



O processo de conscientização na sala de aula de língua espanhola

Carla Mayumi Meneghini^{1,2}

¹Fundação Educacional São Carlos, Rua São Sebastião, 2828, Vila Nery, 13560-230, São Carlos, São Paulo, Brasil. ²Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rua Cristóvão Colombo, 2265, 15054-000, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: carlameneghini@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo trata do processo de conscientização desenvolvido pelos alunos em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira de um Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado de São Paulo. Considerou-se como arcabouço teórico a pedagogia freireana (FREIRE, 1980, 1984, 1987, 1999, 2000) além de autoras que tiveram como referencial teórico Paulo Freire e relacionaram sua pedagogia ao ensino de línguas estrangeiras (WALLERSTEIN, 1983; SCHLEPPEGRELL, 1997). É uma pesquisa de natureza qualitativa, que focalizou uma prática de pesquisa-ação em uma sala de aula de espanhol, na qual se implementou um planejamento freireano, para verificar como se dava o uso da língua-alvo na sala de aula (MENEZHINI, 2001). Com a análise e a discussão dos dados, realizadas por meio da triangulação desses dados, considerando-se como dados primários as interações em sala de aula, constata-se que as tarefas problematizadoras são o meio para o desenvolvimento da conscientização por parte dos alunos sobre a realidade que os cerca.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de língua espanhola, reflexão, pedagogia freirana, problematização, uso da língua, pesquisa qualitativa.

The awareness process in a Spanish language classroom

ABSTRACT. This article discusses the awareness process of students in a Spanish as a foreign language classroom, at a Centre of Language Studies in a city in the state of São Paulo, Brazil. The frame of reference is Paulo Freire's pedagogy (FREIRE, 1980, 1984, 1987, 1999, 2000), Wallerstein (1983) and Schleppegrell (1997)'s investigations which are important to the comprehension of the relation between Freirean's pedagogy and the language teaching. This is a qualitative research and it focuses on action research practice in a Spanish language classroom, in which a syllabus based on Paulo Freire's pedagogy was implemented in order to verify how the target language was used in the classroom (MENEZHINI, 2001). Data analysis and discussion are based on data triangulation and classroom interactions are taken on primary data. The implementation of this research suggests that the problem posing tasks on themes chosen from the student's realities are the way which leads to the awareness.

Keywords: Spanish language learning/teaching, reflection, Freirean's pedagogy, problem posing, language use, qualitative method.

Introdução

A pedagogia freireana procura, por meio da discussão sobre os temas referentes à realidade dos alunos, a conscientização sobre essa realidade, o que é realizada com a problematização.

Freire (1980, p. 25) explica o termo conscientização como "[...] um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade", e, segundo o autor, somente o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo para objetivá-lo, sendo essa a práxis humana, a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão.

Depois dessa breve explanação sobre o termo conscientização, procurarei apresentar os dados de uma pesquisa, que objetivou dar condições de uso da língua-alvo na sala de aula de língua espanhola, refletindo uma educação dialógica que procurou

levar os alunos à compreensão da realidade que os cercava, buscando, talvez, transformações na mesma, por meio do desenvolvimento de um olhar crítico para tal realidade.

Focalizarei, portanto, a seguinte pergunta de pesquisa:

Será que as atividades, que proponho, conseguem despertar a conscientização por parte dos alunos frente às realidades que os cercam?

Na sequência, apresentarei a fundamentação teórica, a metodologia da pesquisa bem como a análise e a discussão dos dados e as considerações finais.

Fundamentação teórica

Este trabalho está baseado nas obras de Freire (1980, 1984, 1987, 1999, 2000), além de apresentar

os passos recomendados por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997) para a problematização, sendo estes passos que orientaram a realização dos planejamentos temáticos para o curso de espanhol bem como auxiliaram na tematização.

Há que se ressaltar que estes temas foram desenvolvidos junto com os livros didáticos *Gente 1* e *Gente 2* (MARTÍN PERIS; SANS BAULENAS, 1997, 1998), que embora sejam livros didáticos estrangeiros a maneira como foram costurados, com os temas advindos da realidade dos alunos, permitiram a problematização.

Fazendo um pequeno histórico da localização da pedagogia freireana no contexto de ensino de línguas, segundo Bizón (1994), ela se encontra dentro do movimento comunicativo de tendência crítico-temática, na qual o diálogo, suscitado pelos temas referentes à realidade dos alunos, seria sua base de sustentação.

Já o encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de línguas é realizado por Wallerstein (1983), sugerindo se encontrar na estruturação das atividades que levarão à reflexão e ao questionamento, sendo estes realizados por meio da problematização, e acrescenta que a problematização é a via para o desenvolvimento da conscientização.

Assim, de acordo com Freire (1984), a educação crítica seria a maior contribuição que o educador traria para a sociedade, ou seja, seria aquela educação que levaria o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas e lhe propiciaria condições de verdadeira participação.

A primeira condição para se promover essa educação seria o educador ser capaz de agir e de refletir, engajando-se com a realidade. Dessarte, as capacidades de atuar e de transformar a realidade as quais estão associadas à capacidade de refletir fazem do educador um ser da práxis (FREIRE, 1999).

Fundamentadas nisso, Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997) propõem os passos para a problematização, a saber:

a) a seleção de temas referentes às realidades dos alunos (o professor seleciona esses temas e leva-os para a sala de aula de forma codificada, podendo ser uma fotografia, um texto, um desenho que contenham uma situação conflitante);

b) os questionamentos que detectam a situação conflitante relacionada ao tema em discussão (os alunos começam a identificar e a compreender o problema, por intermédio do diálogo que se estabelece na sala de aula, determinando causas e fazendo generalizações);

c) a busca de soluções para a situação conflitante detectada (os alunos procuram encaminhar soluções para o problema identificado).

Cabe lembrar a relação existente entre esta investigação e o que é aventado por Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012) ao tratar não mais dos métodos, mas da formação de professores com base no conceito de professores como intelectuais transformadores, que derivam das ideias dos pedagogos críticos.

Nessa educação, conforme o autor, o qual está fundamentado em Paulo Freire, os professores poderiam ser profissionais capazes de refletir sobre os princípios ideológicos que informam as suas práticas, conectando teoria e prática aos temas do contexto social mais amplo.

Dessa forma, ao abordar o conceito de professores como intelectuais transformadores, apresenta uma relação com a condição acima vista em Freire (1999), de que para promover uma educação crítica o professor necessita da capacidade de reflexão.

Sendo assim, a questão não mais estaria relacionada aos métodos e técnicas, tão bem observada em Freire e Shor (2000), atualizada em Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012), e sim, no estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade, em que o conhecimento não deve ser apenas doado aos alunos e a realidade não deve ser vista como estática ou imutável.

De fato, o conhecimento pode ser construído com os alunos e a realidade pode ser percebida como um processo que exige o pensar crítico, pensar que se integra com tal realidade, não tentando sobrepor-se e nem se acomodar a ela.

Por conseguinte, Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012) sugere a pedagogia pós-método, na qual se vai além da pedagogia baseada no método. Esta seria uma pedagogia em que ele visualiza um sistema tridimensional que consiste em parâmetros pedagógicos, tais como: particularidade, praticabilidade e possibilidade.

Em resumo, o parâmetro da particularidade se refere ao contexto local, o parâmetro da praticabilidade sugere que o professor deve teorizar e praticar aquilo que teoriza e o parâmetro da possibilidade trata da conscientização.

A conexão entre teoria e prática, portanto, configura-se no momento em que o professor passa a se ver como teorizador de sua prática, tornando-se um professor intelectual transformador, engajando-se com a realidade, conscientizando-se e procurando conscientizar seus alunos da realidade político-social na qual estão inseridos, de modo a gerar um 'empoderamento', por meio de um processo democrático de educação, em que se cria um ambiente que minimize as diferenças sociais e que

considera as experiências de todos os participantes em sala de aula.

Assim, percebo que a relação entre a pedagogia freireana e a pedagogia pós-método está na importância da conscientização, do ato de conscientizar-se, por parte do professor, e do conscientizar seus alunos, e para que isso possa acontecer em uma sala de aula de língua estrangeira, faz-se necessário o uso das tarefas problematizadoras.

Dessa maneira, problematizar pressupõe um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o significado, buscando promover uma educação dialógica entre os participantes, na qual há a negociação de sentidos sobre os fatos, as ideias e os valores que estão envolvidos em um contexto sócio-histórico.

Desse modo, acredito que o uso de tarefas problematizadoras, relacionadas aos temas advindos da realidade dos alunos, pode promover o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre essa realidade que os cerca.

No entanto, há que se fazer uma ressalva, segundo Freire (1980), em um primeiro momento não há uma consciência crítica frente à realidade, mas uma consciência ingênua, aquela em que o homem apenas vivencia a realidade: a conscientização implica que se ultrapasse essa consciência para se aproximar de uma consciência crítica, na qual há a compreensão da realidade.

Dessa forma, a consciência crítica é um teste da realidade e quanto maior a conscientização, maior é a compreensão que se tem dela. Por conseguinte, ela não pode existir fora da práxis, sem o ato de ação-reflexão, sendo este, a unidade dialética que constitui o modo de ser ou de transformar o mundo, conforme já sugerido.

A conscientização, então, é um compromisso histórico por implicar que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela não está baseada na consciência de um lado e o mundo do outro lado, pois não pretende uma separação.

Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. Logo, como atitude crítica dos homens na história, ela não terminará jamais, apresenta-se como um processo em um determinado momento, e continua sendo processo no momento seguinte.

É própria da consciência crítica a integração com a realidade, enquanto a ingênua se sobrepõe à realidade e a mágica se ajusta, acomoda-se a ela. Assim, toda compreensão, cedo ou tarde, corresponderá a uma ação, e a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão, isto é, se a compreensão é crítica, a ação também o será, não obstante, se a compreensão é ingênua, ingênua será a ação.

Consequentemente, percebe-se que o trabalho para a conscientização tem de ser o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo é que a conscientização é o olhar mais crítico da realidade, que a revela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter o *status quo*.

Desse modo, por meio do diálogo sobre os temas, é que se pode problematizar a realidade, procurando desmitificá-la para poder vê-la com um olhar mais crítico assim como poder atuar nessa realidade para transformá-la.

Todas as concepções sobre a educação bem como toda a ação educativa da pedagogia freireana estão orientadas pelas seguintes ideias-força:

1. Para ser válida, toda educação, toda a ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) [...]
2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto [...]
3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito [...]
4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura [...]
5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é 'fazedor' da história. Na medida em que o ser humano cria, decide, as épocas vão se formando e reformando [...]
6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] (FREIRE, 1980, p. 33-40, grifo do autor).

A educação, assim compreendida, prioriza o diálogo e, consequentemente, pode levar à conscientização sobre a realidade. A conscientização não é mais uma simples tomada de consciência. Ela pressupõe a superação da falsa consciência, partindo para uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada em uma realidade desmitificada.

O principal papel daqueles professores que se encontram comprometidos em uma educação para a conscientização, não é somente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os alunos a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade.

Metodologia da pesquisa

A natureza da pesquisa é qualitativa (BROWN; RODGERS, 2003, SILVERMANN, 2000). Ela

focalizou uma prática de pesquisa-ação (NUNAN, 1990) em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, por meio da qual se implementou um planejamento com base na pedagogia freireana para averiguar como se dava o uso da língua-alvo na sala de aula.

Para realizar a pesquisa, escolhi uma turma de um Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado de São Paulo – esses centros fazem parte de um projeto do governo estadual. Nesse projeto, algumas escolas estaduais abrigam os Centros de Estudos de Línguas, que oferecem cursos de línguas estrangeiras para os alunos da rede pública, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Os alunos frequentam os cursos em horários diferentes de suas aulas regulares. São cursos semestrais com 04 horas/aula semanais e 72h semestrais, turmas compostas de, no máximo, 30 alunos e duração de três anos.

A turma pesquisada começou com principiantes, composta por 30 alunos e com idades a partir dos 15 anos. Como foi uma investigação longitudinal, no término da coleta de dados, o grupo já estava com dois anos de curso. Destaco também que o curso era aos sábados, no período da tarde, com 4 horas/aula seguidas.

Os procedimentos adotados foram:

a) a implementação de um projeto-piloto para a verificação da realização da própria pesquisa (primeiro momento da pesquisa);

b) a aplicação de um questionário para o levantamento de temas e das necessidades comunicativas;

c) a realização de planejamentos temáticos, considerando-se os interesses e as necessidades dos alunos e seguindo-se os passos para a problematização (observo que, neste momento, os interesses e as necessidades eram tematizados e relacionados com os livros didáticos *Gente 1* e *Gente 2*, ou com algum material extra, caso fosse necessário, possibilitando, assim, a construção das tarefas problematizadoras);

d) a implementação desses planejamentos, com o desenvolvimento da problematização e do processo de conscientização em sala de aula.

Para a coleta de dados, várias atividades foram realizadas, a saber:

a) as gravações em áudio e em vídeo das aulas (totalizando 52 horas/aula gravadas);

b) a confecção de diários em todas as aulas (pelas alunas voluntárias e por mim, professora-pesquisadora);

c) a realização de avaliações de curso no final de cada semestre (pelos alunos).

A análise e a discussão dos dados coletados foram feitas com base na triangulação, considerando-se as interações em sala de aula como dados primários e os demais dados como secundários.

É importante ressaltar que uma aula típica foi escolhida em cada um dos momentos, totalizando três momentos para as análise e discussão, sendo esta uma pesquisa longitudinal, como já afirmado, que levou, praticamente, dois anos de coleta de dados.

Para a análise da conscientização, considerou-se a definição de Freire (1980) para o termo conscientização, relacionando-a com as categorias levantadas dos dados de sala de aula.

As categorias de conscientização também partem daquilo que o autor citado denominou de ideias-força e foram encontradas as seguintes categorias:

1ª categoria de conscientização – Reflexão – refere-se à reflexão dos alunos sobre o seu contexto. Essa categoria parte da primeira ideia-força – que sugere que toda ação educativa deve estar precedida de uma reflexão do homem em seu contexto – e da segunda ideia-força – que é aquela que considera que o homem chega a ser sujeito quando reflete sobre sua situação.

2ª categoria de conscientização – Diálogo – refere-se à relação dos alunos com a realidade, os seus posicionamentos. Essa categoria parte da terceira ideia-força – que propõe que por meio da integração do homem em seu contexto e de sua reflexão, ele se compromete e se constrói como sujeito.

3ª categoria de conscientização – Ação – refere-se às respostas que os alunos dão aos desafios que se apresentam para eles. Essa categoria parte das quarta e quinta ideias-força – que recomendam que o homem cria cultura e faz história – além da sexta ideia – que aconselha que a educação deva levar à conscientização.

Na seção seguinte, começarei a análise e a discussão dos dados.

Análise e discussão dos dados

Nesta análise e discussão dos dados, focalizo a pergunta de pesquisa que se refere à conscientização: será que as atividades, que proponho, conseguem despertar a conscientização por parte dos alunos frente às realidades que os cercam?

Como já foi assinalada, a análise é feita a partir da definição de Freire (1980) para o termo conscientização e das categorias levantadas nos dados de sala de aula. Procura-se, aqui, demonstrar como se dá o processo de reflexão e o desenvolvimento de um olhar mais crítico.

A seguir, apresento as categorias de conscientização, bem como discuto os diários de pesquisa das alunas voluntárias e da professora-pesquisadora e as avaliações de curso feitas pelos alunos durante o processo de conscientização nas aulas de língua espanhola.

O processo de conscientização nas aulas de língua espanhola

A primeira categoria de conscientização é denominada de Reflexão e se refere à reflexão dos alunos sobre o contexto em que vivem. Nessa categoria, os alunos estão tentando olhar mais criticamente a realidade, refletindo sobre a situação por meio do diálogo. Com essa reflexão, eles começam a atuar como sujeitos que tentam discutir sobre a realidade que os cerca.

Já a segunda categoria é denominada de Diálogo. Nessa categoria, os alunos começam a se posicionar diante da realidade, comprometendo-se diante da mesma. Com base nesse comprometimento, eles começam a se construir como sujeitos.

A seguir, apresento um excerto com essas categorias, observando-se que, nessa aula, discutia-se sobre o tema das drogas, por meio de um texto extra, que tratava da descriminalização das drogas. Após a leitura do texto, tanto alunos como professora sugeriam questões a serem debatidas.

Excerto 1:

1. P – entonces, tú crees que no? (incompreensível) vosotros
2. creéis que una persona que empieza a ser usuario de la droga,
3. lo hace porque tiene, porque no está bien con nada,
4. con el mundo, con la familia? Creéis que tiene un problema esta
5. persona?
6. C – nien siempre
7. P – ni siempre
8. J – ni todas las personas
9. C – (incompreensível) no es todas las veces que es así
10. J – (incompreensível)
11. C – muchos (incompreensível)
12. J – (incompreensível)
13. C – fazem, hacen para, para parecer mejor que las otras
14. personas,
15. J – (incompreensível) falam que isso é bom e tal e de repente ele vai e
16. P – sólo por curiosidad se queda así?
17. B – (incompreensível)
18. J – os amigos (incompreensível)
(Aulas do dia 25/9/99 – 2º momento)

Percebe-se, no excerto anterior, do segundo momento, que a professora lança uma pergunta

(linhas 1-5) aos alunos e alguns deles começam a lhe dar respostas (linhas 6, 8 e 9), apresentando um nível de reflexão no qual apenas vivenciam a realidade, tentando tomar distância dela para poderem compreendê-la melhor. Respostas como 'nien siempre' ou 'ni todas las personas' demonstram que são contestações nas quais tentam tomar distância da realidade, tentam objetivá-la.

As demais respostas, linhas (13-14, 15 e 18), referem-se à segunda categoria, nessas respostas eles começam a apreendê-la, substituindo as explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, tentando se livrar de preconceitos, fazendo revisões.

Pode-se verificar isso nas respostas, tais como, 'fazem, hacen para, para parecer mejor que las otras personas', ou 'falam que isso é bom ...', ou 'os amigos', que sugerem uma tentativa de buscar princípios autênticos de causalidade. São contestações nas quais os alunos procuram se posicionar diante da realidade. Dessa forma, são diferentes das primeiras respostas, relacionadas à primeira categoria, uma vez que o nível de reflexão dessa segunda categoria parece ser maior.

Outro excerto, que explicitará melhor a segunda categoria, será apresentado na sequência. Salienta-se que se discutia o tema da relação entre pais e filhos, o que era abordado no livro didático, assim, por meio de questões mais polêmicas sugeridas pela professora, debatia-se sobre a sexualidade na juventude e a relação com os pais.

Excerto 2:

1. P – bien, los hijos, los padres e hijos y de ahí viene, ah, (incompreensível) y
2. de hablar sobre sexualidad, es un tema que podría ser como un tema tabú?
3. Ah, qué os parece?
4. B – sí
5. P – a los demás también?
6. B – sí
7. P – no?
8. P – por qué N?
9. (Todos começam a rir)
10. P – bueno, es importante esto, vamos a escuchar,
11. N – sí, porque yo creo que es una cosa natural, y que más cedo, ah, cómo se
12. dice más cedo?
13. P – temprano
14. N – más temprano o más tarde ah, va va a ocurrir con todos nos
15. P – ah sí?
16. (Os alunos reagem, falam e não se pode ouvir bem o que dizem)
17. N – si, pero depende mucho de la amizade que cada uno tiene con su padre,
18. yo ah,
(Aulas do dia 19/8/00 – 2º momento)

No excerto acima, os alunos novamente estão se posicionando (linhas 4 e 6) diante de um questionamento feito pela professora (linhas 1-3 e 5) e, na sequência, uma aluna, que havia feito uma declaração diferente dos demais alunos, começa a explicar seu ponto de vista (linhas 11-2; 14; 17-8), comprometendo-se e tentando, talvez, desmitificar essa realidade, ao sugerir, por exemplo, ‘es una cosa natural’ ou ‘sí, pero depende mucho de la amizade que cada uno tiene con su padre’. Dessa maneira, depreende-se que a aluna discute sobre essa realidade para se aproximar de um nível crítico de compreensão.

Já a terceira categoria de conscientização é denominada de Ação e se refere às respostas que os alunos dão aos desafios que se apresentam para eles. Nessa categoria, os alunos estão buscando soluções aos problemas levantados, o que pode ser verificado no excerto abaixo de uma aula que abordava o tema do turismo no Brasil. Na verdade, o livro didático tratava dos países falantes de língua espanhola e foi feita uma relação com o turismo no Brasil.

É interessante destacar que, nesse excerto, os alunos falam mais em português, por ser um excerto do início da coleta de dados, quando os alunos ainda estavam no primeiro estágio de língua espanhola.

Excerto 3:

1. A – se o governo realmente se preocupasse com o povo, melhoraria o
 2. salário do povo, porque com esse salário que não dá nem para comer,
 3. como é que a gente vai pensar em viajar?!
 4. P – claro, con este sueldo no se puede ni comer, viajar entonces,
 5. y además, cuál sería una otra solución?
 6. A – melhorar a educação, porque assim o povo vota melhor
 7. D – é
 8. F – (incompreensível)
- (Aulas do dia 5/6/99 – 1º momento)

No fragmento acima, pode-se verificar que os alunos tentam dar soluções ao problema levantado (linhas 1-3, 6 e 7), isto é, eles procuram respostas aos desafios e pode ser que busquem uma transformação da realidade, porque passam a compreendê-la.

Aliás, Freire (1980) sugere que quanto maior a conscientização, maior o compromisso de transformação que o homem assume. Desse modo, em contestações como ‘se o governo realmente se preocupasse com o povo, melhoraria o salário do povo, porque com esse salário que não dá nem para comer, como é que a gente vai pensar em viajar’ e ‘melhorar a educação, porque assim o povo vota melhor’, apresentam um olhar muito crítico para a

realidade que os cerca e vale a pena lembrar que esses alunos tinham 15 anos ou mais. Portanto, pode-se depreender que os alunos passam a compreender melhor a realidade, assim, quanto maior a conscientização, maior o compromisso de transformação.

Visto dessa maneira, as aulas de língua espanhola podem levar à conscientização, pois está permitindo, por meio do diálogo, levar os alunos a estabelecer entre eles relações de reciprocidade, quando ouvem o que os outros têm a dizer, quando se posicionam diante dos problemas e quando buscam respostas para tais problemas.

É claro que não se pode afirmar que com as aulas de espanhol os alunos se tornaram totalmente conscientes sobre a realidade que os cercava e que procuraram transformá-la, mas pode-se sugerir que houve um processo de conscientização quando discutiam sobre a realidade que os cercava, buscando soluções para os problemas levantados.

Assim sendo, infere-se que se promoveu um olhar mais crítico em relação à realidade, o que pode ser verificado em um diário de uma aluna voluntária e em duas avaliações de curso de outras alunas, que apresento a seguir:

Aprendemos como fazer para lutar e defender nossa maneira de pensar e agir.
(Diário de AV1, dia 19/8/00 – 3º momento)

Todos os conteúdos trabalhados levaram-me a olhar mais criticamente para a realidade, porque foram trazidos para a realidade e a realidade nos atinge, portanto somos impulsionados a participar, a criticar, dar ideias etc. [...]
(Avaliação da aluna KF, dia 11/12/99 – 2º momento)

Através das aulas podemos ver o mundo de uma maneira mais crítica, entre outras coisas analisamos o problema do país.
(Avaliação da aluna DL, dia 19/6/99 – 1º momento)

No diário e nas avaliações de curso, selecionados dos três momentos da investigação, percebe-se que as aulas possibilitam um olhar mais atento para o que acontece ao redor deles. Constatações como da aluna KF, em sua avaliação, ao sugerir que os conteúdos trabalhados em sala de aula, levaram-na a olhar mais criticamente para a realidade porque esta atinge a todos, trazem esse olhar mais crítico.

Outra aluna, AV1, em seu diário, acredita que está aprendendo a lutar e a defender sua maneira de pensar e agir e a aluna DL, em sua avaliação, considera que por meio das aulas desenvolve um olhar crítico para o mundo. São respostas que considero como uma inserção crítica na realidade que as cercava, pois elas passaram a ter mais consciência sobre essa realidade.

Entretanto, esse caminho nem sempre foi tão tranquilo, dado que, no início da coleta de dados, algumas avaliações, dos alunos, a respeito da proposta, foram negativas, por conta da inexperiência da professora-pesquisadora ao implementar o projeto, por não conseguir trabalhar com o conteúdo programático do livro didático e os temas para a problematização, por não conseguir esclarecer para os alunos o trabalho a ser desenvolvido. Assim, alguns alunos manifestavam não gostar da proposta, como poderá ser observado a seguir:

Eu não gosto do método de perguntar para os alunos o que querem aprender, eu prefiro que o professor passe a matéria que ele acha que é interessante e sirva para o nosso futuro.

(Avaliação da aluna DP, dia 19/6/99 – 1º momento)

Não gostei do livro, pois não tem diálogo, os exercícios são bons eu o compreendi. quanto à gramática, eu acho que deveria ser mais complexa com verbos etc...

Também não gosto do método Paulo Freire, prefiro o tradicional.

(Avaliação da aluna MJ, dia 19/6/99 – 1º momento)

Nos fragmentos acima, do primeiro momento da pesquisa, as alunas DP e MJ demonstram não gostar da proposta, avaliando o curso, a professora e o livro didático por meio de uma perspectiva mais tradicional, mais passiva. Além disso, esperavam da professora essa perspectiva tradicional, uma vez que, para elas, a professora era a 'detentora' de um saber que elas não tinham. Portanto, questionar os alunos sobre quais eram seus interesses e suas necessidades, ou não trabalhar com a gramática, não era algo que acreditavam fazer parte de uma aula de língua estrangeira. Exibem, então, um olhar negativo ao trabalho implementado pela professora.

Ademais da falta de compreensão de alguns alunos, havia igualmente a preocupação da professora-pesquisadora com relação à preparação das aulas, à organização delas, ao livro didático e à costura entre livro didático e temas problematizadores.

Um indício dessa dificuldade se encontra no próximo fragmento do diário da professora-pesquisadora:

Tentarei, para as próximas aulas, primeiro, fazer mais leituras sobre a Pedagogia Freireana e sua aplicação ao ensino de línguas estrangeiras; segundo, preparar mais as aulas, levando em consideração o tempo de aula e o despertar da consciência crítica.

(Diário de PP, 22/5/99 – 1º momento)

Nesse fragmento, constata-se a dificuldade na compreensão da proposta e na preparação das aulas. Todavia, vale lembrar que esse fragmento e os

fragmentos anteriores, das avaliações das alunas DP e MJ, fazem parte do primeiro momento, fase em que tanto professora quanto alunos experienciavam a proposta problematizadora, sendo natural a dificuldade da professora e a falta de compreensão por parte de alguns alunos.

De mais a mais, havia também o problema da organização das propostas e a relação com o livro didático, porque mesmo tentando uma costura entre o livro didático e os temas para a problematização, inicialmente, a professora-pesquisadora ficava muito presa ao primeiro, sem saber construir a proposta problematizadora. Ressalta-se que, embora o livro didático tivesse o enfoque por tarefas, ele não propunha a problematização, igualmente isso dificultava a costura entre livro didático e tarefas problematizadoras.

No próximo fragmento, apresentarei um trecho de um diário em que a professora relata essa dificuldade, ao tentar justificar a escolha de saltar de uma atividade para outra. Nessa atividade, os alunos estavam elaborando um roteiro turístico, tema proposto para a problematização, mas após o intervalo das aulas, ela propõe trabalhar com o livro didático, sem que tivessem realizado a problematização:

Depois de 10 minutos de intervalo, voltamos e seguimos com as duas últimas aulas, nas quais comecei, primeiro, trabalhar alguns exercícios propostos pelo livro, que eram relevantes por ver que estavam relacionados com a proposta de fazer um roteiro, [...]

(Diário de PP, dia 22/5/99 – 1º momento)

Verifica-se que, no fragmento, no princípio, a professora se preocupava tanto em seguir o livro didático, que não conseguia costurá-lo com as tarefas problematizadoras e ainda não conseguia olhar para as próprias atividades do livro didático e transformá-las em atividades problematizadoras. Dessa maneira, procurava alternar as tarefas problematizadoras com as atividades do livro, deixando, assim, as aulas muito confusas e sem sequenciação.

Pode-se pensar que o fato de justificar com 'trabalhar alguns exercícios propostos pelo livro, que eram relevantes por ver que estavam relacionados com a proposta de fazer um roteiro', dê a sensação de que havia uma relação entre as atividades. Entretanto o problema está na quebra de uma atividade para outra, reforçando a ideia de que um trabalho não estava conectado com o outro, tornando as aulas confusas e dificultando a compreensão, por parte dos alunos, da proposta que procurava implantar.

Desse modo, a preocupação em costurar o livro didático com as tarefas problematizadoras, para que

houvesse uma conexão entre livro e tarefas era fundamental para o desenvolvimento do projeto. Já que era o trabalho de planejamento e de construção de tarefas problematizadoras e a relação entre livro e tarefas que possibilitavam o desenvolvimento do processo de conscientização, não podendo, portanto, separá-los.

Há que se ressaltar, ainda, que nem sempre as tarefas problematizadoras se desenvolveram bem, por motivos outros, que não estavam apenas relacionados com a costura. Todavia, eram relativos aos problemas na sala de aula, como, a recusa de alguns alunos em discutir determinado tema, ou a não identificação, por parte deles, da situação conflitante no tema apresentado.

Então, mesmo sendo os temas escolhidos por eles, nem sempre eles foram desenvolvidos em sala de aula, trazendo a necessidade de retomada contínua dos planejamentos, da tematização e da construção de novas tarefas.

Essa preocupação em trazer tarefas que de fato os alunos gostariam de debater e tivessem um conflito marcado, pode ser observada em outro fragmento do diário da professora-pesquisadora:

Acredito, também, que o tema gerou essa participação ativa na sala de aula, porque os alunos gostam de discutir temas que estejam relacionados com a vida deles. Embora todos tenham sido escolhidos pelos alunos, às vezes, alguns deles não eram tão problematizadores, [...]

(Diário de PP, dia 19/8/00 – 3º momento)

Compreendo que essa questão de temas problematizadores se relaciona com Wallerstein (1983), pois a autora adverte que os temas devem ser sempre polêmicos ou trazer alguma situação polêmica, caso contrário, a problematização não se desenvolverá, e acrescento que tal situação polêmica deve ser facilmente identificada pelos alunos, estando intrinsecamente relativa à vida deles.

No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, é fundamental reconhecer que o processo de conscientização tanto dos alunos quanto da professora-pesquisadora, não apenas da realidade que os cercava, porém da proposta que a professora implementava em sala de aula, foi se repercutindo na organização das aulas, procurando não mais intercalar o livro didático com as tarefas problematizadoras, separando-as, ou transformando algumas atividades do livro didático em tarefas problematizadoras, aproveitando, inclusive, melhor o livro didático.

Dois exemplos, a seguir, serão expostos para demonstrar essa compreensão tanto por parte da professora-pesquisadora quanto dos alunos:

No final, depois da entrevista, acabei por me sentir mais satisfeita e confiante com o Projeto. Os alunos também, por sua vez, estão se tornando mais conscientes com relação ao trabalho que estou desenvolvendo com eles [...]

(Diário de PP, dia 25/6/99 – 2º momento)

Os debates em sala de aula foram ótimos, pois falamos o que pensamos e escutamos o que os outros pensam e assim as aulas se tornam mais legais, não fica uma rotina de professor, livro e aluno. Com os debates vimos a sociedade em que vivemos.

(Avaliação da aluna GT, dia 24/6/00 – 3º momento)

Por meio dos fragmentos acima, verifica-se o desenvolvimento da compreensão da proposta tanto por parte da professora quanto dos alunos. No primeiro fragmento, a professora demonstra confiança em seu trabalho além de ter a percepção de que os alunos estão mais conscientes com relação a ele. No segundo, a avaliação da aluna GT sugere que o debate em sala de aula sai da rotina a qual, provavelmente, estava acostumada em suas experiências como aluna, revelando um olhar positivo ao trabalho desenvolvido.

Portanto, dentro dessa concepção, a transformação não é só uma questão de métodos e de técnicas, o que é sugerido por Freire e Shor (2000). A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade, em que o conhecimento não deve ser apenas doado aos alunos e a realidade não deve ser vista como estática ou imutável.

Na verdade, o conhecimento pode ser construído com os alunos, e a realidade pode ser percebida como um processo que exige o pensar crítico, pensar este que se integra com essa realidade, não tentando sobrepor-se e nem se acomodar a ela.

Além disso, acredito na relação existente entre esta proposta e o que propõe Kumaravadivelu (2003, 2006, 2012). O autor citado aventa ir além dos métodos, recomendando que a transformação demande um processo de reflexão por parte dos professores. Talvez, assim como este pelo qual passou a professora-pesquisadora desta investigação, ao implantar a proposta freireana em sua sala de aula.

Essa experiência lhe proporcionou um olhar mais crítico para a sua prática pedagógica, e, como adverte o autor, a conexão entre teoria e prática se inicia no momento em que o professor passa a se ver como teorizador de sua prática, aquele que se engaja ou se integra, como sugerem Freire e Shor (2000), em um contexto social e procura conscientizar-se e conscientizar seus alunos da realidade político-social em que vivem, gerando um ‘empoderamento’ por

meio de um processo democrático de educação, no qual se cria um ambiente que seja capaz de minimizar as diferenças sociais existentes em sala de aula, por considerar os conhecimentos prévios de todos os participantes das aulas (alunos e professor).

Além disso, para abordar um pouco mais o processo de conscientização, apresento mais um diário da professora-pesquisadora, que traz algumas observações a respeito do despertar da consciência crítica por parte dos alunos:

De acordo com Wallerstein (1983, p. 195), o objetivo da Abordagem Freireana é levar o aluno a ter um pensamento mais crítico sobre o mundo. Creio que, a cada aula, consiga trabalhar um pouco mais com relação a esse pensamento crítico sobre o mundo, e isso pode ser notado na atuação de alguns alunos na sala de aula, como, a aluna KF, que procura sempre relacionar as discussões de sala de aula aos problemas sociais, educacionais e políticos do Brasil.
(Diário de PP, dia 18/9/99 – 2º momento)

No diário acima, verifica-se que a professora consegue ter a percepção de que os alunos passam a ter um pensamento mais crítico pela atuação deles em sala de aula, em consequência das relações que fazem, além de seus posicionamentos diante da realidade que se revela para eles, e isso é mais um aspecto que demonstra a inserção crítica na realidade.

Por conseguinte, pode-se constatar que, por meio da problematização, há indícios de que se promoveu um olhar mais crítico em relação à realidade, pois os alunos passaram a compreendê-la melhor, buscando soluções aos problemas levantados. Em virtude disso, acredito que tenham desenvolvido o processo de conscientização, ou seja, uma visão crítica e dinâmica do mundo, que se constrói a cada dia e está em constante transformação.

É importante ressaltar que as ações fora do contexto de sala de aula não foram previstas nesta pesquisa, embora perceba o desenvolvimento de um olhar mais crítico, por parte dos alunos, diante da realidade e este se manifeste nos posicionamentos deles.

Portanto, acredito ser esta uma lacuna da pesquisa desenvolvida. Talvez, possa ser interessante para outras investigações a serem realizadas, que se leve em consideração as ações fora de sala de aula, uma vez que a transformação é o aspecto crucial dentro da pedagogia freireana.

Por meio desses excertos e fragmentos que tratam do processo de conscientização dos alunos em sala de aula e de como a professora-pesquisadora construiu esse trabalho nas aulas de espanhol como língua estrangeira, verifica-se o quão relevante é a problematização, que permitiu um envolvimento maior, por parte dos alunos, ao sentirem seus conhecimentos valorizados.

Ademais, constata-se que a capacidade da professora-pesquisadora de sair de seu contexto, para distanciar-se dele, para admirá-lo e objetivando-o, transformá-lo e saber-se transformada por sua criação é igualmente importante em todo esse processo.

Considerações finais

Neste estudo, verificou-se como se dá o uso da língua-alvo em uma sala de aula por meio da problematização, e constatou-se que as tarefas problematizadoras, que incluem os temas referentes às realidades dos alunos, são um meio para o desenvolvimento da conscientização.

Além do mais, a implantação deste trabalho ocorreu, principalmente, pela busca do desenvolvimento da conscientização dos participantes que estavam inseridos neste estudo.

Freire (1984) sugere que para promover uma educação para a responsabilidade social e política, é fundamental substituir antigos hábitos de passividade por novos hábitos de participação, e, para isso, é indispensável que o educador seja capaz de agir e de refletir, engajando-se com a realidade, comprometendo-se com ela.

Em uma educação assim, o educador não faria mais depósitos, existenciaría a comunicação, problematizando os homens e as suas relações com o mundo.

Desse modo, a educação, que pertence à prática social da sociedade, não deve ser neutra, ela deve ser política, e pode estar a serviço da decisão, da transformação, da capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e de intervir no mundo.

Os alunos, nessa educação, são convidados a acreditar em seus conhecimentos sobre o mundo, sentindo-se importantes, pois percebem que suas preocupações estão inseridas nos planejamentos das aulas, e isso pode determinar o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, conforme Wallerstein (1983), bem como o desenvolvimento do uso da língua-alvo na sala de aula, porque ao se engajarem nas atividades problematizadoras, necessário se faz o diálogo entre os participantes desse processo de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, a conscientização é um processo para a humanização, para a desmitificação, é o desenvolvimento de um olhar mais crítico da realidade, que a revela para conhecê-la e conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter o *status quo*. Por isso, a necessidade de se conscientizar sobre a realidade, para possibilitar uma postura crítica diante do mundo, buscando sua transformação.

Agradecimentos

À querida Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira-Abrahão, orientadora da investigação que deu origem ao artigo, pelo carinho de sempre.

Aos pareceristas que iluminaram o trabalho com sugestões, críticas e correções preciosas.

Referências

- BIZÓN, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira**: um estudo comparativo. 1994. 349f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing second language research**. New York: Oxford, 2003.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Tradução de Adriana Lopez. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven; London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understand language teaching**: from method to posmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; Inc. Publishers, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Routledge, 2012.
- MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 1**. Barcelona: Difusión, 1997.
- MARTÍN PERIS, E.; SANS BAULENAS, N. **Gente 2**. Barcelona: Difusión, 1998.
- MENEGHINI, C. M. **A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2001. 273f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas / Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2001.
- NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 62-81.
- SCHLEPPGREGG, M. Problem-posing in teacher education. **TESOL Journal**, v. 6, n. 3, p. 8-12, 1997.
- SILVERMANN, D. **Doing qualitative research**: a practical handbook. London: Sage, 2000.
- WALLERSTEIN, N. The teaching approach of Paulo Freire. In: OLLER, J. W.; RICHARD-AMATO, P. A. (Ed.). **Methods that work**. Boston: Heinle and Heinle, 1983. p. 190-204.

Received on November 25, 2011.

Accepted on March 5, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.