. Dessa forma encontrei em Boslle e Neto (2009) a resposta para tal inquietação, já que em um dos primeiros trabalhos escolares pela autoetnografia publicados no Brasil, os autores destacam que através da autoetnografia foi possível desenvolver um trabalho coletivo na escola, em que analisassem suas próprias vivências em torno de um projeto de trabalho pedagógico coletivo e os efeitos em sua subjetividade.

É nesse sentido que dedico as próximas seções, demonstrando como três línguas são ensinadas no CAp. João XXIII e como minhas percepções enquanto aluna, professora e pesquisadora se conectam a elas.

6 Um breve histórico das LEs no Brasil

Começo a narrativa desta seção fazendo uma contextualização histórica sobre o Ensino de LEs no Brasil e a finalizo com uma narrativa local sobre o CAP. João XXIII. É preciso compreender os caminhos que nos trouxeram até aqui para então começar a entender o quanto já avançamos.

Historicamente, as metodologias referentes ao ensino de LEs passaram por distintos momentos, tendo em cada um deles um foco diferenciado em relação às abordagens, concepções teóricas, e ao destaque que davam a determinadas destrezas linguísticas. De maneira geral, o Brasil acompanha e implementa métodos em consonância com outros países, porém com um retardo em relação ao tempo.

Início nosso percurso histórico pelo período colonial quando as Línguas Clássicas, Grego e Latim, eram as únicas ensinadas. Durante todo esse período e no que segue, o estudo dessas línguas estava baseado em um método de Gramática e Tradução, no qual os alunos eram levados a construir traduções e aprender essencialmente a gramática da língua estudada, destacando essencialmente o desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso ocorria tanto para que se soubesse sobre a língua, como para aprender outras disciplinas através destas.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa e a posterior inauguração do Colégio Pedro II em 1837, as LEs modernas começaram a ser incorporadas no currículo, passou-se a ensinar Francês, Inglês, Alemão e mais tarde, Italiano. Apesar de incorporadas, o método utilizado e os objetivos para o ensino das línguas modernas, ainda eram os mesmos do que os das línguas clássicas: ensinar gramática e realizar traduções.

Em 1930, no governo Getúlio Vargas, foi criado o ministério da Educação e Saúde Pública, e em 1931 se institui por esse ministério a reforma Francisco de Campos que atribuiu à escola secundária a responsabilidade de preparar para o ensino superior, dando mais destaque às Línguas Modernas e diminuindo o número de aulas de Latim. Passou-se a adotar um método oficial para o Ensino de LEs, o Método Direto, que concebia o ensino de uma língua através da própria língua, sem intervenção de traduções e com foco na fala. Os professores deveriam, preferencialmente, ser nativos ou fluentes na língua que iriam ensinar, pois o

objetivo desse método era obter um desenvolvimento que se assemelhasse aos falantes natos.

Com a Reforma Capanema em 1942, o ensino secundário foi organizado em dois segmentos: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três, sendo as LEs estudadas com maior afinco no ginásial. O Método Direto ainda era a metodologia utilizada e o espanhol passava a ser introduzido como alternativa ao Alemão; o Francês ainda prevalecia sobre o Inglês e o Latim permanecia como língua clássica. O ensino de línguas começava a ser visto não só pelos seus propósitos instrumentais de aprendizagem de uma língua, mas também pelo seu potencial educacional de contribuir para uma formação cultural e reflexiva.

A partir da década de 50 o estudo sobre o ensino de línguas passou a ganhar força com o reconhecimento da Linguística como ciência. Os estudos estruturalistas de Leonardo Bloomfield, Charles Fries e Robert Lado e os da psicologia comportamental deram suporte epistemológico para o surgimento do Método Audiolingual, que tinham como objetivo formar rapidamente falantes em outras línguas. O método Audiolingual baseava-se no condicionamento, isto é, uma língua poderia ser aprendida através de estímulos e respostas. O foco era na oralidade e os alunos eram levados a uma repetição constante de exercícios e frases prontas, em um ambiente controlado pelo professor, no qual o erro e uso da língua materna deveriam ser evitados.

Outros métodos foram e ainda são utilizados para o Ensino de LEs. A maioria não obteve muita aceitação, mas contribuíram para o desenvolvimento e estudo dos métodos de maneira geral. Como meu foco neste trabalho é a educação básica, e a maioria desses métodos não é de fato utilizada neste ambiente, deixo a título de curiosidade alguns desses métodos: Método do Ensino de Línguas Situacional (*Situational Language Teaching*), Método de Resposta Física Total (RFT), *The Series Method*, *The Community Language Learning*, *Suggestopedia*, *The Natural Approach* e *Silent Way*.

Com o avanço dos estudos linguísticos, por volta das décadas de 70 e 80, os pesquisadores começaram a identificar que apesar de capazes de produzir enunciados corretos, os aprendizes não conseguiam utilizá-los em situações reais de uso, principalmente fora da sala de aula. Nesse cenário surgem os primeiros estudos sobre a Abordagem Comunicativa para o Ensino de LEs. Hymes (1970)

desenvolve o conceito de Competência Comunicativa que envolve todos os constituintes da língua que fazem parte do processo de comunicação: a gramática, o discurso, a pragmática, a sociolinguística, a cultura e até mesmo os elementos não verbais.

Esta abordagem é até hoje uma das mais aceitas para o Ensino de LEs, inclusive na educação básica, em que se busca alcançar a verdadeira competência comunicativa através de aulas que trabalhem com as quatro habilidades em conjunto (audição, leitura, fala e escrita), levando em consideração que a informação a qual os alunos estejam expostos sejam significativa. O professor deve propiciar aos alunos situações comunicativas reais em que de fato consigam utilizar a língua, através de trabalhos em pares ou em grupos. A interação entre alunos é fundamental para que a aprendizagem ocorra, já que o saber agora não está mais centrado na figura única do professor, cujo papel passa a ser de facilitador (LIMA, 2007).

Apesar de aceita e respaldada por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implementação da abordagem comunicativa ainda ocorre de forma lenta, pois muitas escolas ainda concebem um ensino pautado na forma gramatical e desvinculado de contextos de uso.

Ao entender os processos pelos quais o Brasil passou tanto na obrigatoriedade das línguas como nos métodos de ensino, podemos pensar em como essas escolhas e imposições afetavam diretamente escolas e professores.

O CAp. João XXIII, em funcionamento desde 1965, passou por cenários de mudanças no que tange ao ensino de LEs. Temos documentado que entre os anos de 1998 e 2001 as Línguas Inglesa e Francesa eram ofertadas em módulos e projetos extra-curriculares para o Fundamental I, e compunham oficialmente o currículo do Fundamental II e do Ensino Médio, sendo que apenas o fundamental II tinha acesso às duas línguas de maneira simultânea, pois no Ensino Médio os alunos optavam entre o Francês e o Inglês. Em 2001, as LEs deixaram de ser ofertadas no Ensino Fundamental I, devido à falta de profissionais que compunham o quadro de professores de LEs na escola. As aulas de LEs se mantiveram apenas no fundamental II e no Ensino Médio, situação essa que só foi modificada após a contratação de novos professores de Inglês, que assumiram o Ensino de Inglês desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. As metodologias

adotadas pelo CAp. também acompanharam as mudanças que ocorreram no Brasil, sendo hoje a Abordagem Comunicativa, associada a outros métodos e concepções, adotada pelas LEs na escola. A história das LEs no CAp. João XXIII se concatena com o que ocorreu no Brasil, principalmente em relação ao que é estabelecido por lei, como explicarei na próxima seção.

7 O que dizem os documentos oficiais?

Como visto na seção anterior, durante muito tempo as metodologias utilizadas e as normas que regiam o ensino de LEs no Brasil caminhavam juntas. Entretanto, a partir da década de 60, o Brasil passou a instituir algumas leis e normas que tratavam não diretamente sobre o método que deveria ser utilizado, mas sobre as Leis que deveriam guiar a educação de maneira geral, passando a conceber o ensino de LE através de uma pluralidade de ideias e de propostas pedagógicas.

Em 1961 o Brasil institui sua primeira Lei de diretrizes e bases da educação - LDB 4.024, que determinava que os conselhos estaduais deveriam decidir sobre qual das LEs seria ensinada e se seria, já que o foco era em um ensino mais tecnológico e profissionalizante, no qual o inglês já se destacava.

Em 1971 se publica uma nova LDB 5.692/71 que reduz ainda mais o espaço das LEs na escola, já que se devia exaltar o nacionalismo e profissionalizar os estudantes. Nesse âmbito, somente a elite passou a contar com o ensino de LE na escola.

Em 1996 é promulgada a LDB n.º 9.394 que se encontra em vigor até os dias atuais, salvo as alterações. Passa-se a organizar a educação básica em dois ciclos: Fundamental e Médio e sobre o ensino de LE determina-se, de acordo com o § 5º do artigo 26, que "na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, doravante LE, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" e que no Ensino Médio "será incluída uma LE moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III). Como já explicitado neste trabalho, o CAp. João XXIII vai além do que determina tal lei, oferecendo em 2020, a possibilidade de que todos os alunos aprendam três LEs.

Em complementação à LDB são publicados em 1997 e 1998 os PCNs para o Ensino Fundamental e em 1999 e 2000 para o Ensino Médio. Este documento está baseado no princípio da transversalidade, no qual as LEs devem estar inseridas. O documento não impõe aos professores a escolha por determinado método, mas recomenda um trabalho voltado à leitura com abordagem sociointeracional.

Em 2005 se promulga a Lei n.º 11.161 que determina que o ensino de Língua Espanhola seja ofertado nas escolas de educação básica. Assim, em 2010 o Espanhol é empregado no CAP. João XXIII para as turmas de Ensino Médio, tornando-se para estas turmas o Inglês obrigatório e a possibilidade de escolha entre Espanhol e Francês.

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM - (2006) atua na complementação dessa lei, já que além de possuir um capítulo dedicado ao ensino de línguas estrangeiras apresenta, pela primeira vez, um capítulo dedicado ao ensino de espanhol. Assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que passa a incluir, a partir de 2011, as disciplinas de Inglês e Espanhol como parte do programa, como um fortalecimento do ensino de LEs na educação básica.

Em 2017 a lei nº 11.161 é alterada juntamente com o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996, que determinava que a escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía, e passa-se pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 a instituir a obrigatoriedade do Inglês no currículo a partir do Ensino Fundamental II, desobrigando as escolas a ofertarem o ensino de Espanhol. Passa-se então a ser redigida da seguinte forma para o ensino fundamental, “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017), assim como para o ensino médio:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL,2017).

Nosso documento mais recente sobre educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado no final de 2017, após duas versões anteriores. A BNCC é definida como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Em relação ao Ensino de

LE fica determinado que o Inglês deve ser a língua ensinada, havendo até mesmo a substituição do termo “Ensino de LE” por “Ensino de Inglês”, que agora é visto como língua franca. Amplia-se o trabalho com as habilidades dando destaque não somente a leitura e concebendo a língua como uma maneira do aluno ampliar suas possibilidades de interação.

Como um novo documento, muitas têm sido as aprovações e críticas. Dentre os que aprovam, as alegações são de que uma base ajudaria na construção de equidade do país já que o currículo seria único, além de sanar as possíveis falhas na formação inicial de professores que agora estariam sujeitos a seguir conteúdos previamente definidos. Aos que são contrários, os argumentos estão sustentados no fato de que haverá um apagamento das individualidades locais, o que levaria a construção de padrões que não são igualmente estabelecidos e alcançados em uma sociedade plural como o Brasil, além do desprestígio e falta de autonomia dos docentes. No que diz respeito a LE, de acordo com Ribas (2018), os professores precisam ter um olhar crítico em relação aos discursos convencionais e neoliberais presentes na BNCC, uma vez que tais discursos apontam para uma homogeneização e para o apagamento de questões sociopolíticas que impactam o ensino e a aprendizagem de uma língua.

Concordo com a afirmação de Ribas, e de antemão adianto uma resposta ao título deste trabalho. As LEs podem muito mais, podem ser ensinadas e desenvolvidas com qualidade na formação crítica dos nossos alunos e em mais de uma opção, como pretendo aqui demonstrar.

Apesar das alterações legislativas dos novos documentos publicados em 2017 manteve-se no CAp. João XXIII o modelo adotado desde 2010 até o ano de 2019. Sendo as LEs assim divididas e organizadas no CAp. João XXIII da seguinte forma: o primeiro segmento (1º ao 5º ano) conta com uma aula semanal obrigatória de Inglês. A partir do segundo segmento (6º ao 9º) os alunos passam a ter contato com o Inglês e o Francês, ambos de maneira obrigatória, no 6º e 7º ano cada uma das línguas possui duas aulas por semana e no 8º e 9º ano este número diminui para uma aula e meia semanal de cada Língua, sendo que essa alternância é dividida em semestres (no primeiro semestre duas aulas de Inglês e uma de Francês e no segundo uma aula de Inglês e duas de Francês). Nos três anos do Ensino Médio os alunos contam com duas aulas semanais de Inglês obrigatórias e de

maneira optativa podem escolher pelo Francês ou pelo Espanhol (esta escolha deve ser realizada no 1º ano Ensino Médio e seguida até o 3º), dos quais também terão duas aulas semanais. Para as aulas de Francês e Espanhol as turmas de Ensino Médio são divididas entre duas professoras, obtendo um número menor de alunos por turma.

Para 2020 há uma nova proposta para o Ensino Médio: os alunos terão aulas de espanhol obrigatórias no 1º ano do Ensino Médio, para que todos os alunos possam conhecer ao longo da vida escolar três línguas, diferente do que era, pois os alunos que se mantinham no Francês passavam pela Educação Básica sem ter contato algum com o Espanhol. Para essa nova organização, os alunos do 1º ano do Ensino médio cursarão Espanhol durante todo ano e terão aulas de Inglês e Francês de maneira alternada a cada semestre. A partir do 2º ano do Ensino Médio os alunos voltam a optar pelo Francês ou pelo Espanhol de acordo com suas preferências e as aulas de Inglês se mantêm.

Por esse panorama já podemos perceber que apesar das leis e documentos oficiais, o Ensino de LEs no CAP. João XXIII apresenta uma realidade bem diferente da apresentada na maioria das escolas públicas brasileiras.

8 A educação pública brasileira e o ensino de LEs

Ao pensar em como o Ensino de LE ocorre no Brasil sou levada a pensar no meu próprio processo de aprendizagem ao longo da educação básica. Meu foco é apresentar uma realidade geral do que se passa em nosso país, pensando, principalmente, no contexto público e, vez ou outra, comparando-o com a situação das escolas privadas.

Seria injusto de minha parte delegar às aulas de LE os vários problemas pelos quais passa a educação no Brasil. Dizer que as escolas não são bem equipadas, que falta acesso à internet, que o uso de novas tecnologias é pouco utilizado, que as salas de aula estão demasiadamente cheias, que os professores não possuem salários dignos e, por isso, tem que se dividir em mais de dois empregos e que as escolas muitas vezes estão em áreas de risco e dividem espaço com a violência, a fome e a miséria, é dizer que temos um problema educacional que afeta toda uma comunidade escolar não só uma ou outra disciplina.

De acordo com o relatório publicado pela British Council (2015), exclusivamente sobre o ensino de Inglês no Brasil, os principais problemas enfrentados por essa disciplina na educação básica pública brasileira são turmas numerosas e heterogêneas e as condições de trabalho dos professores de Inglês, que incluem condições de contratação, alta jornada de trabalho em várias escolas e os baixos salários. O relatório ainda pontua que é comum escutar dos professores que os alunos “mal sabem o português” e que por isso é sempre necessário voltar ao básico e ensinar “o verbo *to be*”.

Essas ideias vão ao encontro do que é propagado no senso comum que delimita que na escola não se aprende LE e que a aprendizagem e a fluência somente são adquiridas em cursos privados, marginalizando a LE em relação às outras disciplinas. Tais falas acarretam de maneira direta na motivação dos alunos, que não sentem interesse e se tornam dispersos e indisciplinados, muitas vezes por não se sentirem capazes de aprender a LE e não perceberem na escola um ambiente propício.

Agregam-se a essas questões a falta de material didático, a solidão do professor de LE na escola e muitas vezes a falta de domínio do idioma, seja por uma má formação seja pela falta de contato que exerce ao longo do tempo.

Nesse contexto apresento meu lugar de fala como aluna oriunda de escola pública periférica que passou e se viu dentro de muitas das situações descritas acima. Meu primeiro contato com o Inglês foi no 6º ano (quando ainda denominávamos 5ª série). Confesso que a princípio havia euforia por começar a estudar uma LE, meus pais esperavam ver se eu me identificaria para então me inscrever em um curso privado, seguindo a ideia de que só a escola não me daria a base suficiente.

A euforia logo se foi, se foi tanto que tive que entrar em contato com seis amigos da época para me lembrar quem eram as professoras que nos ensinaram Inglês. Apenas uma de minhas amigas, Joice, se lembrou de todas as professoras que tivemos. Sozinha só consegui me recordar da professora do 9º ano, KB, que vivia em Volta Redonda e vinha a Juiz de Fora duas vezes na semana para dar aulas. Confesso que me lembro dela, pois sua aula era em uma quinta-feira no último horário e quando algum professor faltava não havia como adiantar as aulas

para que fossemos liberados mais cedo, já que ela vinha direto de Volta Redonda para nossa aula.

No Ensino Médio tive aulas de Inglês apenas no 1º ano, durante o 2º e 3º as aulas de Inglês e História foram abolidas devido a carga horária prevista pela Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais. No primeiro ano me recordo da professora I. que me emprestou um de seus livros da Agatha Christie e ao anunciar sua aposentadoria me disse que era um presente e que eu poderia ficar com ele.

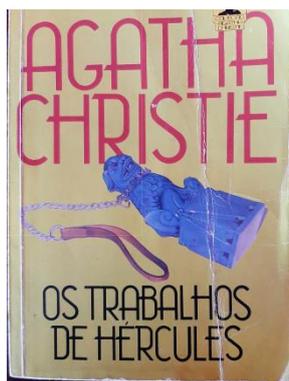


Imagem 01-Arquivo pessoal

O que me marcou durante a Educação Básica nada tinha relação com o ensino de Inglês em si, me lembro de um caderno de vocabulário, da vez que ensaiei com uma amiga uma música para apresentar e de outros pontos não tenho sequer recordação. Não faço esse relato para criticar os professores que tive, muito menos o ensino que recebi, mas tento refletir sobre o que me levou durante toda a educação básica a seguir a corrente do senso comum e ser mais uma das que buscaram o Ensino de uma LE em cursos fora da escola.

Como residente de LE no CAP. João XXIII consigo perceber o quanto a formação desses alunos se diferencia da minha. Há uma real preocupação dos professores em ensinar as línguas e uma real motivação da maioria dos alunos em aprendê-las. Apesar da busca por parte dos alunos de cursos fora, os alunos percebem o ensino de qualidade que recebem e a diferença desse ensino em outras escolas públicas, como demonstrarei na seção 05 do capítulo II.

O acesso a este ensino de qualidade está diretamente atrelado à formação dos professores de LE do CAP. João XXIII, que aparece de forma diferenciada em comparação ao cenário nacional. Contando com um quadro de 10 professores efetivos de LE, esses podem ser substituídos em função de afastamento para

capacitação, sendo que os docentes possuem títulos de formação continuada, como mestrado e doutorado, além de participarem de grupos de pesquisa, projetos de extensão e cursos de formação, tudo isso em um regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Esse cenário impacta diretamente na aprendizagem dos alunos que contam com professores capacitados, que podem além de oferecer um ensino de qualidade, dedicarem-se em projetos, orientações, plantões para sanar dúvidas e aulas em contra-turno para alunos com maior dificuldade. Essas condições de trabalho revelam que o governo pode realizar muito mais para o alcance de uma educação pública de qualidade, em âmbito nacional, e não somente nas escolas de educação federal.

Um exemplo que revela como o ensino de LE está aquém do que o governo pode proporcionar está relacionado à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e com a BNCC, já apresentadas aqui, que contribuem para a retirada do Espanhol, deixando o Inglês como a única língua a ser ensinada. A meu ver, definir que em um país com extensões territoriais tão grandes, com diferentes povos, diferentes contextos culturais, históricos, geográficos e sociais, a LE estudada seja única é ignorar nossa proximidade com os países que falam espanhol e apagar questões cotidianas em que saber a língua hispana se faz presente para o próprio viver em região de fronteira. Posso situar da mesma forma fronteiras que possuímos com a Guiana Francesa. A escolha da LE a ser ensinada deveria atender aos anseios locais, pois interfere de maneira direta no trabalho do professor.

Verifica-se que o ensino e a escolha da LE a ser inserida no currículo estão intrinsecamente ligados a interesses políticos e econômicos. Além disso, as concepções de língua afetam diretamente os métodos de ensino dessas línguas. Compreender as justificativas que levam a inserção de uma língua no currículo é algo primordial para que os professores de línguas entendam melhor o seu papel e a função que a língua que ensinam representa para o contexto social em que atuam (MULIK, 2012, p.21).

Enquanto o governo determina que apenas uma língua seja ensinada nas escolas públicas, sem levar em conta o contexto social apresentado, e mantendo cargas horárias mínimas para o Ensino de LE, as escolas privadas vem cada vez mais inserindo e vendendo o ensino bilíngue na educação básica, em que as cargas horárias das aulas de Inglês são cada vez maiores, e, em muitos casos, ainda há a

oferta de uma segunda LE (na maioria delas o Espanhol) como integrante da carga horária.

Ao relatar para algumas pessoas que eu era Residente de LE no CAp. João XXIII e que trabalhava com as três línguas existentes no colégio, ouvi diversas vezes a pergunta: “Lá é bilingue?”, ou até mesmo a afirmação: “Ah, lá é bilíngue, né!”. Acredito que essa pergunta esteja relacionada ao crescente número de escolas bilíngues no Brasil e em nossa cidade, que hoje conta com uma média de seis escolas privadas que se autodefinem como bilíngues, todas centradas no ensino de Inglês.

Uso o termo autodefinem, pois o conceito de escola bilíngue e bilinguismo passa por diversas definições de acordo com distintas correntes de estudo, podendo até mesmo divergir em relação a sua conceituação, pois diferem entre culturas, países e sociedades. De acordo com Harmers e Blanc (2000), a educação bilíngue pressupõe a existência de um sistema escolar no qual a LE não seja ensinada como uma matéria, mas sim em que o ensino se dê na língua ensinada. Para os autores, é necessário que o planejamento e a própria aula seja ministrada em, pelo menos, duas línguas de forma simultânea e consecutiva. Infelizmente, muitas das escolas que sugerem a adoção de Ensino bilíngue não aplicam tal norma, pois apenas aumentam a carga horária das aulas de inglês, não realizando, assim, um ensino completo.

Essa deturpação do ensino bilíngue pode gerar consequências no ensino como um todo já que além de não ser realizado de maneira efetiva contribui para que os estudantes supervalorizem a língua e a cultura das sociedades dominantes, reforçando o poder de uma Língua sobre a outra.

No CAp. João XXIII a concepção para o ensino das três línguas não busca base na educação bilíngue, mas, sim, em uma oferta das três línguas, de maneira que todas sejam valoradas e atuem no desenvolvimento dos alunos. Entretanto, apesar da ampliação da diversidade linguística e cultural oferecida pelas três línguas, ainda há uma maior valorização do inglês perante as outras, haja vista sua carga horária em todos os anos escolares.

9 A formação inicial e continuada do professor de LEs

Abordei na seção anterior que muitas vezes não se tem um ensino efetivo de LE na educação básica devido à má formação inicial dos professores e a falta de formação continuada. Para discutir esse assunto cabe-me ressaltar que nas escolas de educação básica o professor de LE deve ter formação superior em curso de Letras, porém o relatório da British Council (2015) informa que dos professores de Inglês em atividade somente 39% possui formação específica em língua inglesa, os outros 61% alternam-se entre Pedagogia, Letras (sem formação específica ao Inglês) e outros cursos.

O relatório da British Council (op. cit.) também revela que 55% dos professores entrevistados admitem ter pouco contato com a língua inglesa, principalmente a falada. Nesse sentido, vemos a importância de se pensar em projetos de formação continuada que permitam ao professor de LE aprimorar tanto o pedagógico quanto o linguístico, já que a sua formação cotidiana depende de ambos (RODRIGUES, 2016).

No sentido da formação continuada a Residência se mostra com um papel de grande importância nesse desenvolvimento, pois permite que nós professores, recém-formados, nos aperfeiçoemos e estejamos em contato com um ensino de qualidade, enriquecendo nossa prática pedagógica, e no meu caso, permitindo-me uma ampliação em minha formação linguístico-comunicativa. Recordo-me quando Raquel me disse que um dos motivos dela ter entrado na Residência como orientadora foi justamente esse.

Cena 04: Estávamos em sala de aula conversando sobre como a prática em LE é importante para nós professores, já que após um recesso, ou férias, sentimos um pouco de dificuldade ao tentar recordar certa palavra ou expressão. Raquel então me confidencia que este foi um dos motivos que a levou a orientar na Residência: “Pensei, onde esses meninos que se formam vão poder praticar, principalmente no nosso caso, já que é tão difícil arrumar emprego na área do Espanhol. Na faculdade, as disciplinas nos obrigam a praticar, mas e ao terminar, onde vocês que se formaram terão essa oportunidade para não perder o contato e interesse pela língua?”.

Sabemos que muitos alunos terminam suas graduações com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, devido a inúmeros fatores como o processo

de estágios. Pela legislação é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e as Secretárias de Educação (SEED) a ampliação e oferta de cursos superiores para a formação de profissionais nessa área, assim como a capacitação de profissionais que já exercem o magistério através da formação continuada. Creio que se torna essencial ao professor o contato tanto com a língua, como com grupos de pesquisa, que o ajudem a refletir sobre sua prática, preparando-se para contemplar as mais variadas realidades que pode encontrar nos espaços escolares.

Após este panorama geral, passo, no próximo capítulo, a demonstrar como essas três línguas podem ser trabalhadas na Educação Básica, levando em conta o cenário do CAp. João XXIII aqui apresentado. Me basearei nos pontos teóricos aqui expostos, nas experiências e leituras construídas ao longo da vida e em todo o grande processo que foi a Residência.

Capítulo II

1 Metodologias adotadas

Como procedimentos metodológicos a pesquisa autoetnográfica sugere a observação participante, o diário de campo, a entrevista de pesquisa qualitativa e outras variações no estilo de pesquisa que permitam a expressão das relações entre pesquisador e objeto.

Neste trabalho uso em meu processo de construção de dados a observação participante e o diário de campo, utilizados por mim desde o dia seis de maio de dois mil e dezenove quando ingresso na Residência. Além destes dois instrumentos utilizo questionários, metodologia não muito aplicada pela autoetnografia, mas que aqui servirá como uma extensão as minhas conversas e aulas com os alunos na observação participante.

Os questionários foram aplicados em novembro de dois mil e dezenove quando ainda me questionava sobre qual construto teórico metodológico utilizaria, e como forma de prevenção resolvi ter dados mais palpáveis e menos subjetivos. Apesar de contar com questões objetivas, usarei as questões dissertativas como meu principal foco, entendendo-as como uma expressão mais genuína do pensamento dos alunos. As respostas às perguntas objetivas servirão como embasamento teórico as questões que serão discutidas. Os questionários foram aplicados sempre em uma turma abrangendo o 1º ano do Ensino Fundamental (turma A), o 6º ano do Ensino Fundamental (turma A), o 1º ano do Ensino Médio (uma turma de Francês e uma turma de Espanhol) e o 3º ano do Ensino Médio (uma turma de Francês e uma turma de Espanhol). Em cada turma responderam ao questionário cerca de 30 alunos, totalizando em média 120 respostas.

2 Começando a estudar uma LE- Minha relação com o fundamental I

A experiência que as aulas de Inglês e o Projeto Aluno Assistente me trouxeram foram extremamente enriquecedoras, nunca antes havia me visto trabalhando com crianças, muito menos ensinando LE. Como já vimos, as leis brasileiras determinam que o Inglês seja inserido a partir do Ensino Fundamental II, por isso nossos estágios e campos de atuação na faculdade estão também direcionados a este público. Exalto aqui a importância do programa de Residência

Docente nesse processo, que me permitiu acesso à essa vivência que hoje considero fundamental em minha formação docente.

Dedico esta seção a retratar o ensino de LE no 1º segmento do CAp. João XXIII. Tentarei descrever quais impactos podem ser gerados ao se aprender LE desde o 1º ano do Ensino Fundamental e como essa relação com o mundo infantil gerou impactos em mim.

Os estudos nas áreas de neurolinguística, psicologia e linguística trazem uma série de possíveis explicações em torno da habilidade que as crianças possuem para aprender uma segunda língua, e de como essa habilidade vai se perdendo ou se tornando mais limitada com o passar dos anos (cf. LEITÃO, 2015; LENNENBERG, 1967; MOTTER, 2007 e VILANOVA, 2003). Dentre as muitas explicações, os estudos em neurolinguística relatam as dificuldades, por exemplo, em se captar e distinguir fonemas desconhecidos de uma língua para outra em adultos (VILANOVA, 2003).

De acordo com Motter (2007), no início da vida escolar o aluno possui curiosidade em relação ao idioma estrangeiro, e por isso, cabe à escola aproveitar essa disponibilidade e oferecer uma nova língua, porém isto geralmente é minado quando ocorre de maneira formal e estruturada. Esse problema tende a ser sanado quando além de ter contato desde os primeiros anos escolares a criança está exposta à metodologias adequadas de ensino, como ocorre no CAp. João XXIII. No primeiro ano do ensino fundamental os alunos contam com um trabalho que possui foco na oralidade, através de um sistema de projetos, no qual a escrita não é trabalhada, já que se entende que a criança está iniciando seu processo de alfabetização na língua materna.

Apesar de não ter contato direto com as turmas de primeiro ano do fundamental, acreditei que seria importante entender como esse processo ocorria. Além de conversar com o professor das turmas, enviei alguns questionários para que os pais pudessem contar um pouco da experiência de seus filhos ao passarem a ter contato com o Inglês aos seis anos.

Ao analisar os questionários percebi que para muitos alunos o único contato com o Inglês é em sala de aula, já que não fazem cursos fora e a maioria não estudava na escola anterior. Percebemos que os pais valorizam muito as aulas e percebem um diferencial na aprendizagem dos filhos:

1. Só notamos vantagens com o ensino de Inglês. J. está mais atenta e desenvolveu a fala e o intelecto bastante. (M.C.B. - Mãe de aluna do primeiro ano)⁷
2. A idade deles é mais fácil para memorizar as palavras e a fala. (C.C.A. - Mãe de aluno do primeiro ano)
3. É a primeira vez que nosso filho tem contato com o Inglês e isso motivou-o ao estudo da língua. Ele está bem mais interessado ao aprendizado do que antes de ter essa vivência na escola. (E. M. A. A - Mãe de aluno do primeiro ano)

Percebemos pelas três falas que mesmo sem conhecimento linguístico ou pedagógico os pais percebem como a aprendizagem de LE vem afetando positivamente a vida de seus filhos. Além desses relatos relacionados à aprendizagem a fala dos pais reflete a ideia de um mundo globalizado, no qual saber uma LE seja essencial.

4. O aprendizado de LE amplia os horizontes. O mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, sempre requer um diferencial dos profissionais. As possibilidades de melhores empregos, melhores remunerações existem para aqueles que têm uma vivência com as LEs. (E. M. A. A - Mãe de aluno do primeiro ano)

5. O conhecimento nunca é demais e no futuro irá ajudá-lo muito seja pessoal ou profissionalmente. (T. C. A - Mãe de aluno do primeiro ano)

6. Hoje em dia ter conhecimento de outras línguas é primordial. É interessante para auxiliar outras pessoas e eventualmente nas visitas a outros países. (M. N. F - Mãe de aluno do primeiro ano)

Apesar de muitas das falas estarem ligadas a uma visão simplista da língua que é divulgada pelo senso comum, percebemos nestes pais a preocupação com o futuro. Eles desejam que a LE seja uma das pontes a fornecer um futuro melhor a

⁷ Todas as respostas aqui apresentadas foram transcritas de acordo com a grafia escrita pelos participantes. Sem correções à Norma Culta.

seus filhos, seja no âmbito profissional ou pessoal. Neste âmbito, a escola se torna uma mola propulsora para os cursos privados, pois muitos pais veem o potencial e a motivação que o ensino de Inglês causou em seus filhos e esperam que ele possa ser alcançado nos cursos privados.

7. Assim que possível vou colocá-lo em um curso de Inglês para complementar o que ele têm aprendido na escola, pois é de grande importância e necessidade. (M. N. F. - Mãe de aluno do primeiro ano)

8. Vou colocá-lo para um aprimoramento do idioma e também para melhorar sua motivação em aprender novos idiomas. (F. M. M. - Mãe de aluna do primeiro ano)

9. Sempre quis colocá-lo para aprender Inglês e ele sempre negou. Agora com essa proximidade está mais motivado e interessado em aprender mais. Como na escola a aula é somente uma vez por semana, quero colocá-lo para aprender um pouco mais. (E. M. A. A - Mãe de aluno do primeiro ano)

Acredito que já avançamos muito permitindo aos alunos um contato com o inglês desde o 1º ano do Ensino Fundamental, fica claro que as línguas podem e devem ser inseridas na escola desde a infância, porém ainda necessitamos caminhar para que elas não apenas motivem a busca do ensino, mas sejam capazes de propiciar àqueles que têm na escola seu único contato com a língua uma fonte de conhecimento e aprendizagem construída ao longo dos anos. Cabe à escola trabalhar com os pais o verdadeiro sentido de se aprender a LE na Educação Básica, que está para além do desenvolvimento da fala, mas para a potencialidade que possuem, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes; de promover, criticamente, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio cultural e psicológico do aluno; de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças e, finalmente, de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores.

Através das aulas no primeiro segmento, os alunos já passam a entender que aquela língua existe e enquanto crianças que são começam a percebê-la no

ambiente em que vivem, seja nos desenhos, nas músicas ou nas propagandas e, conseqüentemente, passam a apropriá-la.

Cena 05: Era uma das primeiras aulas que eu acompanhava na turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. No fundo da sala um varal enfeitado com vários trabalhos de português sobre folclore. Um deles me chama a atenção: A lenda do boto cor-de-rosa retratada em uma folha de ofício com um maravilhoso desenho da figura mística agregado da seguinte combinação de palavras + coração (substituindo a palavra 'love') + Pinck, claro todos grafados em canetinha rosa. Fiquei pensando nas muitas implicações que levaram aquela menina a realizar aquele trabalho. Ela provavelmente havia escolhido o boto cor-de-rosa única e exclusivamente por ele ser rosa. Havia empregado além de um belo desenho uma frase em inglês à qual ela já deve ter sido exposta milhões de vezes. Não me importava que o "pinck" dela estivesse com um c a mais, me importava a transferência de significados que ela havia ali estabelecido, percebendo o uso da língua.



Imagem 02- Arquivo pessoal

Após tirar essa foto sinto uma mãozinha me cutucando: “Hei, você não vai tirar do meu não? É aquele ali. Do curupira”.

Nos 10 minutos finais dessa aula aprendi muita coisa, aprendi que o Inglês estava presente na vida daquelas crianças de inúmeras maneiras, aprendi que um erro de ortografia não desmerece a aprendizagem, e aprendi que meu jeito para lidar

com as crianças ainda precisava ser bem trabalhado. Afinal de contas, fiquei sem resposta à pergunta acima, ou melhor, não tive outra resposta a não ser tirar a foto.



Imagem 03- Arquivo pessoal

Essa cena só me faz refletir o quanto essa oportunidade de trabalhar com as crianças foi enriquecedora. Desde o início tinha medo e insegurança de entrar em uma sala de aula com várias crianças, nunca havia passado por nenhuma experiência nesse sentido em uma escola. Tinha medo que eles chorassem, brigassem, corressem, gritassem. Todas essas coisas aconteceram, mas, para minha surpresa, consegui lidar com todas, claro sob a ajuda da Renata.

Em resumo, o trabalho no primeiro segmento me fez perceber o quão importante é a inserção das línguas desde criança e o quanto meu conhecimento neste campo era deficiente.

Além das aulas que acompanhei com Renata, o Projeto Aluno Assistente foi um grande passo para que eu me fortalecesse nesse campo e me sentisse mais preparada. Ao estar sozinha com Paula, bolsista aluna do Ensino Médio, e as crianças em sala de aula, minha responsabilidade era enorme e com ela veio o desejo de desenvolver com aquelas crianças aulas cada vez mais produtivas e interessantes tanto para eles como para nós. O vínculo que estabeleci com os alunos que faziam parte do projeto foi algo que me surpreendeu muito, cada vez que um deles vinha me abraçar eu me recordava de como minhas professoras daquela época haviam sido figuras importantes na minha vida, e me via na obrigação de dentro daquele abraço retribuir todo o carinho que elas me transmitiam.

Percebo cada vez mais, e talvez mais ainda no primeiro segmento, o quanto a afetividade se faz presente na escola. Este conceito de afetividade aparecerá mais vezes por aqui, mas já adianto que posso agradecer a Raquel por ter me apresentado a este conceito, no qual nunca havia pensado antes. Uma escola pode e deve ser afetiva com seus alunos.

Além da afetividade, que relato como ganho pessoal e profissional, minha experiência com o ensino de LE no primeiro segmento no CAP. João XXIII reforça as teorias de que quanto mais cedo a exposição ao idioma ocorrer, maior facilidade o aluno terá em aprendê-lo, além da motivação que é gerada nos alunos, pois quando chegam ao Fundamental II se encontram mais seguros e preparados para aprender dois idiomas.

Essa afirmativa pode ser percebida através do relato das professoras de Francês que trabalham com as turmas de 6º ano.

Cena 06: Renata comenta comigo que Érika, professora de Francês há alguns anos na escola, relatou em uma reunião de departamento a diferença que sentia na aprendizagem de Francês dos alunos após o Inglês ser incluído no Ensino Fundamental I. Entro em contato com Érika e ela me confirma a fala exposta por Renata: “Quando trabalho com os alunos do 6º ano agora, sinto uma diferença muito grande em relação à quando comecei a trabalhar na escola, quando os alunos começavam a estudar LE somente no fundamental II. Como a maioria dos alunos não possui condições financeiras, dependem apenas da escola para aprender LE, e quando a escola não oferecia este ensino no fundamental I, a grande maioria passava a aprender duas LEs ao mesmo tempo, buscando como apoio a língua materna. Agora que eles começam o Francês possuindo um conhecimento do que é uma LE esse panorama foi modificado. Ao começar a aquisição vocabular e as estruturas gramaticais da língua, os alunos recorrem ao aprendizado da LE que já possuem, no caso a Língua Inglesa, melhorando o desenvolvimento e a aprendizagem da segunda LE”.

Esse relato da professora em consonância com os relatos dos alunos demonstram que inserir uma LE desde o primeiro segmento sugere um resultado positivo na aprendizagem, na qual os alunos já concebem o espaço mental que o estudo de uma LE ocupa.

3 O Francês e o Inglês no Fundamental II

A partir do 6º ano os alunos passam a ter além das aulas de Inglês, aulas de Francês. Conversando com Renata percebi que este era um dos meus pontos de questionamento, pois quais seriam os possíveis impactos para nossos alunos ao estudar concomitantemente duas LEs no segundo segmento, sendo uma delas o Francês, o qual é ensinado em pouquíssimas escolas brasileiras.

Um dos primeiros pontos sugeridos por Renata foi o de pensar se a aprendizagem de uma poderia influenciar na da outra e fazer essa pergunta aos discentes do 6º ano, quando iniciam este processo. De início não pensei que poderia surgir muitos efeitos, pois como estudante de ambas eu não via nenhum tipo de desvantagem em estudá-las ao mesmo tempo. Renata me disse: “*mas pode ser que apareçam vantagens*”.

Comecei a pensar em como a turma de 8º ano que eu acompanhava reagia ao ensino das duas Línguas. As trocas de vocabulário eram as mais comuns, principalmente nas palavras que possuem uma grafia igual nas duas línguas ou semelhante, como *table*, de pronúncia [tabl] em Francês e [t'eibəl] em inglês.

Outras vezes a estratégia usada pelos alunos era de tentar “*afrancesar*” palavras em Inglês.

Cena 07: Isabela estava ensinando aos alunos os nomes dos materiais escolares em Francês. Depois de uma lista montada em conjunto a professora propôs um jogo, no qual cada aluno colocaria um objeto seu e quando ela o sorteasse eles deveriam nomeá-lo corretamente. Ao retirar uma cola, e a maioria da sala permanece em silêncio sem responder corretamente com colle [kɔl]. Um dos alunos fala: [glue], em inglês.

Outro motivo de confusão é a proximidade temporal dos conteúdos no ano letivo, o que muitas vezes é motivo de reclamação por parte dos alunos. Assim que iniciei a residência os alunos do 8º ano estavam trabalhando com Isabela características de descrição física e psicológica, e as falas se concentravam em: “*Estamos vendo isso em Inglês também*”, “*Eu me perco porque não sei qual é do Inglês e qual é do Francês*”.

Isabela e Andressa, professora substituta de Inglês, resolveram então dar uma aula em conjunto para tentar solucionar os problemas e tentar compreender quais confusões estavam sendo geradas para que eles não compreendessem o vocabulário de cada língua. As professoras elaboraram jogos e dinâmicas nas quais os alunos pudessem utilizar as duas línguas em forma de oralidade e leitura. Me surpreendi quando os alunos começaram a ir muito bem nos jogos e não demonstraram qualquer tipo de confusão com as duas línguas. Percebi a partir dali que muito das reclamações que eram feitas não estavam relacionadas à dificuldade de se ter duas línguas. Sim, essa dificuldade existia em alguns momentos, porém era uma característica dessa turma em reclamar constantemente sobre questões diversas.

Comecei a pensar na minha época de aluna e em como reclamar era necessário naquela idade. Foi a primeira vez que como professora eu estava entendendo que a idade era sinônimo de maturidade e que ao longo dos anos escolares certas coisas desapareceriam e que nós como professores somos responsáveis por identificá-las, assim como Isabela e Andressa fizeram tentando entender quando os alunos apresentavam dificuldades genuínas e quando os questionamentos faziam parte de um pacote que percorre todas as disciplinas.

Nessa busca do que é genuíno e tentando entender quais as vantagens ou desvantagens eram percebidas pelos alunos ao estudarem Francês e Inglês ao mesmo tempo, apliquei alguns questionários para uma turma de 6º ano. Me surpreendi positivamente com o resultado, no qual 80 % dos alunos relatam gostar ou gostar muito de estudar LE e 96% afirmam ter gostado ou gostado muito de ter começado a estudar Francês. Quando perguntados se sentem que o aprendizado de uma língua interfere no aprendizado da outra, classifiquei as respostas obtidas em três tipos.

Há alunos que relatam dificuldades ao iniciarem o processo de aprendizagem das duas línguas:

1. Tem vez que confundo o Inglês com o Francês. (A. L. – Aluna do 6º ano)
2. Eu acho que sim, mas confundo as duas línguas as vezes (N. M. P. – Aluna do 6º ano)

3. Me auxilia mais ou menos. Tem coisas que são parecidas com Inglês e outras com Francês. (T. M. L. – Aluna do 6º ano)

Outro grupo identificado são os alunos que não percebem semelhanças entre as línguas e por isso não percebem qualquer tipo de influência ao estudá-las:

4. Acho o Inglês e o Francês completamente diferentes. (J. A. B. – Aluna do 6º ano)
5. Não sinto influência. Porque a origem das duas línguas é completamente diferente (L. P. C. – Aluno do 6º ano)

E um último grupo de respostas destaca a influência positiva que o estudo das duas línguas proporcionou na aprendizagem:

6. Eu acho que a maneira de estudar, pois a gente tem que traduzir frases. (S. B. C. – Aluna do 6º ano)
7. As vezes me influencia a estudar mais a LE. (E. V. A. J. – Aluno do 6º ano)
8. De você querer aprender mais para ter mais conhecimentos e também se divertir. (M. F. – Aluno do 6º ano)
9. Uma das diferenças que percebi foi o fato da minha aprendizagem de LE melhorar muito. (L. E. R. – Aluno do 6º ano)

Quando perguntados em quais situações eles costumam usar as LEs fora de sala aula, as músicas, séries/filmes e jogos aparecem como os principais meios, tanto para o inglês como para o Francês. Porém, há uma curiosidade em relação às respostas geradas para o Francês. Muitos alunos completaram o espaço destinado a “outras situações” com respostas como:

10. Para ensinar meus outros amigos e família. (M. F. - Aluno do 6º ano)
11. Para ensinar outras pessoas. (G. M. V. S - Aluna do 6º ano)

Acredito que essas respostas estejam relacionadas ao fato histórico, aqui apresentado, de que o Francês, apesar de ensinado durante anos no Brasil, hoje

não figura como língua ensinada nas escolas públicas. Outro fato à que essas respostas estão relacionadas é o estereótipo que se cria e se perpetua das línguas, como a de que a Língua Francesa é elegante e por isso quem a sabe também seja. Na seção 06 deste capítulo, apresentarei um pouco sobre os estereótipos das línguas e as consequências que esses podem gerar no aprendizado.

Minhas observações e participações em sala de aula neste segmento me levam a pensar que apesar das reclamações dos alunos em relação à dificuldade de estudar as duas línguas concomitantemente, essas dificuldades não superam os ganhos na aprendizagem, principalmente quando esse ensino se estende ao longo dos anos escolares.

4 Espanhol e Francês no Ensino Médio

A partir de 2010, quando a Língua Espanhola foi implementada no CAp. João XXIII, os alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, deveriam optar por cursar, além do Inglês, Espanhol ou Francês. Ao ingressar como residente na escola e acompanhar as turmas de Espanhol do Ensino Médio percebi que essa escolha, apesar de democrática, não era proporcional, e que as turmas de Espanhol contavam com um número de alunos maior do que as turmas de Francês. O primeiro questionamento que me surgiu foi o motivo dessa escolha, pois apesar de estudarem durante cinco anos o Francês a maioria preferia migrar para o Espanhol. Seria essa escolha por gostos e preferências pessoais? Seria pela maior transparência do Espanhol em relação ao Português? Ou alguma escolha linguística os levaria a essa decisão? Ou poderíamos encontrar uma mescla de respostas?

As motivações pessoais para escolha aparecem em muitas respostas. Tanto para os alunos do 1º ano como para os do 3º ano.

1. *Não me identifiquei com o Francês* (J. G. P. - Aluno de Espanhol do 1º ano)
2. *Eu já tinha uma paixão pelo Espanhol, por isso estou fazendo.* (L. G. Y - Aluna de Espanhol do 1º ano)
3. *Eu gosto da Língua Francesa.* (I. - Aluna de Francês do 1º ano)
4. *Porque gosto/gostei do Francês e quis aperfeiçoar mais.* (M. M. O. - Aluna de Francês do 3º ano)

5. Porque sempre tive muito interesse na Língua Espanhola e vontade de aprender. (V. P. F. - Aluna de Espanhol do 3º ano)

Em (1), (2) e (3) percebemos que tanto a identificação como a não identificação com determinada língua são fatores importantes para que os alunos realizem suas escolhas no 1º ano do Ensino Médio. Essa identificação tende a ser reforçada, pois ao longo dos três anos os alunos cursam a Língua pela qual manifestaram interesse como vemos em (4) e (5).

As motivações linguísticas e da própria aprendizagem constituíram as respostas mais significativas.

6. Para poder me aperfeiçoar na língua e ter um nível melhor em uma do que saber pouco de francês e espanhol. (S. M. D. - Aluna de Francês do 1º ano)
7. Pois em minha opinião é melhor saber uma língua em um nível intermediário do que ter apenas o básico em várias línguas diferentes (A. A. S. - Aluna de Francês do 1º ano)
8. Devo usar mais o Espanhol na minha vida. (S. L. - Aluno de Espanhol do 1º ano)
9. Eu já sabia o básico de Francês e fui conhecer uma nova língua (H.H. S - Aluno de Espanhol do 1º ano)
10. Porque iria aumentar o nível do meu Francês. (A.C. I - Aluna de Francês do 3º ano)
11. Porque já tinha um conhecimento a mais em Francês. (J. W. S. - Aluno de Francês do 3º ano)
12. Como estudei Francês no fundamental, já possuía certa base na língua. Sendo assim, escolhi o Espanhol para conhecer uma língua nova. (L.A. R. - Aluno de Espanhol do 3º ano)
13. Pois eu queria ter conhecimento mínimo de várias línguas. (J. P. S. F. - Aluno de Espanhol do 3º ano).

As respostas apresentadas trazem, em sua maioria, uma escolha individual realizada através do que eles consideram mais importante no estudo de LE e seus níveis de aprendizagem. Para alguns alunos, os que continuam no Francês, é importante que se avance em níveis de aprendizagem e se saiba mais sobre

determinada língua, chegando aos níveis intermediários e avançados. Para os alunos que migram ao Espanhol o importante é ter ao menos o básico de quantas línguas forem possíveis. Apesar de pensadas linguisticamente, tais escolhas perpassam o individual e vão ao encontro direto do que os alunos entendem por se saber uma LE.

Um último ponto de análise que apareceu como significativo na escolha dos alunos foi a questão da transparência da Língua Espanhola. Apesar de ser o ponto com menor número de respostas, muitas delas estão vinculadas a ideias de senso comum de que aprender Espanhol é mais simples.

14. Achei que seria mais fácil estudar espanhol do que Francês. (A. - Aluno de Espanhol do 1º ano)
15. Escolhi o espanhol porque é uma língua que aproxima do português e me deixa mais confortável de aprender. (L. F. - Aluna de Espanhol do 3º ano)
16. Por causa do desafio. Espanhol me parece bem mais fácil e com menos desafios. (V. G. J. - Aluno de Francês do 3º ano)

Em (14) a fala com verbos no pretérito perfeito e futuro do pretérito nos sugerem que a ideia que A. possuía sobre a aprendizagem da Língua Espanhola pode ter mudado da escolha até agora, assim como pode ainda ocorrer até o 3º ano do Ensino Médio. Diferente de (15) que chega ao 3º com uma maturidade maior em relação à língua, que apesar de trazer traços do senso comum não a polariza em fácil ou difícil. Em (16) tenho meu maior incômodo, não só como professora de Espanhol, mas como parte de uma escola que possui as três línguas em seu currículo, e que mesmo assim permitia que um aluno não conhecesse as três, finalizando o Ensino Médio com uma concepção simplória e vaga da Língua Espanhola. As respostas abaixo reforçam como este sistema não atende plenamente as necessidades dos alunos e não abrange uma real vivência das três línguas.

17. Porque Francês é mais legal. (R. C. - Aluno de Francês do 3º ano)
18. Porque eu achei que ia ser melhor do que começar tudo de novo. (I. T. M. Aluno de Francês do 3º ano)

19. Porque já fazia desde o 6º ano. (G.B. R. - Aluno de Francês do 3º ano)
20. Porque não sei Espanhol. (M. - Aluno de Francês do 3º ano)

Em (17) temos uma frase que se complementa a (16), em que há uma competitividade entre as línguas e desprezo de uma sobre a outra. Em (18) e (19) percebemos que há uma escolha pela economia do tempo, como se por já ter acesso a uma língua, o processo de iniciar outra pudesse ser suprimido pelo quão trabalhoso pode ser. Me pergunto se uma escola que tem a possibilidade de oferecer a todos seus alunos um conhecimento das três línguas não o deve fazer, para que ao menos os alunos não terminem seus ciclos na Educação Básica com visões simplistas como as expressas em (18) e (19), ou com uma resposta básica como em (20), na qual se entende que não estudei no Fundamental, logo não sei e por isso não a escolho. Acredito e defendo o novo método que a escola implantará a partir de 2020, pois este permitirá que todos os alunos ao menos conheçam e tenham, mesmo que curto, um acesso às três LEs ofertadas pelo CAp. João XXIII.

Se entendemos que as LEs possuem uma capacidade para além do ensino de gramática e vocabulário, em que a cultura e a vivência dos povos está presente, o acesso às três línguas permite aos alunos o desenvolvimento do senso crítico e o engajamento no mundo social, para além das habilidades linguísticas, ou seja, para o construto de conhecimento de mundo que as LEs são capazes de ofertar.

Como ocorre com os alunos do 6º ano, os alunos do Ensino Médio que optam pelo Espanhol apresentam no decorrer da aprendizagem marcas advindas do estudo de Francês e do estudo concomitante de Inglês. Durante as aulas de Espanhol muitas eram as situações em que o “apoio” nas outras duas línguas ocorria, principalmente no 1º ano, no qual o contato com a Língua Francesa ainda era muito recente.

*Cena 08: Raquel trabalhava com os alunos um texto do capítulo 06 do livro *Cercanía*. O texto era um convite para uma exposição fotográfica sobre a ditadura militar Argentina.*

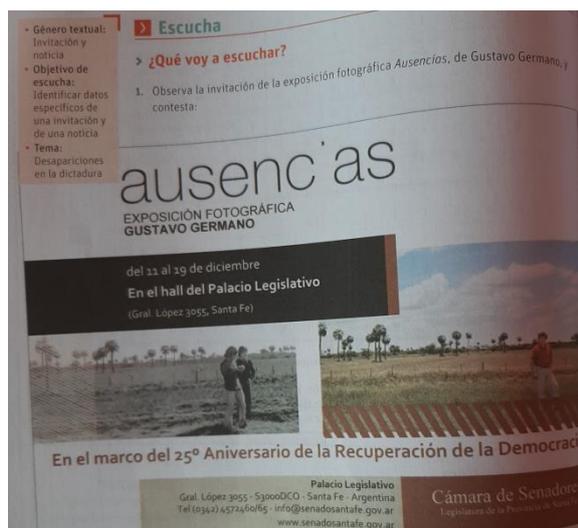


Imagem 04 - Arquivo pessoal

Ao perguntar aos alunos o que faltava na imagem e qual a possível relação com a temática da exposição, os alunos não conseguiam responder. Me parecia tão obvio que eles respondessem “está faltando um l”, mas o silêncio reinava, até que a professora explicou a falta da letra l para composição imagética no sentido da palavra Ausências. Foi então que os alunos se manifestaram “Eu achei que era um apóstrofe, igual do Francês, e não o pingo do l”.

Os alunos relatam uma dificuldade em relação ao vocabulário e a conjugação verbal, por perceberem certa semelhança entre ambas as línguas.

21. Há dificuldade em distinguir números e palavras, pelo costume do Francês (G. F - Aluna de Espanhol do 1º ano)
22. Confundo os verbos. (H.H. S. O - Aluno de Espanhol do 1º ano)
23. Alguns verbos eu me confundo muito, pois em Francês e Espanhol e até em Português são iguais. (F. E. O S. - Aluno de Espanhol do 1º ano).

Apesar dos verbos e vocabulário ganharem espaço na fala dos alunos, percebo durante as aulas, que a gramática, a fonética e a prosódia do Francês ainda se fazem muito presentes, como, por exemplo, a dificuldade dos alunos em admitir a existência do sujeito nulo em espanhol e usá-lo, ponto que torna uma frase agramatical no Inglês e no Francês, mas que é comumente usado no Espanhol e Português. Essas influências interlinguísticas podem ocorrer quando aprendemos

uma nova LE, como é o caso do Espanhol para esses alunos. De acordo com Soares e Teixeira a transferência e a interferência realizadas ao se aprender uma primeira LE também podem ser expandidas à aprendizagem de uma segunda:

A transferência é um fenômeno que utiliza o conhecimento de habilidades linguísticas previamente adquiridas como uma estratégia de compensação no processo de aprendizagem de uma L2. Os estudos que observaram a transferência apontam para o fato de que ela é mais comum quando há um alto grau de semelhança entre as línguas em jogo. A interferência é descrita como um tipo negativo de transferência, já que seu conceito se relaciona aos erros perceptíveis nos diversos níveis da linguagem: fonético-articulatório, sintático, léxico-semântico (SOARES e TEIXEIRA, 2012, p. 27).

Ao chegar ao 3º ano, após terem estudado o Espanhol por todo Ensino Médio, poucas são as marcas do Francês, tanto em termos de vocabulário e gramática como na fonética e prosódia.

24. No primeiro ano eu me confundia bastante, porém com o tempo fui me acostumando. (Y. C. C - Aluno do 3º ano de Espanhol)

Apesar dos relatos dos alunos e das observações em sala de aula indicarem uma boa aprendizagem do Espanhol após os estudos de Francês, me preocupa o completo negligenciamento, por parte dos alunos, pela língua que agora não é mais estudada. Se esse desinteresse ocorre e pode ser comprovado, me questiono qual a vantagem de se manter um sistema no qual o aluno deixa de ter contato com uma língua e não a pratica.

25. Não era muita confusão, a mente anula a maior parte do Francês. (J. S. R. - Aluna de Espanhol do 3º ano).

26. Eu nunca me confundi, pois eu esqueci completamente a Língua Francesa. (V. E. - Aluno do 3º ano de Espanhol)

Ao serem questionados sobre algo que aprenderam nas aulas de LEs e que nunca mais se esqueceram, apenas um dos alunos que cursam espanhol, tanto no primeiro como no terceiro ano tem recordações das aulas de Francês. Todos os outros apontam situações e conhecimentos de Espanhol e Inglês. Acredito que a estrutura até então oferecida favoreça falas como as descritas em (25) e (26). Cabe

agora uma análise futura de acordo com a nova divisão das LEs que reveja sua funcionalidade e a melhor maneira de fazer com que o acesso às três línguas ocorra e o conhecimento seja efetivado e permaneça.

5 Escola Pública

Como discutido na seção 07 do capítulo I, a fragilidade do Ensino de LE no Brasil ainda é evidente. Nesta seção, relato minhas próprias experiências como estudante e os dados apresentados por estudos da British Council (2015), que evidenciam essa situação. Apesar desse cenário em evidência percebida, durante a Residência, que o ensino de LEs no CAP. João XXIII se distanciava muito da realidade brasileira. Por ser uma escola pública, porém de gestão Federal, o que é distinto da grande maioria das escolas públicas do país administradas pelos órgãos estaduais e municipais, a instituição se constitui como um colégio de aplicação, no qual a tríade ensino, pesquisa e extensão estão presentes, o que gera um ensino diferenciado das demais escolas públicas, por questão de verbas e organização curricular.

Em minhas observações, percebia que muitos alunos não notavam a distinção e o privilégio de estar em um colégio que apesar de público é de educação federal. Muitos não compreendiam que ter a oportunidade de estudar três línguas era um privilégio que poucas escolas possuem, incluindo as particulares, já que segundo a lei somente o inglês é de oferta obrigatória a partir do ensino fundamental II.

Cena 09: Estou em uma turma de 4º ano com Renata, ao falar da importância de se estudar Inglês e das vantagens que eles obtêm por estarem estudando desde o 1º ano do fundamental, um aluno comenta: “Minha irmã fala muito bem inglês. Ela não estuda fora, só aqui no João mesmo (a irmã também é aluna da escola), mas ela ouve muita música e vê muita série em Inglês, por isso aprendeu”. A professora questiona “Ué, então ela sabe porque ela escuta música e vê série e a escola não serve pra ensinar ela não? O aluno sorri sem graça e sinaliza com as mãos um mais ou menos.

Perguntei então aos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio (60 alunos) se eles acreditavam que era possível aprender LEs nas escolas públicas. Em 14% das

respostas analisadas os alunos destacam que não é possível aprender LEs na escola, seja pela quantidade de aulas semanais (1), ou pelo conteúdo trabalhado e a forma como a turma lida com ele (2), ou ainda pela quantidade de verba que eles imaginam que seja necessária para um ensino efetivo (3).

1. É difícil aprender porque tem poucas vezes e parece que lido como uma matéria não tão importante (J. S. R - Aluno do 3º ano)
2. Não, pois a turma não gera progresso. Sempre no verbo to be (L. - Aluno do 3º ano)
3. Não, pois muitas vezes eles não ganham verba para isso. (I. - Aluno do 1º ano)

Nesse mesmo sentido, 24 % dos alunos alegam que a aprendizagem na escola ocorre apenas no nível básico ou intermediário.

4. Sim, o básico pelo menos (A. G. B. R. - Aluna do 3º ano)
5. Eu acredito que dá para aprender pelo menos o básico. (R. M. L. - Aluno do 3º ano)
6. Acho que aprendizado básico e intermediário, avançado não. (J. G. P- Aluno do 1º ano)

Em 30% das respostas os alunos defendem a aprendizagem de LEs, alegando que sim, se aprende na escola pública. Para isso usam a comparação com cursos (7), as distinções de se estudar em um colégio de Aplicação e as próprias experiências de aprendizagem (9).

7. A aula é muito boa. Dá pra aprender igual em um curso. (C. P. V - Aluna do 1º ano)
8. Sim, porém nem todos os colégios tem aulas de LEs com tanta qualidade como no João XXIII. (R. M. L. - Aluno do 1º ano)
9. Sim. Eu aprendi muito aqui. (C. M. - Aluna do 3º ano)

A maioria das respostas, 32 %, se baseia no conceito de que há condições específicas para que o ensino ocorra em uma escola pública, e essas condições podem depender da escola (10) e do aluno (11) e (12).

10. Dependendo da escola e do interesse de cada um, sim é possível. (J.R. L. – Aluno do 1º ano)
11. Dependendo do aluno e de sua dedicação é possível aprender. (A. - Aluna do 1º ano)
12. Sim, basta o aluno se dedicar à aprendizagem. (V. C. – Aluna do 3º ano)

Freire (1996) relata que desde a formação da sociedade brasileira, um dos piores danos que o poder público gera no país é através do descaso com a educação pública, ao formar cidadãos apáticos, que não lutam por seus direitos e pela qualidade da educação, condição essa, denominada pelo estudioso como inaceitável.

As respostas obtidas revelam que apesar das condições para o ensino estabelecidas pelos alunos e do nível de aprendizagem ao qual acreditam que se possa alcançar, a maioria dos alunos percebe a educação de qualidade diferenciada que recebem e se mostram críticos em relação ao sistema que não garante a mesma qualidade a todos.

13. Nem todos os colégios têm aulas de LEs com tanta qualidade quanto no João XXIII (R. L. M. - Aluno do 1º ano)
14. Depende da escola pública, no João XXIII acredito que se aprenda sim, mas em muitas escolas existe um ensino precário. (P. H. B. – Aluno do 3º ano)
15. Em algumas escolas não se aprende. No João XXIII se aprende, pois é um ensino desde o fundamental. (P. L. – Aluno do 3º ano)

Para mim fica muito claro o papel da escola como grande mediadora e responsável para que os alunos conheçam e tenham acesso à aprendizagem de LEs. Se nossos alunos percebem a possibilidade de se aprender mais de uma Língua na escola pública cabe a nós, educadores, possibilitarmos um ambiente

favorável ao ensino e ao poder público, os meios para que o acesso seja garantido e mantido.

A escola representa, para muitos, o único meio para se aprender Línguas, visto que, nas turmas pesquisadas, o número de alunos que estuda LE em cursos privados é relativamente pequeno. No primeiro ano do Ensino Fundamental nenhum aluno estuda línguas fora da escola; no sexto ano essa média sobe para 28% da turma; 34% no primeiro ano do Ensino Médio e 37% no último ano da educação básica. Em todos os anos o Inglês aparece como a língua de maior procura para os cursos privados, mas também aparecem em quantidade reduzida o Espanhol, o Japonês e o Alemão.

Em todas as turmas a média de alunos que estudam fora não chega aos 40%, o que nos sugere que além da falta de acesso e das condições financeiras, há ainda uma crença no trabalho desenvolvido pela escola, em que família e alunos acreditam e defendem a escola como um espaço de aprendizagem significativa.

Um grande incentivo à aprendizagem de LEs e diferencial do CAp. João XXIII é a possibilidade que os alunos do Ensino Médio têm de realizar um Intercâmbio na Dinamarca.

O Programa de Intercâmbio Internacional para alunos do CAp. João XXIII com destino à Dinamarca foi aprovado pelo Conselho Superior Universitário (CONSU) em 2014, prevendo aos alunos da escola a possibilidade de vivenciarem a experiência de um Intercâmbio. Desde que foi aprovado o programa se estrutura através de uma comissão de professores que se responsabiliza pela seleção e supervisão dos alunos que irão à Dinamarca, assim como pela recepção dos estudantes dinamarqueses que vêm ao Brasil.

Para participar do Intercâmbio, os alunos devem ter dezesseis anos completos até a data de embarque e passarem por um processo de seleção, no qual o conhecimento de Inglês é um dos quesitos necessários para aprovação. Após serem selecionados, aqueles alunos que possuem vulnerabilidade socioeconômica contam com o auxílio de bolsas para ajudar a custear a viagem.

16. Foi útil, principalmente na aprovação para Dinamarca. (E. M - Aluno do 3º ano)

17. Quando os dinamarqueses vieram aqui foi bom para comunicação. (V. P. F – Aluna do 3º ano)
18. Todo o conhecimento de Inglês e Francês que usei para me comunicar no Intercâmbio para Dinamarca. (P. H. B- Aluno do 3º ano)
19. O diálogo em si me ajudou no intercâmbio à Dinamarca. (R. M. L – Aluno do 3º ano)
20. Conversar com os dinamarqueses quando vieram na escola. (R. C. – Aluno do 3º ano)

Há uma grande distinção na postura dos alunos que participam do projeto. Pude perceber, enquanto residente, nas conversas dos alunos e nas apresentações de trabalho, o quanto há uma ampliação na visão cultural dos outros povos.

Essa influência positiva do Intercâmbio pode ser vista também nos outros anos escolares, pois além de se motivarem a tentar o intercâmbio no Ensino Médio, os alunos entram em contato direto com os intercambistas Dinamarqueses quando estão no Brasil.

Cena 10: Renata me relata que esse processo é um grande incentivo para o estudo de Inglês e o interesse cultural dos alunos e comenta sobre uma atividade que realiza com os alunos do 5º ano e os intercambistas: “Peço aos alunos para fazerem uma pesquisa sobre a Dinamarca, mas peço que eles pesquisem coisas que realmente os interessam e não informações como número de habitantes. Após a pesquisa, conversamos em sala sobre tudo que eles viram e cada aluno constrói uma pergunta para fazer aos Dinamarqueses. Em um dia a tarde nos reunimos e cada aluno realiza sua pergunta em língua inglesa e escuta a resposta dada também em Inglês”. Eu nunca vou me esquecer do brilho dos olhos da Renata ao me contar que ela praticamente não interfere nesses momentos, que os alunos compreendem a maioria das respostas e quando um não as compreende os outros auxiliam no processo de tradução.

O intercâmbio deixa-nos claro a importância dos alunos conviverem e conhecerem novas culturas. Evidenciando que o trabalho cultural e o ensino de LEs estão intimamente relacionados, diria até indissociáveis, e devem estar presente em sala de aula.

6 Cultura e ensino de LEs

Durante minha graduação em Língua Espanhola as disciplinas de Metodologias de Ensino e Estágio, ministradas pela professora Raquel Fellet, sempre enfatizaram a importância de se trabalhar através de uma perspectiva de Ensino Cultural que permita ao aluno conhecer e valorizar a cultura do outro, trabalhando com a desconstrução dos estereótipos. Levei esses ensinamentos para minha prática e para minha vida e não vejo como conceber um ensino de língua que não se baseie em cultura.

Começo explicando que muitos são os conceitos de Cultura que podemos encontrar de acordo com as áreas e correntes de estudo, assim como as definições para as variantes multicultural, pluricultural e intercultural. Apesar dos conceitos distintos, a maioria dos estudiosos concorda que a cultura é um construto que está sempre em modificação, pois como seres culturais também estamos em eterna mudança. Dessa maneira, escolho a definição trazida por Paraquett (2010), na qual a autora recupera um estudo de García Martínez *et alii* (2007) com a definição da UNESCO:

A cultura como o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (GARCÍA MARTÍNEZ *et alii*, 2007, p. 21, *apud*, PARAQUETT, 2010, p. 142).

Nesse sentido a autoetnografia também é pensada sob uma perspectiva cultural já que enquanto apenas etnografia, busca estudar os aspectos culturais que estão presentes em uma sociedade, e ao tornar-se auto, permite que os aspectos culturais do objeto investigado e as percepções pessoais do investigador estejam unidos em sua pesquisa.

A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno (MAGALHÃES, 2018, p.18).

Entendendo o que é cultura e que nós como pertencentes a uma sociedade somos seres culturais, a autoetnografia me permitiu compreender como o conceito de cultura está presente nas aulas, como os alunos o percebem e como pode estar presente na minha prática, perpassando todo caminho trilhado.

Com o mundo globalizado, os crescentes processos migratórios e a facilidade de conectar os povos através das novas tecnologias e redes sociais, houve também um crescente avanço nos estudos sobre cultura. Diante desse cenário, de acordo com Paraquett (2010), o Ensino de LE pode se tornar um problema quando nossos alunos creem que saber uma língua é pertencer à cultura do outro, quando na verdade deveriam compreender que através da cultura do outro reconhecem e pertencem a sua própria cultura. A identidade cultural da LE precisa ser trabalhada de forma que o aluno a utilize para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive (PARAQUETT, op. cit.).

Percebo que ao trabalhar com músicas, literatura, fatos históricos e dados geográficos de outros países os alunos facilmente os percebem como importantes e associam a questões de sua própria cultura.

Cena 11: Raquel trabalhava com os alunos do primeiro ano o capítulo 06 do livro Cercanía sobre a Ditadura Argentina e Chilena. O livro sugere o trabalho com um áudio sobre a tomada de poder, por parte dos militares, no governo de Salvador Allende, no Chile. A professora complementa a atividade exibindo aos alunos um vídeo que contempla esse fato histórico. Ao comentar sobre o vídeo antes de exibi-lo aos alunos, a aluna L. que cursa o primeiro ano pela segunda vez e apresenta um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para potencializar e acompanhar seu desenvolvimento mediante as dificuldades de aprendizagem apresentadas, nos presenteia com o seguinte depoimento “Esse vídeo é muito bom. Raquel trabalhou com ele ano passado e me recordo de muitas coisas que foram ditas, entendi que não foi só no Brasil que ocorreu a ditadura e que muitos países sofreram e ainda sofrem por causa dela”.

O relato de L. evidencia um marco de como a história cultural e formativa de outra nação foi importante para que ela compreendesse a sua. As falas dos alunos abaixo, quando perguntados sobre um momento marcante vivido durante as aulas de LEs evidenciam também essa passagem.

1. Sobre las abuelas de plaza de mayo⁸ (O. S. B. P. - Aluno de Espanhol do 1º ano).
2. A ditadura chilena (I. F. F. - Aluna de Espanhol do 1º ano).

Apreendi muito com as aulas da Raquel, pois pude vivenciar dentro da minha área de formação exemplos e vivências reais de como se trabalhar com uma língua plural como o Espanhol. Muitos dos livros didáticos e materiais para ensino de Espanhol como LE estão centrados apenas na Cultura e nas variedades Linguísticas presentes na Espanha, essa era uma de minhas preocupações quando começasse a lecionar Espanhol: será que vou levar o meu aluno a supervalorizar a cultura da Espanha sem perceber o quão rico é o mundo hispano, principalmente o dos países próximos a nós? Será que o Mercado editorial pode me levar ao uso de um material no qual eu não acredite? Essas dúvidas e questionamentos foram sanados quando percebi que existem materiais muito completos que se baseiam em uma visão plural da Cultura hispana, além de perceber que o trabalho do professor é essencial na veiculação cultural da língua que leciona.

Esse trabalho do professor reflete diretamente em sala de aula, quando os alunos percebem que aprender LEs tem relação direta com o que é cultural.

3. Ela se interessou pela cultura dos outros países. (Mãe de aluna do 1º ano)
4. É importante aprender línguas para compreender músicas e conversar com estrangeiros. (L. M. I. D. -Aluna do 6º ano)
5. Agora entendo em filmes e músicas e o que eles estão falando. (A. L. - Aluna do 6º ano)
6. Eu não imaginava que a cultura francesa era tão rica. (M. A. - Aluno do 6º ano)
7. Saber LEs é saber um pouco mais sobre como as coisas ocorrem fora do nosso país, é aprender cada vez mais coisas legais e também receber algumas ajudas nas músicas e nas próprias aulas. (T. C. - Aluna de Francês do 1º ano)

⁸ Sobre as avós da Praça de Maio (Tradução minha).

8. Aspectos culturais foram úteis em situações fora da escola (M. E. P. P. - Aluna de Francês do 1º ano)
9. É saber sobre outra cultura, costumes e jeitos de se comunicar (L. F. - Aluna de Espanhol do 3º ano)
10. Pude conhecer melhor culturas diferentes de outros países. (G. S. - Aluno de Espanhol do 3º ano)
11. Saber a cultura do idioma é saber sobre ele. (I. T. M. - Aluno de Francês do 3º ano)
12. Posso melhorar meu conhecimento de mundo e das culturas que tem por aqui (V. G. J. - Aluno de Francês do 3º ano)

As falas acima trazem alguns pontos importantes. Em (3) percebemos que o ensino cultural se faz presente desde muito cedo na escola, mesmo o contato sendo apenas com o Inglês. Para os alunos do Ensino Fundamental, percebo que há uma identificação ainda muito restrita do que é considerado cultura por eles. Para esses, saber cantar uma música, conhecer um prato típico, ou alguém famoso já é saber a cultura daquele país, assim como vemos em (4) e (5). A partir do Ensino Médio há um amadurecimento por parte dos alunos sobre o que é a cultura de um povo, como percebemos em (7), (8), (9), (10) e (11), em que os alunos já compreendem que a cultura do outro o constrói e que para haver comunicação não é necessário somente saber a língua, mas entender como é a cultura daquele com quem me comunico. Em (12) retomamos a ideia inicial a qual defendo, de que conhecendo a cultura do outro reconheço a minha.

Interligado ao conceito de cultura está o conceito de estereótipo que se constitui como uma visão que um grupo de pessoas tem sobre determinada cultura e que se deve essencialmente ao desconhecimento que se tem sobre ela. Ao aprender uma LE elementos não linguísticos como a posição geográfica, a história e a cultura dos povos estão unidos ao processo de aprendizagem. Ao conceber uma imagem preconceituosa e estereotipada de um indivíduo ou nação, essas imagens podem influenciar no processo de ensino aprendizagem.

Nos contatos com o universo estrangeiro se desconhece o outro e se tem dele uma visão superficial, uma certa imagem que se construiu a partir de um contato fugaz ou de um não-contato e que se generalizou para todos os indivíduos pertencentes àquele grupo.

Esta imagem, caso não passe por um processo de transformação e de enriquecimento, corre o risco de ficar congelada no estereótipo, aprisionando o outro e cegando o sujeito, pois não lhe permite enxergar para além dela, constituir outras formas de relação (SANTOS, 2002, *on-line*).

Portanto os alunos do Ensino Médio apresentam uma maturidade desenvolvida através do trabalho realizado pela escola sobre o que é a cultura de um país e como ela está amalgamada a aprendizagem de uma Língua. Esse conhecimento também se desenvolve no que concerne aos estereótipos que as línguas podem veicular, pois passam a ser menos presentes nas falas dos alunos com o avanço dos anos escolares. Percebemos esse efeito, pois a vinculação das Línguas aos estereótipos ocorre em maior escala nos alunos do Ensino Fundamental.

Por exemplo, ao serem questionados sobre a importância de se aprender Francês e Inglês, muitos alunos apresentaram respostas estereotipadas, que relacionam o Inglês ao mercado de trabalho e o Francês apenas à França.

13. Francês é importante se eu precisar ir pra França, já o Inglês ajuda no meu futuro emprego e talvez para uma viagem (T. M. L. - Aluna do 6º ano)
14. O Francês é só pra eu ir pra França, mas o Inglês para um monte de coisas, tipo no, trabalho. (M. A. – Aluno do 6º ano)

Na seção 11 do capítulo I, ao apresentar as situações nas quais os alunos do 6º ano usam o Francês fora da sala de aula, as respostas (11) e (12) daquela seção aparecem expressando uma ideia de uma língua elegante que não é acessível a muitas pessoas e, por isso, quem a aprende deve ensinar aos amigos e familiares. Aliado ao estereótipo de que Francês é uma língua sofisticada, os alunos começam seus estudos com outras imagens perpassadas pelo senso comum.

15. A boca tem que fazer biquinho, um tipo de biquinho engraçado para falar o U. (M. F. - Aluno do 6º ano)

Imagens como a apresentada em (15) e outras como “os franceses não tomam banho regularmente”, “os ingleses não são cordiais”, “os mexicanos são todos *mariachis* usando chapéus enormes e tocando violão,” e “todo argentino

dança tango e odeia os brasileiros pelo futebol” aparecem comumente em nossa sociedade. É trabalho da escola e do professor de LE atuar na desconstrução e ampliação dos conceitos que caracterizam os povos.

Percebo no CAp. João XXIII um grande trabalho para que esse objetivo seja alcançado. Ao acompanhar todos os segmentos escolares percebo que os alunos vão perdendo essas construções estereotipadas e compreendendo o outro de maneira plural, compreendendo a si também.

Cena 12: Isabela fazia a correção de uma atividade realizada em casa. Uma aluna do Ensino Médio comenta: “Ontem eu estava com alguns amigos e falei que tinha que ir embora para fazer esses exercícios de Francês. Você acredita que eles ficaram me zutando, professora? Como se eu fosse muito chique por estudar Francês. Eu tinha esquecido que as pessoas tem essa visão do Francês”.

A fala da aluna “eu tinha esquecido que as pessoas têm essa visão do Francês”, nos mostra um amadurecimento e aprendizado perante o trabalho desenvolvido pela escola. Como professora, me sinto realizada ao perceber que esse trabalho é realmente significativo na escola e que podemos formar alunos menos preconceituosos e cientes de que a cultura do outro não é melhor ou pior que a sua, apenas diferente e muitas vezes complementar.

Um trabalho muito interessante com viés cultural e que atua na desconstrução dos estereótipos é desenvolvido pela professora Raquel em suas turmas de 3º ano do Ensino Médio. O projeto intitulado *Intercambios Culturales* é desenvolvido desde 2015 e surgiu da necessidade que a professora sentia de que seus alunos tivessem contato direto com falantes nativos de espanhol. O objetivo principal é de que ocorram trocas de experiências culturais, e que o projeto funcione até mesmo como alternativa a impossibilidade de intercâmbio para países hispanos.

São princípios básicos do projeto a realização em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, pois neste nível os alunos já possuem as habilidades de escuta e oralidade necessárias para contato com um nativo; além disso os convidados sempre possuem, ou já possuíram algum vínculo com a Universidade. Nestes quatro anos de projeto, já visitaram a escola: colombianos, argentinos, uruguaios, venezuelanos e cubanos. As visitas são divididas em dois momentos: em um

primeiro, o convidado escolhe um tema de seu interesse e discursa sobre ele, após, os alunos fazem perguntas preparadas previamente com a ajuda da professora.

Durante a residência acompanhei duas edições do projeto com as visitas do Venezuelano M. e da Cubana G. Foi muito interessante ver como os alunos se portaram, se apresentavam ansiosos, curiosos e motivados a perguntar e conhecer um pouco mais sobre aqueles indivíduos e suas culturas.

Cena 13: G. nossa convidada Cubana, respondia às perguntas dos alunos de maneira muito calma e detalhada, havia perguntas sobre socialismo, capitalismo, educação e saúde. Em meio à desconstrução dos estereótipos e do imaginário que os alunos apresentavam sobre Cuba, o aluno J. pergunta à G. “Usted ya escuchó la expresión: Vai para Cuba. ¿Qué piensa sobre ella? Em meio as gargalhadas da turma, da convidada, da professora e das minhas, percebi como as distintas culturas aparecem no cotidiano de nossos alunos, como os estereótipos se constroem de maneira simples e como é nossa dever, enquanto escola, trabalhar para que nossos alunos tenham acesso a visões culturais construtivas e plurais.

Essa visão cultural nos mostra como o ensino/ aprendizagem de LEs está para além da gramática e ultrapassa as barreiras de uma só disciplina, podendo não só ser útil para outras matérias, como também atuando de maneira interdisciplinar.

7 O ensino de LEs e as outras disciplinas

Em conversa com Renata pensávamos se além do conhecimento linguístico e cultural os alunos percebiam que o Ensino de LEs poderia auxiliá-los em outras disciplinas. Comentei diversas vezes na sala de LEs que me incomodava a forma como muitos alunos lidavam com as Línguas na escola básica e depois vinham a lidar na Educação Superior. No Projeto de Universalização de Línguas Estrangeiras⁹

⁹ O Projeto de Universalização da Oferta das Línguas Estrangeiras é fruto de uma parceria entre a PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação e a Faculdade de Letras. O objetivo desse projeto é a promoção do acesso ao ensino de idiomas para os graduandos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Além disto, este também propicia oportunidade para o desenvolvimento dos alunos bolsistas que visam a carreira docente. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pu/>. Acesso em 06 de março de 2020.

da UFJF, projeto no qual atuei como bolsistas de Iniciação à Docência, recebia muitos alunos com o mesmo discurso “foquei em outras matérias no Ensino Médio que nunca mais utilizei e as Línguas que usaria em qualquer curso superior, não dei o devido valor”.

Acredito que essa percepção esteja muito ligada à ideia que os alunos possuem de que aprender línguas é ter fluência. Raquel sempre comenta que os alunos começam a estudar Espanhol com uma ansiedade muito grande para que a fala seja trabalhada, e que a dosagem e estruturação desse trabalho deve ser realizada pelo professor.

Postular a língua unicamente como um instrumento de comunicação pode ser um dos fatores que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela atinge esse valor de instrumento na medida em que é ensinada apenas com um fim nela mesma, a partir de situações forjadas que em quase nada refletem situações cotidianas de comunicação. Além disso, a língua estrangeira, na maioria das vezes, é vista como só mais uma disciplina do currículo. Ora, imaginar que o sujeito deva gostar da língua estrangeira única e exclusivamente pelos frutos que esse aprendizado pode lhe proporcionar futuramente é, no mínimo, reduzir a língua a quase nada (JACUMASSO; KRAUSE-LEMKE; LOREGIAN-PENKAL, 2010, p.94).

Ao serem perguntados sobre o que é saber uma LE muitos alunos realmente destacam a habilidade da fala.

1. Falar fluentemente. (A. C. I - Aluno do 3º ano do Ensino Médio)
2. Poder conversar e entender fluentemente a língua (A. – Aluna do 1º ano do Ensino Médio)
3. Ter conhecimento básico na leitura escrita, escrita e fala (A. G. - Aluna do 3º ano do Ensino Médio)
4. Saber o necessário para se comunicar em outro país. (Y. L. G - Aluno do 3º ano do Ensino Médio)
5. Ser fluente no entendimento e na prática da língua (J. P. S. F. - Aluna do 3º ano do Ensino Médio)
6. Saber falar, gramática e saber entender (C. P. V - Aluno do 1º ano do Ensino Médio)

Por isso, nos interessava saber se além da fala havia uma percepção mais ampla sobre o ensino de LEs. Nos questionários aplicados avaliamos que 62% dos alunos acredita que estudar LEs auxilia em outras matérias.

7. Sim, para pesquisas na língua original. (L. H. - Aluno do 3º ano do Ensino Médio)
8. Creio que sim, no caso de história, por exemplo, para nos antenarmos mais na colonização e etc. (I. F. F. - Aluno do 1º ano do Ensino Médio)
9. Sim, ajuda nas matérias de português, literatura, história e geografia. (A. G. B. R. - Aluna do 3º ano do Ensino Médio)
10. Sim, amplia o conhecimento. (M. M. O - Aluna do 3º ano do Ensino Médio)
11. Sim, pois posso ver documentários em outras línguas. (R. M. L. - Aluna do 1º ano do Ensino Médio)

Dessa maneira, se torna evidente a compreensão que os alunos possuem de que a habilidade da fala é importante, mas também a leitura (7), a escuta (11) e a interdisciplinaridade com outras matérias (8) e (9), além de uma expansão do conhecimento gerada pelo fato de se saber uma outra língua (10).

A habilidade da fala apesar de ser uma das mais requisitadas pelos alunos e vista por eles em sobreposição às outras é também a habilidade que gera mais insegurança nos alunos quando é trabalhada.

Cena 14: Raquel sugere a apresentação de um trabalho, ao final do ano, para as turmas de 1º ano do ensino médio, no qual os alunos deveriam pesquisar canções em espanhol sobre o tema ditadura e apresentá-las para os amigos. A reação dos alunos se pauta nos seguintes questionamentos: “apresentar em espanhol?”, “A pronúncia será avaliada?” E em seguida a típica frase “eu não sei nem português”.

Cena 15: Renata ensinava aos alunos o vocabulário referente à jogos, atividades e brincadeiras. Os alunos deveriam responder à pergunta : o que você gosta de fazer lá fora? A aluna levanta a mão para participar e responder, mas questiona: “posso responder em português?”

Cena 16: Estou com os alunos de Francês do 9º ano em um LA, ao finalizar um deles me diz: “professora, ano que vem vou fazer espanhol. Não sei falar Francês e já ouvi que no Espanhol não tem prova oral”.

Percebo que mesmo com os recursos e amplitudes que o CAp. João XXIII possui em relação a outros colégios ainda é difícil fazer com que os alunos percebam a importância do trabalho com as quatro habilidades, sem julgar e determinar a importância de uma sobre a outra, o que os levaria a uma percepção mais leve sobre a habilidade da fala, já que ao supervalorizar esta habilidade o medo de praticá-la se torna maior. Acredito que a construção de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar permitiria aos alunos perceber como uma LE pode ser útil e estar presente em vários segmentos, não só pela fala em si.

8 Ensino e afetividade

Ouçõ sempre das pessoas mais velhas com quem convivo a frase típica: “na minha época não era assim”, essa frase se adequa também ao contexto escolar, em que ouvimos comumente dos mais velhos que a escola hoje é muito permissiva e que falta autoridade aos professores.

Posso afirmar que esta era uma insegurança que estava presente em mim, assim como está na maioria dos professores recém-formados. Como conseguir disciplina em sala de aula? Como conseguir que seus alunos aprendam o conteúdo diante de turmas lotadas e muitas vezes indisciplinadas? Como ser respeitado e exercer autoridade sem recorrer ao autoritarismo?

Minha experiência na Residência me mostrou que existem caminhos alternativos para se alcançar o ensino de qualidade em consonância com a disciplina, e que uma turma “disciplinada” não é uma turma apática e sem participação e, sim, aquela que se envolve e instiga o professor em seu trabalho docente. Pontuo aqui as experiências que tive com Raquel, nas quais a docente me apresentou o conceito de afetividade em sala de aula, pelo qual guiava sua prática e alcançava a atenção e participação dos alunos.

Teóricos da psicologia do desenvolvimento como Piaget e Vigotski já pontuavam a importância do afeto nas relações interpessoais e no desenvolvimento da aprendizagem, assim como Freire (1997) já o estabelecia como parte da construção do conhecimento.

O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los [...] (FREIRE, 1997, p.43).

O afeto em sala de aula está para além do carinho e da amizade que podem existir na relação professor/aluno, está relacionado ao fato da postura pessoal e profissional do professor em ser comprometido com seu aluno para que ele se enxergue como um ser capaz e cheio de aptidões.

Construir uma relação de afetividade em sala de aula é perceber e deixar transparecer que nossos alunos não são receptores de informação e que nós, professores, não somos detentores do saber. É reconhecer que nossos alunos são sujeitos, que advém de distintas realidades e que é na escola que muitas de suas relações e sentimentos são manifestados e esses influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

*Cena 17: Raquel trabalhava com os alunos do terceiro ano do ensino médio o vocabulário relativo a brincadeiras e jogos. Era final de outubro, uma terça-feira, antes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escola estava agitada e os alunos do terceiro ano extremamente nervosos com a prova que ocorreria no final de semana. Raquel me relata que não iria pressioná-los naquele momento, que havia preparado uma aula diferente para que eles pudessem relaxar e se sentirem mais calmos diante da aproximação da data do exame. Com a sala em círculo, as luzes apagadas e todos os alunos de cabeça baixa e olhos fechados, a professora coloca uma música infantil para os alunos escutarem e distribui a cada um uma massinha de modelar. Pede que eles levantem as cabeças, olhem para as massinhas e enquanto escutam a música trabalhem com a massinha de modelar de acordo com as perguntas que ela realiza. ¿Qué nos gustaba hacer cuando niños? ¿Soñábamos en ser algo? ¿Qué sentimientos teníamos?*¹⁰*Após alguns minutos para a confecção a professora questionou os alunos: ¿Qué construyeron? ¿Qué quisieron moldear y qué no quisieron? ¿Por qué? ¿Es posible seguir con los sueños de niños? ¿Es*

¹⁰ O que gostávamos de fazer quando éramos crianças? O que sonhávamos em ser? Quais sentimentos tínhamos. (Tradução minha).

posible cambiarlos?¹¹ A professora pediu aos alunos que se sentissem a vontade para compartilhar o que haviam moldado.

J: “Eu fiz uma boca com alguns dentes. Por que nas minhas fotos de criança estou sem dente em todas”.

L: “Eu queria ser piloto de avião e sonhava em ser rico, mas hoje prefiro fazer o que eu gosto e ganhar dinheiro assim”.

E: “Sonhava em fazer jornalismo, trabalhar com comunicação, mas pela família houve pressão de fazer algo economicamente mais seguro e isso me levou a pensar em outras coisas. Eu sei os privilégios que tenho de poder mesmo assim tentar o que quero pela condição financeira da minha família e se não der certo voltar pra um cursinho e fazer de novo o ENEM, por isso vou contra todos e tentar jornalismo mesmo”.

Y: “Eu fiz coisas que me recordo da minha infância. Esse boneco tem o cabelo liso, esse é branco e esse tem dreads. Todas foram fases que passei em que não conseguia me aceitar como negro e que queria ser branco para não escutar coisas que escutava”.

Ao final, Raquel lhes disse que comentaríamos sobre a atividade na próxima aula. Que agora era momento deles refletirem sobre o que havia ocorrido. Os alunos saíram e a única coisa que pude fazer foi dar um abraço apertado em Raquel e agradecer pela oportunidade de acompanhar aquela aula. Ela chorou e eu também.

Essa atividade me tocou de uma maneira muito profunda, principalmente na fala de Y., na qual percebemos o quanto ainda vivemos em uma sociedade preconceituosa e esses padrões se repetem e refletem na vida escolar de nossos alunos. Essa aula me fez perceber que a afetividade que a Raquel tanto falava era isso. Era permitir que nossa sala de aula fosse um espaço plural, onde nossos alunos tem voz e podem falar sobre seus anseios, alegrias e dificuldades.

Deixo aqui registrado as respostas de alguns alunos, em um questionário autoavaliativo, sobre a finalização do espanhol no terceiro ano, em que Raquel perguntava: “Tuvimos un total de tres años de convivencia y tres años de estudios sobre la lengua española. Descubrimos que en los últimos años esta lengua sufrió ataques que visan sacarla del currículo de las escuelas brasileñas. Escribe tu

¹¹ O que construíram? O que quiseram moldar e o que não quiseram? Por quê? É possível seguir com nossos sonhos de criança? É possível transformá-los? (Tradução minha).

opinión sincera sobre cómo fueron para ti estos tres años de estudio y que recado dejarías para nuestros gobernantes sobre la retirada del estudio de la lengua española de las escuelas¹².

1. En mi opinión fueron años muy buenos. La experiencia ha superado todas las clases, cuanto la convivencia con la profesora. Diría a los gobernantes que esta medida está completamente errada. Lo aprendido de una lengua no es solo aprender nuevas palabras, pero se encontrar con toda una nueva cultura, con nuevos hábitos, personas y ideas. Gracias pelos tres años. Fuera un tiempo de muy crecimiento para yo. Raquel, tu és especial, non se esqueça disso!¹³
2. Los tres años que estudié la lengua española fueron maravillosos. Tengo un cariño muy grande por la maestra y ese cariño se pasó para la lengua, portanto fueron tres años gratificantes que só lo tengo que decir con !Muchas gracias! El recado que dejo para nuestros gobernantes es que se sacarnos el español perderíamos mucho, en todos los sentidos.
3. Los tres años de lengua española fueron de mucho aprendizaje, que fue além das clases, masz si con consejos de la maestra que sirvan para toda la vida.
4. Yo considero que mi participacion en las clases de español tuve poca, pero siempre gosté de la profesora y sus aulas. La experiencia ha superado mis expectativas también ha sido buena y agradezo por todas las experiencias de aprendizaje.

¹² Tivemos um total de três anos de convivência e três anos de estudos sobre a língua espanhola. Descobrimos que nos últimos anos esta língua sofreu ataques que visam tirá-la do currículo das escolas brasileiras. Escreva sua opinião sincera sobre como foram para você esses três anos de estudo e qual recado você deixaria para nossos governantes sobre a retirada do estudo de língua espanhola das escolas (Tradução minha).

¹³ Os alunos deveriam responder ao questionamento em Língua Espanhola. A grafia usada pelos alunos foi mantida sem traduções.

Esse trabalho com a afetividade e o reconhecimento dos alunos pela professora e pela disciplina, além da participação efetiva dos alunos em sala de aula, se somaram aos muitos questionamentos e experiências que vivi durante a residência, e me fizeram refletir sobre a professora que sou. O título de licenciada me garantia o status de docente, mas a residência e as LEs no CAP. João XXIII me permitiram a realização e concretização desse status.

9 Agora sim! Eu, professora!

Diante de todo esse processo cabe ressaltar os caminhos que me levaram até à docência e como me descobri uma nova professora pela Residência. Durante as disciplinas da especialização escutamos diversas vezes as perguntas: Por que você decidiu ser professora? O que te fez professora? Quem te incentivou a ser professora? Como você se tornou professora? Para mim todas querem saber como nós residentes optamos não só pela docência, mas como decidimos nos aprofundar neste caminho em uma Residência Docente.

Eu não sei muito bem quando passei a querer ser professora, sei que sempre gostei de escola, sempre gostei do que o ambiente escolar representava para mim, das pessoas que conheci, das descobertas que fiz e dos professores que tive. Eu sabia que queria trabalhar na escola e no Ensino Médio e que a paixão por Literatura Brasileira me fez ter certeza de que seria através das Letras que meu objetivo seria alcançado. Mas e as LEs?

Quando pergunto “O que podem as LEs na escola” me sinto muito mal em ter que responder que na minha realidade de estudante da educação básica elas não puderam muito. Não conseguiram despertar em mim o desejo nem sequer a curiosidade de vê-las como profissão. O que me levou a um verdadeiro dilema ao ingressar na graduação. Eu não tinha ideia que teria que escolher entre Inglês, Francês, Italiano e Espanhol como LE para cursar por pelo menos três períodos como parte obrigatória do currículo de Língua Portuguesa. Eu precisava me decidir entre uma delas.

O Italiano e o Francês eram pra mim carta fora do baralho, nunca tinha visto nada de Italiano além das costumeiras piadas com nomes de alimentos. O Francês, para mim, naquele momento, era impossível. Aquela estudante de dezoito anos enxergava uma língua muito rebuscada e que muita gente chique falava, não era pra

mim. Meus traumas com o Inglês neste momento já existiam, eu não tinha aulas na escola e já havia desistido dos cursos privados e professores particulares. Entretanto, havia uma esperança. Eu sempre amei espanhol, influenciada pelas novelas mexicanas do SBT e pelo fenômeno que havia sido em minha pré-adolescência a banda RBD e já havia estudado sozinha algumas coisas. Pensei no Espanhol, mas como curso noturno só conseguiria começar no semestre seguinte, acabei então voltando ao Inglês. Este meu relato me faz perceber como minha escolha pelas línguas estava voltada aos estereótipos que hoje tanto crítico e percebo, como professora, nocivo aos meus alunos.

Até o terceiro período da faculdade, no qual eu já estava cursando Inglês e Espanhol concomitantemente, aquelas Línguas não passavam de parte obrigatória do currículo, apesar de gostar muito das aulas de Espanhol (e não tanto das de Inglês) não via ali um campo de trabalho e sim uma aprendizagem. Hoje, mais madura e consciente, percebo como na formação inicial isto ocorre muitas vezes. Ao começarmos muito novos, não vemos as LEs como potencial de trabalho, mas como um curso para línguas que estamos frequentando para aprendê-la e não para ser professores dela.

A mudança neste cenário só veio a ocorrer quando eu estava no quarto período da faculdade e iniciando meu Espanhol 3. A professora Roberta, do departamento de Espanhol, nos convidou para participar de um processo seletivo para o PIBID/Espanhol. Empolgada, mandei minha carta de apresentação e meu histórico. Seria uma ótima oportunidade para treinar mais o idioma, fortalecer o currículo e ganhar um dinheirinho. Foi aí que me encontrei. Descobri pelo PIBID que ensinar LEs na escola poderia ser uma experiência totalmente diferente do que havia sido a minha como aluna, poderia ser um ensino realmente significativo que levasse os alunos a aprenderem e refletirem sobre a língua. As matérias sobre ensino de LE contribuíram para esse processo até que eu desse conta de que não fazia mais sentido sair da faculdade somente com a graduação em Língua Portuguesa. Eu amava o Espanhol, amava ensiná-lo e havia construído um currículo voltado para o Ensino de LE. Esse era o meu caminho.

Ao finalizar a graduação em Português fiquei mais um ano na faculdade para terminar o Espanhol. Agora, já compreendendo o objetivo de se aprender LE na faculdade, resolvi me aventurar pelo Francês, caminho no qual ainda estou e do qual

não pretendo sair. Destaco até aqui minhas experiências positivas com a aprendizagem de Espanhol e de Francês, mas preciso incluir minha experiência com o Inglês.

Cena 18: Em uma reunião de orientação com Renata, sobre o andamento de meu trabalho, ela me questiona sobre o fato de minha relação com o Espanhol ter se desenvolvido para além de minha relação com o Inglês. Ela pontua a frase que escrevi acima (apesar de gostar muito das aulas de Espanhol (e não tanto das de Inglês)) e me questiona: “faltou afetividade? Ou os estereótipos fizeram que você se distanciasse?” E me pergunta: “Será que isso acontece com nossos alunos?”. Brinquei com Renata que teria que procurar um psicólogo para entender o motivo de meu afastamento do Inglês, já que essa foi a primeira LE que estudei. Saí dessa reunião com esse questionamento. Como poderia afastar essa experiência da minha prática e não permitir que meus alunos venham a passar pelo mesmo. Precisava refletir sobre o que me levou a essa construção do não gostar tanto das aulas de Inglês. Refletindo, percebo que o Inglês aparecia carregado de estereótipo, que sempre escutei de familiares e professores o quanto era difícil e absorvi esse discurso para mim, perpetuando o estereótipo de que não gostava, mas que era necessário aprender. Sempre que chego no CAp. João XXIII me deparo com um grafite que apresenta a seguinte frase:

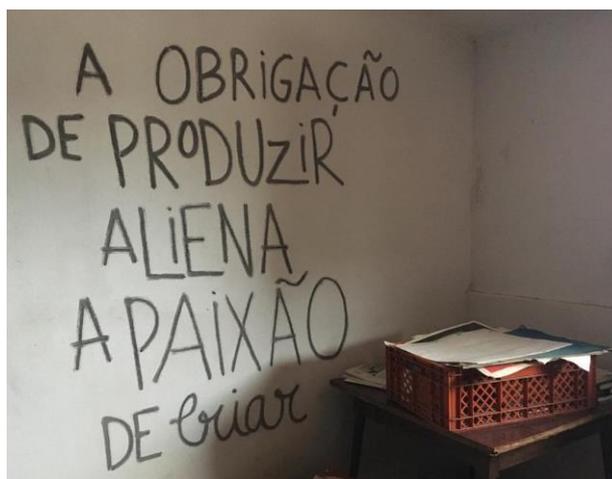


Imagem 05 – Retirada da internet

Hoje posso afirmar que essa obrigação frustrou minha aprendizagem de Inglês, o que não ocorreu com o Espanhol e não ocorre com Francês, que apareceram em minha vida de uma maneira mais leve, em que pude de fato me apaixonar. Preciso

destacar a preciosidade das aulas ministradas por Renata nesse sentido. Acompanhei muitas de suas aulas e posso afirmar que não há espaço para que os alunos se sintam pressionados. Sei que a experiência é individual, mas aulas dinâmicas, em que os alunos participam e interagem, além de não terem uma cobrança por nota, tornam esse processo mais agradável e prazeroso, de modo que ao aplicar atividades com ela nas turmas, não coloquei em nenhum momento meus estereótipos do passado à frente, pois me sentia segura em ensinar também daquela forma, sinto que eles se diluíram e que posso dar uma nova chance ao Inglês em minha vida.

Sei que minha narrativa é sobre o Ensino de LEs no CAp. João XXIII, mas acredito que esse caminho pelo qual percorri até me encontrar professora de Espanhol seja importante, pois se reflete na professora que me tornei e venho me tornando com o processo da Residência.

Sem muitas expectativas de ensinar Língua Espanhola na escola optei por ingressar na educação básica com Língua Portuguesa, este processo também é importante, pois revela a necessidade e a importância da Residência. Foram três meses lecionando aulas no estado. Três meses onde a vontade de ser professora e a inexperiência colidiram todos os dias, três meses que me fizeram ver que eu precisava mais do que desejo e uma graduação para entrar em sala de aula e fazer a diferença.

Posso falar que encontrei na Residência esse 'mais'. Estar em contato diário com práticas pedagógicas de excelência, ter três orientadoras com as quais eu podia tirar minhas dúvidas, refletir sobre o processo e questionar sobre o próximo passo que daria, fizeram a diferença para que a experiência fosse aos poucos dando lugar a inexperiência e eu fosse me tornando uma professora mais preparada.

O ensino de uma língua estrangeira exige do professor determinadas qualidades, umas mais óbvias do que outras. A mais óbvia de todas é que o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem (LEFFA, 2016, p. 72).

É sobre esse traço de personalidade enfatizado por Leffa que desejo narrar um pouco. Acredito que muito da minha personalidade como professora, a partir de

agora, será um reflexo das personalidades das professoras que acompanhei, pois além de dominarem o conteúdo que ensinam, possuem metodologias adequadas, se tornaram exemplos de profissionais com suas personalidades distintas e complementares.

Aprendi com Isabela que a sala de aula pode ser um espaço de ensino, mas também de brincadeira e que é possível alcançar através dos jogos e dinâmicas um ensino de qualidade, no qual os alunos aprendam não só a LE, mas aprendam também a gostar dela. Aprendi que a doçura na voz e o jeito meigo de falar representam uma autoridade sem autoritarismo e que seus alunos poderão ver nela uma professora para além da sala de aula, que indica livros, fala sobre filmes e ensina de uma maneira leve e descontraída.

Raquel me ensinou que uma sala de aula deve ser afetiva. Que os nossos alunos trazem para escola seus anseios, dúvidas, questionamentos e problemas mais íntimos e esses refletem cotidianamente na prática da sala, e que o professor não deve ignorá-los, mas sim de maneira sábia construir com seus alunos uma rede de apoio e afetividade, pela qual o ensino é realizado e a convivência construída. Aprendi com Raquel que professor também, erra, chora e tem dias ruins e que não há mal nenhum que seus alunos percebam sua humanidade.

Com Renata entendi que o professor precisa saber fazer escolhas, que seu preparo e formação são essenciais para que haja troca em sala de aula. Aprendi que uma voz firme e um afago na cabeça fazem milagres em relação à disciplina e que o cuidado e carinho que um professor demonstra por seus alunos podem motivar e incentivar a aprendizagem. Aprendi que professor também canta e dança com uma música que ensina vocabulário e que um sorriso no rosto assim que chegamos já muda o dia de muitas crianças.

Essas mulheres com práticas pedagógicas e personalidades tão diferentes umas das outras me mostraram que não há uma única maneira de ensinar e nem uma única maneira de aprender, o que há é um desejo muito grande de ver seus alunos aprendendo e crescendo, como seres humanos mais sábios, críticos e independentes e que esse caminho é plenamente realizável através do Ensino de LE.

Aponto nesse caminho a liberdade que o CAp. João XXIII oferece para que as professoras optem pelo método de ensino com o qual trabalham, essa prática faz

com que as possibilidades de ensino e o aprendizado sejam plenamente alcançado, pois ao lidarem com o hibridismo dos métodos há a possibilidade de readequá-los de acordo com a necessidade das turmas e dos alunos de maneira individualizada.

A outra ponta do meu aprendizado esteve com meus amigos residentes, estar junto com eles fez com que eu me transformasse cotidianamente em uma professora melhor. Estar com amigos que partilham dos mesmos anseios e dúvidas que você, comuns ao pouco tempo de trabalho, faz com que você perceba que não há problema em errar e não saber como controlar uma turma de sexto ano, ou a melhor forma de ensinar determinado conteúdo. Há problema em não querer melhorar e não enxergar nos seus pares pessoas que passam pelos mesmos anseios, nos quais mutuamente vocês podem se ajudar.

Uma outra possibilidade a qual a Residência e o ensino de línguas me propiciaram foi a de desempenhar outro papel comumente exercido pelos professores, o papel de orientadora. Em meu curto período como professora do estado recebi na última semana que estive na escola duas alunas de psicologia que pretendiam realizar um estágio em turmas que eu ministrava aulas, não sabia nem o que dizer a elas, muito menos como me portar, eu havia acabado de me graduar, até três meses antes estava sendo orientada em um estágio e agora precisava orientar e não sabia nem por onde começar.

Posso falar que o acompanhamento das orientações que Raquel realizava com os bolsistas da EJA e da Extensão e Renata com a Aluna Assistente me mostrou o quanto esse processo é importante não só para quem é orientado, mas também para quem orienta, pois se cresce junto, e se descobrem novos caminhos e maneiras de trabalhar.

Da mesma forma sinto que as Ágoras que acompanhei com Raquel foram pilares importantes em minha formação, pude compreender que ao trabalhar temas transversais e que muitas vezes não são específicos de sua área de formação, o professor se despe de sua posição de detentor do saber e se coloca mais humano e disposto a aprender junto com seus alunos.

Hoje vejo que ser professor não é um processo finalizado e sim um processo em construção, aprendemos com os novos alunos, com os novos colegas e também com os antigos. Aprendemos fazendo um plano de aula, revendo estratégias que

não deram certo e reaplicando as que deram. Aprendemos em coletivo, pois a escola é coletiva.

10 Considerações Finais

Chego as considerações finais deste trabalho e as pontuo como a parte mais difícil até o momento. Finalizar esse trabalho significa finalizar um ciclo, um ciclo no qual tive a chance de aprender muito e ressignificar o que é ser professor de LEs e o poder que as elas podem ter na escola.

Cada seção aqui escrita é uma defesa de uma educação de qualidade, uma defesa de uma educação na qual os alunos possam ter contato com mais de uma LE e uma defesa de uma educação que valorize o docente e acolha o profissional recém-licenciado.

Me pergunto no título deste trabalho “O que podem as línguas estrangeiras na escola?” e chego ao final dessa narrativa com a certeza que elas podem muito. Podem ser ponte com outras disciplinas, podem incentivar, podem abrir portas e caminhos, podem apresentar novas culturas e povos, podem expandir o conhecimento e muito mais. Afirmo também que o exemplo do CAp. João XXII nos mostra que as escolas públicas podem muito mais e que os professores podem muito mais, desde que haja um investimento e uma preocupação do governo em fazê-lo.

Finalizo este trabalho com a felicidade de ter participado da Residência Docente e com a felicidade de ter encontrado na autoetnografia uma maneira de deixar minha voz transparecer nesse processo de escrita e de autodescobrimento da professora que me tornei.

Referências

ASSIS, Joziane Ferraz de. **“Eu, caçadora de mim”**. O percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018. 217f. Tese (Doutor em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. MEC-SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. **No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoingl esnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 08 de jan. de 2020.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía Joven: Manual do Professor.** 1ª ed. São Paulo: SM, 2013

Colégio de Aplicação João XXIII. Página inicial. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/joaoxxiii/>>. Acesso em: 07 de jan. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

HARMERS, Josiane e BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. In: GUMPERZ, John.J. & HYMES, Dell. (Orgs.) Directions in Sociolinguistics. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

JACUMASSO, Tadinei Daniel ; KRAUSE-LEMKE, Cibele ; LOREGIAN-PENKAL, Loremi . **Representações de alunos do Ensino Médio sobre ensino/aprendizagem de Língua Espanhola**. Línguas & Letras (UNIOESTE) , v. 11, 2010.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira: ensino de aprendizagem**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2016. v. 1. 323p .

LEITÃO, Márcio Martins. **Psicolinguística Experimental: focalizando o processamento da linguagem**. In: MARTELOTTA, M.E. (org.). Manual de Linguística. 1a Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. P. 217-234.

LENNEBERG, Eric Heinz. **Biological foundations of language**. New York: Wiley. 1967.

LIMA, Rosângela Nunes de. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação**. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos. , v. 22, p. 16-33, 2018.

MOTTER, Rose Maria Belim . **Reflexões Sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância**. Línguas & Letras (UNIOESTE) , v. 8, p. 67-78, 2007.

MULIK, Katia Bruginski. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história**. Disponível em: Acesso em: 23 de nov.de 2019.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E.(Org). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 15/11/2019.

RIBAS, Fernanda Costa. **Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico**. Domínios de Lingu@gem, v. 12, p. 1784-1824, 2018.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 2, n. 19, p. 13-34, dez. 2016.

SANTOS, Hélade Scutti. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.. In: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Hispanistas, Available from:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 14 Feb. 2020.

SOARES, Maria Elisa; TEIXEIRA, Elisângela Nogueira. **Aspectos relevantes sobre a aprendizagem de uma terceira língua.** *Revista de Letras* (Fortaleza), v. 31, p. 23-27, 2012.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VILANOVA; Luiz Celso Pereira. **Ouçá quem está falando agora.** Sinapse Online, 26 ago. 2003. Disponível em:<<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u542.shtml>> .