

## **RESGATANDO HISTÓRIAS E TECENDO NARRATIVAS A RESPEITO DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO<sup>i</sup>**

**Fábio Marques de Souza**

*Em homenagem à Profa. Fabíola de La Cruz Coronado Franco.*

Iniciei, em 1994, como aluno de um Centro de Estudos de Línguas (doravante CEL) do Governo do Estado de São Paulo, minha trajetória pela língua de Cervantes, caminhada que me constituiu e delineia meus passos até hoje. O CEL constituiu os primórdios da minha história como aluno, pesquisador, estagiário, professor e foi fundamental na minha constituição indentitária e profissional. Duranteo curso de espanhol realizado no CEL, com duração de três anos (1994-1997), totalizando uma carga horária de 432 horas, tive contato com três professores. Destes, localizei, no ano de 2003, duas docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, relatando suas histórias de vida e prática docente. Para compor este texto, compartilho das histórias da Profa. Fabíola de La Cruz Coronado Franco, uma dessas participantes.

Meu percurso, neste artigo, apresenta a narrativa escrita a partir das histórias de umadas muitas professoras que dedicaramsuas vidasprofissionais aoCEL, promovendo um espaço gratuito de ensino-aprendizagem de línguas que contribuisse com distintas perspectivas e enriquecesse a vida de tantas pessoas, como a minha. Dessa forma, este texto é – também - uma homenagem àqueles que construíram e constroem a história dos CEL. Nesse ensejo, creio importante explicitar que a concretização da implementação desse projeto nas escolas do Estado de São Paulo não dependeu, e não depende, só da pertinência dos objetivos explicitados pelos documentos oficiais, mas também das várias mediações que incidiram e incidem nas tomadas de decisão, e de apropriação, da pasta da Educação até cada unidade escolar. Em outras palavras, determinada política só se faz pública a partir de sua apropriação, em determinado contexto, por participantes mobilizados em torno de sua aplicação. O CEL só existiu na minha trajetória da maneira como existiu por causa dessas pessoas.

O surgimento dos CELs nos remete ao contexto político-econômico da década de 1980, que marcou a política nacional brasileira com uma série de acontecimentos, dentre eles o fim da ditadura militar, as eleições diretas para escolha do presidente da república e a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição foi fruto dos anseios do processo de abertura política, dotando o Brasil de uma nova lei magna que fosse defensora de valores democráticos.

Naquela ocasião, nossa lei maior exprimia o ideal da busca pela integração latino-americana: “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando a formação de uma comunidade latino-americana de nações” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Artigo 4.º, Parágrafo único).

O governo do Estado de São Paulo não ficaria atrás e, em 1987, a Secretaria de Estado da Educação, dando cumprimento à decisão política do Governo de integração latino-americana, constituiu uma comissão para a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais. Nesse mesmo espírito de retomada da união dos povos foi inaugurado, em São Paulo (no bairro da Barra Funda), em 18 de março de 1989, o Memorial da América Latina (projetado por Oscar Niemeyer, com o conceito e projeto cultural de Darcy Ribeiro, formando um complexo arquitetônico de 78 mil m<sup>2</sup> de área construída).

A criação dos CELs foi a medida mais viável, naquele momento, para o cumprimento da decisão do governo estadual de implantar a Língua Espanhola no quadro curricular das escolas públicas, uma vez que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo, assegurada pelos dispositivos legais vigentes, concentrava-se no ensino de inglês. Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto n.º 27.270, são criados os CEL, no âmbito da rede Estadual de Ensino: “A criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer o ensino da língua espanhola, no contexto da *política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana*, no final da década de 80” (Decreto n.º 27.270/1987 – meus destaques). Quanto à dinâmica desses Centros, na Resolução SE n.º 271/1987, no parágrafo único do Artigo 1.º, ficou autorizado *exclusivamente* o ensino de língua espanhola, no primeiro ano de funcionamento. No ano seguinte, a resolução SE n.º 193/1988, passa a considerar o ensino da língua espanhola como *preferencial* e não exclusiva nos CEL, permitindo assim estender aos alunos a oferta dos outros idiomas de interesse da comunidade.

## **AS HISTÓRIAS DE VIDA E O CONHECIMENTO PESSOAL DA PRÁTICA**

Busquei, em teorias a respeito do conhecimento pessoal prático do professor, bases que me permitissem analisar a subjetivação que se elabora nesse profissional em serviço. Durante essa experiência, lancei mão da pesquisa narrativa. Diversos pesquisadores têm feito uso de histórias de vida em seus trabalhos por acreditarem ser esse um processo holístico e emancipador na formação de professores, o que tem contribuído cada vez mais para que este tipo de pesquisa ganhe espaço nas investigações em contextos educacionais.

Neste sentido, baseado em Clandinin e Connelly (1990), Telles (1999) defende que o argumento para o uso de narrativas nas pesquisas em educação consiste no fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas historizadas de forma individual e social. Este pesquisador observa o fato de que este tipo de pesquisa propicia ao professor ser, ao mesmo tempo, agente e objeto de investigação.

A teoria aparece banhada de prática vivida. Nessa mesma linha, Telles e Osório (1999) defendem que as ações do professor no dia a dia estão baseadas em teorias implícitas. Essas ideias convergem com as de Clandinin e Connelly (1988) para os quais nosso fazer está relacionado ao nosso conhecimento pessoal prático.

Seguindo a mesma abordagem, observei as contribuições de Almeida Filho (1993), para quem nossas ações diárias são produtos de teorias implícitas, fruto das experiências pessoais de cada professor. Nesse texto, compartilho dessas concepções que revelam a importância de se considerar o professor de uma maneira global, dotado de experiências vividas que orientam sua abordagem de ensino no dia a dia da sala de aula.

As identidades pessoais são compostas por saberes empíricos que estão inscritos em uma identidade coletiva, permeada por saberes da prática docente. Conforme nos apresenta Alberti (2004), o resgate de memórias tem um papel fundamental para a construção dos saberes e da prática docente desde o ponto de vista daqueles que a viveram, resgatando depoimentos de situações do dia a dia, ampliando a visão do processo histórico como algo que se constrói no cotidiano.

## **DAS FORMAS DE TECER ESTA NARRATIVA**

Minha descrição e interpretação do conhecimento pessoal da prática da professora participante são componentes desta narrativa, isto é, este relato de pesquisa foi tecido com base na materialidade do meu *corpus* de trabalho, que se remete às condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco (ORLANDI, 2001). Neste aspecto, orientei-me por uma abordagem que afirma a importância das dimensões subjetiva, afetiva e cultural na construção do saber e nas ações humanas. Considerando que a construção do saber não pode se desvincular de construções subjetivas, este texto fornece elementos para a compreensão do saber prático, visto que todo fazer humano é permeado pela subjetividade.

Na geração dos dados, realizada em 2003, elaborei um formulário para o preenchimento de informações a respeito da formação e atualização profissional da participante. Posteriormente, preparei um roteiro semiestruturado e agendei a entrevista, que foi gravada em áudio e transcrita. A entrevista coletada apresenta *histórias* que constituem o *corpus* do trabalho. A fase que se seguiu foi a de análise e reflexão, compondo, portanto, as *narrativas* da participante, atividade que buscou identificar representações, imagens, concepções e metáforas do conhecimento pessoal prático.

A história de vida gerada constitui-se na narração temporal dos fatos significativos para a participante e, depois de analisadas, à luz das teorias que comungo, constituem essa narrativa, isto é, o relato reflexivo de construção de significados. Assim, as narrativas trazem o "olhar" do pesquisador, sempre

amparado por teorias e metodologias que perpassam seu fazer, sobre as histórias contadas. É importante que não se confundam esses dois produtos.

## **A TRAJETÓRIA DA PROFA. FABÍOLA PELA LÍNGUA ESPANHOLA E PELO CEL**

A Profa. Fabíola licenciou-se, em 1984, em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", no *campus* de São José do Rio Preto – SP. Dois anos depois, especializou-se em Língua e Literatura Espanhola, na Espanha. No ano de 2000, especializou-se em Metodologia do Ensino Superior, em faculdade particular local. Obteve, também em 2000, o título de tradutora pública juramentada e intérprete comercial. Com vistas a ampliar sua formação profissional, em 2002, retornou à universidade em que se graduou e foi aluna especial no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos – área de concentração Linguística Aplicada. Participou regularmente das orientações técnicas promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Colégio Miguel de Cervantes.

No que concerne às atividades profissionais, desde a sua graduação, sempre ministrou, por períodos alternados, cursos em escolas particulares de línguas, dedicando-se exclusivamente ao ensino do espanhol. Ingressou, como professora, em um Centro de Estudos de Línguas, na cidade de São José do Rio Preto-SP, em 1989, e atuou, sem interrupção, no CEL, até 2013, quando se aposentou. Além disso, atuou também em faculdade particular nos cursos de Turismo e Secretariado Executivo. Como atividade paralela, começou em 2000, a fazer traduções públicas e atuar como Intérprete Comercial. Durante vários anos, ministrou aulas nos cursos de Turismo, Hotelaria e Tradução, em faculdade particular.

As reflexões que aqui apresento são fruto de análises, utilizando a metodologia descrita na seção anterior, da entrevista coletada buscando a interpretação de sentidos no discurso da professora participante. Dessa forma, o complexo processo de ensino-aprendizagem é analisado com a identificação de princípios que norteavam a prática da educadora e das metáforas do seu discurso. Entendo que as crenças são dinâmicas e a minha investigação foca, de forma isolada, apenas um dado momento da trajetória desta participante. Para facilitar a compreensão do leitor, os excertos citados sofreram pequenas edições, visando eliminar repetições e algumas marcas do discurso oral, mas sem alteração no conteúdo.

***" - Ela vai ser professora, ela vai ser professora '. E eu acabei sendo professora sem realmente ser o que eu pretendia, (...) só que depois eu percebi que eu gostava, a sorte foi que eu percebi que eu gostava do que eu fazia."***

Ao ser questionada acerca da configuração da sua afinidade com a língua espanhola e a escolha pelo curso de Letras, Fabíola informa que sua história de vida, em parte, colaborou com sua relação de amor com a língua e sua aversão inicial à ensinar línguas. A identificação com a língua deu-se pelo fato do espanhol ser, para ela, uma língua de herança: “meu pai é espanhol, por afinidade, né? eu aprendi um pouquinho, cantava algumas musiquinhas”. Já em relação à profissão, ela argumenta não ter sido, inicialmente, uma escolha:

Na realidade, o que me levou a fazer letras foi a obrigação, meu pai me obrigou a fazer praticamente (...) Eu queria ter feito veterinária mais ele não me deixou estudar fora e desde pequenininha: ela vai ser professora, ela vai ser professora, vai ser professora, vai ser professora e, eu acabei sendo professora sem realmente ser o que eu pretendia, eu fui por imposição só que depois eu percebi que eu gostava, a sorte foi que eu percebi que eu gostava do que eu fazia. Porque eu também só me dei conta de que eu estava fazendo uma coisa imposta depois que eu já estava dando aula há muito tempo, até então eu não tinha parado para pensar: será que o que eu estou fazendo foi eu que escolhi ou escolheram por mim? Ai eu descobri que foi escolhido e não fui eu quem escolhi, então isso me deixou assim um pouco, como é que eu vou dizer, um pouco... até irritada: porque eu falava assim: poxa vida! Eu queria ter feito Veterinária e fiz Letras, sou professora, eu as vezes tinha assim umas crises de que ia largar tudo, sabe? Sumir e não queira mais dar aula, não era isso que eu queria, só que a hora que eu falava assim: eu vou largar, eu não tinha coragem de largar, ai eu comecei a perceber que eu gostava do que eu fazia, né? só que eu tinha aquela frustração de ter feito uma coisa sem ter sido a minha escolha, sem meu pai ter falado: o que você quer fazer? Então eu me sentia assim como se fosse invadida.

Quando questionada sobre a possibilidade hipotética de voltar no tempo e começar outra vez e se, neste caso, continuaria se dedicando ao ensino, Fabíola demonstra certo conflito de identidade profissional: “não sei te responder isso, eu não sei se eu continuaria”. Dentre os motivos geradores de dúvida, ela destaca o fato da profissão ser muito desgastante, de muita responsabilidade e não ser muito reconhecida.

Ao longo da conversa, ela argumenta que se tivesse que escolher naquele momento: “se eu tivesse que escolher agora, você chegasse para mim e falasse: você pode ser tradutora ou você pode ser professora, o que você escolhe? Eu preferiria ser tradutora, só que ao mesmo tempo eu ainda estou um pouquinho confusa, agora eu entrei em uma fase meio conflitante”. O principal motivo de dúvida, segundo o discurso da professora, é a razão de identificar-se com o trabalho realizado no CEL: “O lugar que eu mais me realizo como professora é no CEL”. Neste sentido, em outro momento da entrevista ela apresenta que “não deixaria as aulas no CEL. O CEL eu não tenho coragem de deixar. Agora se você for me falar dos outros lugares eu até deixaria”.

**“Eu gosto de alunos que perguntem, porque às vezes a gente, perguntam coisas que a gente nem pensou”**

Fabíola relata se sentir realizada pelo contato com os alunos do CEL e pelo interesse constante que a maioria sempre demonstra em aprender: “eu gosto de alunos que perguntam, porque as vezes a gente, perguntam coisas que a gente num, nem pensou”. E ela acrescenta, ilustrando com um exemplo: “uma vez um aluno me perguntou o que tava escrito dentro do escudo da bandeira da Espanha. Pra mim foi ótimo, porque ai eu fui, eu nem sabia que tinha alguma coisa escrita ali, ai eu fui me informar”. O aluno como força motriz do processo de ensino-aprendizagem, que nos move “Ai ele me explicou [meu pai] ai então, entendeu? Ai a gente vê que com o aluno a gente aprende muito, por isso que quanto mais perguntam é o aluno, acho que mais, é melhor para o professor. Porque muita coisa que ele nem sonha um dia que vão perguntar o aluno pergunta”.

Morin (2000), ao dissertar a respeito dos sete saberes necessários para a educação do futuro, nos alerta para a necessidade de encararmos a nossa condição humana, de sermos seres falhos e inacabados, que devemos enfrentar as incertezas, estando sempre preparados para aprender, (des)aprender e (re)aprender, de forma a pensar o imprevisto, pensar a incerteza, intervir no futuro através do presente, com as informações obtidas no tempo e a tempo. O futuro é aberto e incerto, mas temos dados para, pelo menos, tentar minorar as dificuldades. O discurso de Fabíola demonstra humildade e a compreensão de sermos seres sempre em vias de fazer-se, de vir a ser: “ E eu sou assim: se eu não sei, eu falo, sou humilde de falar e a gente tem que ser, não vou inventar uma coisa e falar para você:olha, é tal coisa se não é. Eu falo, oh eu não sei, vou me informar e depois eu te trago, e aí eu aprendo e o aluno também”.

***"Eu fui aprimorando meus conhecimentos e fui tentando mudar, e hoje eu dou uma aula bem diferente das que eu dava antigamente e também sou mais crítica".***

A respeito do professor estar em constante inovação, tendo que se reinventar a cada dia, quando eu questiono “Você foi minha professora entre 1995 e 1996, de lá para cá [2003], houve muitas mudanças na sua prática pedagógica?”, ela argumenta que sim, que mudou bastante e acredita ter sido para melhor. Neste ponto, ela destaca a importância da formação continuada, em serviço, e relata como ter sido participante da pesquisa de Kfoury-Kaneoya (2001) que, na ocasião, era coordenadora do CEL, possibilitou rever seus conceitos cotidianos à luz dos conceitos científicos:

[De 19]99 para cá eu comecei a dar uma mudada na minha vida profissional relativa à parte pedagógica, então eu senti que mudou muita coisa, eu sou uma pessoa assim que eu gosto muito de refletir, e até o que me ajudou muito a mudar também foi a época da Marta porque ela sempre falava para mim que eu era uma professora que refletia, que eu buscava, e essa, todas essas minhas dúvidas assim, esses meus conflitos foram sendo sanados mesmo com a Marta, porque ai eu comecei a ler,



começamos a discutir, ela trazia muitos textos dessa parte pedagógica para a gente discutir e isso foi muito bom porque eu fui aprimorando meus conhecimentos e fui tentando mudar, e hoje eu dou uma aula bem diferente das que eu dava antigamente e também sou mais crítica.

A busca de uma postura reflexiva do professor desenvolvida pela formação continuada, a importância dos trabalhos de natureza aplicada, a relevância da pesquisa acadêmica na mudança da prática de professores são essenciais para o seu desenvolvimento docente. Temos indícios, no discurso de Fabíola, sobre a importância da investigação acadêmica, preocupada com questões práticas do uso da linguagem. Além da vantagem do professor, enquanto participante de pesquisa aplicada, em relação a melhorar sua prática, assim como o retorno que isso pode trazer para a sua prática docente.

Conforme relatamos em Souza (2014), sabemos que a tarefa de formar professores de línguas estrangeiras/adicionais nos coloca diante de um processo em permanente construção. Vemo-nos no desafio de, ao longo da trajetória acadêmica da graduação e, se possível, em cursos de extensão, programas de pós-graduação e de formação continuada, promover atividades que permitam transformar os conhecimentos cotidianos (em relação à língua e à linguagem em geral, além do complexo processo de ensinar e aprender línguas), a partir da reflexão mediada por atividades concretas, em contextos sociais, à luz de conceitos científicos.

A oportunidade de ser participante da investigação de Kfoury-Kaneoya (2001) possibilitou a Fabíola espaços de mediação na busca pela transformação de conceitos cotidianos, iluminados por conceitos científicos. Essa mediação foi oportunizada por meio de uma série de atividades que promoveram o pensamento reflexivo acerca das crenças, estratégias e atitudes envolvidas no processo de aquisição-aprendizagem de línguas: "Eu termino a aula e falo: ai, essa aula foi uma porcaria, ou não: ai, hoje a aula foi ótima. Então: não foi boa, então o que eu vou fazer na próxima turma para que essa aula não seja igual chata com a outra. Então, eu acho que isso foi muito bom".

A transformação de conceitos cotidianos à luz de conceitos científicos depende diretamente de conscientização teórica e reflexão mediada por artefatos e pessoas, em contextos e atividades significativas para os participantes. Essas conscientização e reflexão promovem o engajamento na negociação e coconstrução de sentidos. O conceito vigotskiano de mediação está diretamente relacionado à questão da internalização que, não é simplesmente a apropriação direta de conceitos, conhecimentos, ou habilidades de fora para dentro. Se compreendermos a aprendizagem dos professores por meio da perspectiva sociocultural, estaremos diante de um movimento progressivo do exterior para o interior, por meio de atividades sociais de mediação para internalização. Isto implica num processo por meio do qual a atividade de uma pessoa é inicialmente mediada por outras pessoas ou artefatos culturais, mas mais tarde vem a ser controlada por ela mesma mediante da apropriação e reconstrução de recursos para regular suas próprias atividades (JOHNSON, 2009, p. 17-18).

Nesse sentido, quando questionada se esse processo reflexivo é feito por escrito ou de forma mental, Fabíola nos dá indícios de já ter internalizado tal prática: “eu fiz isso de registrar na época que a Marta trabalhou comigo, então, eu tinha que registrar todas as aulas, o que eu achava que estava ruim, o que não estava, fazia comentários, procurava sugestões de como eu poderia mudar isso, hoje eu faço isso ainda, mas na minha cabeça [...]”.

Em relação à contribuição dessa experiência colaborativa no desenvolvimento do professor reflexivo, ela argumenta que “antes eu não pensava, só falava assim: ai, que aula chata, que aula chata!”, porém, após a mediação da pesquisadora, tal prática foi internalizada: “Depois de uns anos para cá quando era uma aula chata eu falava assim: puxa, essa aula foi chata, porque ele foi chata? Então eu mesma me questionava, eu mesma pensava porque, o que que aconteceu, como é que eu fiz? Como é que eles fizeram? Entendeu?”. Neste sentido, Fabíola complementa:

A partir disso eu tentava fazer diferente. Como também já teve aulas que eu sai da sala assim: FelizSSÍSIMA, porque eu falei assim: ‘- Nossa! porque que essa aula foi boa?’ Por causa disso...disso...disso. Entendeu? Então a aula sendo boa ou ruim eu tô sempre pensando porque foi boa e porque foi ruim, e tentando melhorar.

***“Quando começou o CEL tinha vaga para todo mundo (...), às vezes até a gente tinha que pedir que, pelo amor de Deus, para os alunos virem estudar, porque não era, o espanhol em 1989 não tinha [procura]”***

A entrevista com Fabíola me permitiu, também, pensar a forma como as concepções de políticas públicas para a educação vêm colaborar diretamente com a compreensão do papel do Estado nas políticas linguísticas para difusão de línguas adicionais. Em relação à língua espanhola no Estado de São Paulo, a análise do discurso da participante possibilita um melhor entendimento das construções discursivas que permeiam a relação entre falante, Estado, mídia e indústria cultural. Quando questionada em relação ao CEL ao longo tempo: “E você poderia traçar um paralelo do CEL daquela época para o CEL de hoje? Mudou muita coisa na clientela, na política de manutenção?”, ela responde:

Olha, o CEL mudou bastante porque antigamente, que nem: quando começou o CEL tinha vaga para todo mundo, para quem quisesse estudar, às vezes até a gente tinha que pedir que, pelo amor de Deus, para os alunos virem estudar, porque não era, o espanhol em 1989 não tinha [procura], quando estorou foi a época do Mercosul, quando estourou o Mercosul que foi uma procura, então nós tivemos que fazer vestibulinho [para admissão de alunos], fazer qualificação, até hoje, só que agora não é mais através de prova, é através de frequência e notas na escola.

A participante argumenta que o CEL tem tido muita procura, porém, a divulgação ainda é insuficiente: “eu acho que falta ainda muita propaganda, muita



informação sobre o curso”, pois muitas vezes ela ainda se depara com alunos da escola pública que nunca ouviram falar sobre o projeto. Em relação aos recursos, ela destaca a falta de “computadores, mais TV’s, vídeos, materiais de vídeo” e argumenta que, em termos de gestão pública, o maior problema é que, embora os CEL sejam da década de 1980, até hoje eles são tratados pela pasta do governo como um “projeto”, o que não lhes garante o status e a permanência oficial como um “programa” paulista de promoção do multilinguismo: “como todo curso que é, todo projeto, fica muita coisa a desejar. A gente precisaria de mais salas, precisaria de mais material, precisaria de muita coisa”. Ela comenta, dentre outras coisas, a fragilização do vínculo profissional dos professores, já que, como projeto, não há concurso para efetivação de professores.

***“Eu tô ali para orientar no que for preciso (...) eu monto os grupos e ando pela sala para orientar aqueles que precisam”***

Quando questionada a respeito de como acredita que deve ser a atuação do professor, na sala de aula, para que haja maior interesse dos alunos pelo estudo da língua, ela responde que o profissional deve ser dinâmico e mediador, focando no protagonismo dos alunos: “o professor deve ser dinâmico, deve distribuir a tarefa de conduzir a aula com os alunos. Ele não pode ficar lá na frente falando e os alunos parados ouvindo o que ele está falando porque além disso o aluno vai cansar, vai dormir na carteira”, ela acrescenta que precisa ser uma tarefa colaborativa:

Eu conduzo, mas com a ajuda deles, eles atuando mais do que eu, eu penso assim: eu estou ali para orientar no que for preciso, quando por exemplo quando a gente faz trabalho em grupo que eles tem que montar alguma coisa, montar uma dramatização, eu monto os grupos e ando pela sala para orientar aqueles que precisam, mas eles vão trabalhar sozinhos, eu acho que isso faz com que o aluno tenha mais disposição e mais ânimo... porque ele não fica ali esperando o professor não, ele pensa, eu tenho que fazer minha parte, e isso eu acho que é muito bom.

***“Olha, [a minha] é a abordagem comunicativa, só que eu trabalho gramática sim! Explico gramática, dou exercícios de sistematização...”***

Quando interpelada a respeito da sua abordagem de ensino, Fabíola argumenta utilizar a abordagem comunicativa, porém sem deixar de lado a sistematização gramatical:

Olha, é a abordagem comunicativa só que eu trabalho gramáticasim, explico gramática, dou exercícios de sistematização. Inclusive, eu estava achando que exercício de sistematização não deveria ser dado no método comunicativo, na abordagem comunicativa, só que nos cursos [de atualização] que eu tenho feito, nas orientações técnicas do Miguel de Cervantes, os professores dizem que a gente tem que sistematizar com o aluno, que é importante... então, eu voltei a fazer isso desde o ano

passado, a sistematizar toda a gramática que eu trabalho, e eu senti que eles melhoraram muito. Então, eu acho que é importante você explicar a gramática, você trabalhar a gramática num contexto, depois você explica, dá mais práticas orais e também a sistematização, acho que isso é muito importante.

A participante conta que se sente confortável com essa forma de trabalhar. Segundo ela, a abordagem comunicativa é muito mais significativa para o aluno do que a abordagem tradicional:

como eu já trabalhei abordagem tradicional que era, eu fico comparando e lembrando dos meus alunos que aprenderam espanhol comigo quando eu terminei e que eu comecei a dar aula no CEL que era a mesma forma de aprender que eu tinha aprendido, que então era aquela coisa de decorar diálogo sem pé nem cabeça.

Neste trecho, a professora relata que, no início da carreira, muito da sua forma de ensinar era uma reprodução da forma como aprendeu na formação inicial e que, ao longo do tempo, foi transformando a sua prática. Neste contexto, eu pergunto se no momento em que ela foi aluna da licenciatura em Letras, era utilizado o livro *Español Indirecto* e ela responde que não:

Eu ainda não fui nem dessa época, eu fui da do *Frigerio* [?] e do *Vidas y diálogos de España*, que você tinha que decorar aqueles diálogos imensos e depois passar o diálogo para o discurso indireto e tinha que ser exatamente com as palavras da professora, porque se você colocasse alguma coisa que estava certo mas não era o que ela queria ela não considerava... as provas orais ela cantava uma música... foi assim que eu comecei a dar aula, então, nos fazíamos cartazes, eu ficava 1h40m na frente da sala falando que nem um papagaio o diálogo, eu imitava todos os personagens e os alunos repetindo 1h e 40m. Ai, na outra aula, né? No outro dia, mais 1h e 40m gramática e exercícios estruturados, era MUITO chato. E eu fiz isso assim praticamente uns dois anos. Ai que foi, a gente foi começando a mudar. Então a gente foi começando a trabalhar diferente. Então eu já bolava uns diálogos diferentes para eles interpretarem, então, tem muito material do CEL que a gente usou naquela época que eu preparei, porque eu tinha vindo da Espanha, tinha muito conhecimento, então eu que fazia uns diálogos e tal mais ai eles já não tinham mais que decorar, eles tinham isso como base pra interpretar.... para ver o que eles entenderam, pra dar opinião.

***"Eu percebo que os alunos hoje saem mais preparados de um curso de línguas do CEL do que (...) eu saí da faculdade".***

Para falar sobre os erros que os alunos cometem durante o aprendizado, Fabíola usa como parâmetro suas memórias, resgatando suas experiências com o erro enquanto aluna e suas influências no seu modo de ensinar:

E eu percebo que os alunos hoje saem mais preparados de um curso de línguas do CEL do que – eu comparo comigo – do que eu saí na

faculdade. Porque quando eu fui para a Espanha eu não falava nada. Eu tinha medo de falar, eu tinha pavor, inclusive, o professor meu era um professor que sempre tava ali, se falasse errado nossa! Te dava uma carcada assim que você nem, nem me atrevia a falar.

Essas experiências vivenciadas pela professora, enquanto aluna, influenciaram decisivamente, orientando sua abordagem de ensinar e sua visão de tratamento do erro: "já os alunos a gente deixa, mesmo que eles falem errado... se naquele contexto aquilo lá não teve importância, não vou corrigir, às vezes até os próprios colegas corrigem, eu nem preciso corrigir".

eu gosto de trabalhar dessa forma porque eu quero que os alunos sintam que, quemem o erro na minha época era considerado: nossa! *A pessoa errava: Ai que ridículo! Ela é burra! Num sei o que.* Então você "pagava mico" né? como diz a juventude hoje quando você fazia uma coisa errada, eu faço questão de deixar claro para os meus alunos que eles estão ali para aprender e se eles soubessem eles não precisariam de estar ali... então todas as correções que eu fizer vão ser pro bem deles.

## **(IN)CONCLUSÕES**

Busquei, neste artigo, tecer uma narrativa a partir de um processo de interlocução e produção colaborativa de sentidos. Acredito que, conhecer e registrar essas memórias individuais, esse saber empírico, acumulado por seres que vivem vidas historiadas de maneira individual e coletiva e compartilham suas histórias, nos ajudam a compreender as histórias das instituições, dos currículos e da classe docente. Como bem apresenta Catani (2003) "a memória comparece como fenômeno a ser investigado, quer nas várias dimensões da *história individual* quer na constituição, sacração e recuperação de uma *história coletiva da profissão*" (p. 28 – grifos meus).

Não tive como meta, ao longo desse texto, realizar uma análise exaustiva de todos dados gerados, mas revisitar essas informações e tecer esse texto homenagem à uma docente que dedicou a sua vida profissional à promoção da língua espanhola para alunos de escolas públicas. O *corpus* reunido permitiria muitas outras possíveis leituras, porém, pelo que foi abordado, já posso afirmar que a memória atua como um dos componentes importantes na configuração do conhecimento pessoal prático, atuando juntamente com crenças, intuições e imagens (ALMEIDA FILHO, 1993). A intenção deste texto não é ser um ponto de chegada, mas um ponto de partida a um universo a ser desenvolvido, desvendado, resgatando memórias e tecendo narrativas daqueles que se dedicaram e se dedicam ao ensino de línguas e culturas nos CEL.

## **Referências**

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F.. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In: Barcelos, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

CATANI, D.B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. *In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M.F. *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Researcher*, 19(5),1990.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M.F. *Teachers as Curriculum Planners*. New York: Teachers College Press, 1988.

CRUZ, M.L.O.B. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto n.º 27.270, de 10/08/87: cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas*.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução S.E. n.º 06, de 22/01/2003: dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas*.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução SE nº 113/04, de 21/12/2004: altera dispositivos da resolução SE nº 06/2003, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas*.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução S.E. n.º 91/05, de 13/12/2005: acrescenta dispositivo à resolução SE nº 06/2003, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas*.

JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um Centro de Estudos de Línguas do interior paulista*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

SOUZA, F.M. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SOUZA, F.M. Novos resgates, Novas tecituras *In: SOUZA, F.M.; KFOURI-KANEOYA, M.L.C. (Orgs.) Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: memórias, trajetórias e políticas*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

TELLES, J.A. "A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica" *In: Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34. Campinas: UNICAMP, 1999.

TELLES, J.A.& OSORIO, E. M. R. *O Professor de Línguas Estrangeiras e o seu Conhecimento Pessoal da Prática*. *In: Linguagem Ensino*. Pelotas: v.2, p.29 – 60, 1999.

---

<sup>i</sup> Este artigo apresenta uma versão resumida e revisada da publicação Souza (2019).