



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA NO CENTRO DE LÍNGUAS DA UNESP  
FCL/ASSIS**

Presidente Prudente / SP

2020

EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA NO CENTRO DE LÍNGUAS DA UNESP  
FCL/ASSIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

**Orientadora:** Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias

Presidente Prudente / SP

2020

R467f Rezende Junior, Edson Luis  
A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis / Edson Luis Rezende Junior. -- Presidente Prudente, 2020  
167 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias

1. Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. 2. Formação de professores. 3. Estudo de língua estrangeira. 4. Língua espanhola. 5. Extensão universitária. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

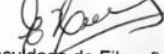
Título: *A formação inicial de professores(as) de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCT/Assis.*

AUTOR: EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS   
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES   
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO   
Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 17 de janeiro de 2020.

Vocês chegaram de mansinho,  
aos poucos foram ocupando espaço  
e quando eu menos esperava já os amava muito.  
Por isso, dedico-lhes esse trabalho!  
Obrigado Totti, Lelê e Lenta.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente:

A minha orientadora, professora Dra. e amiga Rozana Messias que me incentivou a seguir firme na luta pela educação e que nos momentos mais difíceis me acalmou e orientou.

A minha grande amiga, companheira de cafés e de conversas sobre a vida Nayara Cristina quem pacientemente me ouviu falar inúmeras vezes sobre a dissertação sempre com atenção. Sem você a trajetória teria sido muito mais difícil!

A minha mãe, Edivania Almeida quem desde pequenino me ensinou a lutar com garra por aquilo que desejamos e a nunca desistir. A Meu Pai Edson, minha avó Teresinha Ruzene, em memória, por toda sua força e meu tio Evanir quem me incentivou a cursar uma faculdade.

A meu parceiro de vida Jaime Fernandes pelas inúmeras vezes em que discutimos esse trabalho, por acreditar em mim e me dar força para terminá-lo. Obrigado pelo carinho!

A professora Dra. Kelly Cristiane responsável por esse meu interesse em desenvolver pesquisa e pela grande formação que tive enquanto graduando de espanhol. Obrigado pelos bons conselhos e por me acompanhar em toda minha trajetória.

A minhas amigas da pós-graduação, especialmente, Renata Daniela e Michele Mariana pelo carinho, educação e afeto com que me receberam em Presidente Prudente. A minha amiga Patrícia Gabriela, pela grande ajuda na cidade nos momentos em que mais precisei. A meus amigos de vida Luiz Felipe e Fábio Alves.

Ao professor Dr. João A. Telles idealizador do CLDP e quem gentilmente aceitou integrar a pesquisa e a todos estudantes que gentilmente colaboraram com a pesquisa.

As professoras: Dra. Elianeth Hernandes pela leitura atenta que realizou na qualificação e pelas grandes dicas para o trabalho; A Dra. Ana Luzia Videira Parisotto e a Dra. Renata Portela Rinaldi, coordenadoras do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” pela acolhida afetuosa junto ao grupo.

As professoras da E.M.E.F.E.I Carlos Bueno de Toledo com quem aprendi muito em meu primeiro ano como professor formado: Rosângela Braun, Sueli Souza e Helena Bueno.

Aos funcionários da pós-graduação em educação da FCT – Presidente Prudente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, NENHUM desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2015, p. 64, grifos nosso).

REZENDE JR. Edson L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis.** 2020. 167f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP.

**RESUMO:** Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP são espaços de extensão universitária, articulados ao ensino e à pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e existentes nos três câmpus universitários que possuem o curso de Letras, licenciatura. O CLDP de Assis, nosso objeto de estudo, surgiu em 2010, vinculado ao departamento de Educação e Letras Modernas e, desde sua criação, caracteriza-se como um Centro preocupado com a formação inicial de professores, com a realização de estágios e de pesquisas acadêmicas. Assim, tendo esse contexto como parâmetro, traçamos como objetivo geral desta pesquisa analisar quais os efeitos do CLDP da UNESP FCL/Assis para a formação inicial de professores de língua espanhola. Para isso, selecionamos como sujeitos de pesquisa os estudantes egressos da área de espanhol, de 2010 a 2017, as supervisoras desta área e o professor idealizador do projeto. Pautamos nosso trabalho na pesquisa qualitativa, principalmente, na obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos, pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada e a possibilidade de dar voz a todos os participantes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada, e nossa análise baseou-se na delimitação progressiva do foco de estudo, na formulação de questões analíticas, no aprofundamento da revisão de literatura e no uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo do desenvolvimento do trabalho. Como categorias de análise discorreremos sobre: (I) o perfil dos estudantes egressos de espanhol que participaram do CLDP; (II) o que eles dizem de suas participações no projeto; (III) algumas marcas deixadas pelo Centro na vida profissional desses estudantes; (IV) as observações das professoras supervisoras e do professor idealizador e (V) a organização e o uso do tempo-espaço nesse contexto. Por fim, os resultados demonstram que: (a) há uma valorização por parte dos discentes em participar do projeto que vai além do tempo de estágio obrigatório; (b) há um consenso da importância das reuniões pedagógicas, porém, apresenta-se também a necessidade de reorganização das mesmas; (c) é positivo a inserção de licenciandos como professores desde que essa ação esteja pautada na autonomia e sob supervisão; (d) 70% dos respondentes apresentam sua experiência em eventos acadêmicos e 80% dos egressos afirmam que o projeto teve influência na escolha profissional e; (e) há a necessidade de mais discussões sobre materiais didáticos, sobre a curricularização da extensão e da organização do tempo-espaço no projeto.

**PALAVRAS – CHAVE:** Centro de línguas e desenvolvimento de professores, Formação de professores, Estudo de língua estrangeira, Língua espanhola, Extensão universitária.

REZENDE JR. Edson L. **Teachers initial development of spanish language in the Languages Center of UNESP FCL/Assis.** 2020. 167f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP.

**ABSTRACT:** Languages Centers and Teachers Development (in portuguese CLDP) of UNESP are university extension spaces, link to teaching and research, involved with teaching and learning of foreign languages (in portuguese LE) and existent in all three university campus that have Letters course, graduation. The CLDP of Assis, our study focus, created in 2010, linked to Education department and Modern Letters, since of its creation, it is characterized as a Center concerned with initial teachers training, with the completion of internships and academics researches. Like this, our general research masters aim is to analyze what the effects of CLDP UNESP FCL/Assis have for the initial teachers training of Spanish language. For this, we select as research subjects all the students of spanish area, of 2010 until 2017, the supervisors from spanish area and creator teacher of project. We elaborate our work in the qualitative research, mainly, for obtaining descriptive data about people, spaces, process and by direct contact of researcher with study situation and the possibility to give voice all the participates. The collect data instruments that we used were questionnaire and interview, and our analyze was based in the focus delimitation of study, creation of analytical questions, in the reading of works about theme and in the extensive use of comments, observations and speculation. Like categories of analyze we tell about: (I) the students profile that finished course and that participated of CLDP; (II) what they speak about their participation in the Project; (III) some marks left by CLDP in students' professional life; (IV) the observations of supervisors teachers and the creator teacher and; (V) organization and using of the time-space in this context. Lastly, the results demonstrate that: (a) there is a valorization of the students for to participate in this project that is bigger than the time of internships; (b) there is a sense of importance about pedagogic meetings, but there is necessary of reorganized it; (c) is positive the introduction of students as teachers since that this action is based in the autonomy and under supervision; (d) 70% of respondents present their experience in academic congress and 80% these affirm that the project has influence in their professional choice and; (e) there is a necessity of more discuss about didactic materials, extension circularization and organization of project time-space.

**KEY WORDS:** Training teacher, Study of foreign language, Spanish language, University extension, Languages Center and Teachers Development.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Processo de Formação .....	31
FIGURA 2 - Processo de formação não linear.....	32
FIGURA 3 - Aspectos do ensino e da formação de professores de LE.....	34
FIGURA 4 - Diferença entre método, abordagem comunicativa e pós-método .....	46
FIGURA 5 - Formação de professor de ELE.....	57
FIGURA 6 - Busca no e-mail do CLDP .....	65
FIGURA 7 - E-mail enviado aos estudantes egressos .....	66
FIGURA 8 - Horário das aulas no CLDP .....	78
FIGURA 9 - Modelo de declaração de monitoria .....	80
FIGURA 10 - Armazenamento físico dos dados do CLDP .....	81
FIGURA 11 - Agenda Teleduc.....	82
FIGURA 12 - Material de Apoio para as aulas de L.E. ....	83
FIGURA 13 - Leituras para a formação de professores de L.E .....	83
FIGURA 14 - Visualização de Mensagem.....	84
FIGURA 15 - Organização no drive do Gmail .....	85
FIGURA 16 - Espaço físico do CLDP.....	86
FIGURA 17 - Espaço físico do CLDP após a reforma direcionada ao Teletandem .....	86
FIGURA 18 - Planta térrea do espaço físico do CLDP .....	86
FIGURA 19 - Locais de estudos prévios da língua espanhola.....	93
FIGURA 20 - Perfil dos estudantes egressos da área de espanhol.....	97
FIGURA 21 - Implicações do CLDP na formação inicial de professores.....	113
FIGURA 22 - Profissões atuais dos estudantes egressos.....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Abordagens de língua estrangeira e formação de professores .....	28
Quadro 2: Concepções sobre ensinar línguas.....	37
Quadro 3: Objetivos a serem seguidos na abordagem comunicativa .....	40
Quadro 4: Diferentes interpretações da abordagem comunicativa.....	42
Quadro 5: Características do Pós-Método e da Abordagem Comunicativa Crítica .....	45
Quadro 6: Desenvolvimento da pesquisa qualitativa.....	61
Quadro 7: Horário dos cursos de espanhol ministrados no 2º semestre de 2019.....	78
Quadro 8: Quadro de horários de monitoria no CLDP.....	79
Quadro 9: Motivos que tornam o centro de línguas um terceiro espaço .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Divisão dos respondentes por sexo e período.....	91
Gráfico 2: Estudo de espanhol antes da graduação .....	93
Gráfico 3: Bolsas de estudo.....	94
Gráfico 4: Participação em intercâmbios e outros projetos de extensão .....	96
Gráfico 5: Ano de participação no CLDP.....	98
Gráfico 6: Participação em eventos científicos .....	99
Gráfico 7: Importância da participação no CLDP.....	100
Gráfico 8: Importância das orientações pedagógicas .....	104
Gráfico 9: Influência do CLDP na profissão atual .....	115

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABEL	Associação brasileira de livros
BNCC	Base nacional comum curricular
CENEX	Centro de extensão
CES	Câmara de ensino superior
CLAC	Curso de línguas aberto a comunidade
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CNE	Conselho nacional de educação
CP	Conselho pleno
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
LDB	Lei de diretrizes e base nacional
LE	Língua estrangeira
LICOM	Programa línguas para a comunidade
MERCOSUL	Mercado comum do Sul
OCEM	Orientações curriculares para o ensino médio
PNLD	Programa nacional do livro didático
PROEX	Pró-reitoria de extensão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade estadual paulista
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
Objetivos e pergunta de pesquisa:.....	15
A formação inicial de professores na extensão universitária – relatos de projetos.....	15
Experiência com o CLDP e descrição da pesquisa .....	20
<b>I. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	26
1.1 O que entendemos por formação inicial de professores de LE? .....	26
1.2 Abordagem Comunicativa e Pós-Método.....	39
1.3 Histórico do ensino de língua espanhola no Brasil e formação inicial de professores de espanhol .....	47
<b>II. OS CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP – METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA</b> .....	58
2.1 Pesquisa qualitativa e justificativa do trabalho .....	58
2.2 Instrumentos de coleta e análise dos dados.....	63
2.3 Os Centros de Línguas a partir das resoluções da UNESP .....	69
2.4 O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP FCL/Assis.....	75
2.5 O terceiro – espaço .....	87
<b>III. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	90
3.1 Perfil dos estudantes egressos do CLDP FCL/Assis .....	90
3.2. O que os estudantes dizem sobre o CLDP FCL/Assis? .....	97
3.3 “Marcas deixadas” pelo CLDP FCL/Assis na vida profissional dos estudantes egressos .....	108
3.4. O que dizem as entrevistas? Início do projeto, currículo e formação inicial.....	115
3.5. Tempo-Espaço no CLDP: as reuniões pedagógicas na formação inicial .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
<b>ANEXOS</b> .....	145
<b>APÊNDICES</b> .....	164

## INTRODUÇÃO

Nesse trabalho pautamo-nos na resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2 de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, principalmente, a formação de professores que ocorre em cursos de licenciatura ofertados em universidades e institutos de ensino superior particulares ou públicos destinados respectivamente “à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica” (BRASIL, 2015). Neste âmbito voltamo-nos para os cursos de Letras que possuem, de acordo com o Parecer da Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) 492/2001, o intuito de “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, no contexto oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30).

Para tal ação, os cursos de Letras têm seu currículo organizado a partir de conteúdos básicos sobre **estudos linguísticos e literários** e podem estar voltados para a formação em uma única língua (português, libras, língua estrangeira) ou uma formação que contemple os estudos da língua materna junto à estrangeira (habilitação dupla). Além disso, um profissional das Letras “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p. 30).

Uma das maneiras de se alcançar os objetivos propostos nas resoluções apresentadas é a realização do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, cabe à universidade não apenas fornecer o conhecimento teórico por meio de aulas, mas, fomentar nos estudantes a autonomia por meio do desenvolvimento de pesquisas, principalmente, nas categorias de iniciação científica e também por meio da realização de projetos de extensão, os quais, aproximam os futuros profissionais da comunidade local.

A extensão universitária visa ainda possibilitar que o estudante tenha um contato mais próximo à realidade, com situações que demandarão um conhecimento teórico e prático. Assim, espera-se que esses profissionais consigam em um processo de reflexão unir as outras duas categorias que sustentam a universidade, o ensino e a pesquisa.

Dito isso, nosso escopo de pesquisa observa a um projeto de extensão intitulado Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) que possibilita a graduandos do curso de Letras da UNESP, Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis, atuarem como professores de línguas estrangeiras sob a supervisão de docentes do curso das respectivas

línguas. Com o intuito de organizar nossa introdução a dividimos nos seguintes tópicos: (I) objetivos e pergunta norteadora do trabalho; (II) contribuições da extensão à formação inicial de professores de línguas estrangeiras a partir das conclusões de trabalhos acadêmicos; e (III) nosso contato com o CLDP e a estrutura da dissertação por seção.

### **Objetivos e pergunta de pesquisa:**

Temos como objetivo geral desta pesquisa analisar, a partir dos dados coletados junto ao professor idealizador e aos participantes da área do espanhol (professoras supervisoras e alunos egressos) do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP FCL/Assis, quais os efeitos desse contexto para a formação inicial de professores de língua espanhola.

Os objetivos específicos e complementares ao objetivo geral são:

- Caracterizar os participantes envolvidos com o CLDP, de 2010 até 2017, em relação aos conhecimentos prévios da língua espanhola, interesses em cursar Letras – espanhol e sua participação no CLDP.

- Caracterizar o CLDP por meio da leitura e da análise de documentos acerca da extensão universitária na UNESP, das listas de cursos ofertados, dos relatórios organizados pelos participantes do mesmo e da entrevista com o professor idealizador do centro.

- Identificar, junto às supervisoras da área do espanhol, quais suas percepções acerca das implicações do projeto na formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

- Identificar, junto aos alunos egressos, quais motivos os levaram a participar do CLDP e que efeitos oriundos de tal participação observam em sua formação como professores de espanhol.

Ao delimitar tais objetivos, buscamos responder à seguinte pergunta norteadora “*quais os efeitos do CLDP na formação inicial do professor de língua espanhola como língua estrangeira?*”.

### **A formação inicial de professores na extensão universitária – relatos de projetos**

Inicialmente, com o intuito de discutir os efeitos do CLDP na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) entramos em contato, a partir de publicações acadêmicas, com outros projetos que assim como o Centro de Línguas ofertam o ensino de línguas estrangeiras à comunidade universitária de cada campus e à comunidade

externa. Nossa intenção ao realizarmos tal ação é de mostrar que existem outros projetos que assim como o CLDP proporcionam aos licenciandos o contato com a docência ainda na graduação e por mais que nossa pesquisa seja a primeira do CLDP, a nível de pós-graduação, outros modelos de projetos podem ser observados. Portanto, os trabalhos foram dispostos em ordem cronológica e seguidos das problematizações trazidas por cada um.

O primeiro deles é o de Dutra e Magalhães (2000) que apresentam um relato de experiência no ensino de francês e inglês junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Para elas, o Centro permite que os estudantes participantes realizem uma reflexão sobre metodologias de ensino a partir da elaboração de diários reflexivos, em suas palavras, “a escrita desses diários proporciona ao professor-aprendiz a oportunidade de pensar sobre o que faz em sala de aula, visando compreender o porquê da prática de ensino” (p. 63).

Além disso, as autoras argumentam que “o diálogo e a reflexão crítica sobre os problemas enfrentados na sala de aula levam a uma melhor formação do futuro professor, que desenvolve sua autoconfiança no processo” (idem, p. 64). Em suas análises estruturam três contribuições que julgam serem pertinentes à formação inicial e que o contato com a extensão universitária proporcionou aos graduandos, sendo elas, construção da confiança, reflexões sobre as reações dos alunos (participantes do Centro) e discussões sobre as atitudes do professor-estagiário (tendo como base os diários elaborados).

Um segundo trabalho encontrado foi o de Manchur, Suriani e Cunha (2013), no qual, discutem que “a extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, que integra teoria e prática numa comunicação com a sociedade e possibilita uma troca de saberes entre ambos” (p. 335). Os autores apresentam um relato dos professores em formação que atuam num curso pré-vestibular comunitário na Universidade Estadual do Centro Oeste em Guarapuava – PR.

Esses autores acreditam que “os acadêmicos que participam de projetos de extensão possuem uma oportunidade a mais de inserção na realidade que encontrará quando tornar-se um profissional” (idem, p. 338). Além disso, um aspecto positivo para os graduandos de licenciaturas ao integrarem-se no referido projeto é o fato de planejarem atividades metodológicas em horários extraclasse e as praticarem dentro de uma sala de aula.

O terceiro trabalho encontrado (ALMEIDA, 2014) apresenta o programa Línguas para a Comunidade (LICOM) do qual faz parte o Projeto de Línguas para a Comunidade, ambos desenvolvidos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A autora discute dois pontos,

vistos como, principais na extensão: “o serviço oferecido à comunidade e o aprimoramento do licenciando” (p. 07). Determo-nos em algumas observações relacionadas ao segundo item.

Segundo Almeida (2014) a importância da extensão na formação de professores é a circulação de saberes existentes nesse contexto e a alternância de posições dos atores envolvidos nele (p. 08). Assim, essas ações permitem que o estudante desenvolva seu perfil profissional e, também, ao professor-supervisor fazer-se ouvinte e narrador, valorizando a construção dos saberes constituídos pelos outros atores no espaço extensionista. Além disso, a ocupação do espaço universitário possibilita uma “dessacralização” desse contexto e uma aproximação do sentimento de pertencimento e do sentido de bem público.

O quarto trabalho é o de Maranguape e Araujo (2014), também inserido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no programa LICOM, com um projeto Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade. Em seu texto, os autores discorrem sobre o projeto, sobre as especificidades de se ensinar língua espanhola a alunos adultos e resumem as contribuições do mesmo para a formação inicial da seguinte maneira:

Os bolsistas têm a possibilidade de ampliar a inter-relação de ensino e pesquisa, desenvolver metodologias pedagógicas, deixar surgir de seu dia a dia práticas inovadoras por meio da ampliação de seus conhecimentos, tudo isso contribuindo para a construção de sua identidade docente (p. 24).

Ferreira e Batista (2016), quinto trabalho, divulgam uma experiência de ensino de línguas em dois projetos de extensão vinculados a Universidade Federal da Paraíba. De suas discussões destacamos a compreensão por parte dos estudantes de Letras vinculados ao projeto relacionados à realidade profissional, pois, para eles, “o aluno tornar-se-á professor ao avaliar-se a partir de suas dúvidas e desafios durante o percurso e [reflete] criticamente sobre sua prática, logo, compreendendo como uma determinada atividade pode ser redirecionada ou melhorada” (p. 378).

Os autores argumentam ainda que a participação no projeto permitiu aos envolvidos questionarem-se acerca do que podem ou precisam aprender. Das conclusões do trabalho percebemos que o projeto contribuiu com a formação inicial ao (I) permitir que os estudantes de Letras assumissem o papel docente em uma etapa inicial ampliando sua articulação do que é aprendido em aula (universidade) com a prática; (II) realizar orientação a partir da presença da coordenadora em sala; e (III) discutir a elaboração de diários reflexivos sobre as aulas ministradas.

Já Mikulis Jr, Ferreira e Carlos (2018), sexto trabalho, apresentam um Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade desenvolvido em Ponta Grossa – PR e entrevistam cinco professores egressos desse Centro que atualmente atuam como docentes universitários. As discussões baseiam-se nas respostas obtidas a partir da seguinte pergunta “Qual a influência do Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade na sua formação?”.

Entre as contribuições listadas podemos identificar (I) o fato de o projeto permitir que os estudantes atuassem ainda na graduação como professores de língua estrangeira (LE) e formassem na prática sua identidade docente; (II) possibilitar pôr em prática elementos e estratégias didáticas, métodos e procedimentos avaliativos; (III) descobrir-se pessoal e profissionalmente; (IV) ser professor antes do término da graduação e descobrir se se identificava com a profissão; e (V) obter experiência profissional antes mesmo de se graduar.

O sétimo trabalho encontrado foi o de Bevilaqua, Santo e Farias (2019), no qual, apresentam um curso de línguas realizado em Pelotas – RS e dizem que “ desde o primeiro contato com o projeto, o graduando tem o dever e responsabilidade de preparar aulas, separar materiais, estabelecer objetivos e corrigir tarefas e avaliações” (p. 02). Para eles, essas funções corroboram para a criação de um sentimento de competência e autonomia no futuro professor, que, por sua vez, compreende melhor a maneira com que gosta de trabalhar e dividir suas funções.

Nos sete trabalhos relatados percebemos que alguns pontos vistos como contribuição à formação inicial se repetem como, por exemplo, o ingresso na sala de aula como professor de língua estrangeira antes do término do curso, a construção da identidade profissional e a aproximação da teoria com a prática. Essas primeiras conclusões enfatizam a importância de se abordar projetos de extensão que visam a formação inicial de professores.

Assim, observamos que alguns cursos públicos de Letras (da região sudeste do país), principalmente aqueles que ofertam ao menos o ensino de uma língua estrangeira, estendem suas atividades ofertando cursos de línguas à comunidade externa e interna ao campus<sup>1</sup>, por exemplo, o Centro de Extensão (CENEX) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>2</sup>, o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP)<sup>3</sup>, o Curso de Línguas Aberto

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que os sete trabalhos apresentados anteriormente discutiam contribuições da extensão, num sentido mais amplo, à formação inicial de professores e não se referiam especificamente a Centros de Línguas. Por isso, julgamos necessário discutir o funcionamento de alguns projetos que se assemelham ao nosso foco de pesquisa a fim de estabelecer comparações entre eles e, principalmente, demonstrar a existência de outros trabalhos como o CLDP.

<sup>2</sup> <https://cenex.lettras.ufmg.br/>

<sup>3</sup> <http://clinguas.fflch.usp.br/>

à Comunidade (CLAC) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>4</sup> e o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP)<sup>5</sup>.

Dos cursos mencionados os três primeiros cobram um valor para adesão (participação) às aulas representado por mensalidades e o CLDP da UNESP cobra uma taxa semestral<sup>6</sup>. Observamos também que todos os projetos oferecem bolsas de estudo e que nenhum deles possui, em sua página da internet, um portal de transparência ou qualquer menção ao uso, aquisições, realização de eventos ou contrato de professores com o valor arrecadado.

Entre as formas de atuação docente (mencionadas na apresentação de cada projeto em suas respectivas *web* página) percebemos que: a) os cursos do CENEX, da UFMG, são ministrados por alunos da graduação em Letras selecionados entre os melhores do curso; b) os cursos do Centro Interdepartamental de Línguas, da USP, são ministrados por docentes já graduados (não há menção à seleção destes); c) no CLAC, da UERJ, as aulas são ministradas por alunos dos cursos de graduação em línguas e selecionados por concurso; e d) os cursos ofertados pelo CLDP, da UNESP, são ministrados por licenciandos do curso de Letras sob a orientação de um docente da graduação de respectiva língua e estão vinculados à pró-reitoria de extensão (PROEX).

Ao observarmos a constituição histórica desta última universidade certificamos, segundo informações de sua *web* página<sup>7</sup>, que ela foi criada em 1976 a partir da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Entre os institutos, destacava-se a presença significativa de unidades universitárias formadas pelas Faculdades de Filosofia voltadas preferencialmente para a formação de professores que comporiam os quadros das escolas secundárias do estado.

Desse conjunto, fazem parte os câmpus de Assis, de Araraquara e de São José do Rio Preto, que ofertam o curso de Letras, licenciatura plena (câmpus que também possuem atualmente um Centro de Línguas consolidado). Essas faculdades, desde sua formação, estiveram fundamentadas no tripé que identifica a instituição acadêmica, sendo ele, a docência (ensino), a pesquisa e a extensão.

A partir destas informações compomos o corpo de trabalho desta pesquisa tendo como esteira as atividades desenvolvidas no campus de Assis, no espaço do Projeto de Extensão

---

<sup>4</sup> <https://www.clacufrj.org/>

<sup>5</sup> <https://www2.unesp.br/portal#!/proex/acoes-da-extensao/centro-de-linguas/apresentacao/>

<sup>6</sup> Essa informação não consta na página do projeto, porém, como discutiremos na segunda seção do trabalho e nesta introdução, nossa vivência nos permite detalhar as atividades desenvolvidas junto ao CLDP da FCL/Assis.

<sup>7</sup> <https://www.assis.unesp.br/#!/instituicao/sobre/>

aqui considerado. Esclarecemos que essa unidade da UNESP oferece o curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, em língua portuguesa e uma língua estrangeira (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês). A seguir detalharemos nosso contato inicial com o CLDP e a estrutura dessa dissertação.

### **Experiência com o CLDP e descrição da pesquisa**

Para falar de nossa experiência com o CLDP utilizamos de uma descrição mais subjetiva, por se tratar da vivência pessoal do pesquisador, e de um resgate de sua trajetória com a língua espanhola durante a graduação, principalmente as ações condizentes ao Centro de Línguas. Apresentamos a narrativa em itálico de forma a diferenciá-la da descrição da pesquisa e das seções dessa dissertação que fazemos após a mesma.

*Diferentemente de muitos estudantes de Letras de 2011, ano em que ingressei no curso, eu chegava à universidade com o sonho de ser professor, mais especificamente, professor de espanhol. Sonho cultivado ainda criança e impulsionado pela experiência que tive durante três anos num curso de espanhol ofertado aos sábados de manhã pelo Centro de Línguas do estado de São Paulo<sup>8</sup> que então se encontrava na minha cidade de origem.*

*Na UNESP, pude conhecer muitos projetos de extensão e participar de alguns, entre eles, o CLDP. Eu me encontrava eufórico no primeiro ano, participei de aulas de inglês básico, de espanhol intermediário, da monitoria do projeto na área administrativa e pude ajudar como professor nas aulas de espanhol básico (ação que me enchia de orgulho).*

*Na época, ainda um adolescente com dezessete anos eu não percebia o quanto o projeto me constituía como professor, pois quando estava no CLDP me sentia acolhido e era um espaço que me divertia ao mesmo tempo em que me ensinava. Só eu sei o quanto no meu imaginário as doutorandas que por ali estavam eram admiradas, além disso, eu só descobri a pós-graduação vivenciando o Centro de Línguas.*

*Nesse início de 2011, lembro de ser contemplado com uma bolsa de permanência, de precisar de um professor orientador, de ter escrito desesperado para a professora de espanhol, vice coordenadora do CLDP na época, e de pedir a ela que abrisse uma vaga para*

---

<sup>8</sup> O Centro de Estudo de Línguas (CEL) oferece aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas. Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês, conforme a demanda de cada região.

*mim junto ao seu grupo de orientandos. Essa bolsa consolidou minha participação e marcou não só minha permanência na universidade, mas forjou meu perfil de pesquisador.*

*Foram tantas atividades num ano que acabei, logo no segundo ano em 2012, ocupando a bolsa da administração do CLDP. Daí então, passei em muitos momentos a abrir e fechar o laboratório, local onde o projeto se encontra, a participar na organização das inscrições para os cursos, das pastas dos professores, do agendamento de salas, etc. Confesso que eu não me sentia tão preparado como professor e por diversas vezes desabafava com a supervisora de espanhol minhas angústias e receios.*

*Durante as minhas primeiras experiências como professor de espanhol eu acompanhei duas professoras, elas também estavam em formação com a diferença de que eram mais velhas no curso, e hoje vejo que devo muito a elas, pois ambas me davam espaço nas aulas, me enturmavam com os alunos e me motivavam a seguir em frente. Nesse interim, a pesquisa de iniciação científica<sup>9</sup> também me dava um gás para as aulas e, por diversas vezes, eu utilizava do tempo que tinha com o Teletandem<sup>10</sup> para tirar dúvidas e perguntar sobre curiosidades do México a fim de levá-las às aulas.*

*Algumas vezes, consegui fazer uma chamada de vídeo durante a minha aula para que os alunos pudessem presenciar como era conversar com um estrangeiro. Era o momento em que a língua ganhava vida e fugia a regras gramaticais e materiais didáticos. Houve também, a realização de pequenos projetos com as turmas, sempre motivados pelas reuniões com o grupo e as supervisoras de espanhol, como por exemplo, o trabalho com lendas, com escrita e adaptação de músicas, pequenos teatros, etc.*

*Obviamente, hoje vejo que faltaram muitas informações nesses projetos, mas a primeira experiência se torna eterna na memória, junto com o nervosismo, a ansiedade, o preparo de várias atividades com medo de sobrar tempo, de faltar tempo, de não ser entendido, entre outras coisas que passavam na cabeça.*

*Chegando ao terceiro ano em 2013, foi o momento de sair um pouco de minha zona de conforto e pleitear uma bolsa de intercâmbio. No segundo semestre do ano, consegui ir ao*

---

<sup>9</sup> A iniciação científica foi financiada pela PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) sob o título de “Experiências de aprendizagem de espanhol / língua estrangeira mediadas pelo Teletandem” registrada pelo número de processo: 19349.

<sup>10</sup> O Projeto Teletandem Brasil da UNESP - Universidade Estadual Paulista, Brasil, reúne estudantes universitários brasileiros que desejam aprender uma língua estrangeira com estudantes de outros países que estão aprendendo português. Ao aprender uma língua estrangeira no Teletandem, cada parceiro é aluno por uma hora, aprendendo e praticando uma língua com o outro parceiro. Então eles trocam de papéis e trocam de idioma. As interações ocorrem através do Skype ou Zoom, pois, oferecem comunicação gratuita de voz, texto e webcam, para que os parceiros possam colaborar de qualquer lugar do mundo (<http://www.teletandembrasil.org/>).

*Chile e logo depois, em 2014, à Bolívia<sup>11</sup>. Em ambos países busquei por Centro de Línguas, com os quais, eu pudesse me vincular, realizar estágios e estabelecer vínculos. No Chile atuei como ajudante de uma professora de português num Centro que já ofertava aulas de português e foi minha primeira experiência ensinando minha língua como língua estrangeira.*

*Na Bolívia o Centro de línguas da universidade não ofertava português, mas quando apresentei uma proposta de um semestre de aulas voluntárias eles a receberam de braços abertos. A procura foi tão grande, para minha surpresa, que de uma turma com vinte alunos eu abri duas com mais de trinta em cada uma. Essas experiências foram significativas para minha formação, tanto profissional quanto pessoal, e julgo ter tido interesse em buscá-las devido as vivencias anteriores que tive no CLDP.*

*Regressando ao Brasil, em 2014, eu ainda tinha um pouco mais de um ano de curso e uma das minhas primeiras ações foi voltar ao CLDP, pois tinha combinado com as professoras supervisoras que quando eu voltasse eu apresentaria tudo que vivi nas aulas de espanhol e assim o fiz. No ano seguinte, já no último ano de curso, passei a atuar no PIBID que desenvolvia suas atividades no Centro de Línguas do Estado de São Paulo, ainda que eu não me encontrava em minha cidade natal era o contexto onde tudo começou.*

*Por fim, poder experenciar ser professor ainda na graduação me deu uma base mais sólida de como agir em sala de aula, por onde começar, a quem e onde recorrer quando houvessem dúvidas e principalmente me enchia de um orgulho próprio por sentir que eu contribuía (ainda que de uma maneira singela) com a sociedade. Eu não sabia tão claramente, mas essas experiências só aumentavam meu desejo de levar todo esse conhecimento a outros garotos e garotas que, assim como eu, são muitas vezes excluídos socialmente e subjugados pelo sistema.*

Finalizada essa narrativa que demonstra alguns efeitos pessoais do projeto voltamo-nos à constituição do CLDP. Este surgiu em 2010 como uma continuação de um projeto temático “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo<sup>12</sup>, que visava (e ainda visa) proporcionar a alunos

---

<sup>11</sup> Ambos intercâmbios foram financiados pela AUGM (Associação Universidades Grupo Montivideo), sendo que o primeiro foi uma parceria com a Universidad Santiago de Chile (USACH) e o segundo com a *Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)*.

<sup>12</sup> Informações sobre o projeto temático, financiamento, trabalhos acadêmicos desenvolvidos e a duração do mesmo podem ser consultadas na página da Fapesp - <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/1222/teletandem-brasil-linguas-estrangeiras-para-todos/>.

brasileiros, estudantes de uma língua estrangeira, experiências em interações com alunos estrangeiros aprendizes de português.

Com a finalização do Teletandem (2007 – 2010) como projeto temático, o professor João Antônio Telles, idealizador dessa ação, implementou o CLDP como um projeto de extensão na UNESP FCL/Assis, atuando como professor coordenador durante os três primeiros anos de sua existência. Por esse motivo, incluímos no presente trabalho uma entrevista com o professor e reiteramos que, embora o Teletandem tenha finalizado seu financiamento, isso não significou o fim de suas ações no campus de Assis. Atualmente, ambas as ações estão vinculadas ao curso de Letras, utilizam do mesmo espaço físico, contribuem para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no campus e para o projeto de internacionalização da UNESP<sup>13</sup>.

Outras iniciativas na área de formação de professores de línguas estrangeiras e no ensino de línguas da FCL/Assis somam-se a estas duas, entre as quais destacamos o projeto “Idiomas sem Fronteiras” financiado pelo Governo Federal e que atende alunos de graduação e pós-graduação *strictu sensu*, o “Programa de Ensino de Línguas em Tarumã”, uma parceria entre a universidade e o município de Tarumã, que, também, possibilita aos alunos da graduação em Letras ministrarem aulas de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) para estudantes do Ensino Fundamental II e Médio e o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, financiado pela CAPES, no qual estudantes de licenciaturas atuam nas escolas públicas como estagiários supervisionados por um docente da instituição parceira.

Ressaltamos que, apesar de também inserir estudantes de graduação na prática da docência, esses programas não se equiparam ao CLDP quanto ao número de línguas ofertadas e ao formato de inserção e supervisão dos estudantes. Ademais, O CLDP funciona como um centro de apoio para os projetos mencionados anteriormente. Além disso, justificamos a escolha desse tema a partir do papel que este projeto desenvolve (e busca desenvolver) na formação inicial de professores de LE e pelas características do local para o desenvolvimento de pesquisas. A relevância deste estudo pode ser descrita por ser este o primeiro trabalho desenvolvido em nível de pós-graduação cujo foco de estudo é o Centro de Línguas, tal fato, traz um caráter pioneiro a pesquisa.

---

<sup>13</sup> Um exemplo mais claro das ações e do processo (projeto) de internacionalização pode ser visto em: [https://www2.unesp.br/Home/proex/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=8915](https://www2.unesp.br/Home/proex/mostra_arq_multi.php?arquivo=8915)

Nesse cenário, para o desenvolvimento da presente investigação, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual baseia-se nos seguintes princípios: a) ter contato direto com o ambiente natural e o pesquisador como seu instrumento principal de coleta; b) possuir caráter predominantemente descritivo; c) buscar os significados atribuídos pelos atores investigados e d) trabalhar com uma análise indutiva.

Desse modo, na tentativa de responder a nossa pergunta norteadora, pautamo-nos na análise das resoluções que oficializam as atividades de extensão na UNESP (UNESP 2012, 2016, 2017, 2018), de um questionário enviado aos alunos egressos do CLDP (participantes da área de espanhol de 2010 a 2017) e das entrevistas realizadas com as professoras supervisoras da área do espanhol e com o professor idealizador do projeto.

A partir do exposto, organizamos essa dissertação de modo que na primeira seção apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras, entendida num sentido mais amplo, como um profissional reflexivo e autônomo. Nessa seção, elencamos as principais concepções de ensino de línguas estrangeiras e como essas refletem (ou estão compreendidas) numa concepção de formação de professores passando pelos diferentes métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa e o período pós-método.

Ainda na primeira seção, trazemos uma discussão acerca da especificidade na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. Em sua construção, apresentamos um panorama do ensino da língua espanhola no Brasil, as influências externas e políticas para a implementação dessa língua e a característica do professor de espanhol num país fronteiriço com países hispano-falantes.

Já na segunda seção, detalhamos nossa concepção de pesquisa qualitativa, quem são e como foram localizados os participantes, os instrumentos de coleta utilizados e seus objetivos, o método de análise e de tratamento dos dados coletados. Nessa seção, descrevemos também o nosso objeto de pesquisa (o CLDP) com um levantamento de seu histórico, do funcionamento da área administrativa (secretaria), do funcionamento da área pedagógica (horário de aulas, disposição das salas, deveres dos alunos participantes, bolsistas e voluntários), da organização de eventos, dos cursos ofertados e fotos do local com o intuito de ilustrar o espaço para o leitor.

Na terceira seção, discutimos algumas categorias de análise do material coletado, sendo elas, (I) o perfil dos estudantes egressos do CLDP; (II) o que eles dizem de suas participações no projeto; (III) algumas marcas deixadas pelo Centro na vida profissional desses estudantes;

(IV) as observações das professoras supervisoras e do professor idealizador e (V) a organização e o uso do tempo-espaço no CLDP.

Por fim, encerramos com as considerações finais da pesquisa e possíveis discussões sobre encaminhamentos futuros em relação às atividades desenvolvidas pelo CLDP, nossas referências bibliográficas, nos anexos constam todos os documentos referentes à consolidação do projeto dentro da UNESP e à caracterização das atividades (horários, edital de seleção de professores, divulgação das inscrições, etc).

## I. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na presente seção, discutimos a formação inicial do professor de língua estrangeira, num sentido mais amplo, a fim de compreender o que caracteriza esse processo. Para isso, nossa discussão permeia o campo da educação e da linguística aplicada com o intuito de enriquecer as análises posteriores. Partimos da historicidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) em contexto nacional e de como as mudanças ocorridas influenciaram a formação destes professores. Após essa etapa, apresentamos algumas ideias sobre a abordagem comunicativa e a pedagogia pós-método como alternativas para a predeterminação dos métodos de ensino de LE e, finalmente, discorremos sobre o ensino da língua espanhola no Brasil e as especificidades de se formar professores dessa língua.

### 1.1 O que entendemos por formação inicial de professores de LE?

Segundo Leffa (1999), o Brasil possui uma tradição no ensino das línguas, inicialmente as clássicas e, posteriormente, as modernas tais como francês, inglês, alemão, italiano e espanhol. A princípio, o ensino de LE se deu com a chegada da Família Real, em 1808, e com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 “e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (idem, p. 14). Esse período, também, caracterizou-se pela falta de metodologia adequada ao ensino de LE.

Na Primeira República (1889 - 1930), Chaguri (2012) afirma que “os escritos deixados daquela época não mencionam muitas informações, como acontece no Império, e o que sabemos de fato é que, em 1898, as três línguas que aparecem juntas desde o primeiro até ao sétimo ano são o francês, inglês e o alemão” (p. 07). Posterior a isso, incorpora-se o italiano como língua estrangeira e em “grau de importância e número de anos aparece o francês em primeiro lugar, depois o inglês, o alemão e o italiano” (PICANÇO, 2003, p. 28 *apud* idem).

Em 1942, com a Reforma Capanema, as línguas passam a ter um papel importante para a educação brasileira, uma vez que, “a principal finalidade do ensino passou a ser a formação geral, pela qual, o curso secundário passou a ser dividido em dois ciclos: ginásial e colegial<sup>14</sup>” (CHAGURI, 2012, p. 14). Por um lado,

---

<sup>14</sup> Segundo Rodrigues (2012, p. 24) “Vale recordar que, naquele momento, eram dois os níveis escolares: Primário, que compreendia os primeiros 4 anos de escolaridade, dos 7 aos 11 anos da criança; e Secundário, que, por sua vez, dividia-se em dois ciclos: o primeiro, denominado Ginásial, tinha 4 anos de duração, enquanto que o

“a educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio” (LEFFA, 1999, p. 18).

Por outro lado, “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol” (LEFFA, 1999, p. 19) e a metodologia adotada perpassava as ideias do ensino pelo método direto. Mais adiante, em 1961 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB), período em que ocorreu uma desvalorização do ensino de línguas, no qual, é “sugerida a oferta de uma LE nas escolas *onde fosse possível* ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo. Por isso, a lei transformou-a numa disciplina complementar comum para parte diversificada” (CHAGURI, 2012, p. 17, grifos nossos).

Já a LDB de 1971 permitiu que “muitas escolas tirassem a língua estrangeira do 1º. grau [atual ensino fundamental], e, no segundo grau [atual ensino médio], não oferecessem mais do que 01 hora por semana, às vezes durante apenas um ano” (LEFFA, 1999, p. 19). Ainda nesse período, o inglês ganhou espaço entre as LE e “necessitava de um método de ensino que atendesse aos objetivos de industrialização do país [... sendo que] o áudio-lingual era o mais indicado para atender às novas exigências” (CHAGURI, 2012, p. 19).

Por fim, a LDB de 1996 incluiu obrigatoriamente uma LE no currículo do ensino fundamental e médio, além de outra, de caráter opcional, no nível médio, deixando claro a sua preocupação com a necessidade do ensino de uma LE nas escolas do país (mais adiante retomamos esse assunto). Contudo, a preocupação em relação ao método que deveria ser utilizado pelos professores nas escolas do país não era mais uma ideia fixa, uma vez que, adotou-se o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CHAGURI, 2012).

Essas mudanças ocorridas na oferta das línguas, a exclusão do ensino das línguas clássicas e a redução da carga horária para as LE modernas (LEFFA, 1999) influenciavam a criação, ou não, de cursos superiores e a busca por profissionais capacitados para atuarem nesse campo. Além do mais, as abordagens<sup>15</sup> de ensino (métodos) foram sendo revistas no decorrer da história. A seguir, apresentamos um quadro com as principais abordagens presentes no ensino de línguas no Brasil.

---

segundo, que durava 3 anos, supunha a divisão dos estudantes entre os cursos Clássico e Científico, de acordo com suas preferências acadêmicas”.

<sup>15</sup> Entendemos aqui abordagem segundo Almeida Filho (2001, p. 19) “A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método, mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações”.

Quadro 1: Abordagens de língua estrangeira e formação de professores

ABORDAGEM	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	CARACTERÍSTICAS	VISÃO DE PROFESSOR DE LE
Gramática e Tradução	Língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da LE pela língua materna;</li> <li>• Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema);</li> <li>• É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções;</li> <li>• Domina o conteúdo a ser ensinado;</li> <li>• Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);</li> </ul>
Método Direto	Língua é um sistema situacional / oral que exige do aluno um processo de indução em sua aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A LE se aprende através da LE;</li> <li>• O estudante aprende por indução;</li> <li>• A língua materna nunca deve ser usada na sala de aula;</li> <li>• A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução;</li> <li>• O aluno deve aprender a "pensar na LE";</li> <li>• A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem domínio da oralidade (fluência oral e boa pronúncia);</li> <li>• Faz a integração das quatro habilidades na seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever;</li> <li>• A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua;</li> <li>• Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);</li> </ul>
Método da Leitura	Língua é um sistema escrito que permite uma compreensão da cultura e literatura de outro povo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurava-se criar condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula.</li> <li>• O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado;</li> <li>• Ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para compreensão;</li> <li>• O aluno deveria ser exposto diretamente à LE;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem domínio da terminologia gramatical e um bom conhecimento das regras do idioma;</li> <li>• Faz uso predominantemente de uma única habilidade: ler;</li> <li>• Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);</li> </ul>

Audiolingual	Língua é um processo mecânico de estímulo e resposta que por meio da repetição o aluno a adquire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na língua oral (o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever);</li> <li>• Criação de laboratórios de línguas com gravações de falantes nativos (pronúncia perfeita);</li> <li>• A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (repetição);</li> <li>• Preocupação em evitar que os alunos cometessem erros (análise contrastiva);</li> <li>• Perguntas eram desencorajadas;</li> <li>• A gramática era ensinada através da analogia indutiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem domínio da oralidade (fluência oral e boa pronúncia);</li> <li>• É um exemplo a ser seguido pelo aluno;</li> <li>• Ênfase na oralidade (como principal função da língua);</li> <li>• Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);</li> </ul>
Abordagem Comunicativa	Prática social atrelada à comunidade que a usa (não existe fora do evento comunicativo que a constitui).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua entendida como um conjunto de eventos comunicativos (funções);</li> <li>• Aprendizagem em espiral (do expoente linguístico mais simples ao mais complexo);</li> <li>• O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes;</li> <li>• Rejeição de diálogos artificiais (material autêntico) e uso de diferentes textos;</li> <li>• Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas nem restrições quanto ao uso da língua materna;</li> <li>• Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador;</li> <li>• Faz uso das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) em diferentes ordens segundo o objetivo do aluno;</li> <li>• O professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos estudantes, encorajando a participação e acatando sugestões;</li> <li>• Predomínio de trabalhos em grupo;</li> </ul>

FONTE: REZENDE JR, 2020 (adaptado de LEFFA, 1988).

Observando o quadro, percebemos que, nas primeiras abordagens (gramática e tradução, leitura, direta e audiolingual), o professor de LE ocupava um lugar central na sala de aula e foi, aos poucos, dividindo o cenário educacional com o aluno, que vai ganhando representatividade e importância nesse espaço (abordagem comunicativa). Ademais, o professor passa de uma concepção detentora de todo saber, seja ele gramatical ou oral, para a figura de orientador e colaborador do trabalho a ser realizado em grupo. Desse modo, podemos dizer que esse profissional:

Antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores. (LEFFA, 2012, p. 404).

A partir das mudanças de paradigma apresentadas podemos descrevê-las em três eixos principais, sendo eles: a) em relação à **concepção de língua estrangeira** na qual vamos de uma visão sistêmica para uma visão funcionalista; b) em relação ao **ensino de línguas estrangeiras** que passamos de uma visão instrutiva para uma construtivista; e c) em relação ao **papel do professor e de como era concebida sua formação**, na qual saímos de uma visão de autoridade, passamos para uma visão colaborativa até chegarmos a uma visão crítica.

Por visão crítica da formação de professores, entendemos, segundo Leffa (2008), que a formação inicial de professores de LE corresponde a uma preparação mais complexa, que envolve a fusão do conhecimento recebido no contexto institucional com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois primeiros tipos de conhecimentos. Segundo o autor, “a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula” (p. 354).

Concordamos com as afirmações de Leffa (2008) e acreditamos que mais do que fazer a aprendizagem acontecer o professor de LE precisa refletir em como seu estudante aprende e replanejar seu curso segundo seu público alvo, discorreremos sobre isso mais adiante. Assim, os processos de formação inicial de professores de LE devem contribuir para a construção de um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Além de tudo isso, ressaltamos que, ao mencionarmos o termo “formação” o diferenciamos de treinamento, mais

pautado nas concepções iniciais de língua, segundo as abordagens apresentadas no quadro anterior. Logo:

Formação é diferente [pois] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além. (LEFFA, 2008, p. 355)

Esse processo pode ter início na própria teoria (conhecimento recebido institucional nos cursos de graduação), chegando à prática (conhecimento experimental ou experiencial) e passando para uma reflexão que realimenta a teoria dando início a um novo ciclo (LEFFA, 2008). O autor ilustra suas ideias da seguinte maneira:

FIGURA 1 - Processo de Formação

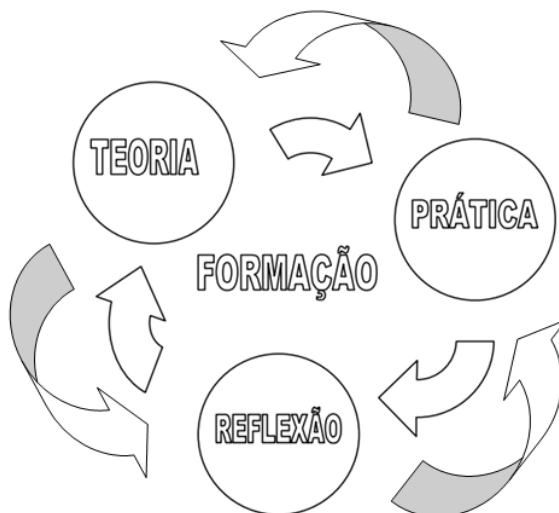


FONTE: LEFFA, 2008, p. 356.

Por mais que concordemos com o processo ilustrado na figura acima, acreditamos que não haja uma ordem linear dos acontecimentos e que por ser um processo cíclico há também a possibilidade de se voltar à ação anterior. Em outras palavras, as setas que indicam as etapas pelas quais a formação caminha, teoria, prática e reflexão, podem aparecer numa ordem inversa com a retomada de algum ponto que não tenha ficado claro no percurso ou sem uma ordem pré-estabelecida, na qual a teoria seja o primeiro item do processo de formação.

Essas ideias contribuirão para a exemplificação das atividades realizadas no CLDP e como o projeto vê as reuniões pedagógicas desenvolvidas com os participantes, as aulas ministradas por eles e o processo de formação imbricada nesse contexto. A seguir, ilustramos nossa concepção de formação a partir de Leffa (2008).

FIGURA 2 - Processo de formação não linear



FONTE: REZENDE JR, 2019 (Adaptado de LEFFA, 2008).

Por fim, Leffa ainda menciona que esse processo de formação almeja alcançar um profissional consciente de seu campo de estudo e de trabalho, engajado politicamente e crítico. O autor enfatiza que tal processo tem continuidade quando o discente sai da universidade, percorrendo toda sua trajetória como professor de LE. Além disso, o autor também reforça que “a sala de aula não é uma redoma” (2008, p. 354) isolada de todo o seu contexto, sendo que o que acontece em seu interior está condicionado ao que se passa lá fora.

Dando prosseguimento a esse pensamento, Almeida Filho (2001) compartilha com Leffa (2008) da visão de que a formação inicial do professor de LE deve basear-se numa preparação que lhe permita explicar suas ações e as razões pelas quais age de determinada maneira. Nas palavras do autor, “os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem” (p. 19). Para tanto, o autor corrobora com o exposto e descreve algumas competências que deveriam ser inerentes às ações dos professores de LE e que lhes permitiriam alcançar a concepção de formação aqui mencionada.

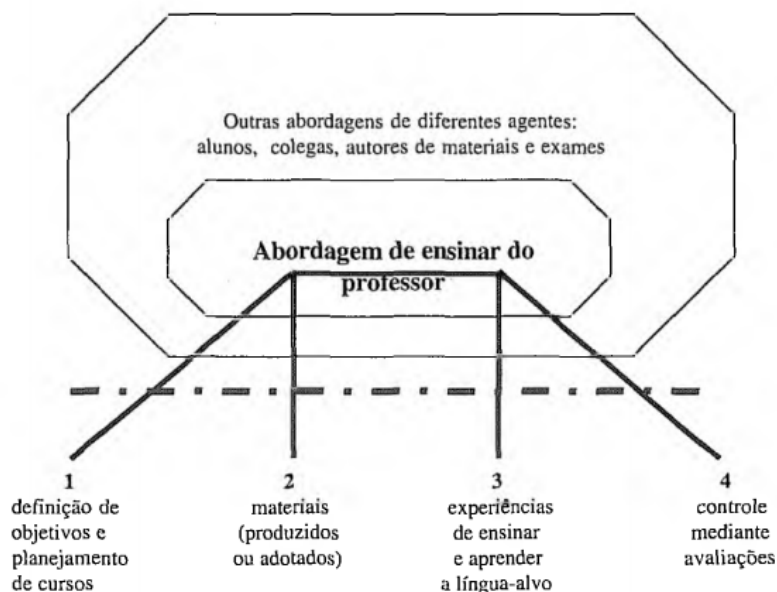
As competências previstas são as seguintes: **competência implícita** (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), **competência teórica** (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), **competência aplicada** (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), **competência linguístico-comunicativa** (a língua que se sabe e se pode usar) e a **competência profissional** (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes) (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20, grifos nossos).

Neste trabalho, nos deteremos à competência aplicada, pois a entendemos como a fusão da competência implícita com a competência teórica (em que a primeira vai sendo suprimida) e que requer conhecimentos da competência linguístico-comunicativa e profissional. Em resumo, a competência aplicada é aquela competência desenvolvida pelo professor para viver profissionalmente aquilo que sabe teoricamente e que consegue explicar quando necessário (saber o porquê faz tal coisa) (ALMEIDA FILHO, 2000, 2001, 2004). Nas palavras do autor, “essa competência vai gradualmente substituindo a implícita, fortalecida por um saber fazer novo, e que se explica quando interpelado, indagado ou questionado” (idem, 2011, p. 123).

Almeida Filho (2001), assim como Leffa (2008), esclarece que todo professor de LE age segundo uma abordagem (filosofia) de ensino e ao comparar tal afirmação com suas competências reforça que “para ensinar profissionalmente uma língua hoje o professor precisa mais do que uma competência espontânea implícita. Ele ou ela precisa ser mais do que prático-experiente, embora a prática seja constitutiva de quem vai ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

Desse modo, o que até aqui tratamos como componentes da formação do professor de LE (sua concepção de língua, sua abordagem e métodos) somam-se às competências mencionadas acima e podem ser ilustradas segundo um diagrama, figura 3, elaborado por Almeida Filho (2001), a fim de exemplificar os conflitos e os acordos (concessões) estabelecidos durante o processo de se ensinar/aprender uma nova língua e como todos esses aspectos estão interligados à formação de professores de LE.

FIGURA 3 - Aspectos do ensino e da formação de professores de LE



FONTE: ALMEIDA FILHO, 2001, p. 21.

Assim, ao observarmos a figura, podemos perceber que, num contexto mais amplo, o professor sofre influências de um âmbito externo à escola, como mencionado anteriormente por Leffa (2008). Essas interferências podem direcionar a escolha da abordagem, baseado em sua competência (profissional, linguística, etc). Tais esferas macro (influências externas, abordagem) se refletem nos objetivos dos cursos, no planejamento, na escolha (ou não) de materiais ou na construção desses, nas experiências pessoais e nas avaliações a serem desenvolvidas. Nesse mesmo sentido, Almeida Filho (2001, p. 25) conclui que:

Pode-se tomar o rumo básico de ensinar e aprender o sistema primeiro e ir ensaiando o uso paulatinamente ou pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical).

Esse excerto nos permite, uma vez mais, relacionar as ideias de Almeida Filho (2001) com as de Leffa (2008), mais especificamente, sobre as mudanças de paradigmas e de como se aprende e se ensina línguas estrangeiras, de como a concepção de língua do professor determinará o método a ser utilizado por ele e de como todas essas características influenciam ou são influenciadas na / pela formação inicial.

Por esse prisma, Almeida Filho (2011) também menciona que o conceito de língua evolui com o passar do tempo, basta considerarmos que ela era entendida como um conjunto de regras, passou a estruturas explicitadas em padrões, depois feixes de recursos funcionais, ação social, ação social constituidora de identidades, de relações e do conhecimento e chegou a ser compreendida como uma ação linguajeira transformadora.

Por fim, reforçamos que a experiência tanto de aprendizagem quanto de ensino de línguas corroborará com a formação inicial desde que pensada num processo cíclico de reflexão, autorreflexão e reflexão sustentada em teorias. Nesse processo de formação, cabe-nos questionar também “se, de fato, quem ensina uma nova língua na escola ensina só o sistema em si, ou se também e, talvez principalmente, o uso situado e (culturalmente) apropriado da língua-alvo, além de outras coisas” (ALMEIDA-FILHO, 2011, p. 115). Assim sendo, concordamos que:

Os professores de línguas, assim como os outros professores, não podem chegar a plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira, porém logo após seu ingresso na profissão, necessitam para sempre de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento – e por que não admiti-lo – melhor remuneração pelo seu trabalho. O professor seguramente necessita de cuidadosa iniciação formadora (mesmo que não esteja realmente “formado” ao formar-se!) nos cursos de graduação, durante o Programa Geral de Formação de Professores (licenciatura) (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 46).

Para a professora Vieira-Abrahão (2001a), “os professores interpretam e moldam suas experiências fazendo uso de repertórios de valores, conhecimentos, teorias e práticas” (p. 153). Esta autora busca em Zeichner e Liston (1996) três fontes das teorias práticas dos professores que podem contribuir com nossas reflexões acerca da formação inicial de professores de LE. São elas: a) experiência pessoal (experiências de cada um, incluindo as como aluno, professores, pais); b) conhecimento transmitido (todo conhecimento adquirido por meio de discursos de outras pessoas, livros, cinema, e outros registros); e c) valores pessoais (os valores adquiridos social e culturalmente) (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001a, 2001b).

Assim, Vieira-Abrahão (2001a) menciona que ao pensarmos no professor, incluindo aqueles em formação, não podemos nos esquecer de que essas fontes “interagem e se misturam para constituir uma teoria prática de um professor, o que quer dizer que o significado dado a uma experiência é altamente dependente, mas não determinado por valores individuais, experiências pessoais e conhecimento transmitido” (p. 154). Em outras palavras, teoria prática ou teoria aplicada consiste na materialização da junção das experiências,

pessoais e profissionais, somado ao conhecimento teórico-científico adquirido, durante e depois da formação inicial, e também acrescido de seus valores pessoais.

Os três componentes apresentados por Vieira-Abrahão (2001a, 2001b) nos permitem perceber que a segunda categoria, conhecimento transmitido, no qual se encaixariam as aulas ofertadas pela universidade, consiste em apenas uma das fontes de teorias que constitui o professor. Por um lado, essas reflexões induzem a autora questionar “o tipo de formação que vem sendo desenvolvido pelas universidades e até que ponto estamos formando bem tanto para a realidade da escola de idiomas como para a realidade do ensino fundamental e médio público e privado” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 56).

Por outro lado, em nossa concepção de formação de professores, não compreendemos as aulas no ensino superior como um conhecimento ‘transmitido’, mas, sim como um momento de reflexão, no qual, criamos condições para a circulação do conhecimento. Sendo que esta última não se dá numa visão hierárquica ou autoritária e sim num processo dialógico e democrático.

Portanto, para a autora, é importante dar oportunidade para que o licenciando em Letras possa iniciar sua construção como profissional e saiba que esta não se encerra ao término do curso, mas, o introduza numa prática reflexiva que cobre do aluno-professor comprometimento em sua formação e criticidade com as leituras realizadas em sala. Portanto, ela reforça a necessidade de:

promover uma reflexão sobre os conceitos de método e abordagem, sobre as principais abordagens e métodos de ensino, sobre técnicas e estratégias a elas associadas, sobre as teorias de aquisição, resultados de pesquisas na área, produzidas no Brasil e no exterior, sobre a questão da formação do professor e do ensino de línguas no contexto nacional etc, pois é a partir daí que se torna possível que os alunos-professores façam escolhas fundamentadas na construção de suas próprias teorias e práticas de sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 156).

Pensando nestes conceitos (abordagem, método, técnicas e estratégias), a autora apoiada nas ideias de Richards (2002, *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 57) afirma “que as diferentes maneiras de formar professores são construídas sobre diferentes perspectivas do que seja o ato de ensinar línguas: uma ciência, uma tecnologia, um artesanato ou uma arte<sup>16</sup>”.

---

<sup>16</sup> Portanto, dependendo da visão que temos, selecionamos diferentes abordagens para nossas aulas de LE e podemos voltar ao quadro 1, no qual, perceberemos como cada concepção de língua pressupõe uma concepção de ser professor de LE.

Dedicaremos a seguir a explicação dada a cada uma das perspectivas mencionadas por Richards (idem).

Observando as características das duas primeiras concepções sobre ensinar línguas podemos intuir que o professor assume uma postura mais passiva em relação a sua prática, pois, num primeiro momento compreende e desenvolve tarefas segundo um princípio de aprendizagem, características de técnico – transmissor, e num segundo momento seleciona o que irá fazer segundo uma teoria e monitora o desempenho dos alunos, características de um aplicador. Assim:

A perspectiva tecnicista de ensinar e formar professores é claramente caracterizada como tendo papéis bem definidos para os teóricos e para os professores: teóricos concebem e constroem o conhecimento, os professores compreendem-no e implementam-no. Não é atribuição do professor, de acordo com esta perspectiva, criar novos conhecimentos e teorias e sim executar o que lhe é prescrito (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 58).

A terceira concepção talvez seja a única que trate o professor como um agente capaz de criar teoria a partir de suas observações e tentativas, indícios de uma abordagem reflexiva. Essa visão na formação de professores representa um avanço em relação às concepções anteriores, pois rompe com essa ideia de teórico *versus* professor apresentada por Vieira-Abrahão (2006) no excerto acima. Por fim, a autora menciona que “iniciada com Dewey, no início do século XX, e retomada por Schon, na década de oitenta, a visão de profissional reflexivo tem sido disseminada e adotada em muitos dos programas de formação de professores no exterior e no Brasil” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 58). A seguir apresentamos um quadro com as concepções mencionadas pela autora:

Quadro 2: Concepções sobre ensinar línguas

Concepções	Características
Concepções de pesquisa científica	*Compreender os princípios científicos gerados de pesquisas empíricas. *Desenvolver tarefas e atividades baseadas em princípios de aprendizagem. *Monitorar o desempenho nas tarefas para verificar se o desempenho desejável é atingido.

Concepções teórico filosóficas	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Compreender a teoria e os princípios gerados de arcabouços lógicos, filosóficos, políticos e morais.</li> <li>*Selecionar planejamento, materiais e tarefas baseadas na teoria.</li> <li>*Monitorar seu ensino de acordo com a teoria.</li> </ul>
Concepções arte e artesanato	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Tratar cada situação de ensino como única.</li> <li>*Identificar as características particulares de cada situação.</li> <li>*Tentar diferentes estratégias de aprendizagem.</li> <li>*Desenvolver abordagens pessoais de ensino.</li> </ul>

FONTE: VIEIRA-ABRAHÃO, 2006.

Concordamos que “o modelo reflexivo, contrariamente aos modelos mais tradicionais, enfatiza o fato de que as pessoas raramente entram em situações de formação com a mente vazia ou com atitudes neutras, o que é especialmente verdadeiro quando se fala de professor [...]” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001b, p. 64-65). Nesse modelo, cíclico, retomamos as ideias de Leffa (2008) acerca da junção do conhecimento teórico com o conhecimento experiencial sob a luz de reflexões para novas ações e reforçamos que um deve contribuir com informações para o outro “isto é, o professor em formação pode refletir sobre o conhecimento recebido à luz da experiência de sala de aula, e a experiência de sala de aula pode alimentar as sessões de conhecimento recebido” (idem)<sup>17</sup>.

Segundo Alarcão (2011) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Essa definição da autora vai ao encontro das ideias de Vieira-Abrahão (2006), a qual rompe com visões mais reprodutivistas e tecnicistas da formação inicial do professor de LE.

Alarcão (2011) ainda menciona que contextos formativos com base na experiência e no diálogo assumem um papel de enorme relevância, pois permitem aos envolvidos um triplo diálogo, ou seja, um diálogo consigo mesmo, um diálogo com os que construíram conhecimento e são referência na área e um diálogo com a própria situação. Pensando nesses contextos, a autora destaca algumas estratégias de grande valor formativo para os professores

<sup>17</sup> Maiores detalhes e exemplificações traremos na seção de análise dos dados coletados juntos aos participantes do CLDP. Porém, podemos observar em Vieira-Abrahão, 2001b, como a autora organiza suas aulas de prática de ensino no curso de Letras a partir deste modelo reflexivo. Outro exemplo de como as diferentes concepções de língua estrangeira influenciam na formação e na prática laboral do professor pode-se ver em Vieira-Abrahão, 2010.

com destaque à pesquisa-ação, uma vez que o “móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver problemas que encontram na sua prática cotidiana” (p. 51).

Por fim, pelas características expressas sobre a visão e a formação do professor reflexivo julgamos importante detalhar um pouco mais a ideia de abordagem comunicativa, pois, como já mencionamos no quadro 1, esta rompe com o papel de autoridade do professor e possibilita que este desempenhe a função de orientador, e além disso pressupõe que os cursos devam ser planejados a partir das necessidades dos estudantes o que discutiremos mais fortemente com o conceito de pós-método.

## 1.2 Abordagem Comunicativa e Pós-Método

A abordagem comunicativa começa a surgir no Brasil com as pesquisas na área de Linguística Aplicada no final de 1960, quando há nesse momento um repensar dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (COUTO, 2016, p. 35). Tal abordagem vinculada, inicialmente, a uma visão nocional-funcional de língua que

[...] considera como prioritário se comunicar na LE com adequação a cada situação, adquirir as quatro destrezas (compreender, falar, ler e escrever), aprender o vocabulário e as estruturas necessárias às situações apresentadas, que são escolhidas segundo as necessidades dos alunos. Ademais de se levar em conta a correção linguística, se valoriza também a adequação à situação e ao contexto, o qual supõe a participação ativa e a interação dos estudantes (FERNÁNDEZ, 2010, p. 79, tradução nossa).<sup>18</sup>

Percebemos nesta abordagem um maior interesse ao contexto social no qual a interação acontecerá e à adequação do uso que se faz da LE. Segundo Vieira-Abrahão (2011, p. 156), “a abordagem comunicativa surgiu em um momento em que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos e estanques, já começavam a entrar em crise, propondo no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica”.

Essa mudança na compreensão do ensino de línguas supera o foco no professor, quando este entendia o processo de ensino como transmissão de conhecimento, e supera também uma ênfase nos conhecimentos linguísticos, ou seja, no uso correto da língua e nas estruturas gramaticais e lexicais. Baptista (2004, p. 1456) reforça essas ideias dizendo que pela visão da

---

<sup>18</sup> No original: [...] considere como prioritario comunicarse en la LE con adecuación a cada situación, adquirir las cuatro destrezas (entender, hablar, leer y escribir), aprender el vocabulario y las estructuras necesarias a las situaciones planteadas, que se eligen según las necesidades de los alumnos. Además de tener en cuenta la corrección lingüística, se valora también la adecuación a la situación y al contexto, lo cual supone la participación activa y la interacción de los estudiantes (FERNÁNDEZ, 2010, p. 79).

abordagem comunicativa “a atuação linguística não ocorre no vácuo, ao contrário disso, é resultado da interação e da negociação entre os interlocutores numa dada situação comunicativa”.

Assim, interagir, em uma dada situação comunicativa, supõe uma intencionalidade prévia que atenda a certos propósitos dos sujeitos envolvidos. Além disso, a interação é permeada por determinadas convenções, regras tanto do código linguístico quanto do social e do cultural. Enfim, a interação se insere em um contexto que, por sua vez, é social e histórico (idem, p. 1457).

Todo esse contexto fez com que aparecesse o conceito de competência comunicativa que, segundo Baptista (2004), compreende a **competência linguística**, associada ao conhecimento da língua e a capacidade de empregá-la; a **competência sociolinguística**, associada ao conhecimento e às destrezas para o uso da língua numa dimensão social e cultural; e a **competência pragmática**, associada à organização e estruturação de mensagens para a realização de funções comunicativas.

Já, segundo Canale (1980, *apud* Couto, 2016), a competência comunicativa poderia ser dividida em quatro sub competências, sendo elas: a gramatical que representa o código linguístico; a sociolinguística entendida como a habilidade de adequação do discurso aos diversos contextos; a discursiva que corresponde à capacidade de se produzir discursos coerentes e coesos, e a estratégica que marca uma compreensão do sujeito para as dificuldades apresentadas nos processos comunicativos. Em suma, em ambas as divisões da competência comunicativa, percebemos que “agora são exigidos conhecimentos socioculturais, discursivos e estratégicos para se aprender uma LE” (COUTO, 2016, p. 36).

Para Vieira-Abrahão (2015), a abordagem comunicativa permite uma melhor execução do modelo reflexivo pois, segundo a autora, essa abordagem carrega consigo características em comum com o modelo pós-método e dá início à mudança de pensamento sobre propostas e processos de ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula e na formação docente. A seguir apresentamos uma lista com alguns objetivos que devem ser levados em consideração por professores ao organizarem uma aula de LE tendo como base a abordagem comunicativa.

#### Quadro 3: Objetivos a serem seguidos na abordagem comunicativa

Organizar o planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
---

Priorizar aspectos semânticos e discursivos da língua alvo e não aspectos linguísticos;
---

Ensinar a gramática em nível discursivo e pragmático e não como uma metalinguagem;
Desenvolver as 4 habilidades (ler, escrever, compreender e ouvir) de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
Usar linguagem autêntica em sala de aula (trabalho com materiais de uso social);
Promover a compreensão intercultural e o processo de alteridade nos estudantes;
Envolver o aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
Permitir a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
Prestar atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
Avaliar a proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar;

FONTE: REZENDE JR, 2020 (Adaptado de VIEIRA-ABRAHÃO, 2015).

Obviamente, nem todos os princípios são contemplados em uma única aula, porém, tê-los em mente ao planejar um curso possibilitará ao docente aproximar-se da prática comunicativa e do conceito de competência comunicativa como explicitado anteriormente. Vieira-Abrahão (2015) ainda destaca a presença de duas versões da abordagem comunicativa: a forte e a fraca. Na primeira, a língua é aprendida a partir de seu uso, na comunicação propriamente, sem interferência e controle do professor. Já na segunda versão, os aprendizes aprendem primeiramente sobre a língua para depois a usarem na comunicação. Exemplificando, podemos dizer que:

Em nosso país, pode-se encontrar a primeira versão em escolas de idiomas ou centros de línguas, enquanto que a segunda parece predominar no ensino de línguas nos cursos de Letras nas universidades, em decorrência da preocupação não só com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também com o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor. Entende-se que ele precisa ter um profundo conhecimento da estrutura da língua-alvo para poder ensinar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 28).

Ambas versões são importantes de serem discutidas na formação inicial e, principalmente, explicitadas segundo os objetivos de cada contexto de ensino. Além disso,

para Vieira-Abrahão (2015), a abordagem comunicativa empresta algumas características das abordagens anteriores para ir aprimorando-as até chegar numa versão crítica do ensino de LE. O quadro a seguir ilustra as informações apresentadas pela autora:

Quadro 4: Diferentes interpretações da abordagem comunicativa

INTERPRETAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
COMUNICATIVIZADA	Procuram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, apenas comunicativizando uma ou outra tarefa, sem alterar concepções básicas de linguagem, de ensinar e de aprender. Por exemplo: continuar com o livro didático gramatical e introduzir jogos e músicas.
FUNCIONALIZADA	Referem-se ao <b>primeiro momento da abordagem comunicativa</b> (movimento nocional-funcional) e organizam as experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em um restaurante, solicitar a conta, despedir-se.
INOCENTE	Priorizam a comunicação, a interação propositada, mas não consideram o discurso na sua dimensão sócio histórica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua alvo.
ULTRA COMUNICATIVOS/ ESPONTANEÍSTAS	Consideram que ser comunicativo é ser espontâneo, o que dispensa qualquer tipo de planejamento. Para eles, a promoção de uma grande quantidade de comunicação em sala de aula já é suficiente.
CRÍTICA	Preocupam-se com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

FONTE: VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 29.

Com a leitura da proposta, observamos que a abordagem comunicativa se inicia com a função de trazer a comunicação (real) para a sala de aula, e que inicialmente, adotamos pequenas estratégias comunicativas junto aos materiais existentes sem grandes mudanças na estrutura das aulas, após esse momento, acreditávamos que apenas a interação (comunicação)

seria suficiente e chegamos a uma visão mais crítica do ensino de línguas, no qual, o contexto histórico é parte importante do processo de ensino e aprendizagem. Couto (2016, p. 37) aponta algumas críticas à abordagem comunicativa, pois,

[...] ainda que represente uma contraposição à perspectiva estrutural de língua, [ela] recebeu críticas por ter facilitado a manutenção da língua nos currículos sem problematizar questões relativas à diversidade e pluralidade linguística. Além disso, por focar nas funções e nos usos da linguagem, acabou promovendo uma visão muito utilitária para os processos de ensino-aprendizagem, sem se preocupar com as variadas vozes e as relações de poder que se apresentam nos discursos. E, por fim, ao tratar de aspectos culturais, tendeu a abordar mais os estereótipos.

Por fim, essas críticas encaixam-se nos primeiros modelos da abordagem comunicativa e contribuem para pensarmos numa versão mais crítica do ensino de línguas, ou seja, numa pedagogia do pós-método. Nessa discussão, Prabhu (1990 *apud* MENEGAZZO e XAVIER, 2004, p. 119) reforça que a procura pelo melhor método é algo utópico, pois para este autor o sucesso de um curso depende de uma série de fatores ou variáveis que influenciam na aprendizagem do aluno. Essas variáveis podem estar relacionadas ao próprio aluno (ex. suas aspirações, personalidade, estilo de aprendizagem), ao professor (ex. sua motivação, habilidade, atitude frente à língua que ensina) e à organização educacional (ex. objetivos da escola, carga horária, recursos). Leffa, também trata desse modelo designado de pós-método, ou não busca por um método único, e menciona que:

A solução [é] nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ao menor, o grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento (LEFFA, 1988, p. 229).

É importante salientar que os diferentes métodos de ensino incentivaram o comércio de livros didáticos, ou seja, esses manuais seguiam as novas tendências da produção acadêmica e reforçavam o discurso de escolas particulares sobre a supremacia de seu modelo de ensino em comparação com as demais, gerando assim, uma competição de mercado em busca de capital.

Menegazzo e Xavier (2004) enfatizam também, que em algumas escolas o uso do método é uma forma de padronizar a prática pedagógica dos professores. Tal prática lhes permite ofertar cursos de treinamento explicando “o que” e “como” deve ser ensinado, pautando-se no livro didático adotado e trazendo, desse modo, uma sensação de conforto e

segurança para o professor. Essa visão mais técnica do professor vai de encontro com a visão de Leffa (2008) e Almeida Filho (2001), na qual o professor deve ter consciência do porquê faz o que faz e deve também buscar estabelecer um equilíbrio entre teoria – prática – reflexão.

Vieira-Abrahão (2011), apoiando-se nas ideias de Tudor (2001), menciona que “cada contexto de ensino e aprendizagem é único e que as opções metodológicas devem ser feitas à luz dos fatores humanos e contextuais específicos a cada situação de ensino” (p. 158). Ademais, a autora acredita que as tomadas de decisão quanto ao quê e ao como ensinar devem ser locais e de acordo com cada contexto de ensino.

Para Kumaravadivelu (2001), há uma insatisfação com o conceito de método como princípio organizador do ensino e da formação de professores de LE. Para tal autor, a pedagogia pós-método pode:

(a) facilitar o avanço de um ensino de idiomas sensível ao contexto, baseado em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) oferecer uma ruptura na relação e no papel entre teóricos e profissionais para capacitar aos professores a constituir sua própria teoria da prática; (c) tocar na consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo a fim de ajudar na busca [pessoal] por formação de identidade e transformação social<sup>19</sup> (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537).

Assim, a pedagogia pós-método ao mostrar-se sensível às particularidades locais e às características dos sujeitos envolvidos rejeita a defesa de um conjunto de procedimentos e de princípios predeterminados que visam realizar um conjunto de metas e objetivos previamente estabelecidos. Ou seja, não há espaço para treinamentos ou objetivos padronizados para todos os estudantes e/ou professores e sim procedimentos didáticos segundo as necessidades e especificidades contextuais que se apresentam. Portanto, a pedagogia pós-método envolve:

A busca de uma alternativa para o método e não de um método alternativo; a autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios. Segundo Kumaravadivelu (2003) a condição pós-método “empodera” os professores a construir teorias pessoais de ensino e estratégias locais e inovadoras para os diferentes contextos de aprendizagem; reconhece o potencial do professor para lidar com limitações impostas pelo contexto institucional e o professor como aquele que tem habilidade para desenvolver uma abordagem crítica que lhe permita a auto-observação, a auto-análise e a auto-avaliação, de

---

<sup>19</sup> No original: (a) facilitate the advancement of a context-sensitive language education based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities; (b) rupture the reified role relationship between theorists and practitioners by enabling teachers to construct their own theory of practice; and (c) tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them in order to aid their quest for identity formation and social transformation.

forma a promover eficiência de seu trabalho, construindo a relação teoria e prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 160).

A partir do exposto, Kumaravadivelu (2001) conceitua a pedagogia pós-método a partir de três pedagogias: da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Vieira-Abrahão (2015), considerando esses três princípios e as características da abordagem comunicativa, elabora um quadro com as características em comum desses dois modelos. A seguir, apresentamos o quadro elaborado pela autora:

Quadro 5: Características do Pós-Método e da Abordagem Comunicativa Crítica

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<i>Parâmetro da particularidade:</i> busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidades dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
<i>Parâmetro da praticidade:</i> o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
<i>Parâmetro da possibilidade:</i> procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da abordagem comunicativa: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

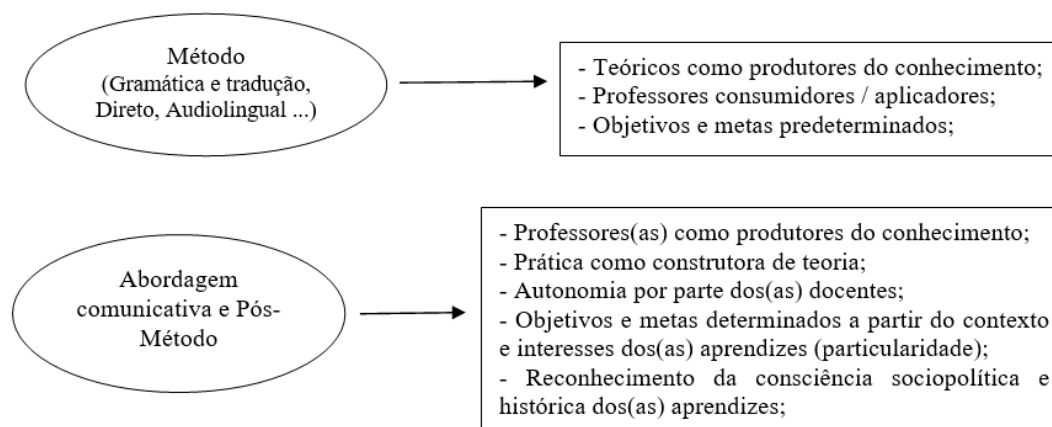
FONTE: VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 33.

Percebemos pelo quadro que a pedagogia pós-método e a abordagem comunicativa, especificamente, seu modelo crítico, possuem traços em comum, como por exemplo, o interesse pelos estudantes, produção das ferramentas de ensino segundo a prática e experiência do professor e, também, a relevância da consciência histórica e sociopolítica dos sujeitos envolvidos na aprendizagem de uma LE. Desse modo:

A abordagem comunicativa foi, a meu ver, um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 36).

Além disso, não podemos esquecer que o método coloca “os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto que os professores [são] consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método” (MENEGAZZO e XAVIER, 2004, p. 121). Na visão do pós-método, esse modelo hierárquico é superado como podemos observar nos três princípios apresentados, principalmente no princípio de praticidade. A seguir, elaboramos uma figura com as ideias do pós-método:

FIGURA 4 - Diferença entre método, abordagem comunicativa e pós-método



FONTE: REZENDE JR, 2019.

Portanto, por um lado, a abordagem comunicativa (crítica) e o pós-método libertam o professor de procedimentos predeterminados, dando-lhes autonomia e empoderamento para tomarem decisões sobre suas aulas de LE. Por outro lado, há um aumento de responsabilidades e funções do professor como, por exemplo, realizar um diagnóstico da situação de ensino no contexto em que atua, selecionar objetivos, conteúdos, técnicas, processos avaliativos de forma negociada com os alunos para um ensino relevante, significativo e motivador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011).

No que tange à formação inicial, esse professor de LE necessita ser adequadamente preparado para essas novas demandas, ou seja, ademais da competência linguístico-comunicativa, a qual discutimos anteriormente, esses profissionais precisam ser iniciados em uma “prática reflexiva que possibilite que ele faça opções metodológicas adequadas para um dado contexto, avalie as ações desempenhadas [...] e faça adequações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto de ensino” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 162).

Por fim, observamos que durante a história do ensino das línguas, em contexto nacional, e dos diferentes métodos há uma disputa sobre qual LE deve ser ensinada no currículo escolar da educação básica, sendo que, atualmente a Base nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) tornou obrigatório o ensino do inglês, porém, nem sempre foi assim. Dito isso, a partir de nosso contato e experiência com a língua espanhola, mencionados na introdução do trabalho, e pelo recorte realizado no envio dos questionários aos estudantes egressos da área de espanhol, ilustraremos um pouco da história da língua espanhola no Brasil e algumas especificidades da formação inicial dos professores desta língua.

### **1.3 Histórico do ensino de língua espanhola no Brasil e formação inicial de professores de espanhol**

Como mencionamos anteriormente, nosso interesse de pesquisa perpassa os efeitos do CLDP na formação inicial de professores de espanhol, para tanto, localizamos os estudantes egressos desta área que participaram do projeto no ano de 2010 a 2017. Assim, nesta subseção julgamos importante apresentar um pouco da história do ensino da língua espanhola no Brasil e as características da formação inicial de professores desta língua em nosso país.

Paraquett (2009) assinala que a história do ensino do espanhol no Brasil tem seu início no ano de 1919 quando esta língua se torna disciplina no Colégio Pedro II. Segundo Camargo (2004), a “*Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros* de autoria de Antenor Nascentes é uma das primeiras obras de referência utilizadas no ensino deste idioma no Brasil” (p. 139-140). Ademais, o autor acrescenta que a obra de Nascentes realiza um estudo gramatical do espanhol com ênfase às semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português.

Camargo (2004) ainda menciona que “outra obra considerada importante para os estudos da língua espanhola no nosso país é o *Manual de Espanõl* de Idel Becker, da década

de 1940 que, por sua vez, toma como referência a gramática de Nascentes” (p. 140). Este autor acredita que esses estudos corroboraram com a crença de que estudar espanhol é fácil, ou seja, “limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças, diferenças e falsos cognatos” (idem, 2004, p. 140).

Seguindo essa linha cronológica, Paraquett (2009) acrescenta que há um segundo momento crucial para o início desta história que é a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1941. Desse modo, “no ano seguinte, 1942, acontece outro episódio importante: é assinado um decreto-lei (nº. 4.244) que reconhece o espanhol como uma das línguas do ensino médio, ao lado do português, latim, grego, francês e inglês” (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Deste fato, percebemos que “desde que o Brasil se tornou independente até 1942, as línguas que compunham os currículos escolares apareciam “designadas” na legislação educacional” (RODRIGUES, 2012, p. 23) e, especificamente, no ano de 1942, o espanhol aparecia com um ano de ensino no ginásio Científico e um no Clássico<sup>20</sup> (idem, 2012).

Sobre a inclusão de línguas na legislação, Rodrigues (2016) realiza um trabalho de investigação com projetos de leis que tentaram incluir o espanhol como língua estrangeira a ser ensinada na educação básica. Esta autora encontra no arquivo legislativo brasileiro um total de 26 projetos com esse objetivo entre os anos de 1958 a 2007. Ela ainda acrescenta que “de todos, apenas um desses projetos vingou: o projeto de lei 3987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/Piauí), que foi apresentado, tramitou, foi aprovado e sancionado, dando origem à Lei nº11.161/2005” (RODRIGUES, 2016, p. 31).

Já, em 1961 quando foi assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) percebemos que esta não fazia menção, em seu texto, sobre o ensino de uma língua estrangeira nas diferentes etapas da educação básica. Dessa forma, segundo Rodrigues “essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que [se denominou] de processo de desoficialização do ensino de línguas no contexto escolar” (2016, p. 38). Segundo a autora:

coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras não deveriam ser tratados como componente curricular, mas sim extracurricular, ou seja, poderiam (ou deveriam) ser oferecidos fora da grade curricular do ensino regular, chegando até mesmo a passar por um processo de terceirização, tornando essa disciplina e seus conteúdos completamente alheios ao projeto pedagógico da instituição escolar, desvinculando-os das

---

<sup>20</sup> Para uma explicação ver nota de rodapé nº 13 sobre a divisão do ensino secundário.

demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular (RODRIGUES, 2012, p. 25).

Percebemos que esse intuito de desoficialização identificado na LDB de 1996 aparecerá em outros momentos da história do ensino da língua espanhola, principalmente, com a promulgação da Lei 11.161/2005, a qual discutiremos mais adiante. Ademais, essa tentativa de tornar o ensino de línguas extracurricular contribui com um imaginário do senso comum “sobre o ensino de línguas estrangeiras no ambiente escolar, a partir do qual se crê que ‘língua estrangeira não se aprende na escola’ ou, o que seria equivalente, que apenas em centros de idiomas privados é que se aprende língua estrangeira” (RODRIGUES, 2012, p. 28).

Já a LDB de 1971 retoma a obrigatoriedade do ensino, porém, o faz de modo amplo ao mencionar o ensino de ‘uma língua estrangeira moderna’ no nível secundário (RODRIGUES, 2016). Para Barros e Costa (2019, p. 67), “no texto dessa lei, as línguas estrangeiras eram mencionadas genericamente, sem especificações, e apareciam entre as opções a serem consideradas pelos Conselhos Estaduais de Educação para fazer parte da grade curricular dos estabelecimentos de ensino”. Em resumo,

Em 1961 e 1971, são assinadas as respectivas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), onde não se especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas, deixando-se essa escolha para as instituições, que deveriam privilegiar, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. Esse dado nos ajuda a pensar que não foi por determinação legal que o inglês se manteve durante tanto tempo ocupando um espaço quase exclusivo em muitas instituições brasileiras (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Apesar desse processo de desoficialização mencionado “o espanhol habitava o contexto educacional da época e começou a gestar-se uma consciência de categoria profissional que favoreceu a criação das primeiras associações de professores de espanhol: APEERJ, em 1981; APEESP, em 1983; e APEMG, em 1988” (BARROS e COSTA, 2019, p. 67). Essas primeiras associações de professores foram determinantes para acordos e eventos futuros, principalmente, para a realização do acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Assinado em 1991, o Tratado de Assunção, que resultou no Acordo do MERCOSUL, modificaria “significativamente o rumo histórico da presença do espanhol como disciplina nas escolas brasileiras” (PARAQUETT, 2009, p. 126). Segundo a *web* página oficial deste acordo, ele consiste num “processo de integração regional conformado inicialmente pela

Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai ao qual recentemente incorporaram-se Venezuela e Bolívia, esta última em processo de adesão”<sup>21</sup>.

Esse episódio histórico corroborou para que o espanhol, naquela época, ganhasse visibilidade na mídia nacional e também com relações políticas e culturais entre os países da América do Sul (PARAQUETT, 2009). Segundo Barros e Costa (2019, p. 68), esse acordo “deu ao espanhol um perfil de língua de negócios e de trabalho, contribuindo assim para impulsionar o interesse em aprender o idioma”. Cruz (2001, p. 14 *apud* CAMARGO, 2004, p. 142) corrobora com o exposto dizendo que “a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação [...], o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área”<sup>22</sup>.

Outro fator importante na história do ensino da língua espanhola foi a promulgação da LDB em 1996 que, ao propor o plurilinguismo e a escolha de mais de uma língua estrangeira moderna pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, acaba contribuindo com a expansão da língua espanhola. De acordo com Paraquett (2009, p. 126) “é quando muitas escolas brasileiras, em particular as privadas, adotam o espanhol em seus programas, oferecendo a seu público, e como estratégia de *marketing*, uma língua *diferente*”. Ainda que:

Independente das tristes consequências provocadas pelo adendo “dentro das possibilidades/ disponibilidades da instituição”, pois como sabemos não se tem notícia de “possibilidades” que tivessem garantido a democratização na oferta de línguas estrangeiras neste país étnica e linguisticamente múltiplo, quero ressaltar outro aspecto desses discursos: as escolas deveriam oferecer “pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Ou seja, segundo a LDB/96 não há indicação de qual deveria ser a língua estrangeira a ser oferecida aos alunos da educação básica, e essa escolha recaiu, naturalmente, na língua estrangeira de maior circulação mundial de nossa contemporaneidade: o inglês (PARAQUETT, 2008, p. 02).

Toda essa discussão tomou outro rumo quando em 2005 com a aprovação da Lei 11.161, já mencionada anteriormente, especificou-se o espanhol como língua de oferta obrigatória nas escolas brasileiras e de matrícula facultativa para o aluno operando na fissura apresentada pela indeterminação de ‘uma língua estrangeira moderna’ presente na LDB de

---

<sup>21</sup> Informações retiradas da *web* página: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>. Acesso: 20/11/2019.

<sup>22</sup> Esclarecemos que as informações aqui apresentadas, especialmente a menção ao crescimento na demanda pela língua espanhola, correspondem a época de promulgação do MERCOSUL e posteriormente a Lei 11.161/2005, pois, apresentaremos mais adiante algumas mudanças a partir da revogação desta lei em 2016.

1996 (RODRIGUES, 2016). Assim, percebemos que esta lei possui como um de seus objetivos expandir a oferta de línguas no ensino médio “isto se deve ao fato de que [ela] obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, posto que uma língua deve ser oferecida em caráter obrigatório a todos os alunos, por conta da LDB, e uma segunda língua passa a ser oferecida como optativa” (idem, 2016, p. 40).

No entanto, Paraquett (2008) afirma que a promulgação dessa lei possuía interesses econômicos e populistas, pois, “no mesmo dia da assinatura da Lei, ou seja, em 05 de agosto de 2005, a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABEL) publicou uma nota, comemorando a possibilidade de ver muitos livros de Espanhol sendo vendidos em nosso país” (p. 03).

Freitas (2012) reforça essa ideia ao divulgar algumas notícias publicadas no ano da promulgação da Lei 11.161 que expressavam “cifras fantasiosas” (p. 186), demonstrando um desconhecimento da realidade brasileira e que permitiu intuir que a lei respondesse a interesses além dos da educação brasileira<sup>23</sup>. A autora apresenta alguns títulos de notícias escritas na época, como por exemplo, “Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español”; “Oportunidad para maestros locales”; “Será una materia optativa para 10 millones de alumnos”; “Serán necesarios unos 200.000 profesores de español y facilitar el material escolar correspondiente” (FREITAS, 2012, p. 186).

Novodvorski (2016) também se debruçou sobre a repercussão midiática da ‘lei do espanhol’ e reuniu notícias de jornais do Brasil, Espanha e Argentina, em suas versões *online*, encontrando um total de 205 textos que a mencionavam num período de 1998 a 2007. Como conclusão de seu estudo, o autor discute que:

A análise do corpus revela a existência paralela de um conjunto de negociações envolvendo a aprovação da lei e sua implementação, incluindo possibilidades de troca da dívida externa brasileira com a Espanha em investimento no ensino de espanhol. As justificativas mais recorrentes para a existência de uma lei que determinasse a oferta obrigatória do ensino de espanhol no ensino básico brasileiro sempre foram a integração latino-americana, o isolamento do Brasil com relação a seus vizinhos hispanofalantes e o Mercosul, entre outros. Mas, o entusiasmo deliberado presente nas notícias vindas da Espanha revela um marcado interesse pela conquista do mercado. As reiteradas representações dos alunos, docentes e centros de ensino, feitas com quantificadores, assim como dos milhões de prováveis falantes de espanhol que haveria num futuro próximo no Brasil, revelam interesses concretos, mercadológicos. (NOVODVORSKI, 2016, p. 73).

---

<sup>23</sup> Para maiores detalhes sugerimos a leitura do dossiê sobre a Lei 11.161/2005 publicado pela revista da Associação Brasileira de Hispanistas (ABEHACHE), São Paulo, nº 01, vol. 01, 2016. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/2>.

Podemos completar a análise desenvolvida no excerto a partir dos dados do Instituto Cervantes criado pela Espanha em 1991, ano da assinatura do Tratado de Assunção, para promover, ensinar espanhol e difundir a cultura da Espanha e dos países que têm como idioma oficial o espanhol. No Brasil, inaugurou-se em São Paulo (1998), no Rio de Janeiro (2001) e no ano de 2007 abrem-se quatro novas sedes: Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador. Atualmente, conta também com uma instituição em Recife (2008) e outra em Belo Horizonte (2009). Totaliza oito Centros em contexto nacional e este se caracteriza como o país com o maior número de Institutos em todo o mundo<sup>24</sup>.

Esses dados demonstram que há sim um interesse mercadológico por parte da Espanha em ofertar sua língua como língua estrangeira no Brasil e em ocupar um setor editorial no país. Sobre esse tema, Camargo (2004, p. 143) assinala que “embora o Mercosul tenha sido o maior responsável pelo recrudescimento do ensino da língua espanhola no Brasil na década de 90, paradoxalmente, a imensa maioria dos materiais didáticos aqui utilizados para o ensino deste idioma é de origem peninsular”.

Um ano depois, em 2006, o Governo Federal publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com um capítulo dedicado aos conhecimentos de línguas estrangeiras e outro dedicado especialmente aos conhecimentos de língua espanhola. Este material destaca o papel da língua estrangeira enquanto disciplina escolar e busca “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (BRASIL, 2006, p. 127).

Para Barros, Costa e Galvão (2016), o ensino de espanhol apresentado nas OCEM privilegia “o contato cultural e a formação de um usuário crítico do idioma, que possa transitar e interagir em diferentes contextos, de forma autônoma e produtiva” (p. 76). Além disso, o documento valoriza a heterogeneidade e a pluralidade da língua espanhola, bem como, o desenvolvimento de uma competência comunicativa-intercultural que ultrapasse as habilidades linguísticas e permita um contato com o outro e uma reflexão sobre as diferenças culturais (idem, 2016).

Por fim, as OCEM afirmam que estão diante de “um gesto de política linguística que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 128) e que no caso específico do espanhol “dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global

---

<sup>24</sup> Informações disponíveis em: [https://brasil.cervantes.es/br/sobre\\_nossos\\_centros\\_brasil\\_espanhol.htm](https://brasil.cervantes.es/br/sobre_nossos_centros_brasil_espanhol.htm). Acesso: 20/11/2019.

desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (idem, 2006, p. 129).

Seguindo essas ações positivas, em 2010, a Coleção Explorando o Ensino que tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula oferecendo-lhe um material científico pedagógico (BRASIL, 2010) elabora, em seu décimo sexto volume, uma edição para o espanhol como língua estrangeira. Essa ação complementa as OCEM ofertando um suporte ao professor “contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica” (idem, 2010, p. 8).

Outra referência nacional condizente com as diretrizes que regem a educação básica é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, no ano de 2011, anos finais do Ensino Fundamental, e no de 2012, Ensino Médio, integra o espanhol como um componente curricular permitindo a inscrição de livros didáticos desta língua. Ademais, os editais do PNLD “os livros/materiais de espanhol a serem usados na educação formal devem permitir que os alunos aprendam o idioma de maneira vinculada ao mundo sócio cultural e que tenham experiências de uso/comunicação em língua estrangeira” (BARROS, COSTA e GALVÃO, 2016, p. 93).

Por fim, um último levantamento realizado sobre o ensino de língua espanhola é o trabalho de Barros, Costa e Galvão (2016) que traz um panorama do ensino desta língua em âmbito nacional com artigos de pesquisadores de cada estado brasileiro após dez anos da promulgação da Lei 11.161. Esse estudo representa um balanço das ações realizadas em cada estado para a implantação do espanhol na educação básica e nos permite refletir sobre ações futuras.

Ainda no ano de 2016, enquanto discutíamos o rumo do espanhol, foi promulgada a Medida Provisória número 746/2016, convertida na Lei número 13.415/2017 que “dentre [os] pontos problemáticos, exclui da Educação Básica brasileira o componente curricular Língua Estrangeira para impor a Língua Inglesa, além de revogar a Lei n. 11.161/2005, que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio” (FREITAS, 2017, p. 145). Concordamos com Costa (entrevista dada a FREITAS, 2017, p. 152)

[...] a integração regional delineada nos governos anteriores não parece ser de interesse dos atuais governantes e, a meu ver, é essa a principal razão para a revogação da Lei n. 11.161/2005 e para a adoção do monolinguismo no âmbito do ensino de línguas estrangeiras na escola.

Integração esta que estava presente no acordo MERCOSUL e foi reforçada pela lei 11.161. Contudo, embora a exclusão do espanhol impeça os alunos de “aprenderem a língua, de terem contato com manifestações culturais do mundo hispânico, de conhecerem mais sobre a diversidade latino-americana e, ao mesmo, tempo sobre os aspectos em comum que nos aproximam de nossos vizinhos” (idem, 2017, p. 154 - 155) concluímos esse breve histórico do ensino de espanhol com as palavras de esperança e de luta de Barros e Costa (2019, p. 81):

Foram-se as leis, mas ficaram a língua e suas culturas, os alunos, os contextos de ensino e de formação, a caminhada, com seus avanços, conquistas e produções; ficaram igualmente as pesquisas, os alunos formados e atuantes, as lutas, a união, o fortalecimento, as ações, os eventos, as associações de professores, o hispanismo no Brasil, os laços, as pontes, as redes (mal ou bem, nos conhecemos de Norte a Sul), os livros aprovados pelo PNLD, a expansão das licenciaturas e muito mais! Tudo isso não foi e não será tirado de nós. Nossa realidade nunca foi um mar de rosas: a Lei do Espanhol não pegou, mas existíamos antes da lei, seguimos existindo durante a lei e continuaremos existindo depois dela. E ainda mais fortes, já que os ganhos ao longo dessa jornada (e foram muitos!) nos elevaram a um patamar mais alto e mais sólido do que aquele que ocupávamos antes.

Após esse breve histórico do ensino da língua espanhola, percebemos que ela esteve presente na educação básica antes da promulgação da lei 11.161, ganhou destaque com esta lei, continuou lutando por espaço após a revogação da mesma e da imposição do ensino de língua inglesa assumida pelo atual governo. Nesse ínterim, a necessidade de professores formados para atuarem nesse campo de ensino ora sofreu um *boom* com as políticas públicas ora se fez menor. Todavia, discutiremos a seguir o que entendemos por formação inicial de professores de espanhol e concordamos com Paraquett (2008) acerca da importância de se formar professores desta língua estrangeira, tendo em vista que:

Primeiramente, porque é preciso dar continuidade a esse processo, iniciado no início do século XX, quando pela primeira vez, em nosso país, a Língua Espanhola foi disciplina escolar, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Em segundo lugar, porque é preciso que se aproveite esse momento histórico tão particular, quando essa disciplina está em alta, graças à Lei 11.161/05 e apesar de todas as controversas que essa mesma Lei provocou no cenário nacional (p. 08).

Desse modo, tomamos como ponto de partida as ideias já expressas no início desta seção sobre formação inicial de professores de língua estrangeira num âmbito geral e acreditamos que o conhecimento da língua alvo, a reflexão, o planejamento e o objetivo claro

de onde se quer chegar com tal aprendizagem se fazem necessários a qualquer docente de qualquer LE.

Por um lado, no caso do espanhol, o que se observa é que “muitos alunos de Letras/Espanhol apresentam, mesmo nos estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo do idioma, ou mais especificamente, dificuldades quanto ao desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa” (CARVALHO, 2011, p. 698). O que podemos entender como uma problemática para a adoção de novas demandas da abordagem comunicativa e da era pós-método.

Assim, a própria autora discute essas observações e argumenta que os estudantes de licenciatura não devem fazer um curso superior buscando aprender ou aperfeiçoar o domínio da língua estrangeira, “mas, sim, para além de dominá-la, adquirir também os conhecimentos pedagógicos e princípios que integram esse processo, tais como interação, reflexão crítica, ensino-aprendizagem das línguas para a comunicação e para a autonomia” (Idem, 2011, p. 699).

Carvalho (2011) também apresenta dois pontos principais para a formação inicial do docente em língua espanhola, sendo eles (a) a proximidade entre o português e o espanhol que gera uma relativa intercomunicação e induz ao surgimento de estereótipos e visões simplistas sobre a aprendizagem do espanhol, conhecida como a “justa cercania” (KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999) e (b) a conscientização acerca da variedade linguística existente em espanhol e a reflexão da ampla dimensão cultural presente nos países de língua espanhola.

Percebemos que os pontos mencionados anteriormente já apareciam em Paraquett (2008, 2009) quando esta autora pensou a formação de professores de espanhol e discutiu a relação de proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola e acrescentou a discussão da hegemonia da variante peninsular (europeia). Por sua vez, se retrocedermos às OCEM (2006) veremos que esses dois pontos também são mencionados em seu capítulo específico sobre a língua espanhola possibilitando assim intuir que, desde o início do ensino de espanhol no Brasil, havia discussões sobre eles.

Por outro lado, Costa (2005) nos apresenta uma definição que busca a formação do futuro professor a partir de uma sensibilização ao outro, com suas diferentes formas de viver, que vá além do ensino metalinguístico ou gramatical e que permita a estes futuros docentes desenvolver uma postura aberta a diversidade. Desse modo, para a autora:

Formar dentro da área da qual estamos falando [espanhol como língua estrangeira], é despertar no aprendiz o interesse por conhecimentos mais

abrangentes, é, ir além da “gramática” e do “vocabulário” e dar ao aluno a oportunidade de adquirir habilidades que o ajudem a transitar por várias culturas, sem menosprezar essa ou aquela; é criar condições para que ele se torne receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas, manejando com desenvoltura o léxico e as estruturas morfossintáticas que domina, sendo capaz de se adaptar ao diferente e de empregar estratégias eficazes para incorporar os novos conhecimentos ao repertório que já possui. É sensibilizá-lo para captar especificidades, não como aspectos “estranhos” ou “engraçados”, mas como traços inerentes do *outro*, indissociáveis de sua forma de viver e, conseqüentemente, de comunicar-se (p. 66, grifos no original).

Assim, acreditamos que o professor de ELE necessita discutir as variações linguísticas da língua espanhola e das diferentes culturas dos países que falam essa língua como uma estratégia de enriquecimento de suas aulas e uma maneira de despertar o interesse nos alunos, posteriormente, como mencionado pela autora acima, foge do ensino focado na gramática e no vocabulário e busca sensibilizar aos alunos acerca do *outro*, o estrangeiro.

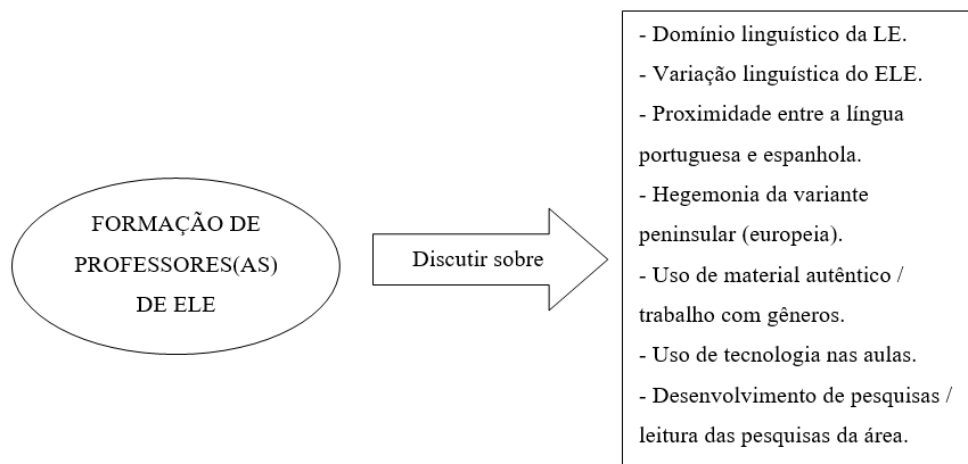
Entendemos que conteúdos estruturais fazem parte do aprendizado dos alunos ao se depararem com uma LE, principalmente no caso do espanhol, pela aproximação desta com a língua portuguesa. No entanto, acreditamos que na área de formação inicial de professores de ELE, o trabalho com pesquisas, tecnologias digitais, leituras, uso de materiais autênticos e de diferentes gêneros textuais contribuem para que tanto o professor quanto o aluno estabeleçam uma postura ativa e autônoma (BARROS e COSTA, 2008).

Ademais, reiteramos que a formação inicial de professores de ELE precisa romper com estereótipos acerca da facilidade em se aprender espanhol por brasileiros e questionar ideias de ‘língua fácil’ ou de ‘língua que não se precisa estudar’ (BRASIL, 2006). Logo, formar professores de ELE é contribuir para que esse discente, futuro docente, possua domínio do código linguístico, conheça suas expressões idiomáticas e tenha um conhecimento satisfatório da estrutura da língua alvo em contraste com sua língua materna indo além de uma ‘interlíngua’.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 131), “o que se pretende é contrapor a noção de língua como “ferramenta”, ou simples instrumento de comunicação, à de meio pelo qual é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo”. Dessa maneira, pretendemos desenvolver sujeitos que desempenhem a prática da auto-observação, da reflexão e da criticidade, como mencionamos anteriormente na primeira parte desta seção.

Assim, essa visão de formação inicial de professores de LE e de ELE contribuirá com nossa pesquisa a fim de refletir as implicações do CLDP na formação inicial desses profissionais. Por fim, elencamos numa figura as discussões realizadas nessa subseção.

FIGURA 5 - Formação de professor de ELE



FONTE: REZENDE JR, 2019.

Concluimos a primeira seção a partir dessa figura, ainda que, outros pontos poderiam ser percorridos sobre a formação inicial e passamos a descrever nossa metodologia de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o método de análise e o contexto de pesquisa.

## II. OS CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP – METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Como mencionado anteriormente, nesta seção, detalhamos nossa concepção de pesquisa qualitativa e expomos as técnicas de coleta de dados utilizadas durante o processo de desenvolvimento do trabalho, as razões de suas escolhas, a elaboração e a definição do público alvo das duas técnicas selecionadas, a entrevista e o questionário. Esclareceremos, também, o método de análise dos dados coletados que nos apoiou na discussão realizada no intuito de alcançar os objetivos propostos.

Posterior a essa primeira parte, mencionamos as ações e a constituição dos Centros de Línguas da Unesp, a partir do Regimento Geral de Projetos de Extensão da universidade (RESOLUÇÃO UNESP Nº 11, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012), da Resolução que vincula os Centros de Línguas ao programa de Atividades Artísticas e Culturais (RESOLUÇÃO UNESP Nº 82, DE 24 DE OUTUBRO DE 2016) e da Resolução que dispõe sobre a criação, os objetivos e diretrizes dos Centros de Línguas (RESOLUÇÃO UNESP Nº 12, DE 07 DE MARÇO DE 2018).

Por fim, apresentamos a existência dos três Centros de Línguas da Unesp<sup>25</sup>, o contexto das atividades e os objetivos do CLDP/Assis, foco de nosso estudo, seu espaço físico, funcionamento administrativo e pedagógico, participantes e alguns aspectos históricos. Para isso, nos detemos às informações disponíveis na página do projeto, nos arquivos particulares do Centro, aos quais tivemos acesso, em trabalhos acadêmicos publicados pelas supervisoras que expõe o projeto como um espaço de formação de professores e no relatório das atividades desenvolvidas no ano de 2018.

### 2.1 Pesquisa qualitativa e justificativa do trabalho

Compreendemos a pesquisa científica como um confronto entre os dados previamente coletados, as informações sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico sobre um respectivo tema a fim de se resolver um problema e contribuir com o avanço da área de estudo no qual a pesquisa se identifica. Para nós, “a pesquisa se caracteriza como um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações para a verificação e ampliação

---

<sup>25</sup> Para observar às páginas dos Centros de Línguas acesse: <https://www2.unesp.br/portal#!/proex/centro-de-linguas/centros-consolidados/>

do conhecimento existente” (GODOY, 1995, p. 58) e concordamos de igual maneira com Alves (1984 *apud* LUDKE e ANDRÉ, 2017, p. 05) ao mencionar que “todo ato de pesquisa é um ato político” e, como tal, não se exclui da sociedade à qual pertence e das escolhas e orientações utilizadas nos processos de coleta de dados.

Adentrando um pouco mais ao nosso campo de pesquisa, no que se refere às investigações em ciências humanas, concordamos também com Chizzotti (2016a), quando afirma que elas “foram desafiadas a encontrar respostas às grandes interrogações sobre a humanidade, sua identidade, seu lugar no universo e suas relações com a matéria e a vida, no contexto das condições sociais e culturais de cada época” (p. 601). O autor também argumenta que essas ciências revelavam a heterogeneidade na qual consistia, e ainda consiste, a vida humana e ao mesmo tempo edificaram novas dimensões de pesquisa e questionaram certezas, tidas como inabaláveis.

Outro ponto importante, sobre à caracterização das pesquisas em ciências humanas, está no fato de que as ciências da natureza pressupõem uma explicação formal de conceitos mecânicos, enquanto as ciências humanas pressupõem-se a compreensão da ação humana. Em outras palavras:

As ciências da natureza visam à explicação (*Erklaren*), isto é, procuram demonstrar as relações objetivas e causais entre os fenômenos e estabelecer leis. As ciências do espírito pressupõem um método próprio, porque visam à compreensão (*Versterhen*) de seres humanos conscientes, portadores de valores, cultura e normas e procuram reconstruir, pela empatia, as ações, as palavras e as motivações subjetivas, conscientes e voluntárias vividas por sujeitos que agem em uma cultura determinada (CHIZZOTTI, 2016b, p. 1563)

Portanto, ao pensarmos nessas definições iniciais de pesquisa científica e de pesquisa em ciências humanas, buscamos na abordagem qualitativa, “uma partilha densa, profunda e duradoura com pessoas, cujos fatos e locais se constituem como objetos de pesquisas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Desse modo, compreendemos que a pesquisa qualitativa é aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada” (GODOY, 1995, p.58).

Segundo André e Gatti (2014), há na abordagem qualitativa uma visão holística dos fenômenos que leva em consideração todos os componentes de uma situação, uma vez que, busca-se nesse modelo de pesquisa dar voz a todos os participantes, mesmo aqueles que não tinham (têm) o poder ou privilégio. Além disso, para as autoras, pesquisas qualitativas usam

dados de observação, devidamente validados em substituições a testes quantitativos, possuem uma maior flexibilidade no design das pesquisas e expõem em seus relatórios os valores e pontos de vista do pesquisador.

Assim, pesquisador, sujeitos e ambiente de pesquisa assumem um papel principal no desenvolvimento do trabalho e busca-se, antes, “compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade” (ANDRÉ e GATTI, 2014, p. 05). Nesse sentido concordamos com Triviños (2011), ao dizer que:

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (p. 122).

Para tanto, elencamos algumas características, segundo alguns autores da área (GODOY, 1995; TRIVIÑOS 2011; LUDKE e ANDRÉ, 2017), para a realização da pesquisa qualitativa<sup>26</sup>, sendo elas: a) ter contato direto com o ambiente natural e o pesquisador como seu instrumento principal de coleta; b) possuir caráter predominantemente descritivo; c) buscar os significados atribuídos pelos atores investigados e d) trabalhar com uma análise indutiva. A seguir, detalhamos cada característica justificando a escolha desse modelo de pesquisa a partir do nosso objeto de estudo, o Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis.

Na primeira característica, observamos que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo que o pesquisador é fundamental para a coleta destes, pois, como já mencionamos, nesse modelo de pesquisa se valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Em nosso estudo, o contato com o Centro de Línguas surge de uma aproximação realizada na formação

---

<sup>26</sup> Embora optemos por utilizar a nomenclatura de “pesquisa qualitativa” e apresentarmos suas características gerais, sabemos que ela pode ser denominada de diferentes formas segundo seu desenvolvimento e objetivos, como por exemplo, estudos etnográficos, estudo qualitativo, interacionismo simbólico, perspectiva interna, pesquisa interpretativa, etnometodologia, ecologia de saberes, descritiva, observação participante, entrevista qualitativa, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa fenomenológica, pesquisa-ação, pesquisa naturalista, etc. (TRIVIÑOS, 2011).

inicial, graduação, e que nos permite olhar inicialmente como participante e, posteriormente, como pesquisador ao revisitar documentos, fotografar os espaços e entrevistar aos envolvidos.

Na segunda característica, temos que a pesquisa qualitativa é descritiva, além disso, ela considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. Assim, por configurar-nos como o primeiro trabalho, em nível de pós-graduação que estuda o CLDP, realizamos a descrição do projeto a partir das resoluções norteadoras e dos relatórios anuais do mesmo, dos objetivos iniciais apresentados pelo professor idealizador, das características atuais, tais como, funcionamento administrativo e pedagógico e distribuição do espaço físico.

Já a terceira característica da pesquisa qualitativa menciona que o significado que as pessoas dão às situações, a objetos e a sua vida é a preocupação essencial do investigador qualitativo (perspectiva dos participantes). Com base nessa concepção, partimos da percepção dos diferentes participantes (idealizador, supervisoras da área de espanhol, ex-alunos) seja com comentários realizados no questionário ou com a realização de entrevistas para identificar as implicações do projeto na formação inicial de professores de E/LE.

A quarta característica refere-se à realização da análise indutiva, a qual, iniciamos com a leitura das respostas obtidas nos questionários e a transcrição das entrevistas realizadas. Após essa etapa, criamos categorias de análise que permitiram responder a nossa pergunta norteadora “quais os efeitos do CLDP na formação inicial”.

De acordo com a percepção de pesquisa que adotamos, concordamos com Telles (2002, p. 97) que concebe o papel dos participantes da pesquisa qualitativa como “agente” da investigação, em oposição à posição de “sujeito”. Nessa visão, ao desempenhar o papel de agente, o participante é conhecedor dos objetivos, do método de pesquisa e contribui na tomada de decisões, já como sujeito da investigação ele apenas fornece os dados e se submete à análise e interpretações do pesquisador.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo com as características da pesquisa qualitativa e o desenvolvimento da pesquisa no Centro de Línguas da UNESP de Assis.

Quadro 6: Desenvolvimento da pesquisa qualitativa

CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NO CENTRO DE LÍNGUAS
CONTATO DIRETO COM O AMBIENTE NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato inicial realizado na formação inicial (graduação em Letras) com a área administrativa e pedagógica.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato durante a pesquisa para coleta de fotos, entrevistas e arquivos pessoais do projeto.</li> </ul>
CARÁTER DESCRITIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos iniciais do projeto.</li> <li>• Descrição de sua constituição a partir da entrevista do professor idealizador.</li> <li>• Elaboração do perfil dos estudantes egressos da área do espanhol.</li> <li>• Descrição do funcionamento a partir de documentos particulares do projeto, das resoluções e de informações extras (obtidas pelo <i>site</i>).</li> </ul>
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES INVESTIGADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentários pessoais realizados pelos participantes egressos acerca das reuniões pedagógicas e da participação no Centro na área de espanhol.</li> <li>• Expectativas futuras das professoras supervisoras e do professor idealizador.</li> </ul>
ANÁLISE INDUTIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorias de análise que contribuam a responder “quais os efeitos do projeto na formação inicial” a partir das respostas dos questionários e das transcrições das entrevistas.</li> </ul>

FONTE: REZENDE JR, 2019

Desse modo, justificamos a escolha desse tema pelo contato que tivemos com o CLDP durante a graduação, pelo papel que este projeto desenvolve (e busca desenvolver) na formação inicial de professores de LE e pelas características do local para o desenvolvimento de pesquisas. Sua relevância pode ser descrita por ser este o primeiro trabalho desenvolvido em nível de pós-graduação, cujo foco de estudo é o Centro de Línguas, tal fato, traz um caráter pioneiro à pesquisa.

O projeto existe desde 2010 e vem participando ativamente da formação inicial de professores de LE dentro da FCL/Assis, seja como um espaço para a realização do estágio docente, ou um espaço para a realização das primeiras experiências docentes ainda como

aluno da graduação sob a supervisão e orientação de um professor do curso de Letras e, também, como um espaço de democratização do ensino de línguas.

Outro fator de relevância do projeto é a ruptura com o modelo tradicional da estrutura curricular das licenciaturas 3+1, sendo que “as disciplinas entendidas como centrais do curso são dadas durante os três primeiros anos e as específicas para a formação à docência - especialmente as metodologias e práticas de ensino – são desenvolvidas no último ano” (PEDRA e NODARI, 2015, p. 09)<sup>27</sup>.

Desse modo, ao permitir a participação dos graduandos desde o primeiro ano nas atividades do CLDP, principalmente na área pedagógica desde que cumprido os requisitos mínimos para tal função, acreditamos que o discente adentra um espaço, com o qual ele pode refletir sobre sua formação desde o início do curso.

A partir dessas ações reiteramos o caráter cíclico do projeto (realização das aulas pelos graduandos, compartilhamento e reflexão nas supervisões com os docentes responsáveis por cada língua estrangeira e novas ações dentro das aulas) e acreditamos que ao atuar no CLDP o futuro professor ademais de experienciar ser professor de LE entra em contato com a realidade de uma sala de aula, intuito para o qual está se formando em licenciatura.

Por fim, o Centro de Línguas apresenta sua relevância como um espaço propício à coleta de dados, seu caráter democrático permite-nos caracterizá-lo como um terceiro-espaço de formação docente (ideia sobre a qual discorreremos na seção 2.5) e, finalmente, suas atividades contribuem para a área de formação de professores de LE e de E/LE.

## **2.2 Instrumentos de coleta e análise dos dados**

Para a coleta de dados, optamos pelo uso das técnicas ou instrumentos tradicionalmente associados à pesquisa qualitativa (TELLES, 2002), sendo elas: a entrevista semiestruturada (APÊNDICE I) e o questionário (APÊNDICE II). Os roteiros foram submetidos ao Comitê de Ética e aprovado segundo o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 12827219.5.0000.5402. Além disso, todos os entrevistados concordaram com termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE III), também, aprovado pelo Comitê de Ética.

---

<sup>27</sup> Com relação ao curso de Letras da FCL/Assis observamos que até o ano de 2015 suas disciplinas de metodologia de ensino e de estágio prático estavam distribuídas no último ano, porém a partir da reformulação ocorrida em 2015 o curso passou a incorporar tais disciplinas a partir do terceiro ano (informações disponíveis em: <https://www.assis.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/letras/estrutura-curricular/>).

As entrevistas foram direcionadas ao idealizador do CLDP na FCL/Assis e às supervisoras da área de espanhol, enquanto que o questionário foi direcionado aos estudantes egressos que participaram do CLDP entre 2010 a 2017. Os objetivos da entrevista foram: (a) obter informações sobre o que os envolvidos (supervisoras e coordenador) sabem, no que acreditam, o que sentem, o que desejam, o que pretendem fazer, fazem ou fizeram em relação ao ensino de língua espanhola e (b) discutir sobre a participação de cada um no CLDP e sobre os efeitos do mesmo na formação inicial de futuros professores de E/LE.

Além disso, o roteiro de perguntas semiestruturadas nos permitiu dialogar com os sujeitos sobre suas percepções acerca das atividades realizadas dentro do CLDP, na área de espanhol, bem como lhes permitiu expressarem temas e sentimentos que não estavam no roteiro, mas que puderam contribuir com a pesquisa. Ademais, outras perguntas surgiram no decorrer da entrevista de acordo com as respostas obtidas.

A realização das entrevistas contou com o agendamento prévio junto aos participantes e com a gravação de cada uma. Realizada essa parte, iniciamos a transcrição dos áudios para que os próprios participantes pudessem concordar com a publicação dos dados. Sobre esse aspecto, destacamos também que a participação do pesquisador dentro do CLDP em sua formação inicial pode ser considerada como um elemento que facilitou a comunicação e o contato com os entrevistados.

O segundo instrumento foi o questionário, seu público alvo correspondeu a todos os alunos egressos da área de espanhol que participaram do CLDP desde 2010 até 2017. Entre seus objetivos destacamos: (a) obter informações mais amplas sobre o projeto, uma vez que essa ferramenta pode alcançar um número maior de pessoas ao mesmo tempo e (b) possibilitar um caráter impessoal por parte do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que o questionário foi elaborado de modo anônimo.

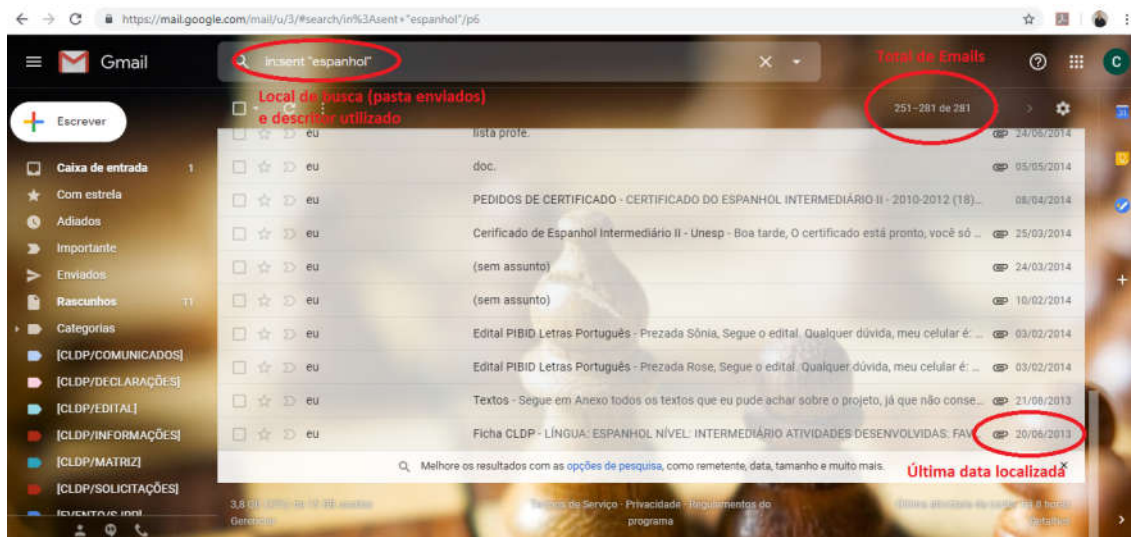
Para seu desenvolvimento, iniciamos com a elaboração das perguntas que poderiam ser realizadas segundo os objetivos deste trabalho e levando em consideração a pergunta norteadora. Após essa etapa, passamos por uma aplicação piloto a alunos egressos de outras línguas estrangeiras com o intuito de afinar e testar o instrumento. Finalmente, depois de testado o questionário, entramos em contato com os alunos egressos por *e-mail*, enviando a versão final para que respondessem.

A plataforma utilizada para a elaboração do questionário foi o formulário do *google*. Essa escolha deveu-se ao fato de essa ferramenta ser utilizada de modo *online*, enviada facilmente por *e-mail* e acessado por meio de um *link*. Além dessas facilidades, a plataforma

apresenta os resultados em formato de gráficos e tabelas que corroboram com a análise posterior dos dados.

O levantamento dos nomes e dos *e-mails* dos alunos egressos se deu a partir da verificação da conta da secretaria do Centro de Línguas ([secretariacldp@gmail.com](mailto:secretariacldp@gmail.com)) desde sua criação até o ano de 2017, ano anterior à proposição da pesquisa no programa de pós-graduação. Como filtro de busca utilizamos a palavra-chave “espanhol” na caixa de itens enviados, assim, com esta busca encontramos um total de 281 *e-mails* (figura 06) contendo listas de presenças, listas de reuniões pedagógicas, notas dos cursos ofertados em cada semestre e outras atividades desenvolvidas no projeto. Optamos pelos itens enviados pelas informações e organização das atividades serem feitas a partir desta conta.

FIGURA 6 - Busca no e-mail do CLDP



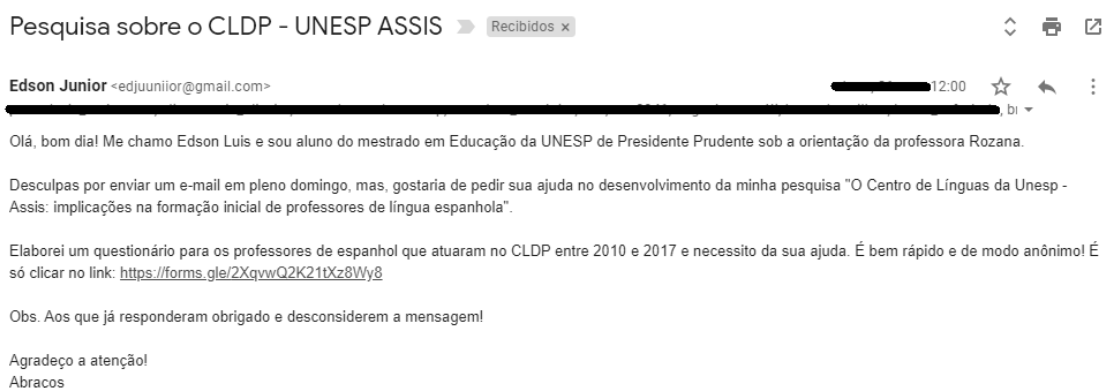
FONTE: REZENDE JR; 2019.

Ressaltamos que o *e-mail*, citado acima, possui informações desde o ano de 2013, dessa forma, para localizarmos as informações anteriores a este ano buscamos com os participantes. Entre esses, destacamos o próprio pesquisador ingressante em 2011 e com as professoras supervisoras da área do espanhol que integram o projeto, desde sua abertura, em 2010.

Outro recurso utilizado para busca de dados foi o *drive* criado a partir de uma segunda conta de *e-mail* para o Centro de Línguas ([centrolinguas2015drive@gmail.com](mailto:centrolinguas2015drive@gmail.com)). Nesse espaço virtual, buscamos reunir todos os documentos que constituem um histórico do projeto num único lugar. Nessa conta, encontramos informações a partir do ano de 2014 e pudemos assim confrontá-las com as encontradas anteriormente.

Por fim, do ano de 2010 até 2017, foram encontrados um total de 50 (cinquenta) alunos egressos que participaram do Centro de Línguas como professores de espanhol. Para todos eles enviamos um questionário com o intuito de verificar questões acerca de sua formação inicial como professores de espanhol do CLDP. Desse total, apenas 20 alunos responderam ao questionário (totalizando 40% do total de participantes da área de espanhol). A seguir, ilustramos um modelo de *e-mail* enviado:

FIGURA 7 - E-mail enviado aos estudantes egressos



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Após a apresentação dos dois instrumentos de coleta de dados, dos sujeitos da pesquisa e dos objetivos de cada instrumento, passamos à análise de todo material obtido. Inicialmente, a partir das descrições feitas dos documentos norteadores da extensão universitária na UNESP, dos documentos particulares do CLDP (ambas na próxima seção deste trabalho), junto as transcrições das entrevistas e das respostas do questionário foram divididos em partes a fim de estabelecer tendências e padrões relevantes para o trabalho.

Para isso, utilizamos dos procedimentos citados por Ludke e André (2017), sendo eles: a) delimitação progressiva do foco de estudo a fim de delimitar a problemática utilizada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva; b) formulação de questões analíticas; c) aprofundamento da revisão de literatura com o intuito de ajudar no desenvolvimento da análise; d) testagem de ideias junto aos sujeitos de modo que alguns sujeitos da pesquisa se tornem informantes e; e) uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Num segundo momento, elaboramos categorias descritivas tendo o referencial teórico como base inicial para a classificação dos dados, principalmente as ideias de Almeida Filho

(2001, 2006, 2011), Leffa (2008) e Vieira-Abrahão (2001, 2006, 2011) no que diz respeito à formação de professores de LE; Barros e Costa (2008, 2010), Carvalho (2011) e Paraquett (2008, 2009) para a formação de professores de E/LE; Couto (2016), Kumaravadivelu (2001), Vieira-Abrahão (2015) para a discussão da abordagem comunicativa e do pós-método e; finalmente, Freire (2015), Nóvoa (2017) e Zeichner (2010) para abordar o conceito de terceiro espaço.

Neste ponto, reforçamos que na análise buscamos não nos restringir ao explícito e sim procuramos ir mais a fundo, revelando mensagens implícitas, contradições e temas ‘silenciados’. Para alcançar esse nível de análise são levantados questionamentos acerca do porquê tal ação é desenvolvida de tal maneira, bem como a busca por diferentes sentidos e significados de palavras e interpretações de marcas textuais que remetam a sentimentos dos participantes.

Por fim, tentamos acompanhar, elaborar e comparar nossa trajetória de análise segundo as ideias de Minayo (2012), as quais apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 07: Trajetória de análise dos dados coletados

Ideias para a análise de trabalhos qualitativos propostas por Minayo (2012)	Desenvolvimento no CLDP
1. Qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.	1. Compreender a estrutura e o funcionamento do projeto, interpretar a partir de perguntas que busquem o sentido das ações e do referencial teórico e transpor as observações em categorias (dialetizar).
2. Definir o objeto sob a forma de uma pergunta ou de uma sentença problematizadora e teorizá-lo. A indagação inicial norteia o investigador durante todo o percurso de seu trabalho.	2. Pergunta norteadora da pesquisa: quais os efeitos do CLDP na formação inicial de professores de ELE?
3. Delinear as estratégias de campo	3. Elaboração e testagem prévia de questionário e entrevistas.
4. Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem.	4. Ida ao CLDP para fotografar, verificar documentos antigos e buscar informações como horários de funcionamento e dos cursos ofertados.
5. Ir a campo munido de teoria e hipóteses,	5. Foi realizado parcialmente, pois a cada ida

mas aberto para questioná-las. É preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial.	ao CLDP o pesquisador encontrava-se munido de suas hipóteses. Porém, acreditamos que este item poderia ter sido melhor elaborado e realizado.
6. Ordenar e organizar o material secundário e o material empírico e impregnar-se das informações e observações de campo.	6. Organização do material coletado em categorias que contribuíssem a responder nossa pergunta norteadora e que facilitassem uma comparação com os resultados encontrados em outros projetos de extensão que também possibilitam a inserção de estudantes de licenciatura em Letras como professores em aulas de LE.
7. Construir a tipificação do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica.	7. Opção por cinco categorias, sendo estas as que mais se destacaram no material, (I) o perfil dos estudantes egressos do CLDP; (II) o que eles dizem de suas participações no projeto; (III) algumas marcas deixadas pelo Centro na vida profissional desses estudantes; (IV) as observações das professoras supervisoras e do professor idealizador; e (V) a organização e o uso do tempo-espço no CLDP.
8. Um novo processo de teorização – acréscimos de referências, elementos históricos e contextuais.	8. Complemento das análises com referências extras a parte teórica do trabalho. Por exemplo, discussões sobre autonomia, identidade, tempo-espço, habitus, etc. que não compunham a primeira seção da dissertação.
9. Produzir um texto ao mesmo tempo fiel aos achados do campo, contextualizado e acessível.	9. Produção da seção de análise trazendo excertos das transcrições das revistas e dos comentários realizados no questionário.
10. Assegurar os critérios de fidedignidade e de validade.	10. Descrição dos instrumentos de coleta de dados, dos sujeitos, do projeto e de seu funcionamento. Além disso, apresentação do roteiro de perguntas e do número de parecer do comitê ético (CAAE).

FONTE: REZENDE JR, 2019 (adaptado de MINAYO, 2012)

Como podemos observar no quadro, durante o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, tentamos estabelecer critérios que possibilitassem maior fidedignidade e validade aos resultados e que deixassem a cargo do leitor estabelecer seus critérios de confiança, aplicabilidade em outros contextos e generalizações. Por fim, reiteramos uma vez mais que

todas as categorias apresentadas na terceira seção foram pensadas tendo como parâmetro responder à pergunta norteadora da pesquisa e, além disso, foram temas de maior recorrência nas entrevistas e no questionário.

### **2.3 Os Centros de Línguas a partir das resoluções da UNESP**

Iniciamos, então, pelo Regimento Geral de Extensão Universitária da UNESP (Anexo I) que é dividido em doze (12) seções e sessenta e cinco (65) artigos e traz, no primeiro artigo, uma definição de extensão para a universidade como um processo educativo, cultural e científico indissociável do ensino e da pesquisa. O Regimento, ainda, assevera que a extensão representa um trabalho em conjunto entre “escola-professor-aluno-sociedade” e busca formar “profissionais cidadãos” (UNESP RESOLUÇÃO, 2012, p. 01).

De acordo com o Regimento, em seu artigo 2º, cabe também à extensão “produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento” e em seu parágrafo 4º acrescenta que ela deve possuir um “objetivo educacional ou caráter educativo”. Seguindo o documento, em seu artigo 8º, o Regimento apresenta que “as ações [podem ser] desenvolvidas sob a forma de programas, subprogramas, projetos e atividades” (idem, 2012, p. 02) e podem contribuir com as reformulações de concepções e das práticas curriculares da universidade.

Por programa e subprograma o Regimento entende um conjunto de projetos que possuem um objetivo comum, por projetos entendem-se as ações contínuas de extensão e por atividades as ações esporádicas, tais como: eventos, cursos, prestações de serviços etc. Reforçamos que todos os três modelos de atividades extensionistas de acordo com o Regimento devem ser desenvolvidas de modo a “propiciar o desenvolvimento profissional de docentes, discentes e técnicos administrativos envolvidos” (idem, 2012, p. 03).

O Regimento também traz as funções da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), dos conselhos de cursos, dos docentes e pesquisadores e menciona a possibilidade de se obter a participação de alunos estagiários, alunos bolsistas e funcionários técnico-administrativos. Assim, observando a inserção dessas diferentes pessoas envolvidas na extensão, em seu 23º artigo, o documento apresenta mais uma definição de projeto de extensão, sendo aquele cujas ações são desenvolvidas “junto à comunidade, com prazo mínimo de duração de 01 (um) ano, mediante ações sistematizadas” (idem, 2012, p. 06).

Outro documento que corrobora com a caracterização dos Centros de Línguas, é a Resolução nº 82/2016 (ANEXO II) que nomeava<sup>28</sup> cada Centro de Línguas como “Centro Local de Línguas”. A junção desses Centros Locais (para a resolução nº 82) constituía um subprograma de Extensão Universitária integrador dos Centros de Línguas. Esse subprograma, por sua vez, encontrava-se no programa de extensão universitária de Atividades Artísticas e Culturais. Esse documento, em seu artigo 2º, caracteriza os Centros Locais de Línguas como

Artigo 2º [...] espaços de Extensão Universitária envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas destinados aos alunos de graduação, de pós-graduação, funcionários e professores da UNESP e às comunidades externa e internacional (UNESP, 2016).

Como objetivo geral para os Centros, a Resolução apresentava o oferecimento de “acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de cursos de línguas” (idem, p. 01). Além disso, a Resolução traz objetivos educacionais e humanistas para os Centros Locais de Línguas tais como “o interculturalismo e o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras, que facilitarão o contato com as diversidades dos povos” (idem, p.02).

Em seu 6º artigo, a Resolução 82/2016 organiza possíveis objetivos específicos que podem estar presentes no contexto dos Centros Locais de Línguas segundo as especificidades de cada um, sendo eles:

- I - Auxiliar a formação acadêmica, em nível de Graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras ou outras áreas sob a orientação de um docente com formação em Letras, bem como de alunos dos Programas de Pós-Graduação em áreas afins, articulando ensino com a extensão;
- II - Auxiliar o desenvolvimento de pesquisas científicas de alunos de Graduação e Pós-Graduação, visando à produção e ampliação de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, literários, culturais e técnico-científicos, articulando a pesquisa com a extensão;
- III - Constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os sujeitos dos estudos;

---

<sup>28</sup> Referimo-nos à resolução no tempo passado por esta ter sido revogada pela resolução 12/2018 como explicaremos mais adiante.

- IV - Propiciar infraestrutura de natureza técnico-científica, para o intercâmbio acadêmico-científico e cultural em parceria com a AREX, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior em processos de partilha de experiências e conhecimento;
- V - Ministrando cursos para a comunidade em geral, desenvolvendo atividades de difusão de conhecimentos de línguas, culturas e literaturas estrangeiras;
- VI - Aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;
- VII - Prestar serviços nas áreas de língua estrangeira e português como segunda língua à comunidade, atuando como gestor de contratos de parcerias para tal finalidade, dos cursos de difusão cultural, cursos de extensão universitária e cursos de pós-graduação “lato sensu”;
- VIII - Fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência leitora (ESP) dos mesmos;
- IX - Atender tanto a demanda de alunos dos campi da UNESP quanto de alunos vinculados aos Cursos Pré-Vestibulares da UNESP, de funcionários de diversos setores da universidade, de interessados da terceira idade (UNATI), além de alunos da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de São Paulo e demais interessados da comunidade em geral (UNESP, 2016, p. 02).

Sobre a vinculação dos Centros, estes eram credenciados administrativamente às vices diretorias da unidade na qual se encontravam; academicamente aos departamentos de ensino, principalmente, àqueles que dispunham de docentes especializados no ensino de línguas e literaturas estrangeiras; institucionalmente à PROEX da UNESP. Sobre a estrutura de governança, previa-se a presença de I) Conselho Deliberativo; II) Coordenador e Vice Coordenador (mínimo título de doutor); III) Coordenador Pedagógico (mínimo título de doutor); IV) Coordenadores de Área de Língua, Cultura e Literatura Estrangeira; V) Coordenador de Área de Português como Língua Estrangeira.

A Resolução ainda assegurava que cada Centro teria que elaborar seu Projeto Político Pedagógico (a partir de metodologia participativa) e seu Regimento Interno (elaborado coletivamente, com a participação dos coordenadores docentes e discentes da UNESP envolvidos nessa ação de Extensão).

Após esse documento, promulga-se a Resolução 12/2018 (ANEXO III) que revoga a anterior e faz algumas modificações no que foi apresentado em 2016. Essa alteração se dá devido a mudanças na reitoria da UNESP, adequação a políticas institucionais e principalmente devido à necessidade de se vincular os Centros de Línguas às unidades da UNESP que ofertavam o curso de licenciatura em Letras.

Assim, a Resolução 12/2018, inicialmente exclui-se a nomenclatura “Centros Locais de Línguas”, além de denominar todas as unidades como Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores e retirar o projeto do programa de atividades artísticas e culturais

caracterizando-o apenas como espaços de extensão universitária como se pode observar em seu artigo primeiro:

Artigo 1º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária, **articulados ao Ensino e à Pesquisa**, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas **dirigidas ao público externo à Universidade, facultada a participação de alunos de graduação ou de pós-graduação e de servidores docentes ou técnico-administrativos da Unesp** (UNESP, 2018, p. 01 – grifos nosso).

Ao observarmos essa mudança (que não se restringe unicamente ao nome) questionamo-nos se o fato de já não ser parte de um programa, ou um subprograma que agrupe outras unidades acarretaria num investimento menor para os Centros de Línguas? Ou se o projeto deixou (ou deixaria) de receber o investimento destinado a ele por não ser mais um subprograma?

Além disso, há outras duas modificações (comparadas à Resolução anterior) que nos chamam a atenção, a primeira diz respeito ao acréscimo de informações acerca da indissociabilidade da extensão, ao ensino (graduação) e à pesquisa acadêmica como o faz o Regimento Geral de Extensão da UNESP. A segunda é referente ao seu público alvo que muda, pois, se na resolução de 2016 os Centros eram destinados aos discentes, funcionários e docentes da UNESP e à comunidade externa, em 2018, eles passam a ser voltados prioritariamente a esta última classe (comunidade externa) e facultados aos demais (discentes, funcionários e docentes).

Em outras palavras, os Centros de Línguas a partir desta resolução passam a pensar (e agir) com mais ênfase na comunidade externa ao campus no qual se encontra. Essa decisão se por um lado é positiva por priorizar uma socialização do conhecimento de línguas estrangeiras com a comunidade, por outro lado é negativa ao enfatizar um aspecto (talvez) produtivista do ensino de línguas (que tem que atender as demandas da comunidade) e deixar para segundo plano seu caráter formador de professores (desenvolvimento).

Porém, observamos também que em seu artigo 2º a Resolução enfatiza que os Centros de Línguas só poderão existir junto às unidades que possuam um departamento de ensino e que disponham de docentes especializados no ensino de línguas e literaturas estrangeiras e português como LE. Tal característica, apresenta-se como um avanço e um reconhecimento da especificidade da área de ensino para a realização dessa ação.

Entre os objetivos gerais, mantêm-se os mesmos e notamos uma modificação apenas no que tange aos objetivos educacionais e humanistas, uma vez que se suprime “o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual”. Esse apagamento, em nossa visão, impacta diretamente na formação inicial de professores, pois nos permite questionar qual professor se espera formar nos Centros de Línguas a partir desta resolução? Temas transversais não são importantes para as aulas de LE? Ou qual a concepção de língua, de aula de língua estrangeira e do papel do professor pode-se compreender a partir da exclusão desses objetivos? Ou há perdas para a formação de professores nessa simplificação dos objetivos?<sup>29</sup>

Acreditamos que esses questionamentos são importantes, pois trazem uma reflexão de como os Centros de Línguas ficam à mercê de políticas da Reitoria (externas a ele) e, quando há a mudança de Pró-Reitor de Extensão, há, também, a mudança da filosofia do que seja extensão e, com isso, mudanças no investimento (em bolsas e em financiamento) que interferem diretamente no desenvolvimento das atividades.

Nossas afirmações ficam mais claras ao observarmos a seção destinada aos recursos financeiros investidos nos Centros de Línguas em cada Resolução (artigo 8º na de 2016 e artigo 5º na de 2018). Em 2016 há quatro itens a serem financiados pela Pró-Reitoria e incluem a) elaboração e atualização de materiais didáticos e pedagógicos; b) atividades de formação pedagógicas aos envolvidos nos Centros; c) concessão de bolsas e; d) elaboração de sistema de gestão exclusivo ao projeto. Em 2018, há apenas recursos disponíveis para os itens “a” e “c” da Resolução anterior, o que demonstra um investimento menor para o projeto ou uma maior responsabilidade por parte dos departamentos responsáveis pela formação inicial de professores/as de LE.

Para nossa pesquisa, o item “b” (atividades de formação pedagógicas) faz-se essencial para que consigamos identificar as implicações do projeto na formação inicial de professores, porém, como mencionamos na introdução e aclararemos na terceira seção deste trabalho, nosso recorte temporal é de 2010 a 2017 (data anterior a essa Resolução nº 82). Retomamos o fato citado na introdução de que o CLDP passou a cobrar uma taxa semestral para a inscrição dos alunos<sup>30</sup> e da necessidade de se pensar uma maneira de conscientizar a população (interna e externa ao campus) com o intuito de se discutir com a Pró-Reitoria maiores investimentos.

---

<sup>29</sup> Esclarecemos que embora levantemos diferentes questionamentos acerca da caracterização dos Centros de Línguas não objetivamos respondê-las nesse trabalho, ainda que importantes, necessitamos nos dedicar a responder à pergunta norteadora que aqui se delimitou.

<sup>30</sup> O projeto isenta dessa taxa os estudantes universitários que recebam auxílio moradia e auxílio permanência.

Desse modo, nos perguntamos se essa taxa passou a existir em detrimento de recursos para a existência do projeto? Ou para a realização dos eventos e cursos ofertados aos sujeitos envolvidos? A exclusão de recursos para a formação pedagógica afeta a formação inicial de professores de LE que atuam (e atuarão) no CLDP? Acreditamos que questionamentos como esses sejam válidos não somente em uma única unidade do projeto, mas, sim nos três câmpus onde o projeto existe<sup>31</sup>.

Por fim, a Resolução de 2018, mantém a menção à criação de um projeto político pedagógico e a um regimento interno do Centro de Línguas. Portanto, concluímos que o projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) trata-se de uma implantação e consolidação de Centros de Línguas estrangeiras em unidades universitárias que ofertam licenciatura em Letras (Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis, início em 2010, Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, início em 2014, e Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto, início em 2014). Segundo a apresentação dos Centros, na página da reitoria da UNESP<sup>32</sup>, destacamos que:

Aprender uma Língua Estrangeira (LE) é uma das formas de ampliar as possibilidades de visão do mundo e de acessar o conhecimento de diferentes culturas. Comunicar-se em línguas estrangeiras é estabelecer relações entre indivíduos de diferentes culturas, com diferentes objetos, com o patrimônio cultural, tecnológico e científico de sociedades diversas. A língua, dessa forma, possibilita a troca de informações, experiências, inovações e saberes.

Além disso, são realizados eventos anuais específicos sobre os Centros de Línguas da UNESP. Essa ação caracteriza-se como um evento itinerante entre os câmpus de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto e acontece desde 2014. Entre os objetivos, descritos na página de inscrição da quinta edição do evento, em 2018, destacamos a reunião das coordenações de cada campus, professores e alunos dos Centros de Línguas com o intuito de (a) trocar experiências acerca da organização e dos resultados alcançados nos Centros; (b) compartilhar conhecimento teórico-metodológico acerca das práticas pedagógicas; (c) discutir resultados de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto dos Centros; (d) fazer propostas para o desenvolvimento profissional dos tutores dos Centros.

---

<sup>31</sup> Reforçamos que nosso intuito não é promover a discussão desses aspectos políticos e de investimentos em projetos de extensão, porém como primeiro trabalho de mestrado que enfoque o CLDP sentimo-nos na obrigação de chamar a atenção para esses aspectos que podem interferir na formação inicial de professores.

<sup>32</sup> Informações disponíveis em: <https://www2.unesp.br/portal#!/proex/acoes-da-extensao/centro-de-linguas/>

Tal ação aparecerá como um dado importante nas análises dos dados coletados, uma vez que é na realização deste evento que muitos estudantes produzem suas primeiras apresentações das reflexões realizadas no projeto ou de suas iniciações científicas que envolvem os CLDPs.

## 2.4 O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP FCL/Assis

O CLDP/Assis foi criado em 2010, como um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Educação e o Departamento de Letras Modernas, seus objetivos perpassam os já citados e, segundo a página do projeto, a eles acrescentamos:

- (a) instigar o multiculturalismo e o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras, o qual acreditamos facilitar o contato com as diversidades dos povos do planeta;
- (b) criar um contexto pedagógico necessário à pesquisa, à formação e à prática do professor de línguas estrangeiras, por meio de oportunidades de realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios por parte dos alunos do Curso de Letras;
- (c) oferecer, a comunidade acadêmica, um espaço de pesquisa e coleta de dados nas áreas de formação do professor de línguas, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (presencial e a distância), suas abordagens e métodos, aquisição de línguas estrangeiras e linguística aplicada;
- (d) constituir-se como um centro de referência no tocante às atividades de Línguas Estrangeiras no campus, inclusive para testes de proficiências e cursos preparatórios para tais exames.

O projeto oferta aulas de línguas estrangeiras modernas (alemão, chinês – mandarim, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira) e línguas estrangeiras clássicas (grego antigo e latim). As aulas são ministradas por alunos da graduação em Letras (chamados de tutores) sob a supervisão de docentes da universidade participantes do projeto. Segundo o site do CLDP, “trata-se, portanto, de um espaço, prioritariamente, de Extensão Universitária, mas, ao mesmo tempo, articulado ao Ensino e à Pesquisa”<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> O CLDP “também, em parceria com o Instituto Confúcio, acolhe as professoras chinesas, responsáveis pelos cursos de mandarim. No âmbito do projeto, são também oferecidos cursos de inglês e espanhol em uma escola do município de Tarumã (PELT – Projeto de Ensino de Línguas do Município de Tarumã/SP, em parceria com a Prefeitura desse município) e também curso de inglês para cegos (AADVAR – Associação dos Amigos dos Deficientes Visuais da Região de Assis e Região)” (informações disponíveis em: <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/sobre/>).

O público alvo do projeto é formado por alunos das escolas públicas ou privadas do município (que cursam o Ensino Médio) e demais moradores interessados em aprender um idioma, ou estrangeiros que desejam aprender português, também alunos, professores e funcionários da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. No projeto, as aulas são ministradas por discentes do curso de Letras sob a supervisão de um docente de língua estrangeira da graduação e as supervisões ocorrem por meio de reuniões quinzenais com o intuito de discutir o planejamento dos cursos, sanar dúvidas, realizar leituras teóricas e elaborar materiais para as aulas. Segundo as coordenadoras do projeto:

O diferencial dessa prática está no fato de que, além de primar pelo oferecimento de cursos de línguas de qualidade, um dos enfoques centrais do CLDP consiste na orientação e supervisão das aulas ministradas pelos alunos-professores; daí a designação que deixa implícito o objetivo do projeto de ser um espaço para o desenvolvimento de professores. Nesse sentido, o CDLP é, também, um centro de formação inicial em ensino/aprendizagem de línguas. (MIRANDA, CARVALHO e MESSIAS, 2014, p.70)

As autoras destacam ainda o caráter cíclico do projeto, uma vez que as experiências dos alunos/professores são trazidas das aulas ministradas, passam pelo processo de reflexão compartilhada durante as reuniões de supervisão e retornam em novas ações nas aulas do CLDP (MIRANDA, CARVALHO e MESSIAS, 2014, p. 72). Essa visão de formação vai ao encontro da concepção de formação de professores de língua estrangeira de Leffa (2008) e Almeida Filho (2009), a qual une teoria – ação – reflexão num ciclo infinito e que indiferentemente de onde tenha se iniciado cada fase é vista como uma etapa que nos leva a outra sucessivamente.

Reforçamos que o CLDP da FCL/Assis desde seu início foi pensado e desenvolvido como um centro formador de professores, uma das razões de sua criação foi a preocupação quanto à dificuldade de se obter um contato mais próximo com as línguas estudadas no curso de Letras o que refletia na formação dos futuros docentes das respectivas línguas. Razão esta que o torna diferenciado dos demais Centros de Línguas, mencionados na introdução, uma vez que os mesmos se encontram em grandes centros urbanos.

O CLDP organiza-se entre alunos voluntários e bolsistas, estes podem desenvolver a atividade de aluno-professor (tutor) e/ou de monitor da secretaria. No ano de 2018, de acordo com os registros de sua página na internet e do relatório final a qual tivemos acesso, o projeto contou com sete (7) bolsistas tutores, sendo que, destina-se uma bolsa para cada língua

(totalizando seis) e uma bolsa para a área administrativa. Além disso contou com quarenta (40) alunos tutores voluntários e (10) professores supervisores de línguas estrangeiras e (1) uma professora supervisora da área pedagógica.

Os alunos-professores (tutores) que recebem a bolsa PROEX desempenham atividades de oito a doze horas semanais (UNESP, 2017 – ANEXO IV) no projeto e assumem a característica de serem os alunos-responsáveis pela organização e suporte da língua estrangeira que ministram. Neste caso, eles ajudam aos demais alunos-professores na postagem das faltas, notas, planos de aula e de ensino no *drive* do *e-mail* do Centro de Línguas, de modo que todos os dados fiquem compartilhados com todos os participantes do projeto no referido semestre.

Ademais, todos os alunos que desenvolvem as ações de professores de línguas estrangeiras, sejam voluntários ou bolsistas, precisam entregar um relatório ao final do semestre descrevendo suas atividades, prática em sala de aula e detalhando os pontos positivos e negativos de sua participação<sup>34</sup>. Os que são bolsistas apresentam, além desse relatório pessoal sobre suas atividades, um relatório da bolsa PROEX que conta com a descrição das atividades desenvolvidas, participação em eventos da área de ensino de línguas e apresentação de trabalho no evento Encontro dos Centros de Línguas da UNESP (ver anexo IV).

As aulas são ministradas no período vespertino (entre 14h e 19h) turno no qual não há aulas para o curso de Letras, uma vez que ele funciona de manhã e de noite. Assim, os licenciandos em Letras possuem o período vespertino livre para outras atividades e podem ter (conhecer) a vivência em sala de aula no projeto sob a orientação dos professores supervisores de línguas estrangeiras. Em 2018, o projeto ofertou também aulas no sábado à tarde (14h as 17h).

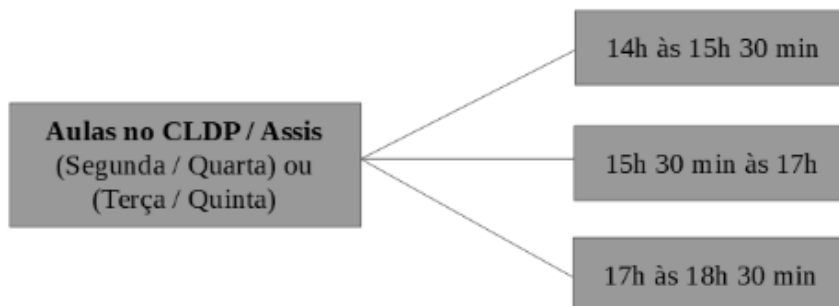
Na organização da área pedagógica um curso de língua estrangeira tem duração mínima de 30h por semestre, e está dividido em dois encontros de 1h e 30min por semana. Esses encontros ocorrem em três turnos diferentes, sendo eles: (I) com início às 14h até 15h e 30min; (II) com início às 15h e 30min até 17h; e (III) com início às 17h até 18h e 30 min. As aulas são também divididas em grupos de segunda e quarta-feira e/ou terça e quinta-feira deixando a sexta-feira livre para atividades extras como as reuniões pedagógicas e cursos de extensão voltados aos professores em formação, conforme a figura 8 demonstra.

---

<sup>34</sup> Mais detalhes sobre os relatórios desenvolvidos pelos alunos-professores ver REZENDE JR, 2018.

Acrescentamos também um quadro com os horários dos cursos da área de espanhol ministrados no 2º semestre de 2019 apenas para ilustrar as informações aqui contidas. Nele retiramos os nomes dos participantes por questões éticas de pesquisa conforme pode-se observar no quadro 07.

FIGURA 8 - Horário das aulas no CLDP



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Quadro 7: Horário dos cursos de espanhol ministrados no 2º semestre de 2019

ESPAÑHOL

Básico 2	██████████	Segundas e Quartas 14h às 15h30min	Prédio de Letras – Sala 10B (segunda) Prédio de História – Sala 05 (quarta)
Básico 2	██████████	Terças e Quintas 14h às 15h30min	Prédio de Letras – Sala 03 (terça) Prédio de Letras – Sala 02 (quinta)
Básico 3	██████████ ██████████	Segundas e Quartas 15h30 às 17h	Prédio de Letras – Sala 10B (segunda) Prédio de História – Sala 05 (quarta)
Inter II	██████████ ██████████	Terças e Quintas 17h às 18h30min	Prédio de Letras – Sala 03 (terça) Prédio de Letras – Sala 02 (quinta)

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS FCL/ASSIS, 2019 (Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/sobre/horarios/>)

No que tange à parte administrativa do projeto, a secretaria abre às 9h e fecha às 12h, este período de três horas corresponde a um turno de monitoria, reabre às 13h e fecha às 19h,

correspondendo a mais dois turnos de três horas de monitoria<sup>35</sup>. Cada horário é ocupado por dois alunos da graduação que desejam participar do projeto e receber horas de atividades complementares ao término de cada semestre letivo. Na figura 09 apresentamos um modelo de certificado emitido ao término de cada semestre para os participantes voluntários do projeto que desenvolvem a atividade de monitoria.

O CLDP também conta com uma estagiária da área de informática que cumpre quatro horas diárias no laboratório do Centro (das 13h às 17h) e auxilia tanto nas aulas quanto na realização de seções de Teletandem que ocorrem no mesmo espaço físico. Abaixo, segue uma imagem com o quadro de monitores do ano de 2018 como exemplo da organização realizada.

Quadro 8: Quadro de horários de monitoria no CLDP

#### Horário de atendimento da Secretaria do Centro de Línguas

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h às 12h	█	Edson		█ █	
13h às 16h	█ █	█ █	█	█ █	█
16h às 19h	█ █	█ █	█ █	█	

FONTE: Documentação do CLDP

O aluno que desempenha a função de monitor com bolsa fica encarregado da parte administrativa do Centro de Línguas, desempenha de oito a doze horas semanais (UNESP RESOLUÇÃO, 2017) no projeto e desenvolve as seguintes ações: (a) participa da divulgação das vagas para a comunidade externa e interna ao campus; (b) atua na matrícula dos cursos; (c) organiza o *drive* no *e-mail* do projeto; (d) verifica as listas e as postagem dos professores; (e) ajuda nas reuniões pedagógicas com o grupo; (f) assume horários fixos de monitoria na secretaria; (g) elabora as listas com os dados dos alunos aprovados e com os dados dos

<sup>35</sup> Informamos que no início do projeto, a secretaria abria às 9h e fechava às 21h, sem intervalos, totalizando quatro turnos de três horas. Esse horário foi alterado devido à dificuldade em se manter a secretaria do projeto aberta no horário de almoço, uma vez que todo o campus fecha nesse horário.

participantes do projeto (tanto professores quanto monitores) para a emissão dos certificados e (h) realiza o relatório da bolsa PROEX assim como os alunos-professores (tutores).

Os monitores voluntários ficam encarregados de realizar os horários fixos de monitoria na secretaria do Centro de Línguas e suas ações consistem em (a) ligar os computadores; (b) checar o *e-mail*; (c) imprimir matrizes dos materiais didáticos para que os alunos-professores possam utilizar em suas aulas quando estes solicitarem; (d) atender ao telefone e (e) anotar possíveis recados. Vale lembrar que esses alunos estão liberados da realização do relatório final e sua dedicação ao projeto se registra em um caderno de presença (folha de ponto).

FIGURA 9 - Modelo de declaração de monitoria

**unesp**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências e Letras

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

## Declaração

Declaramos, para os devidos fins, que [REDACTED]  
[REDACTED] RG: [REDACTED], participou como MONITOR-VOLUNTÁRIO das atividades da Secretaria do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, no SEGUNDO semestre de 2018, perfazendo um total de 45 horas.

Assis, 20 de Dezembro de 2018.

[REDACTED]  
**Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho**  
Co-coordenadora do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

[REDACTED]  
**Rozana Aparecida Lopes Messias**  
Coordenadora do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS  
Av. Dom Antônio, 2 100 CEP 19.805-900 - Assis - SP - Brasil Tel +55 19 3302.9900

FONTE: Documentação do CLDP

Assim, aclaramos que a organização do CLDP se inicia com a divulgação interna ao campus dos editais de seleção de professores voluntários que desejam integrar ao Centro. Essa seleção se dá em virtude do número de salas que serão abertas e estão intimamente ligadas ao número de salas, espaços físicos, disponíveis para o projeto (na seção de análise discorreremos como estes espaços-tempos podem contribuir para a formação inicial). Desse modo, a cada início de semestre letivo é feita a seleção para todas essas funções, monitor

bolsista, monitores voluntários, tutores bolsistas, tutores voluntários de cada língua estrangeira (nos anexos ilustramos um edital de seleção de professores de espanhol para o ano de 2018 - anexo V).

Outra característica importante do CLDP é o armazenamento dos dados e o veículo de comunicação utilizado pelos participantes internamente. Inicialmente, os dados do projeto eram físicos e organizados em caixas, ou seja, arquivavam-se as fichas impressas com as matrículas e cadastros dos professores num armário da secretaria (figura 10), ao mesmo tempo em que se usava a plataforma *Teleduc*<sup>36</sup>. A plataforma, com acesso direto na página da universidade, permitia que os participantes por meio de uma conta de *e-mail* se cadastrassem e disponibilizava diferentes *links* de acesso, sendo estes, para a agenda do curso com uma breve descrição do projeto, do referencial teórico, de *sites* que auxiliariam na estruturação das aulas, explicações dos recursos tecnológicos disponíveis e sobre a organização das reuniões.

FIGURA 10 - Armazenamento físico dos dados do CLDP



FONTE: Arquivo particular do Projeto CLDP; 2019.

A figura 11 ilustra a página principal da ferramenta com a agenda de descrição e apresentação da plataforma. Consequente, era apresentada a aba de “material de apoio”, que correspondia a indicações de *sites*, curiosidades, dicas de estratégias de ensino de línguas

<sup>36</sup> O TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância através da Internet. Este foi desenvolvido no Nied (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) sob a orientação da Profa. Dra. *Heloísa Vieira da Rocha* do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

estrangeiras e seguia com a aba “leituras” que incluía o referencial teórico básico para a formação de um professor de língua estrangeira. Todo esse material, que podemos observar nas figuras 12 e 13 era disponibilizado pelo coordenador do projeto e incentivado por ele para leituras durante as reuniões pedagógicas.

FIGURA 11 - Agenda Teleduc

**Professores Centro de Línguas 2012-1**  
**Agenda - Bem-vindo à Plataforma dos Professores e Professores Estagiários do CLDP**



Esta sala no TELEDUC tem o objetivo de facilitar o trabalho de agregamento entre os professores estagiários do CLDP e entre estes e os professores supervisores.

Aqui, vocês professores supervisores e professores estagiários encontram recursos fáceis de comunicação entre todos que participam das atividades do Centro - envio de e-mails para todos, para os colegas estagiários, para os colegas supervisores, grupos de professores por língua, etc. Além disso, a sala contém vários recursos didáticos, como acessos a sites especializados de materiais didáticos para suas aulas no Centro, recursos bibliográficos para quem deseja se aperfeiçoar como professores de línguas estrangeiras, na área de Linguística Aplicada. Todos os materiais, acima, são constantemente atualizados e você poderá sugerir ao seu supervisor para adicionar materiais que julgue apropriados para todos os seus colegas estagiários.

Recursos como o chat, poderá servir para reuniões de supervisão entre professores estagiários e professores supervisores, além do chat ficar registrado no próprio TELEDUC, servindo de material para reflexão e pesquisa, caso desejem utilizá-lo. Quando um grupo de professores não pode se reunir, o chat é excelente para realizar uma reunião virtual de planejamento (embora recursos mais atuais, como o Skype por videoconferência em grupo já possa ser utilizado). Agradecemos a todos que puderem melhorar esta sala virtual, acrescentando materiais específicos para cada língua.

Que o CLDP, juntamente com esta sala, funcionem como espaços para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento humano de todos envolvidos!  
A EQUIPE DE PROFESSORES SUPERVISORES DO CLDP

FONTE: REZENDE JR; 2018.

Ao lermos a mensagem exposta na agenda, percebemos a preocupação do coordenador em viabilizar a comunicação entre todos os participantes, indicar materiais e recursos para as aulas e uma breve explicação de como trabalhar em equipe de modo *online* a partir do *chat* disponível na plataforma. Essas informações reforçam o caráter formador do Centro desde sua criação como projeto de extensão, ou como está na mensagem de boas-vindas da agenda ilustra acima, o projeto se identificava (e se identifica) “como espaços para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento humano de todos envolvidos”.

FIGURA 12 - Material de Apoio para as aulas de L.E.

**Professores Centro de Línguas 2012-1**  
**Material de Apoio**  
 Raiz

Material de Apoio	Novo Material de Apoio
<b>Material de Apoio</b>	
<input type="checkbox"/> 1 - <a href="#">Heresias de um professor em uma aula de língua estrangeira</a>	
<input type="checkbox"/> 2 - <a href="#">Sites na internet com dicas para professores</a>	
<input type="checkbox"/> 3 - <a href="#">Sites na internet sobre ensino de alemão</a>	
<input type="checkbox"/> 4 - <a href="#">Sites de revistas científicas sobre ensino de línguas e Linguística Aplicada</a>	
<input type="checkbox"/> 5 - <a href="#">Sites International Tandem Network para parceiros de alemão</a>	
<input type="checkbox"/> 6 - <a href="#">Sites na internet sobre materiais e recursos para sala de aula de LE</a>	
<input type="checkbox"/> 7 - <a href="#">Figuras e desenhos para o ensino de LE</a>	
<input type="checkbox"/> 8 - <a href="#">Hot Potatoes Software para preparar exercícios de vários tipos</a>	

FONTE: REZENDE JR; 2018.

FIGURA 13 - Leituras para a formação de professores de L.E

**Professores Centro de Línguas 2012-1**  
**Leituras**  
 Raiz

Leituras	Nova Leitura
<b>Leitura</b>	
<input type="checkbox"/> 1 - <a href="#">Textos sobre Linguística Aplicada e pesquisa nesta área</a>	
<input type="checkbox"/> 2 - <a href="#">Site de pesquisa sobre memórias de aprendizes de línguas estrangeiras</a>	
<input type="checkbox"/> 3 - <a href="#">Conceitos chave que um professor de línguas estrangeiras deve saber</a>	
<input type="checkbox"/> 4 - <a href="#">Produção e compreensão oral em língua estrangeira</a>	
<input type="checkbox"/> 5 - <a href="#">Produção escrita e leitura em língua estrangeira</a>	
<input type="checkbox"/> 6 - <a href="#">Ensinando línguas estrangeiras</a>	
<input type="checkbox"/> 7 - <a href="#">Tecnologias e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras</a>	
<input type="checkbox"/> 8 - <a href="#">PLE - Português Língua Estrangeira</a>	
<input type="checkbox"/> 9 - <a href="#">Como produzir materiais para o ensino de línguas</a>	

FONTE: REZENDE JR; 2018.

Outra das funções da plataforma era o envio de mensagens entre alunos, entre professores, entre professores e alunos e vice-versa, como se pode observar na figura 14. Quando uma mensagem era escrita e enviada desde a plataforma, cada destinatário recebia um *e-mail* de alerta em sua conta cadastrada e era informado sobre quem a enviou. Havia outros recursos que eram utilizados, além do *chat* já mencionado, como por exemplo, a criação de fóruns, de grupos, de portfólios em grupos e individuais que permitiam a postagem dos planos de aula, do material utilizado e das dúvidas sobre ensino e aprendizagem.

FIGURA 14 - Visualização de Mensagem

**Professores Centro de Línguas 2012-1**

**Correio - Visualizando mensagem**

Remetente	Destinatários	Data
	Todos	01/04/2012 18:26:17

**Assunto**  
Candidatos a bolsa de Iniciação Científica

**Mensagem**  
Caros colegas e professores-estagiários,  
Estou oferecendo duas vagas para orientar bolsa de Iniciação Científica CNPq. Ambos os projetos já estão prontos e os candidatos devem ter pelo menos 10 horas semanais para dedicação ao projeto de IC. O valor da bolsa é R\$ 360,00 de agosto 2012 a julho 2013 e os alunos poderão ser de terceiro ou quarto anos. Estarei atendendo aos candidatos na terça-feira, 3 de abril, das 10 às 11:30 horas.  
Obrigado.

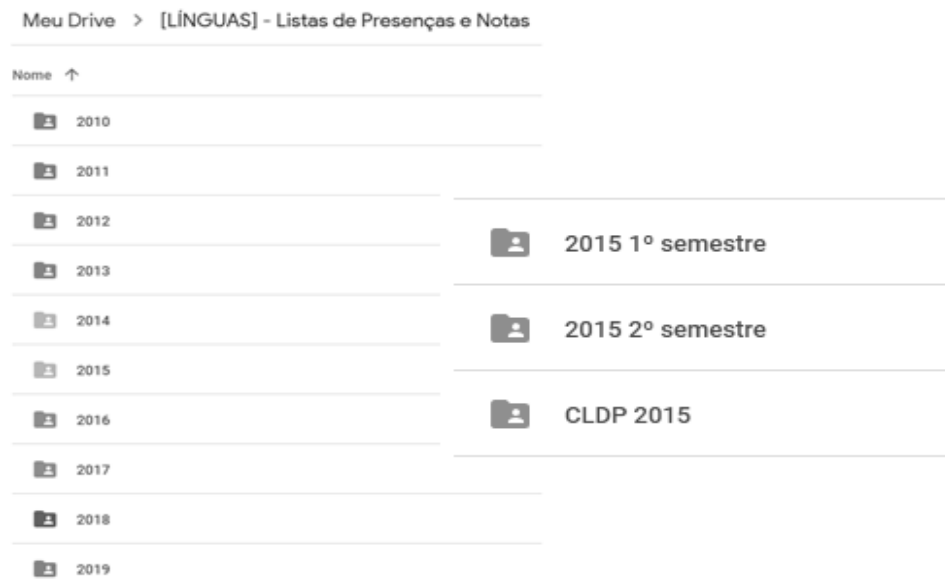
FONTE: REZENDE JR; 2018.

A partir de 2015, o CLDP passou por transformações no âmbito organizacional e iniciam-se algumas mudanças na forma de guardar informações e novas ferramentas tecnológicas são testadas. Optou-se pelo uso do *google drive* para compartilhamento e armazenamento das pastas com dados de matrículas, horários, salas, professores e alunos do Centro. Além da conta de *e-mail* da secretaria ([secretariacldp@gmail.com](mailto:secretariacldp@gmail.com)) que já era utilizada, cria-se outra conta de *e-mail* específica para este uso ([centrolinguas2015drive@gmail.com](mailto:centrolinguas2015drive@gmail.com)).

Neste novo espaço, os arquivos são subdivididos por ano e depois por semestre como se pode observar na figura 15, porém, enfatizamos que por mais que haja tido um trabalho de organização muito detalhado por parte do monitor bolsista, este não conseguiu recuperar os dados dos anos anteriores a 2015, seja pela dificuldade de acesso, seja pela não

disponibilidade dos arquivos em modo digital, seja pelo esforço requerido e a falta de tempo e recursos humanos para tal trabalho. Em parte, o presente trabalho vai ao encontro dessas dificuldades ao resgatar os registros dos alunos egressos da área de espanhol desde 2010 e buscar os efeitos do CLDP em sua formação inicial como docentes de língua estrangeira.

FIGURA 15 - Organização no drive do Gmail



FONTE: REZENDE JR; 2018.

No tocante ao espaço físico, o CLDP encontra-se no prédio principal da FCL/Assis, no andar térreo, espaço que antes era somente utilizado pelo laboratório de teletandem. Até o ano de 2018, contava com uma secretaria, um laboratório equipado com computadores, *webcams*, fones de ouvido, acesso à internet, um *notebook*, uma lousa interativa *Smart Board*, um projetor *Datashow* e sala para reuniões (ver figura 16).

A partir de 2018, por meio de um convênio firmado entre a Unesp e o banco Santander, que visava modernizar os laboratórios de Teletandem, o espaço ocupado pelo CLDP passou por uma reforma, na qual foram substituídos os computadores, um ploter do mapa mundi foi colado na parede da sala de reuniões e uma sala, antes usada para reuniões passou a configurar-se como um segundo laboratório de teletandem (também usado para aulas e reuniões). Nesse espaço há mesas com computadores, sofá e mesa de reunião, conforme ilustra a figura 17. Por fim, para que fique visualmente mais claro, na figura 18, ilustramos uma planta térrea com as dependências do CLDP.

FIGURA 16 - Espaço físico do CLDP



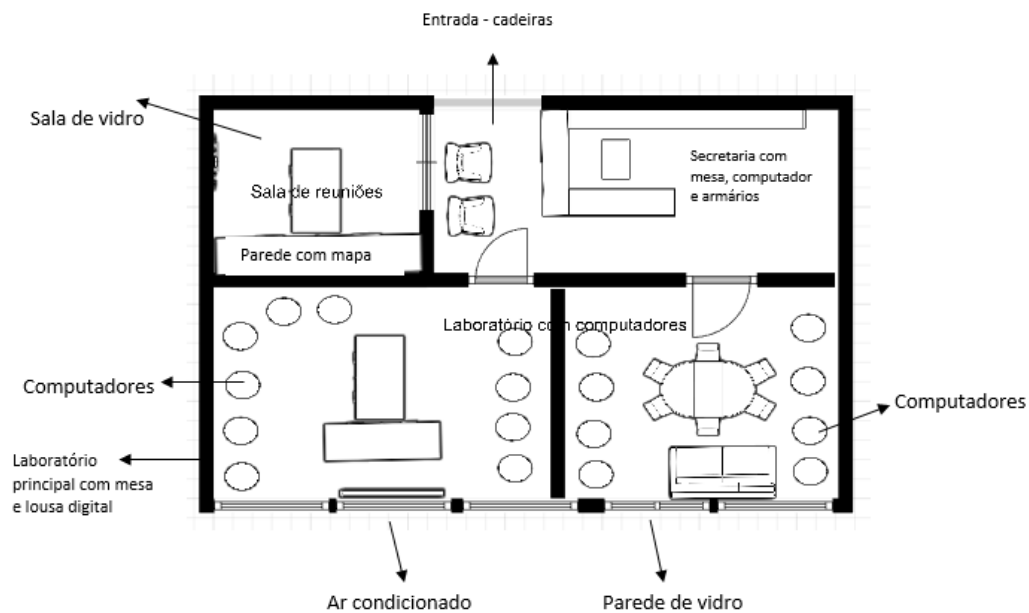
FONTE: fotos retiradas do site: <https://unespassiscentrodelinguas.weebly.com/>

FIGURA 17 - Espaço físico do CLDP após a reforma direcionada ao Teletandem



FONTE: REZENDE JR; 2019.

FIGURA 18 - Planta térrea do espaço físico do CLDP



FONTE: REZENDE JR; 2019.

A partir da figura 18 e da visão completa da planta térrea do CLDP podemos discutir o pequeno espaço físico do projeto, uma vez que, os laboratórios são de uso do Teletandem e não havendo interações com universidades estrangeiras os professores podem ministrar aulas nesse espaço. Assim, acaba sendo utilizado diariamente pelo Centro apenas a secretaria e a sala de reuniões já que as aulas acontecem em diferentes espaços do campus como pode-se observar no quadro 7 e como discutiremos um pouco na subseção 3.5.

## **2.5 O terceiro – espaço**

Ao refletirmos sobre as ações do Centro de Línguas tendo em vista sua importância para o curso de Letras no cumprimento do que estabelece a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) a respeito da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, caracterizamos o CLDP como um terceiro espaço, segundo as ideias de Zeichner (2010). Para o autor, esses espaços podem ser definidos como aqueles que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Além disso, durante a formação inicial de professores de língua estrangeira, acreditamos que a combinação da formação acadêmica à formação pedagógica pode capacitar os discentes para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a “ministrar aulas” (FELÍCIO, 2014, p. 418). Nesse contexto, o Centro de Línguas apresenta-se como um espaço que permite a união do conhecimento teórico ao conhecimento prático, a práxis, de forma dialética e não hierárquica.

Esclarecemos que ao questionarmos o termo ‘ministrar aulas’ não o entendemos como uma ação de menor importância e sim como uma ação automática com características da tendência tecnicista, mencionada na primeira seção, na qual o professor assume um papel de aplicador de materiais didáticos previamente elaborados segundo teorias e objetivos que não condizem com sua realidade. Portanto, pensar num professor que vá além das aulas de LE inclui toda a discussão de um conhecimento cultural, da importância para os estudantes que aprendem tal língua e as relações de poder nela envolvida.

Assim, acreditamos que o CLDP se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial. Contudo, difere do Estágio Curricular, sendo este último de cunho obrigatório, definido no interior do curso a partir de diretrizes estabelecidas pelo currículo de formação. Difere-se também por ser um espaço que

permite o professor em formação atuar como docente, compartilhar suas experiências em reuniões e refletir sobre suas ações.

Embora, o CLDP, em função do número de bolsas e das turmas de línguas estrangeiras oferecidas a seu público alvo, nem sempre consiga atender à totalidade dos acadêmicos do curso de Letras, vemos tal espaço como um entre-lugar na formação e que necessita de maiores investimentos e de uma maior participação no currículo da graduação.

Zeichner (2010), pensando na criação desses terceiros-espços, acredita que a utilização da prática de ensino deva ser um lugar para a problematização e que experiências de campo cuidadosamente construídas – que sejam coordenadas com os cursos acadêmicos – são mais influentes e efetivas no apoio à docência do que experiências de campo não orientadas e desconectadas. Nesse ponto, o CLDP encaixa-se às ideias do autor e corroborando com elas, a seguir, elencamos algumas outras características que nos permitem associar o Centro de Línguas com a ideia de terceiro espaço.

Quadro 9: Motivos que tornam o centro de línguas um terceiro espaço

1.	Distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
2.	Permite a inserção antecipada do licenciando na sala de aula com o apoio e suporte de um professor coordenador de língua estrangeira;
3.	Compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade dos departamentos de letras modernas e de educação;
4.	Pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de língua e supervisor;
5.	São previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais;
6.	Assume o movimento de reflexão–ação reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;

FONTE: REZENDE JR, 2019 adaptado de FELÍCIO, 2014, p.423<sup>37</sup>.

Ainda que os motivos expressos no quadro anterior perpassem a escrita desse trabalho, na primeira e na segunda seção, nos parece importante mencioná-los a fim de delimitar as especificidades do CLDP. Assim, o Centro torna-se “[...] um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

<sup>37</sup> Apesar de Felício (2014) basear-se no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) suas ideias e afirmações se aplicam também ao CLDP.

Segundo Nóvoa (2017), há mais quatro características sobre a construção de terceiros-espços que podem nos ajudar a compreender e identificar o CLDP como um deles. A primeira corresponde a uma “casa comum da formação e da profissão”, ou seja, um lugar *híbrido* que permita o trânsito de diferentes agentes, professores universitários, professores da educação básica e licenciandos e que articule essas realidades e suas políticas públicas.

A segunda característica corresponde à construção de um lugar de entrelaçamentos, no qual, “a formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A terceira característica é a possibilidade de esse espaço se tornar um lugar de todos, onde, a construção ocorra em conjunto, em colaboração e se valorize os conhecimentos e experiências de todos os envolvidos. E, finalmente, a quarta característica refere-se a um espaço de ação pública, cuja presença da sociedade e da comunidade local sejam parte fundamental do mesmo. Nesse ponto, Nóvoa (2017, p. 1117) argumenta que “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Esta “exposição” ou “imersão” valoriza os percursos formativos e dá lhes uma maior espessura profissional”.

Por fim, a compreensão e a construção de um terceiro-espço na visão que vimos aqui apresentando complementam-se com as ideias de Freire (2015), uma vez que, para este autor o professor em formação é assim como um cozinheiro, pois somente a prática vai ratificando saberes, retificando outros, possibilitando que ele ou ela se torne um profissional. Além disso, para este autor, há também a necessidade de que se compreenda que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (idem, p. 24, grifos no original).

Outras ideias expressas por Freire (2015) e que corroboram com a discussão são a importância (a) da pesquisa no ensino e vice-versa; (b) do trabalho com a realidade local dos estudantes; (c) da rejeição de qualquer tipo de discriminação; (d) da reflexão contínua e crítica sobre a prática; (e) da coerência entre o dizer e o fazer do professor e (f) o caráter político do fazer docente. Dito isso, passamos às análises desenvolvidas a partir dos dados coletados junto ao questionário e às entrevistas.

### III. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção trouxemos algumas análises realizadas a partir dos dados coletados. Inicialmente, dividimos nosso trabalho em cinco subseções que correspondem a categorias de análise criadas para discutir alguns pontos que nos foram chamando a atenção. As subseções 3.1, 3.2 e 3.3 correspondem respectivamente ao perfil dos estudantes egressos, às opiniões dos estudantes sobre o CLDP e sobre as ações mais significantes que foram levadas à vida profissional dos mesmos.

Nessas três primeiras subseções, nos detemos apenas às respostas obtidas no questionário enviado aos estudantes egressos que atuaram no CLDP como alunos-professores de espanhol. Nosso intuito é apresentar (e questionar) a visão desse primeiro grupo, para logo em seguida, contrapô-la com as entrevistas realizadas com as professoras supervisoras e o professor idealizador do CLDP.

Nas outras duas subseções 3.4 e 3.5 pautamo-nos nas transcrições das entrevistas e estabelecemos como categorias de análise: a visão das docentes e do professor idealizador acerca das implicações do CLDP na formação inicial de professores de E/LE observadas por cada um, a organização e o trabalho com o tempo no CLDP e questões relacionadas ao espaço (físico e acadêmico). Relacionamos as discussões realizadas com as demais subseções, com o aporte teórico desta pesquisa e com outros autores que discutem alguns temas que julgamos pertinentes à formação inicial de professores.

#### 3.1 Perfil dos estudantes egressos do CLDP FCL/Assis

Como resultado do questionário aplicado aos estudantes egressos, iniciamos nossa observação pelas respostas sobre o curso de graduação e a escolha em participar do CLDP. Pudemos observar que há uma predominância do sexo feminino no projeto (75%) e uma predominância de participantes que cursaram Letras no período noturno (70%).

Sobre a predominância da figura feminina na profissão docente, Lengert (2011) nos informa que “o número de mulheres no magistério está em 77 % no Brasil, conforme dados da Unesco (2009). Essa cifra representa 15,9 % de todos os empregos femininos, fato que segundo a autora, bastaria para dizer que ser professora “dos pequenos” é coisa de mulher” (p. 14). Além disso,

um agravante no caso da profissão docente é o fato de vir associada ao cuidado, ao serviço, o que por si só já a define como trabalho de mulher. E cuidar de crianças e servir é considerado um trabalho que exige menos qualificação e, por isso, é menos valorizado. Devido a isso, torna-se tão difícil avançar no reconhecimento da necessidade de qualificação e contra a tendência de proliferação de trabalhos com menor autonomia (LENGERT, 2011, p. 15).

Tendo visto essas informações inferimos que ainda faz parte da crença popular unir a profissão docente à mulher, sendo que o contrário também ocorre, separar a visão do homem da profissão docente vendo esta última como pouco rentável, principalmente num pensamento de que o homem é o provedor da família (LENGERT, 2011). Pressupomos também que outros fatores possam influenciar a escolha dessa profissão, tais como: ideias de vocação, dom (ligadas a uma origem religiosa), facilidade de ingresso no curso, localização próxima a residência, ascensão social por meio da educação etc.

Gráfico 1: Divisão dos respondentes por sexo e período



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Com relação ao fato de a maioria dos respondentes serem do período noturno, recorreremos a uma discussão histórica em Barreiro e Terribili Filho (2007), na qual os autores apresentam o fato de as universidades estaduais do estado de São Paulo executarem a proposta da Constituição Paulista (1989) que solicita que ao menos um terço de suas aulas seja ofertada no período noturno. “Entretanto, quanto à distribuição por áreas constatam-se distorções: 16,5% em ciências biológicas, 25,8% em ciências exatas e 50,2% em humanidades” (BARREIRO e TERRIBILI FILHO, 2007, p. 94).

Em outro trabalho de Terribili Filho e Nery (2009), essa divisão por áreas é analisada e torna-se evidente que ao colocar os cursos de humanidades no período noturno surgem alguns problemas como: (a) os cursos pretendidos pelos jovens serem ofertados apenas neste período, (b) maior dificuldade de conseguir transporte coletivo, (c) redução da disponibilidade de

infra-estrutura na instituição, como por exemplo, acesso a bibliotecas, seções e departamentos que, muitas vezes, funcionam com atendimento no horário comercial e (d) falta de segurança (p. 75 - 76).

Um último aspecto apontado por esses autores contradiz o observado no âmbito das ações do CLDP, uma vez que os mesmos mencionam que “raramente o estudante do ensino superior noturno pode participar de atividades de pesquisa e extensão, pois não tem tempo disponível para isto” (TERRIBILI FILHO e NERY, 2009, p. 76). Sobre essa questão, observamos que o alto índice de bolsas ofertadas por diferentes projetos (discorreremos sobre esses itens adiante) oportunizou a um expressivo número de estudantes de espanhol a possibilidade de participar das atividades do CLDP como professores em formação inicial<sup>38</sup>. Esse aspecto dos dados ratifica a importância das políticas públicas que viabilizam a inserção remunerada de estudantes de licenciatura em programas de docência<sup>39</sup>.

Seguindo com as respostas obtidas, presenciamos que um pouco mais da metade dos respondentes (60%) não estudaram espanhol antes de seu ingresso no ensino superior e tiveram seu primeiro contato com a língua espanhola durante o curso de Letras. A respeito disso, enfatizamos que o estudo do espanhol se encontra em meio a disputas de políticas linguísticas desde a promulgação da Lei 11.161/2005 e a sua revogação pela Lei nº 13.415/2017. Aclaramos, também, que esse contato inicial com o E/LE na educação básica permitiu a alguns respondentes uma escolha mais consciente pela língua espanhola. Essa observação deve-se ao fato de que ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a cursar Letras-espanhol externalizaram respostas, tais como<sup>40</sup>:

I) Quando tive que optar pelo idioma, **escolhi o espanhol por ter uma certa afinidade com a língua**, afinidade que cresceu, virou amor e hoje leciono espanhol como língua estrangeira com muita paixão.

II) Sempre gostei muito da língua portuguesa e da espanhola. Parar meus estudos das referidas áreas no ensino médio parecia-me uma coisa não muito boa, por achar que até então havia aprendido muito pouco, **então decidi cursar letras e dar continuidade aos estudos que já me interessavam na época da escola**.

<sup>38</sup> Retomamos que o CLDP oferta apenas uma bolsa Proex para cada língua, assim, embora os participantes tenham alegado serem bolsistas estas não correspondiam ao projeto.

<sup>39</sup> Podemos citar como referência dessas ações, ademais das bolsas PROEX, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Idiomas sem fronteiras, o Programa de Residência Pedagógica da CAPES e o Programa de Iniciação Científica.

<sup>40</sup> Todas as citações de respostas e/ou transcrições de entrevistas serão enumeradas numa ordem crescente e serão apresentadas da maneira que foram escritas ou faladas, assim, possíveis desvios de norma culta serão mantidos. Ademais grifos e marcações em negritos são de nossa responsabilidade como forma de destaque de algumas informações que julgamos relevantes.

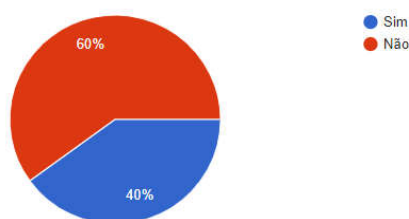
III) Escolhi Espanhol pois **já havia tido contato com a língua anteriormente**. Fiquei em dúvida entre Inglês e Espanhol, os idiomas que mais me atraem, mas não escolhi inglês pois nunca fiz nenhum curso antes.

Ainda nas respostas dos alunos que estudaram espanhol antes da graduação, um total de oito respondentes, correspondendo a 40% dos retornos obtidos, identificamos que metade desse total (quatro pessoas) estudou em escolas particulares de língua estrangeira e a outra metade estudou no Centro de Línguas do estado de São Paulo que oferece cursos para alunos de escolas públicas a partir do sétimo ano. O gráfico e a figura a seguir expõem o que vimos aqui discutindo.

Gráfico 2: Estudo de espanhol antes da graduação

Você estudou espanhol antes de ingressar na graduação?

20 respuestas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

FIGURA 19 - Locais de estudos prévios da língua espanhola

Se sua resposta anterior for positiva descreva onde você estudou espanhol e por quanto tempo. Se for negativa passe para a próxima questão.

8 respuestas

Instituto Cervantes, Fisk, CNA, Curso no Exterior, dentre outras escolas de idiomas também. Desde os 6, 7 anos tenho contato com a língua espanhola.
Durante cerca de 1 ano em uma unidade da escola de idiomas Fisk.
3 anos no Centro de Línguas do Estado de SP
Estudei espanhol por 3 anos no Centro de Estudos de Línguas, localizado na escola Carlos Alberto de Oliveira.
Centro de línguas
No CEL (Centro de Estudos de Línguas), por 1 ano.
Em cursos online e aulas particulares com outros professores.
CEL Assis, 3 anos.

FONTE: REZENDE JR; 2019.

Seguindo o exame das respostas, um fator que constatamos como motivo da participação em projetos de extensão, tal como o CLDP, é a oferta de bolsas de estudos financiadas pela PROEX (UNESP, 2017), como explicamos na segunda seção. Esse dado (ver gráfico a seguir) pode ser observado pelo fato de 80% dos participantes terem obtido algum tipo de bolsa durante o curso. Além das bolsas ofertadas pelo projeto, os respondentes assinalaram outras modalidades de bolsas, tais como, (a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, (b) Iniciação Científica - CNPQ, (c) Bolsa de Auxílio Socioeconômico, (d) Núcleo de Ensino, e (e) Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo – FAPESP.

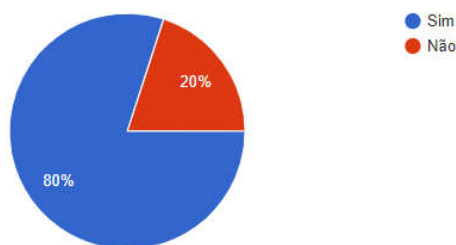
Esse dado corrobora com a observação que fizemos anteriormente de que a oferta de auxílio financeiro nos programas de inserção a atividades de docência é relevante para a inclusão dessa parcela da graduação que possui muitas dificuldades em se inserir em projetos assistidos de formação inicial, na universidade. Relacionando essas informações ao Centro de Línguas de Assis, a partir dos dados apresentados na seção anterior, no ano de 2018 foram ofertadas 7 bolsas de extensão e havia um total de 40 estudantes que participavam como alunos-professores, número que desconsidera os monitores voluntários.

E como referido em nota anterior (ver nota de rodapé nº 39) para as respectivas línguas e para a área administrativa são destinadas uma única bolsa, em suma, o número de participantes voluntários é muito superior ao de participantes bolsistas do projeto o que nos demonstra um valor e importância dada pelos estudantes em se integrar à equipe do CLDP.

Gráfico 3: Bolsas de estudo

Durante o curso você teve algum tipo de bolsa de estudos?

20 respostas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Seguindo na busca por traçar o perfil do estudante egresso, investigamos a possibilidade de participar de um intercâmbio para um país de fala hispânica. Os alunos/professores em sua

maioria não realizaram essa atividade (60%). Assim, para esses licenciandos a experiência com a língua espanhola se deu por meio das aulas e da participação em projetos de extensão, pois 60% dos respondentes afirmaram participar de outras atividades extensionistas além do CLDP.

Surgem como exemplo de projetos: (a) Universidade Aberta a Terceira Idade – UNATI, (b) Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, (c) Teletandem, (d) Projeto Contando Contos e Amarrando Pontos, (e) Projeto de ensino de línguas em Tarumã – PELT, e (f) Curso Pré-vestibular Primeira Opção. O excerto abaixo ilustra as diversas possibilidades de inserção do graduando em projetos de extensão que corroboram com sua formação (os nomes foram substituídos por questões éticas).

IV) Inicialmente fui **bolsista BAAE** e tive como "tutora pedagógica" a professora Maria onde desenvolvi várias sequências didáticas que visavam o *ensino do espanhol através de canções espanholas e latinoamericanas*. Fui **bolsista PIBID** sob a coordenação da Professora Joana, nele desenvolvi um sub-projeto que buscava o ensino do espanhol através dos *contos de fadas*. **Também atuei no PELT**, projeto de ensino de Línguas de Tarumã, coordenado pela professora Francisca, o PELT funciona como um centro de línguas, entretanto as aulas são dadas apenas por um professor o que nos dá mais autonomia no processo de elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas, bem como, experiências pedagógicas mais profundas com o fazer docente por conta do público alvo e o espaço onde ocorrem as aulas. Por fim, fui **bolsista PIBIC** com a professora Ana onde busquei analisar a influência do foco narrativo sob a perspectiva de M. Bal em uma *adaptação infanto-juvenil, de Marques Rebelo, à obra "Lazarrillo de Tormes"*. **Também dei aulas do CLDP** mas não como bolsista, nesse período desenvolvi as SD's [sequências didáticas] que criei na BAAE e assim fui melhorando-as de acordo com as experiências em sala de aula.

O relato demonstra com maior clareza o que até aqui discutimos acerca da participação dos estudantes em diferentes projetos e como estes vão constituindo-se como professores de língua espanhola. A atuação em diferentes contextos, a supervisão oferecida, a possibilidade de, ainda na graduação, atuar junto à sala de aula e desenvolver pesquisas e sequências didáticas, planos de aulas etc. contribuem para o processo de formação que traçamos anteriormente.

Chamamos a atenção também para a organização e planejamento das aulas, pois foge-se de um modelo tecnicista de ensino e de um modelo mais tradicional pautado no ensino da gramática e apresenta-se aos estudantes dos diferentes projetos questões culturais como músicas, contos e obras literárias. Assim, como já mencionamos anteriormente, ações como as descritas no relato permitem uma sensibilização ao outro, com suas diferentes formas de

viver, que vá além do ensino metalinguístico ou gramatical e que permita a estes futuros docentes desenvolver uma postura aberta à diversidade (COSTA, 2005)

Outro fator que consideramos importante ressaltar é que 40% dos estudantes que realizaram um intercâmbio apontam que viajaram para os seguintes países, Chile, Bolívia, Paraguai, México e Argentina. O que evidencia uma aproximação com os países da América Latina e a possibilidade de ruptura com a hegemonia da variante da língua espanhola peninsular, como apontado por Paraquett (2009, p. 133), “no que se refere ao espanhol, há duas questões fundamentais no meu ponto de vista: a hegemonia da variante peninsular (ou europeia) e a ‘proximidade’ entre o português e o espanhol”.

Gráfico 4: Participação em intercâmbios e outros projetos de extensão



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Tendo em vista os dados apresentados, vemos inicialmente que o perfil predominante do professor de espanhol em formação que atua no CLDP é (1) feminino, (2) cursou Letras no período noturno, (3) não estudou espanhol antes de ingressar no ensino superior, (4) obteve bolsa de estudos/financiamentos durante a graduação, (5) participou de mais de um projeto de extensão e (6) não realizou um intercâmbio estudantil enquanto estudava. A seguir, apresentamos um organograma com essas informações e passamos às respostas obtidas também no questionário sobre o que os estudantes disseram sobre o CLDP da FCL/Assis.

FIGURA 20 - Perfil dos estudantes egressos da área de espanhol



FONTE: REZENDE JR; 2019.

### 3.2. O que os estudantes dizem sobre o CLDP FCL/Assis?

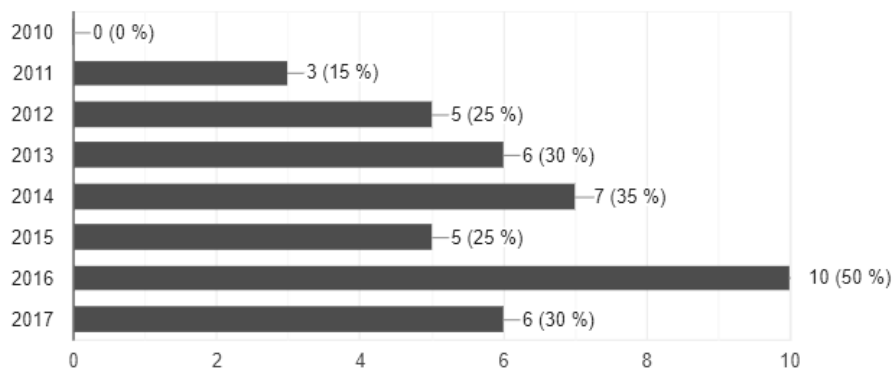
A segunda parte do questionário enviado aos estudantes egressos consistiu numa caracterização das atividades desenvolvidas junto ao CLDP, opiniões sobre sua participação, sobre as reuniões pedagógicas, participações em eventos e implicações para a formação inicial como futuros professores de espanhol. O primeiro item dessa parte consistiu num mapeamento dos anos em que os respondentes integraram o grupo do Centro de Línguas. Percebemos que destaca-se o ano de 2016 com 10 estudantes, enquanto que o ano de 2010 não possui nenhum respondente.

Inferimos que esse resultado seja devido, como mencionamos anteriormente, à organização dos dados em pastas no *drive* do *google*, ação que facilitou a localização dos/as egressos/as. Da mesma forma, entendemos que de 2010 até 2017, ano em que buscamos os alunos/as egressos/as, haja ocorrido mudanças em suas contas de e-mail. Assim, apresentamos uma imagem que ilustra a pergunta e o gráfico obtido a partir das respostas.

Gráfico 5: Ano de participação no CLDP

Você participou do Centro de línguas em qual ano? (Marque mais de uma alternativa se for necessário)

20 respostas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Tentando entender os significados que subjazem a essa resposta sentimos falta de uma busca mais detalhada dos participantes por ano, uma vez que a falta de informações não nos permitiu estabelecer qual porcentagem o número de respondentes de cada ano representa. Outro ponto que nos chamou a atenção é o fato de que ao contabilizarmos o número de respostas temos um total de 42 (quarenta e duas) para 20 (vinte) pessoas o que em média correspondeu a dois anos de participação no projeto.

Essa participação no CLDP é vista como uma aceitação às atividades desenvolvidas e corrobora com nossa ideia de terceiro espaço (ZEICHNER, 2010), pois até 2014 os licenciandos em letras possuíam estágio de regência apenas no último ano do curso e a partir de 2015 passam a tê-lo nos três últimos semestres do curso<sup>41</sup>. Em outras palavras, a participação no CLDP não se dá apenas como um requisito de formação obrigatório e sim por uma escolha dos alunos. Essa constatação leva em consideração o número de bolsas ofertadas pelo projeto e o fato de elas (as bolsas) não suprirem nem 20% do número de participantes, segundo os dados do projeto em 2018 já mencionados.

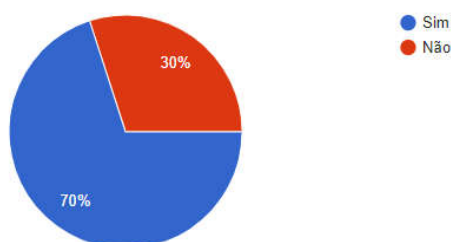
<sup>41</sup> A disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e estágio supervisionado passou a partir de 2015, a ser ministrada no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres do curso. Todavia, no tocante ao estágio obrigatório, o quinto semestre é dedicado à inserção do graduando nas aulas de outro professor, na condição de observador. A partir do sexto semestre é permitido ao licenciando a ministrar aulas.

Já a questão relativa à participação dos estudantes em eventos científicos como apresentadores de trabalhos (relato de experiência) construídos a partir da vivência junto ao projeto demonstrou que do total dos respondentes 70% diz ter participado, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 6: Participação em eventos científicos

Você participou de algum congresso científico no qual pode apresentar sua experiência como professor do CLDP?

20 respostas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Compreendemos essa resposta como resultado de algumas ações empreendidas pelo Centro, sendo elas: a) criação de um evento próprio dos Centros de Línguas da UNESP que busca concentrar relatos de atividades, pesquisas e experiências no âmbito do projeto (a partir de 2014) e de um seminário de ensino de línguas estrangeiras (SELES) na UNESP de Assis; b) a busca pelo trabalho pautado na ideia de formação apresentada na primeira seção, na qual o professor procura pelas razões de suas ações num processo reflexivo (cíclico); c) a valorização do professor em formação como sujeito capaz de teorizar sobre sua prática (ainda que inicial) segundo conceitos da abordagem comunicativa crítica e do pós-método; e d) incentivo das políticas de extensão da UNESP, pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ver Regimento Geral anexo I).

A prática da pesquisa, aqui relatada pela possibilidade de participar de um evento acadêmico apresentando sua experiência também reforça nosso entendimento do CLDP como um terceiro espaço na formação inicial de professores. Esse contexto, alicerçado no acompanhamento realizado junto aos estudantes por meio das reuniões reflete e refrata não só sobre as aulas nele ministradas, mas, na formação de futuros professores de E/LE.

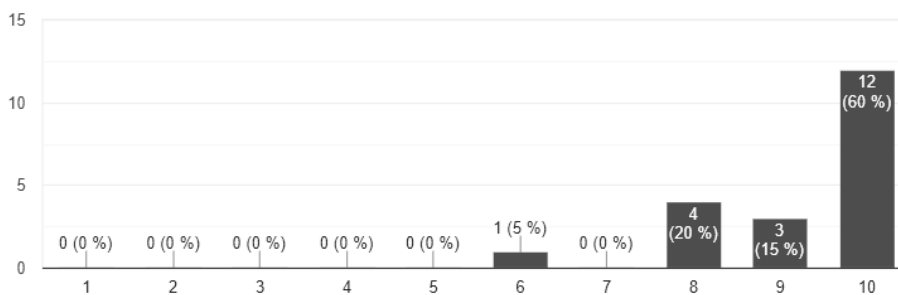
Desse modo, passamos a questão que discute a relevância da participação no projeto para a formação inicial de professores e ao solicitarmos aos estudantes egressos, que

classificassem a importância do Centro de Línguas para eles, em forma de nota, de 0 a 10, obtivemos como média da nota atribuída à importância do projeto 9,25 pontos, sendo que 60% dos respondentes deram a nota mais alta, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 7: Importância da participação no CLDP

Pensando em sua experiência com o CLDP classifique o nível de importância do projeto para você:

20 respostas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

No entanto, apesar de a maioria das notas serem nos maiores valores (8, 9 e 10) não podemos deixar de mencionar que também houve uma nota 6 que, mesmo estando acima da média da Universidade (que atualmente é 5) poderia ser entendida como regular (mediana). Em nossa visão de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2011; MINAYO, 2012; LUDKE e ANDRÉ, 2017), buscamos ir além da descrição do que os dados nos dizem e exploramos possíveis significados com o intuito de conscientizar os sujeitos envolvidos, trazer para a superfície e problematizar ações vistas com naturalidade (normalidade) dentro do contexto no qual trabalhamos.

Assim, por mais que seja uma porcentagem pequena (5%), precisamos pensar e nos questionarmos sobre o que pode ter acontecido para que este estudante tenha tido uma experiência regular no projeto. Salientamos que não buscamos delegar responsabilidade a ninguém. Interessamos indagar quais seriam as vivências que poderiam, talvez, impactar de forma negativa um professor em formação?

Elencamos algumas reflexões que discutiremos mais profundamente ao analisar as entrevistas e as demais perguntas do questionário, são elas: a) insegurança para utilizar o espanhol em sala; b) rotatividade de parceiros para dar aula, uma vez que as aulas são realizadas em duplas; c) desinteresse pela licenciatura, podendo utilizar-se do CLDP como

meio de conseguir cumprir o estágio docência obrigatório para o curso; d) desentendimento com o grupo (relações interpessoais) e e) evasão dos estudantes ou falta de comprometimento destes com as aulas etc.

Todavia, quando observamos mais de perto ao questionário do respondente percebemos duas contradições: (a) sua resposta como explicação da nota atribuída e (b) sua escolha profissional e agradecimentos feitos ao projeto. Vejamos a seguir a redação de sua resposta relativa à escolha da nota de importância ao projeto:

V) Atuar no CLDP foi essencial para a minha formação: me deu uma experiência única, me deu segurança, me deu conhecimento, me deu pessoas maravilhosas (colegas professores/alunos/professoras Francisca, Ana e Maria) que contribuiriam imensamente na profissional que sou hoje.

Percebemos que há uma clara afirmação sobre o quanto o CLDP foi essencial para sua formação, nas palavras do estudante o projeto lhe “deu uma experiência única, segurança, conhecimento e pessoas maravilhosas”. Porém, como um contexto que lhe proporciona tantas experiências positivas e que contribuiu “imensamente” com sua formação profissional é considerado um projeto mediano segundo a nota atribuída? Pensamos que possa haver algum engano na escolha da nota ou uma não compreensão da pergunta, de como esta estava formulada e/ou até mesmo uma não familiaridade com a plataforma utilizada.

Ainda observando apenas ao questionário deste estudante, vemos também que atualmente ele ministra aulas de espanhol e cursa uma segunda licenciatura e assinala que sua opção profissional se deu devido a sua experiência junto ao CLDP. Fato que reforça nossas reflexões apresentadas e a importância do Centro de Línguas para a formação inicial de professores.

Seguimos com o questionário e investigamos também quais foram os motivos que levaram cada um a escolher a nota atribuída (explique sua escolha para a nota anterior). Constatamos que a ideia de que o projeto contribuiu com a experiência de ser professor apareceu diversas vezes nas falas dos egressos (ver excertos a seguir). Todavia, concluímos que, em muitos casos, as respostas tenderam a um senso comum, como se nos fosse explicitado o que imaginavam que gostaríamos de ler. Um exemplo: “Sim! O projeto me ajudou e foi importante”, mas não explicavam o porquê da nota. Acreditamos, também, que

tenha sido um erro na elaboração da pergunta, o qual não percebemos ao enviar o questionário ou quando recebemos as primeiras respostas<sup>42</sup>).

Tomemos como exemplo a resposta de nº V, ao mencionar que participar do Centro de Línguas foi essencial para sua formação o aluno cita alguns conceitos amplos que pouco querem dizer quando se lê. Desse modo, poderíamos indagar: por que foi uma experiência única? Que tipo de segurança você alcançou depois de ter participado do projeto? Quais conhecimentos você acredita que o Centro tenha agregado a sua formação? Eles são teóricos, práticos ou a fusão dos dois? Quais são as pessoas consideradas maravilhosas nessa participação do CLDP?

Perguntas similares poderiam ser feitas nos demais excertos, no nº VI por exemplo, o diferencial mencionado diz respeito a um desenvolvimento acadêmico, pessoal, profissional? Quais as habilidades foram trabalhadas nesse processo no qual se pode refletir sobre os conteúdos estudados na graduação? Sua iniciação científica foi sobre o projeto ou de ações desenvolvidas em seu interior? No sétimo excerto, a constatação da importância de se aprender uma LE na atualidade a transforma numa mercadoria (conhecimento cultural) que necessitamos para desempenhar bem determinada função. Ou seja, agrega-se à língua uma função apenas utilitarista que vai de encontro com a concepção de formação que defendemos.

VI) Ter participado do CLDP foi um excelente diferencial no meu processo de formação docente de língua espanhola, pois me possibilitou uma rica contribuição no meu processo de desenvolvimento e trabalho das minhas habilidades, juntamente com o que estava aprendendo na graduação e com o desenvolvimento da minha iniciação científica.

VII) A atualidade torna importante o estudo de línguas estrangeiras.

VIII) Melhora na performance das aulas.

Já o último excerto ao afirmar que melhora as performances das aulas se refere a sua atuação atual? As aulas do CLDP? Da graduação? Melhora em que sentido? Excepcionalmente, essa definição parece-nos ambígua por não mencionar a quais aulas faz referência e não explicitar em quê elas melhoram. Todavia, houve respostas que nos auxiliaram a compreender o papel do CLDP e algumas implicações do projeto na formação inicial de professores de espanhol.

---

<sup>42</sup> Ressaltamos que foi realizada uma aplicação do questionário junto a alunos-professores do CLDP que atuaram no ano de 2018. Para eles lhes foi solicitado que pensassem a respeito do semestre que haviam ministrado aula. A partir das respostas desses interagentes algumas perguntas foram alteradas e outras acrescentadas.

Dentre elas, destacou-se o fato de o Centro possibilitar a primeira participação (experiência) dos estudantes em sala de aula como professores, conclusão, que também apareceu nos relatos de outros projetos que assim como o CLDP permitem a graduandos atuarem como professores de LE.

IX) O projeto foi muito importante para mim devido a influência na minha formação como futura professora, porque **pude obter práticas de como desenvolver uma aula com um público diversificado**, além de preparar as aulas autonomamente e com acompanhamento de outro colega-professor, pois assim as ideias se fundem e juntos aprendem um com o outro.

X) **O centro de línguas me proporcionou o primeiro contato como professor numa sala de aula**, ademais, de ter trabalhado em dupla com pessoas sensacionais. Acredito que experienciar essa realidade e se **preocupar com a aprendizagem dos alunos**, com a elaboração do material e o planejamento do curso foram coisas importantes para minha vida como docente.

XI) O projeto foi a minha primeira experiência como professora e me ajudou bastante a **ter uma percepção maior do que é ensinar e estar em sala de aula**.

XII) O trabalho no CDLP me proporcionou a possibilidade de por em prática o que tinha aprendido em aulas, bem como **ampliou a noção do que era ser professor de uma língua estrangeira, o planejamento das aulas, seleção e organização de conteúdos**, ou seja, complementou a minha formação.

Nesses excertos, vemos que há uma contribuição significativa do projeto em relação à junção da prática com a teoria (indissociabilidade do ensino e da extensão) que proporcionou aos estudantes experienciar e atuar como professor de E/LE. No fragmento de nº IX o preparo de aulas para um público real e o acompanhamento pelos docentes e colegas foram as grandes contribuições para o estudante.

Esse discurso é reforçado no segundo item no qual o professor em formação passa a desenvolver *habitus* professorais (SILVA, 2011), ou seja, passa a pensar e agir como aquele responsável pela formação linguístico-cultural de outras pessoas. Em sua fala o ato de “se preocupar” marca uma característica que o diferencia do papel de aluno desempenhado no curso de graduação e também de estagiário (quando apenas observa um professor atuar). Mais uma vez, tal constatação vai ao encontro de nossa visão do CLDP como um terceiro espaço, um espaço de atuação e primeiras experiências docentes.

Os dois últimos trechos (nº XI e XII) reafirmam esse discurso de ampliação dos conhecimentos acadêmicos e de complementação da formação, percepção maior do que é ensinar e estar em sala de aula relacionando-a ao planejamento e preparo das aulas.

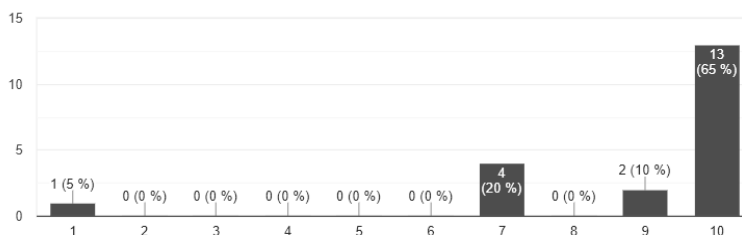
Nessa pergunta também encontramos uma resposta que critica o projeto, assim, o estudante diz que o projeto “poderia ter sido melhor gerido. As aulas eram bem legais de serem dadas, mas não se teve um apontamento e cuidados a serem tomados”. Nessa afirmação, observamos que o licenciando mostra-se descontente com a gestão do projeto, retomando as nossas suposições, seria uma dificuldade em estar na sala de aula ou com a língua espanhola que tenha passado despercebido das supervisoras? Todavia, ao mesmo tempo, apresenta-se interessado em ministrar as aulas. O final de sua fala, sobre a falta de “apontamentos” e de “cuidados a serem tomados”, retoma a necessidade das reuniões pedagógicas e do acompanhamento dos alunos-professores.

Da mesma forma, como solicitamos a pontuação sobre a experiência no CLDP, pedimos aos respondentes que atribuíssem uma nota (de 0 a 10) para a realização das reuniões pedagógicas. O resultado, um pouco menor que o atribuído à experiência, foi de 8,85 pontos (dos respondentes 65% deram a nota mais alta) como se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 8: Importância das orientações pedagógicas

Pontue a importância das orientações pedagógicas que são realizados com os alunos participantes.

20 respuestas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

O gráfico elaborado com as respostas aponta para um grande número de participantes que atribuíram a nota máxima para o projeto, ademais de notas satisfatórias (7 e 9) e uma nota baixa (representado pelo número 1 – ou seja sem importância para aquele que votou). Questionando sobre a concessão dessa nota baixa percebemos que houve, ao menos para um participante, um descontentamento em relação a sua participação e especialmente com as reuniões pedagógicas. A nota baixa corresponde ao questionário no qual aparece a resposta negativa analisada anteriormente onde o participante reclamava mais atenção, apontamentos e cuidados durante seu percurso de professor em formação e sua explicação da nota apenas mencionar ter tido pouca orientação pedagógica.

Por um lado, a indagação que aflora é como trabalhar com esses alunos de modo que todos consigam uma experiência satisfatória? De modo que as reuniões sejam realmente proveitosas, momentos de compartilhar dúvidas, anseios e atividades? Iremos nos deter sobre isso com maior atenção na subseção 3.5, a qual, discute a categoria “tempo e espaço” no CLDP. Ali veremos algumas questões que talvez sirvam-nos como base para problematizar as reuniões, suas realizações e dar possíveis encaminhamentos a elas.

Por outro lado, o mesmo respondente atribuiu uma nota 8 para a importância do projeto, estudou espanhol antes de ingressar à faculdade numa primeira graduação na área administrativa, não participou de outro projeto de extensão nem de intercâmbio, apesar de mencionar uma participação junto ao PIBID, participou de eventos científicos nos quais apresentou sua experiência no CLDP, atualmente é professor (não explicitou a disciplina), cursa um mestrado (área não mencionada) e acredita que sua escolha profissional não seja devido ao Centro de Línguas.

A descrição anterior nos ajuda a entender um pouco mais do respondente e das suas experiências junto ao projeto. Embora possamos questionarmo-nos sobre como ele ou ela pode ter participado de um evento científico apresentando sua experiência sem ser orientado por alguém (ao menos na escrita e na seleção do que expor)? A participação em eventos nos quais há a possibilidade de se discutir sua prática não se encaixaria num momento de reflexão e orientação pedagógica?

Tais argumentos podem não ser sustentados se pensarmos que o mesmo já possuía um curso de graduação e não descartamos o fato de que haja a necessidade de se repensar as reuniões pedagógicas, porém, ao que nos parece seu maior problema junto ao CLDP se deu na organização do trabalho em duplas e acreditamos até mesmo por ser este aluno mais experiente em termos acadêmicos. Na próxima subseção, apresentaremos algumas crenças e marcas identificados pelos participantes devido a sua participação junto ao Centro e a de nº XXX corresponde ao nosso respondente.

As demais explicações do porquê da nota atribuída, apresentam algumas críticas que corroboram com a ideia de que as reuniões pedagógicas necessitam de um replanejamento como demonstram os excertos abaixo.

XIII) As orientações pedagógicas foram eficazes, mas com um acompanhamento mais próximo das aulas, de forma avaliativa e conselheira, seria melhor.

XIV) Tive pouca orientação pedagógica.

XV) Sempre se falava muito que era início do projeto, que ainda era preciso acertar muita coisa, e não se discutia muito questões pedagógicas em si.

A ideia de que as reuniões são necessárias parece não ter discordância (na primeira fala acham-nas eficazes), porém, pelas respostas observamos que o número de reuniões e a maneira que estão sendo conduzidas precisam ser repensadas como afirmado anteriormente. Acreditamos, enquanto pesquisador, que seria o caso de expandir o CLDP para mais trabalhos acadêmicos a nível de pós-graduação de modo que esses pós-graduandos que já atuaram nesse contexto voltem e contribuam com a organização de início de ano, com as reuniões gerais e específicas de cada língua e com a formação desses futuros professores. Essa ação, em nossa visão, deveria estar vinculada às atividades docentes, a nível de pós-graduação, dos professores supervisores.

Os excertos nº XIV e XV confirmam nossas ideias ao dizerem que “um acompanhamento mais próximo seria melhor” e que “tive pouca orientação”. Mas, se durante os anos em que selecionamos como recorte da pesquisa (2010 a 2017) alguns participantes já sentem falta de uma maior supervisão como será a partir de 2018 com a nova resolução (UNESP, 2018) na qual retira-se os investimentos para a formação pedagógica dos envolvidos? E/ ou amplia a responsabilidade dos docentes supervisores.

Notamos também duas incoerências nessas falas: (a) o grande número de alunos que responderam positivamente às reuniões e disseram ser estas responsáveis pelo início de sua carreira como professor de E/LE e (b) o grande número de participantes que apresentaram trabalhos acadêmicos em eventos científicos, participaram de outros projetos e desenvolveram pesquisas.

Esses dois pontos que chamamos de incoerências nos fazem pensar que as críticas ou foram casos específicos de relações interpessoais, como citado anteriormente, ou casos relacionados a um semestre/ ano (o qual não podemos dizer por todas as respostas serem anônimas), ou a frequência dessas reuniões (elas são obrigatórias? Todos participam? E aqueles que não possuem a sexta feira livre? Ou trabalham?).

Além disso, supomos que os estudantes não estejam vendo a participação em eventos como parte de sua formação e orientação pedagógica e talvez aqui prevaleça uma visão dicotômica da teoria e da prática como se o que se vê num evento não seja direcionado à sala de aula ou mesmo à realização de pesquisas de iniciação científica na área de Letras.

O mesmo ocorre com a ministração das aulas de espanhol, pois se um aluno/professor está com problemas com conteúdos linguísticos, literários e/ou didáticos não necessita sanar

suas dúvidas com apenas um único professor, em nosso caso com duas supervisoras da língua espanhola. Se não pensarmos que esse seja, também, um espaço para o desenvolvimento da autonomia, estaremos contribuindo para a sobrecarga de trabalho das professoras supervisoras e anulando suas participações em outros contextos como: pesquisadoras, professoras da graduação e pós-graduação, representantes de departamento, estudantes, mães, namoradas, esposas etc.

Além disso, é impossível não perceber que a universidade pública passa por sérias crises de contratação docente, entre tantos outros problemas, e aqueles profissionais que estão na ativa, em muitos casos, são obrigados a assumir funções, na maioria das vezes, além de suas possibilidades de tempo. Também há que se destacar que, os contratos de professores substitutos não englobam (preveem) a ação de tal docente em ações de extensão e de pesquisa e apenas no ensino.

Em nosso ponto de vista, pensando a partir da prática de um professor reflexivo e autônomo, esperamos que essas indagações sirvam para debates futuros acerca das implicações do CLDP na formação e do papel dos estudantes também como corresponsáveis em sua própria formação. Não podemos (mais) aceitar que um graduando que desenvolva uma pesquisa científica na área de Letras não possa levar os conhecimentos de seu trabalho para a sala de aula, limitando-se a falar somente em eventos (para outros iniciantes na área acadêmica).

Após essas indagações, passamos a algumas respostas positivas acerca das orientações pedagógicas e destacamos a importância assinalada referente ao suporte ofertado nessas reuniões para os alunos que iniciam sua vida de professores. Organizamos abaixo alguns excertos como exemplo:

XVI) Toda minha formação, o que sei hoje, foi graças as orientações que tínhamos, e o **apoio dos professores de espanhol**, ali aprendi a teoria e pude melhor e aprender minha sobre minha **praxis docente**. Crescemos muito dentro do CLDP.

XVII) São muito importantes pois **o diálogo com outros professores**, as orientações dos professores universitários contribuía demais para a nossa prática docente

XVIII) As orientações pedagógicas são o meu suporte para muitas situações cotidianas da área, como **a elaboração de um plano de aulas, construção de materiais autênticos** etc.

XIX) Ter um amparo dos professores coordenadores do projeto é um excelente norte para que possamos refletir sobre nosso processo de desenvolvimento docente e nossas praticas pedagógicas.

XX) A importância das orientações pedagógicas é significativa, à medida que estive em constante contato com discussões pertinentes ao ensino de

língua espanhola. A oportunidade de refletir sobre minha prática no projeto trouxe uma melhor compreensão de embates pedagógicos dessa área de ensino também.

O fragmento de nº XVI demonstra uma satisfação às reuniões e às professoras supervisoras de espanhol e traz um conceito importante para a formação do profissional crítico-reflexivo que é a ideia de “práxis”. Complementando essa ideia, o de nº XVII aborda a importância do “diálogo” estabelecido nesse ambiente e de nº XVIII exemplifica com situações cotidianas nas quais se utiliza dos conhecimentos adquiridos no projeto, tais como, a elaboração de plano de aulas e construção de materiais autênticos.

Ainda sobre o excerto de nº XVIII percebemos que ele nos auxilia a responder nossa pergunta de pesquisa acerca das implicações do CLDP, principalmente, na visão dos estudantes egressos. Já o de nº XIX aborda a reflexão a partir das indagações e conversas realizadas com as professoras supervisoras. Reforçamos que esse suporte e espaço para reflexão é possível devido ao número reduzido de alunos participantes, pois, se considerarmos o número total de estudantes de E/LE talvez não fosse possível realizar tal trabalho da mesma forma.

Finalizando essas análises, o excerto de nº XX une o que as demais respostas apresentaram (práxis, diálogo, reflexão sobre si mesmo) e os coloca como um caminho para solução de “embates pedagógicos” pertencentes à área de ensino. Dito isso, passamos a discutir algumas “marcas deixadas” pelo projeto nos professores.

### **3.3 “Marcas deixadas” pelo CLDP FCL/Assis na vida profissional dos estudantes egressos**

Sobre essa última parte do questionário, discutimos um pouco do que os estudantes expuseram em relação às marcas deixadas pelo CLDP em cada um e como algumas ações desenvolvidas durante a participação no projeto refletem na vida profissional de cada um nos dias atuais. De todas as questões realizadas no questionário, as desta seção são as de maior interesse e importância para respondermos nossa pergunta norteadora e reforçarmos o que já viemos assinalando nas subseções anteriores.

Solicitamos a cada respondente que pensasse nos efeitos do CLDP em sua formação inicial como professor de E/LE e respondesse à seguinte indagação “segundo sua experiência dentro do projeto o que mais lhe marcou? O que você aprendeu, durante sua participação no

projeto, e hoje transfere para sua prática profissional ou vida pessoal? ”. A seguir, apresentamos as respostas obtidas.

XXI) O que mais me marcou no Centro de Línguas era a **possibilidade de errarmos, e aprendermos com o nosso erro**, tendo o suporte dos professores, as orientações e assim melhorando e ir alcançando seus objetivos. Desde a elaboração de materiais didáticos, que foi um dos projetos que desenvolvi com a professora C, a aperfeiçoar e conhecer melhor a língua que utilizo no meu dia a dia, tendo uma visão muito maior do Espanhol no mundo, não somente remetendo-se a Espanha.

XXII) Uma coisa que sempre falo é que no CLDP, nós professores, **tínhamos autonomia para elaborar e usar os materiais para as aulas**. Na verdade, mais que autonomia, éramos "obrigados" a preparar o material das aulas. Eu não usava nenhum livro pronto, fazia um misto de atividades de livros usados na graduação, exercícios encontrados na internet ou dinâmicas, jogos e exercícios criados por mim mesma. E essa condição me fez saber preparar aula sobre qualquer tema, me fez ser independente de material didático, embora seja muito importante, **posso afirmar que não me sinto refém do livro didático como vejo a maioria de meus colegas de profissão**.

XXIII) A minha atuação no CLDP me possibilitou principalmente **ter a liberdade de criação** dentro da sala de aula (com atividades variadas e materiais autênticos), oferecer espaços para que os meus alunos interajam em posição ativa (de maneira mais natural e sem medo de explicitar os seus desejos com a língua), refletir criticamente o idioma baseando-me na realidade e ter responsabilidade em meu cargo.

No excerto XXI percebemos que no CLDP o que mais marcou o estudante foi a característica do projeto ser um espaço que permite o erro por parte dos alunos-professores e que este seja encarado como parte de sua formação inicial. Sendo que, a partir da ideia de formação cíclica (reflexiva), o erro encontra-se num processo de reflexão após a ação e que necessitará de um suporte (embasamento teórico) que levará o professor iniciante a novas ações (prática).

O excerto XXII apresenta o CLDP como um contexto de autonomia que “obriga” aos futuros professores de E/LE prepararem suas aulas de acordo com o grupo de estudantes com o qual trabalham. Essa característica se dá pelo fato de o projeto não possuir um material didático único para cada nível e sim apresentar possibilidades para que os estudantes possam aprender a selecionar, criar e refletir sobre os materiais (LEFFA, 2007).

O mais importante, em nossa visão, nessa afirmação é expressa ao final quando o participante diz que hoje em sua prática profissional, quando comparado aos demais colegas, consegue perceber sua autonomia para com o trabalho. O mesmo acontece no fragmento XXIII, o qual cita que hoje o professor possui uma “liberdade de criação em sala de aula”

devido à participação no projeto que o possibilitou organizar e aprender a elaborar materiais, refletir sobre sua prática e contextualizar suas aulas com a realidade na qual se insere.

Essas informações corroboram com nossa caracterização do CLDP como um terceiro espaço, ou seja, um contexto *híbrido* (NÓVOA, 2017) que busca aproximar-se da realidade com a qual o futuro professor terá contato e também com a ideia de pós-método, principalmente, ao eixo de particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001), pois, ao professor em formação lhe é incentivado o trabalho em conjunto com seus estudantes e que se leve em consideração os objetivos e particulares desse último grupo. Vejamos outros exemplos:

XXIV) Bem, durante minha participação no CLDP, **realizei a parte prática da minha iniciação científica**, o que me possibilitou perceber a viabilidade do meu objeto de estudo colocado em prática. Como resultado, pude identificar com mais clareza meus acertos e erros durante todo o processo (docente e de pesquisa) o que tornou-me uma melhor docente e pesquisadora.

XXV) A respeito de minha experiência no projeto, houve distintos momentos que marcaram minha formação inicial, como, por exemplo, **o primeiro contato com a sala de aula; a preparação do material didático; discutir com os alunos a respeito das diferentes variantes do espanhol** etc. Foram momentos significativos de repensar minha prática enquanto futuro professor de espanhol.

XXVI) Dentro do projeto **o que mais me marcou foi a liberdade para poder montar as minhas aulas e o incentivo a desenvolver projetos com os alunos**. Nas discussões teóricas que tínhamos com o grupo de espanhol ficou evidente o caráter político da língua espanhola e a importância cultural da mesma. Acredito que hoje levo para minhas aulas essa vontade de ensinar o espanhol aos meus alunos como uma língua de acesso aos países que são nossos vizinhos; também busco pensar nas aulas como um todo - onde quero chegar ao término do semestre? e não apenas ir elaborando cada aula baseado em questões estruturais. Isso são algumas das muitas coisas que aprendi enquanto participava do CLDP

No excerto XXIV vemos um exemplo do que discutimos na subseção 3.2, no qual questionávamos o desenvolvimento de pesquisas sobre/no CLDP. Acreditamos que essa prática contribua com a formação inicial de professores de E/LE, pois, ao colocar o docente como pesquisador de sua própria prática, ou seja, aquele que teoriza sobre o contexto em que atua rompe com visões hierárquicas que colocam a universidade como detentora de todo saber (FELÍCIO, 2014).

Já as outras duas assertivas (excerto XXV e XXVI) apresentam a língua espanhola como língua política, crítica e que permite aos estudantes conhecer diferentes realidades “discutir as variantes do espanhol”, seu “caráter cultural” e “língua de acesso aos países

vizinhos”. Posicionamentos como este vão ao encontro do que coloca Paraquett (2009) acerca da necessidade de se discutir sobre a hegemonia da variante peninsular, como já citado.

Outra informação importante no último relato diz respeito à mudança de pensamento ocorrida que deixa de ver o ensino da língua espanhola como um conjunto estrutural e passa a pensá-lo como ‘um todo’ e, principalmente, ‘onde quer chegar ao término do semestre’. Essas características demonstram um posicionamento correspondente à abordagem comunicativa (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015) e à concepção de formação definida por Almeida Filho (2001), ou seja, o professor precisa saber o porquê de suas ações e quais são seus objetivos. Passamos a mais dois exemplos que nos permitem discutir essas reflexões:

XXVII) Foi importante para saber a **organizar o tempo, a pensar em cronogramas, adotar estratégias de ensino**, por exemplo.

XXVIII) Com o projeto **pude realmente aprimorar meu conhecimento da língua** e descubro que foi dessa forma que aprendi a língua estrangeira em si. Hoje já formada me possibilita a capacidade e a segurança na atuação

Essas duas respostas corroboram com a discussão aqui apresentada, a primeira ao organizar-se e organizar o tempo de trabalho, especificamente, o professor em formação consegue alcançar o que seu companheiro mencionava anteriormente acerca de se saber onde se quer chegar e concorda com Almeida Filho (2001) sobre saber o porquê se faz determinada ação (escolha).

A segunda pressupõe o CLDP como uma das referências para que esse professor em formação possa pôr em prática o que vem estudando e aprender ainda mais a língua com a qual trabalhará, dando-lhe maior segurança atualmente. Tal assertiva, permite-nos intuir que o que Carvalho (2011) observa sobre os discentes do curso de Letras-espanhol que “apresentam, mesmo nos estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo do idioma, ou mais especificamente, dificuldades quanto ao desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa” (p. 698) talvez pudesse ser alterado a partir da participação no Centro de Línguas. Por fim, trazemos mais dois relatos sobre as implicações do CLDP:

XXIX) O que mais me marcou foi a quebra de paradigma quanto a função de um professor, **antes eu pensava que bastava ensinar a pronúncia e escrita, mas depois vi que ser professor está muito além disso**, e isso me marcou e me chocou também porque compreendi o tamanho do meu fardo e a minha importância, ainda que muitos não a vejam.

XXX) O **profissionalismo**, infelizmente o professor que me acompanhava não teve profissionalismo de seguir até o fim, mesmo com uma greve nos atrapalhando. Não comunicava a maioria de suas faltas e por diversas vezes fiquei sem saber o que dar da sequência didática.

Na primeira resposta (excerto XXIX) percebemos que há uma conscientização junto a uma mudança de pensamento sobre o que seja ser professor e ensinar uma língua estrangeira, para ver como essas mudanças na concepção de ensino afetam a formação de professores/as ver quadro 1. Porém, por mais que haja tido uma mudança “quebra de paradigma” e o professor em formação tenha percebido que ensinar uma língua não se limita à sua pronúncia e escrita, ainda há uma ideia de ser professor como missão que nos remete ainda à origem religiosa da profissão.

Ao utilizar a palavra “fardo”, o entendemos aqui como aquilo que é difícil ou duro de suportar ou aquilo que impõe sérias responsabilidades. O estudante encara o ser professor não como uma profissão, mas sim, como algo que lhe foi confiado (talvez por algo ou alguém divino num sentido de dom) e que por mais difícil e árduo que seja ele precisa “carregar”. E nossa visão se acentua quando ao fim do relato há um desabafo “ainda que muitos não a vejam” se referindo à importância do professor devido ao seu fardo e não devido a sua contribuição social, política e contra discursos hegemônicos.

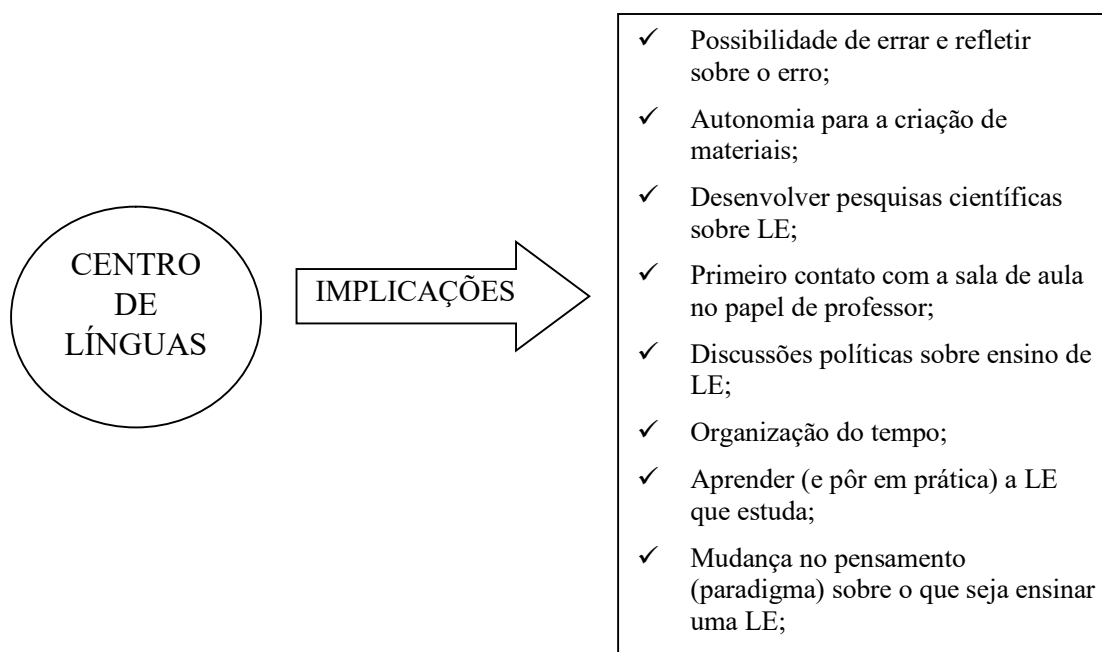
Essas reflexões vão de encontro com o que mencionamos acerca da pedagogia pós-método, principalmente, relativo ao seu terceiro eixo, o da possibilidade que se baseia na consciência sociopolítica dos participantes a fim de promovê-la (KUMARAVADIVELU, 2001), de igual maneira choca-se às ideias de Nóvoa (2017) quando este insiste na necessidade de se afirmar à docência como profissão e, também, contra as ideias de Freire (2015), principalmente, nas características que dizem respeito ao professor como pesquisador e como um agente político capaz de lutar contra as discriminações existentes em sociedade.

Por fim, o relato XXX apresenta uma característica negativa em relação ao posicionamento do aluno-professor companheiro de aulas. Essa falta de “profissionalismo” nos remete às respostas anteriores sobre a dificuldade em se trabalhar em duplas e/ ou de se organizarem juntos. Todavia, percebemos que o relato se apresenta um pouco confuso com relação a seu papel, pois, ao dizer que muitas vezes não sabia como dar continuidade nas sequências didáticas demonstra que o fato de as aulas serem em duplas não significava a presença dos dois em aula? Ou não eram elaboradas pelos dois em conjunto? Não havia um diálogo entre essa dupla?

Em nossa opinião, essa (suposta) divisão pode não contribuir com a formação inicial de professores, pois, situações como a mencionada aqui poderiam tornar-se mais frequentes e não estão de acordo com os objetivos formacionais do CLDP, segundo o que apresentamos na

seção anterior, ou seja, a busca pelo trabalho em equipe, a colaboração e cooperação entre os estudantes. Além disso, entendemos sequência didática a partir do que nos propõe DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), ou seja, há um percurso delimitado pelo professor e acordado com a sala e que resulta na produção de um gênero textual ou oral. A seguir, apresentamos as implicações aqui descritas pelos estudantes egressos da área de espanhol:

FIGURA 21 - Implicações do CLDP na formação inicial de professores



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Após essa pergunta sobre dos efeitos do CLDP, questionamos os egressos acerca de sua atuação atual e se acreditam que ela tem (ou teve) influências da participação no CLDP e contatamos que há uma grande parcela dos respondentes na área da docência atuando como professor, sendo que alguns decidiram seguir na área acadêmica concomitantemente. Entre as 20 respostas, 13 assinalaram exercer o trabalho de professor o que é um número significativo dentro do nosso recorte e nos permite afirmar que os profissionais formados na área de E/LE pela FCL/Assis e que aturam no CLDP encontram-se na sala de aula de diferentes escolas. A figura a seguir detalha as profissões desenvolvidas hoje por esses ex-estudantes:

FIGURA 22 - Profissões atuais dos estudantes egressos

Trabalho
Professor/Coordenado de PLE
Estudo Pedagogia na Unesp e Sou professora de língua espanhola em uma escola de idiomas
Professora de espanhol e mestranda
Trabalho como professora de espanhol em uma escola de idiomas de Assis
Atualmente trabalho como tradutora, revisora de texto e analista de conteúdo.
Licenciado em Letras. Professor.
Professor - mestrando
Professora no Estado
Professora e estudante de pedagogia.
Estudo e trabalho
Analista de Marketing
Doutorando e professor de língua espanhola.
aluno de pós graduação (mestrado)
Professor e Mestrando em
mestranda e professora da rede pública estadual,mas não como professora de espanhol.
Respondido na questão anterior.
Professor de educação infantil/ensino fundamental I
Professora de português como língua estrangeira.

FONTE: REZENDE JR; 2019.

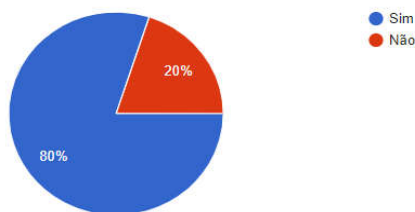
Esse dado nos é importante quando pensamos no questionamento realizado por Vieira-Abrahão (2001, 2015) acerca da formação ofertada nos cursos de licenciatura, se eles formam para a escola de ensino básico? e percebemos que entre os participantes que oportunizaram experienciar a profissão ainda na graduação sob a supervisão de um docente do curso há uma maior participação no ensino básico.

Sobre a escolha profissional ter ou não influência das ações do CLDP obtivemos um percentual positivo de 80%. Desse modo, podemos intuir que a maior parte dos estudantes que participaram do projeto seguiram na área docente por incentivo do Centro de Línguas e isso, uma vez mais, mostra que pode haver implicações, muito significativas, na formação inicial de professores de E/LE. A seguir, a figura apresenta um gráfico elaborado a partir das respostas:

Gráfico 9: Influência do CLDP na profissão atual

Você acredita que sua escolha profissional hoje teve influências das experiências vivenciadas no CLDP?

20 respostas



FONTE: REZENDE JR; 2019.

Com base em todos os dados, encerramos as discussões elaboradas a partir do questionário e passamos às observações das professoras supervisoras e do professor idealizador, obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada, sobre o surgimento do CLDP e suas observações como formadoras e formador de professores.

### 3.4. O que dizem as entrevistas? Início do projeto, currículo e formação inicial

Nesta subseção, elencamos algumas considerações, baseadas nas transcrições das entrevistas realizadas, sobre a criação do projeto, a importância do mesmo para o curso de Letras, numa intenção de curricularização da extensão, para os estudantes da graduação e para a comunidade interna e externa ao campus da FCL/Assis. Além disso, apresentamos também algumas reflexões sobre a formação inicial no CLDP e o uso de materiais didáticos.

Como já mencionado, o CLDP iniciou suas atividades no ano de 2010 e com um dos objetivos de possibilitar uma maior formação aos futuros professores de LE, nas palavras do professor idealizador:

"nós precisamos trazer o mundo para Assis. Assis é o centro do mundo e então eu acho que deveria se trazer o resto do mundo para Assis". Para você sentir a questão do isolamento de um professor de prática de ensino, de um professor de inglês, no interior do Brasil formando professores de inglês, de línguas estrangeiras, mas, longe completamente de onde se fala essas línguas, de pessoas que falam essa língua como é que a gente vai formar esses professores? (Entrevista professor T, 2019).

Nessa afirmação, percebemos o caráter formador que o projeto assume desde sua criação ao pensar em ações e espaços destinados aos futuros professores e aos docentes do

curso de Letras. Essa preocupação inicial desencadeou numa observação positiva por parte do professor T, em outras palavras, o CLDP é um espaço com um grande movimento de pessoas, fato que torna o ambiente ainda mais propício para que se discuta o desenvolvimento de professores de LE, pois,

Eles vinham correndo para esse espaço porque era um espaço que eles tinham conforto, eles tinham as coisas ali, **eles tinham um ambiente onde cruzavam-se professores, pesquisadores, mestrandos, doutorandos misturados com pessoas da graduação, doutorandos** eloquentes e jovens que se misturavam com alunos da graduação e isso foi iluminando muito aquele espaço como um espaço de desenvolvimento de professores, vamos criar o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e foi aí que foi criado já tinha acabado o projeto Teletandem e o espaço foi aproveitado como uma expansão do financiamento FAPESP e do projeto inicial (Entrevista professor T, 2019, grifos nosso).

Ainda sobre o início do projeto a professora C menciona que “foi muito difícil no início... é ... pensar assim no reconhecimento do projeto, houve muita resistência a começar pela Pró-Reitoria em pensar assim, uma bolsa só dá” (Entrevista professora C, 2019). Diferentemente do que assinalamos a respeito do número de bolsas no ano de 2018, sete bolsas PROEX, no ano de 2010 o projeto dispunha de uma única bolsa. Nas palavras da professora, “hoje nós temos sete, mas, já tivemos dez bolsas, porque depois de um tempo com o projeto tomando à proporção que tomou nós chegamos a ter, na reitoria passada, na gestão passada, dez bolsas” (Entrevista professora C, 2019).

Outro ponto importante sobre a relevância do projeto ocorreu no curso de Letras, pois, “o próprio conselho de curso hoje repensa e reconhece a importância do Centro de Línguas para o curso de Letras e está pensando aí numa estratégia de tornar isso, de vincular isso ao currículo, à grade, enfim ao currículo do curso” (Entrevista professora C, 2019). Já segundo a professora M, “esse espaço também amplia para essa vertente da Internacionalização mesmo, como um todo” (Entrevista professora M, 2019).

Sobre essa discussão, acreditamos que as diferentes pesquisas desenvolvidas junto ao projeto<sup>43</sup>, tanto em iniciações científicas por parte dos discentes, quanto em projetos de ingresso à universidade pública por parte dos docentes, a trajetória de existência do CLDP que desde 2010 oferta o ensino de línguas para a comunidade externa e interna ao campus, o

<sup>43</sup> Para detalhar acerca dos projetos e das pesquisas desenvolvidas no CLDP da FCL Assis acesse ao site: <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/sobre/pesquisas/>. Outros trabalhos sobre os Centros de Línguas da UNESP podem ser vistos na revista Entre Línguas de Araraquara que está vinculada a este projeto de extensão.

número de matrículas semestrais, o número de participantes, bolsistas e voluntários, a criação de um evento próprio e a continuidade ao projeto Teletandem delimitam a criação de uma comunidade disciplinar (Goodson, 1997). Segundo esse autor:

“os professores, como porta-vozes das comunidades disciplinares, estão envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. A comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos "inoportunos" ou "ilegítimos", e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar "declarações oficiais" - por exemplo, diretores de revistas, presidentes, responsáveis pedagógicos e inspetores. Eles são importantes como "outros significantes" que providenciam modelos para os membros mais novos ou indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos (grifos do autor)” (GOODSON, 1997, p. 21-22).

Costa (2010, p. 04) reforça as ideias aqui destacadas ao dizer que as comunidades disciplinares buscam “por representação, legitimação, recursos e território, mas, também [por] espaços de militância de profissionais que atuam na composição dos textos oficiais, buscando defender seus ideais”. No caso específico do Centro de Línguas, as ações desses sujeitos estão voltadas para o intuito de “institucionalizar e estruturar o CLDP para que todos os alunos possam ter acesso a um espaço de construção compartilhada do conhecimento docente” (MIRANDA, CARVALHO e MESSIAS, 2014, p. 79).

Tal intenção, pode-se caracterizar como um espaço e uma voz (poder) conquistados por esse grupo de professores e alunos de diferentes LE que, desde 2010, ofertam o ensino de línguas de modo democrático e divulgam resultados profícuos. Nesse sentido, a fala da professora C ao mencionar que há uma nova visão por parte do curso de Letras para com o projeto demonstra o quanto o grupo do CLDP cresceu e ganhou força como comunidade.

Ampliamos essa ideia com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que pretende “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Acreditamos também, que a estratégia do PNE corrobora com a exemplificação do poder de uma comunidade disciplinar, inicialmente uma comunidade maior, a extensão universitária, e posteriormente a comunidade específica do CLDP para a discussão sobre a institucionalização de suas atividades e a valorização de seu trabalho.

Outros exemplos de poder, ou influência, exercido pela comunidade do CLDP e que demonstra o espaço ocupado por esses sujeitos atuantes neste projeto, bem como a sua relevância, pode ser vista nas propostas acerca da internacionalização que rondam ao Centro de Línguas e que já foram mencionadas neste trabalho, como por exemplo: o projeto de Idiomas Sem Fronteiras, o Teletandem, o PIBID e o Capes Print.

Acrescentamos a essa discussão dois questionamentos levantados pelo professor idealizador em sua entrevista e que vão ao encontro de sua preocupação inicial sobre um espaço de formação que agregue e colabore com todos, são eles: “o Centro não existia e imagina você como aluno de graduação, para onde você iria para discutir as coisas que hoje em dia se discute no Centro de Línguas. Onde? [...] Tira o Centro de Línguas dessa faculdade e vê como seria o aluno de Letras?”. São perguntas relevantes para pensarmos sobre como o CLDP contribui com a formação inicial dos professores de LE, principalmente, pela localização geográfica da cidade de Assis em que a distancia de grandes centros urbanos. Segundo a professora M:

o Centro de Línguas a gente vê que é um local que integra e que agrega. Pensando do ponto de vista dos alunos, como uma ex-aluna da casa como graduação que teve que sair para ter experiência como docente da língua espanhola eu vejo e isso é perceptível aos olhos e a experiência dos nossos alunos o quanto é válido, o quanto é rico esse espaço (Entrevista professora M, 2019).

Portanto, possuir experiência de ensino, ainda na graduação e com a supervisão de um docente do curso é o que a professora assinala como enriquecedor desse espaço, pois, seguindo a sua entrevista ela afirma que “eles [os licenciandos] têm um tempo mais prolongado, um contexto mais apropriado para ter esse contato com a língua” (idem, 2019). Desse modo:

o que significou para eles [os licenciandos] foi uma abertura para o mundo, uma abertura para o mundo no sentido de eu estou fazendo espanhol então eu posso comunicar com a Espanha, com a Colômbia, com a Argentina e tivemos projetos [no qual vinham] Argentinos ao longos dos dez anos, gente fazendo (falando) com escolas argentinas com escolas no Uruguai, algumas vezes tivemos, vieram professores do Uruguai para cá, enfim, são coisas que a gente começou (Entrevista professor T, 2019).

Assim, vemos que para os estudantes de Letras o CLDP não só é um espaço de formação, mas, uma ampliação em seus conhecimentos culturais relacionados ao ensino-

aprendizagem de línguas pautado na abordagem comunicativa proposta pelo projeto. Essa contribuição fica mais evidente quando a professora M lembra de uma aluna egressa que participou do CLDP e que usou essa experiência como um diferencial em seu currículo para pleitear uma vaga como professora de ELE. Vejamos o excerto a seguir:

E no currículo dela, o currículo de um aluno recém graduado [ele] tem um perfil um pouco mais reduzido por conta do tempo mesmo e o que chamou a atenção dos contratantes dela foi isso, que ela tinha dois ou três semestres, ela deu aula no Centro de Línguas, o trabalho desenvolvido aqui e ela pode compartilhar com eles toda a dinâmica e isso foi assim um grande ponto positivo para que eles dessem essa oportunidade para ela, mesmo sendo recém graduada e ela está até hoje trabalhando com isso (Entrevista professora M).

Por fim, pensando na importância do CLDP e nas contribuições apontadas aqui perguntamos a cada supervisora sobre o que elas priorizavam na formação de professores de ELE, e da mesma forma, na entrevista com o professor idealizador buscamos reflexões sobre esse tema. O primeiro apontamento corresponde a uma mudança de paradigma sobre o que seja ensinar uma LE, uma vez que, ao optar por colocar estudantes em sala de aula o projeto questiona se o professor de línguas precisa saber tudo para depois ir a campo. Segundo a professora C:

Sabe houve muita crítica de colegas de trabalho inclusive, mesmo de [Letras] Modernas, dos professores do departamento alguns que falavam que “eu não acho que professor... que aluno de graduação já domina, que no começo do curso tenha já condições de ensinar e dar aulas, eles precisam aprender primeiro para depois ensinar”. Então veja que é uma mudança mesmo de paradigma de pensar essa formação docente, precisa saber tudo para ensinar?

A mesma professora, sobre esse assunto, assegura que “por isso a gente deixa vocês errarem aqui, mas, errar criticamente e ir refletindo sobre esse erro. É mais ou menos essa ideia, a gente permite que vocês observem e reflitam sobre essa trajetória” (Entrevista professora C). Deprendemos dessa fala que no CLDP não se consiste em apenas deixar os estudantes de Letras ministrarem aula, mas sim há uma preocupação com a formação, com a reflexão e, inclusive, há uma preocupação na seleção dos participantes por meio de edital, ver anexo V.

Esse conflito com o modelo de funcionamento do projeto reflete em outro ponto importante sobre o ensino de LE: o material didático. Aparecem aqui, prioridades em “se

pensar o que se leva para a sala de aula? Por que se leva? Por que se faz essa escolha?” (Entrevista professora C)”. Nesse sentido, apresentamos o que cada entrevistado diz sobre o assunto:

a questão do material didático porque desde o início a gente optou por não adotar nenhum livro, nada, nem um material didático assim e até em alguns momentos sugerimos alguns livros didáticos e temos isso disponível, os professores colocam a disposição todo o seu material didático de livros, mas, não adotamos “olha vai ser esse livro que é o espanhol básico um” entendeu? E isso é proposital (Entrevista professora C).

Então a gente viabiliza materiais, a gente verifica planos de aula, ajuda, fornece alguns exemplos porque modelo eu acho complicado falar, pois, a gente está em construção, então, modelo é... alguns modelos de ponto de partida, até mesmo para planos de aula, elaboração de aulas e o principal é o compartilhamento que eles vivenciam na sala de aula e eles trazem para que a gente possa refletir junto em grupo. Assim, podendo trocar experiências e aproveitar a experiência do outro e construir a sua prática docente (Entrevista professora M).

[...] eu acho, hoje em dia que eu estou fora, eu acho que, deveria ter sim um livro, um método. Por quê? Porque um livro e um método para o professor iniciante é muito importante, mas, tem que ter cursos para ensinar, cursos de desenvolvimento de professores dentro do Centro de línguas junto a prática de ensino tem que ensinar a como o professor deve olhar os exercícios do livro, quais são os objetivos de cada exercício do livro, como que esses exercícios combinam, por exemplo, o exercício A1 combina com o exercício B2 com a parte de pronuncia, como ele pode fazer esse tipo de coisa? Quais são os objetivos do curso que é uma abordagem comunicativa que nós vamos ter durante todo o Centro de Línguas? Então o uso, o recurso do material vai estar... tem que ser pensado (Entrevista professor T).

No fragmento da professora C vemos que ela demonstra ser uma atitude “proposital” o fato de não se selecionar um livro didático como guia do curso e complementa dizendo que “sugerimos alguns livros didáticos e temos isso disponível”. Afirmações que estão de acordo com o posicionamento, mencionado anteriormente, sobre a necessidade de na formação inicial haver um espaço de reflexão e de análise crítica do erro. Já a professora M corrobora com a fala anterior dizendo que há a sugestão de materiais, mas, para ela é complicado pensar em um modelo a ser seguido e reforça a ideia de construção e reflexão.

Percebemos então, que ambas as professoras não sugerem a adoção de um livro ou material didático para o CLDP e argumentam que seja feita um acompanhamento das ações dos professores em formação. Já o professor T apresenta uma opinião, um pouco, contrária, pois, para ele há sim a necessidade de o professor iniciante ter um método ou livro didático.

O que nos chama atenção na fala do professor é que mesmo que ele sugira a adoção de um método, sua postura é crítica quanto ao uso, a elaboração e a proposição das atividades, pois, ao sugerir que se adote um livro ele sugere também que se elabore cursos sobre como o professor pode direcionar seu olhar para o material, em outras palavras, que ajudem o professor a refletir se os objetivos do material são os mesmos do curso em questão.

Assim, ainda que sejam opiniões diferentes julgamo-las complementárias, uma vez que, por um lado, acreditamos enquanto pesquisadores que seja necessário que o professor iniciante tenha espaço para elaborar seu próprio material segundo seu grupo de estudantes e seus objetivos, visão que está de acordo com as ideias do pós-método de Kumaravadivelu (2001). Por outro lado, trazer materiais didáticos que se encontram no mercado, principalmente, aqueles utilizados em cursos de LE, que como mencionamos seguem tendências metodológicas como um diferencial para que o professor os analise junto ao docente supervisor vai ao encontro do que Leffa (2008) e Almeida Filho (2001) discutem sobre saber o porquê de suas decisões.

Obviamente, tanto o preparo autônomo quanto o uso consciente de um livro ou método de ensino exigirá tempo dos docentes supervisores para acompanhar o desenvolvimento dos cursos, dos planos de ensino e de aula, dos objetivos, da análise do grupo etc. E concordamos com as ideias do professor T, ao questionar “que tipo de nível você vai pensar, qual é o critério de nivelamento dos cursos? Quais são os materiais pedagógicos que vão ser usados? Quais são os recursos que o Centro de Línguas vai ter? Ainda tudo isso precisa ser pensado e desenvolvido aqui neste Centro de Línguas”.

Essa discussão permite não só (re)pensar e refletir sobre a formação inicial, mas, também uma reflexão por parte do professor formador, pois, estes de igual maneira se encontram num processo contínuo de formação, segundo Freire (2015), o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender num processo dialógico. Podemos observar tal processo a partir de um trecho da entrevista da professora C:

Porque a gente passa a olhar também E para aquilo que a gente faz. E refletir de forma mais crítica sobre aquilo que a gente faz também como professora formadora, então, muitas das práticas que eu tinha como professora hoje eu não tenho mais, então, essas mudanças foram acontecendo também em mim por observar o que é mais relevante, o que é mais significativo em termo de ensino de línguas hoje, de língua espanhola hoje (Entrevista professora C).

Por fim, acreditamos que o CLDP tenha contribuído também com as professoras supervisoras permitindo que elas analisem suas práticas e voltem para o ciclo formativo

proposto por Leffa (2008) e do qual já abordamos na seção primeira. A seguir, passamos para uma discussão sobre a organização e uso do tempo-espaço no CLDP, enfatizando, as reuniões pedagógicas realizadas pelas professoras supervisoras.

### **3.5. Tempo-Espaço no CLDP: as reuniões pedagógicas na formação inicial<sup>44</sup>**

Em uma perspectiva ampla de contextualização do CLDP, nos tem chamado a atenção a categoria “tempo”. Concordamos que atualmente, “deparamo-nos com um tempo que organiza o espaço, que mede o espaço, com um dispositivo capaz de comandar, regular o espaço na vida das pessoas. Todos nós usamos, temos um relógio que controla nosso tempo-espaço” (VIEIRA, 2001, p. 48). E, num projeto de extensão, essa organização do tempo e do espaço influencia o funcionamento (ritmo) das atividades, pois, segundo Gallego e Silva (2011), ao pensarmos nessas categorias no ambiente escolar (de ensino):

[...] vale destacar que o tempo e o espaço são estruturantes da cultura escolar, ou seja, todas as ações no interior da escola ocorrem num espaço (sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, sala dos professores etc.) e num tempo (ano letivo, dia letivo, uma semana, uma aula de 50 minutos, uma atividade de 20 minutos etc.). Além disso, a dimensão do tempo, assim como a do espaço, não é uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim uma ordem a ser aprendida (p. 05).

No CLDP, o tempo (escolar) se dá em relação ao calendário da graduação, pois, com a inserção dos licenciandos nas salas de aula o projeto necessita adequar-se a períodos de férias com períodos letivos. Dessa maneira, “o tempo no espaço pode ser tanto o cronológico, que arruma nossa vida como um relógio, quanto pode ser o tempo histórico, construído por sujeitos ao longo da história” (VIEIRA, 2001, p. 50).

A respeito do primeiro (tempo cronológico) sua materialização na educação se dá por meio do tempo de matrícula, horários de entrada e saída, tempo de recreação, tempo de atividades e de exames, tempo de duração do curso, duração de uma aula e sua preparação, frequência etc (GALLEGO, 2008; GALLEGO e SILVA, 2011). Um exemplo desse tempo são as informações trazidas acerca do Centro de Línguas de Assis sobre seus horários de

---

<sup>44</sup> A escolha por essa categoria de análise se deu após a participação na disciplina “História da escola” ministrada pela professora Ana Clara Bortoleto Nery no programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Marília. Desse modo, embora o questionário e a entrevista não levassem em consideração essas categorias a discussão realizada a partir delas se mostrou interessante para a formação inicial de professores de E/LE.

funcionamento, horários de aula (período vespertino), dias para a reunião, início das atividades com divulgação de editais de seleção de professores, vagas ofertadas etc.

Em relação ao segundo (tempo histórico), constatamos a criação de escolas, lugares específicos de aprender e ensinar de modo formal e da infância, período o qual se dedica a aprendizagem de saberes culturalmente valorizados<sup>45</sup>. Lembramos que para nosso objeto de estudo (um projeto de extensão) esse tempo se concretiza com sua criação a partir da submissão de uma proposta à Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, nesse interim, trazemos dois excertos das professoras supervisoras do espanhol que ilustram esse tempo:

[...] **eu ingressei de fato em 2009 e fui contratada no início de [2010]**, em fevereiro, dia 17 de fevereiro em 2010. Quando começava o Centro de Línguas e eu me lembro também de uma conversa com o professor T que naquela época estava submetendo esse projeto, inicialmente como um projeto de extensão [...] E aí eu ingressava de verdade na Unesp em 2010 e precisava **fazer um projeto de pesquisa** como todo professor que inicia, o meu trienal, famoso trienal (Entrevista professora C).

**No Centro de Línguas [ingressei] em 2014 quando eu me efetivei**, me efetivei não, eu passei no concurso de efetivação, que aí no contrato eu ainda estou em estágio probatório, mas, o contrato já era como efetiva aí eu comecei a colaborar no Centro de Línguas [...] **no meu projeto trienal** ele envolve outras esferas, mas, o Centro de Línguas também (Entrevista professora M).

Aclaremos que ambas as professoras são docentes do curso de Letras, a professora C possui mestrado e doutorado na área de Linguística e a professora M possui mestrado e doutorado na área de Literatura. Atualmente, para as participantes, o Centro de Línguas consiste num espaço para o desenvolvimento de pesquisas, sendo que ambas direcionaram seus projetos trienais de ingresso à universidade para atividades desenvolvidas no âmbito do CLDP.

A partir dos excertos, percebemos que a professora C acompanha as ações do CLDP desde o seu início (tempo histórico) o que lhe permite trazer mais detalhes da criação do projeto e dos embates enfrentados quando surgiu a proposta de projeto de extensão. Já a professora M ingressou um pouco mais tarde e o fato de também ingressar como supervisora da área do espanhol e vincular o Centro de Línguas ao seu projeto trienal demonstra uma

---

<sup>45</sup> Segundo Gallego “definir com que idade a criança devia entrar e sair da escola e “aprisionar” um tanto de número de horas diárias dessa no interior da escola impôs redefinições nos horários das famílias assim como a faixa etária “escolar” categoriza a infância, inaugurando relações mais estreitas entre a idade e a atividade socialmente esperada a se realizar” (2008, p. 164).

consolidação do CLDP como um espaço de pesquisa (reforçando o discurso de indissociabilidade pautado no regimento geral de extensão da UNESP – anexo I).

Assim, nesta reflexão inicial sobre o tempo (num espaço específico) ressaltamos a importância de observarmos também outros elementos do trabalho pedagógico, tais como: o currículo, concepções de ensino-aprendizagem e métodos de ensino, uma vez que, no ensino de uma língua estrangeira, esses elementos estarão diretamente vinculados à divisão que o professor fará do tempo em sala de aula. Desse modo:

As temáticas como os métodos pedagógicos, os conteúdos e os exames também se tornam essenciais quando o tempo é examinado. Ao discutir a complexidade do tempo escolar, Compère (1997) aponta alguns fatores que interferem na análise do tempo: a questão do gênero, a idade dos alunos, as estações, as tradições e as iniciativas regionais, a religião e a condição social (GALELGO e SILVA, 2011, p. 08).

Acerca dessa discussão, o CLDP não disponibiliza em sua página *web* o currículo dos cursos ofertados (básico I, II, III e intermediário I, II, III). Tudo que se pode intuir sobre o assunto é que cada módulo tem duração de um semestre letivo. Já no que tange às reuniões (outro marcador do tempo no projeto), as professoras supervisoras ao serem questionadas apresentam em suas respostas posicionamentos divergentes em relação a esse tempo dentro do Centro de Línguas que normalmente ocorre às sextas-feiras (tempo cronológico), pois, nesse dia não há aulas.

**E eu fazia com mais frequência as reuniões** e as supervisão [...] Então, a gente tem feito, pelo menos acredito eu, que **pelo menos uma vez por mês** um encontro, a gente se propõe a fazer a cada quinze dias, mas, eu não consigo estar a cada quinze dias, dificilmente. Daí eu passo as leituras, **a gente tentou fazer aquela leitura conjunta**, porque de verdade são textos não tão simples para que esses alunos iniciantes entendam. Então, essa supervisão acaba sendo... **ela deveria ser mais contínua, eu deveria estar mais presente na preparação**, de verificar o ... não seria bem o termo verificar, mas, avaliar, acompanhar melhor essas atividades que os alunos produzem, o que eles levam, a prova que eles fazem, se fazem, se não fazem, quais são as avaliações que são propostas, se são (Entrevista professora C).

Nessas reuniões **a gente procura criar um espaço para que os alunos possam trazer as suas experiências da sala de aula e a partir dessas experiências a gente ir refletindo com eles**, discutindo, criando até com eles uma atmosfera de resiliência que é algo que a gente não aprende da noite para o dia e que é fundamental dentro do fazer docente e a discussão em conjunto, **compartilhamento de dúvidas, de ansios, de ansiedades que vão surgindo e vão emergindo do contexto de aulas**. Então, não é um ... esse espaço de supervisão, coordenação, não é um local ou uma situação

que a gente usa somente para cobrá-los: Vocês estão vindo dar aulas? De quanto tempo você dá aula? Quantos alunos tem vindo? Isso ocorre porque se trata de um Centro de Línguas e a coisa tem que funcionar administrativamente, mas, principal, **o principal foco é oferecer um suporte para que esses alunos possam desenvolver essa experiência com o máximo de proveito** (Entrevista professora M).

Esses excertos nos permitem compreender o tempo (e também o espaço) da supervisão de duas formas diferentes, sendo elas: (a) para a professora C como uma atividade que exerce uma cobrança administrativa tanto nos alunos participantes quanto nas professoras supervisoras. A professora ao se questionar sobre seu dever (eu deveria estar mais presente na preparação) nos transmite uma ideia de reflexão sobre seu papel como supervisora do projeto e professora formadora de professores.

A partir dessa constatação, retomamos o excerto mencionado anteriormente que diz que “um dos enfoques centrais do CLDP consiste na orientação e supervisão das aulas ministradas pelos alunos-professores” (MIRANDA, CARVALHO e MESSIAS, 2014, p. 70). Porém, intuímos, conforme já explicitamos, que o acúmulo de funções (professora, pesquisadora, orientadora, supervisora, etc) dentro da universidade pública e a falta de investimentos na contratação de novos docentes acarretam diretamente na sobrecarga laboral, que por sua vez, refletem na formação inicial, não só de professores, mas, na formação inicial de modo geral.

Percebemos um acréscimo no tempo laboral e a necessidade de se atuar em diferentes espaços dentro da universidade pública que acarreta numa diminuição do tempo para determinadas ações (as reuniões pedagógicas). A própria professora mais ao fim de sua entrevista acaba confirmando nossas hipóteses ao dizer que:

[...] mas, pensando em termos assim metodológicos, de funcionamento e formação desses alunos eu acho que **precisamos investir e dedicar mais tempo, organizar melhor essa supervisão**, ela precisa ser mais bem feita, mais de perto, mais assessorada, claro que isso demanda mais tempo e para isso **a gente precisaria de mais professores para que houvesse uma maior divisão do trabalho**. Por exemplo, eu estou hoje coordenando o ProfeLetras, coordenando o Centro de Línguas, chefia do departamento, sabe, eu atuando em muitas coisas eu não consigo fazer bem feito como deveria, acredito (entrevista professora C).

A segunda forma de observamos o tempo das reuniões é: b) como um momento de troca de experiências e estudo no qual professores em formação e professoras formadoras se juntam para refletir sobre suas ações, suas concepções de ensino e metodologias utilizadas. Há nesse sentido um compartilhamento a partir dos relatos que os alunos/professores trazem de suas

aulas e que são reelaborados (ou ao menos tentam ser) para ações futuras (processo de formação cíclica mencionada por Leffa (2008)).

Acreditamos que com essas ações (mesmo que com encontros mensais) o projeto possa contribuir com o processo de identificação, reflexão e organização do tempo de aula, tempo de atividade, tempo de avaliação, etc. Além disso, a reunião não age apenas como um tempo e sim como um espaço para “compartilhamento de dúvidas, de anseios, de ansiedades que vão surgindo e vão emergindo do contexto de aulas” (entrevista professora M). Portanto, ainda pensando nessas reuniões e que são nelas que experiências sobre as aulas (e a organização desse espaço-tempo) podem ser observadas, trazemos o excerto abaixo que ilustra a discussão que até aqui tecemos:

E me lembro da primeira aula que ela deu e ela veio depois chorando “Ai professora! Eu sei falar tudo, eu sei a língua, **mas, eu não sei dar aula**. Eu não sei! **Eu preparei um monte de coisa e em meia hora eu já tinha dado tudo** e meus alunos ficaram olhando para mim e eu não sabia o que fazer, eu não sabia como terminar” (entrevista professora C).

Parece-nos interessante perceber como a aluna relata para a professora seu equívoco na administração do tempo de cada atividade a ser desenvolvida em sala de aula e como ela (professora em formação) se desestabiliza ao narrar os fatos (ela veio depois chorando). Esse excerto corrobora também com a ruptura de uma ideia simplista (de senso comum?) acerca da atuação docente, pois a aluna acreditava que saber a língua era o suficiente para ensiná-la.

Seguindo nossa discussão, Gallego (2008) também menciona outros fatores que interferem no cumprimento dos horários escolares e requerem uma adaptação social (no contexto externo e interno à escola), principalmente, no que diz respeito aos horários de atividades cotidianas como acordar, fazer a refeição da manhã, da tarde, horário dos pais saírem para o trabalho etc. Obviamente, compreendemos também que num percurso histórico essas “adaptações” se deram num campo de disputas, negociações e imposições, que segundo Gallego e Silva “a história da organização temporal da escola não foi linear tampouco imutável” (2011, p. 27).

O espaço que observamos, CLDP, a adaptação do horário das aulas se dá em virtude do período em que não se utilizam as salas de aula (espaços físicos) para os cursos de graduação. Sobre a questão do horário das aulas, porém, ao atentarmos novamente para a figura 08 (horário das aulas no CLDP), somos levados a refletir que com um horário de aula seguido do outro, sem intervalos, fica evidente que o professor em formação, ao entrar em sala, não

possui muito tempo para (re)organizá-la, conversar e revisar seu plano com o parceiro, refletir sobre a aula ministrada e/ou sobre ações futuras.

Por mais que essa utilização cronométrica do tempo seja devido à falta de espaços físicos, acreditamos que possíveis ações poderiam ser tomadas, tais como, pequenos intervalos (dez minutos?) entre uma aula e outra, início mais cedo da primeira aula e ou diminuição da carga horária por dia (podendo ser acrescentado o horário subtraído ao final do semestre num acréscimo de dias).

No que se refere ao **espaço** aclaramos que este não é neutro, tampouco destituído de valor, pois acreditamos que ele passa a compor a vida dos sujeitos que nele (e com ele) interagem. Assim, “[...] o espaço está ancorado na pessoa humana, na história e, juntas, elas constroem a noção do espaço” (VIEIRA, 2001, p. 52). Nessa relação há uma troca entre espaço e sujeito na qual o primeiro passa a educar o segundo a partir de suas concepções, valores e princípios e este último passa a transformar o primeiro.

Nesse sentido, Gallego e Silva nos dizem que “o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (2011, p. 10) e vão além elencando que “a disposição física dos materiais na sala de aula e as possibilidades de ensino que cada um coloca exercem fortes pressões sobre os procedimentos didáticos” (2011, p. 14). Portanto, sendo o espaço um lugar que educa, comunica e influencia, cabe aos professores, coordenadores, diretores e pesquisadores da área de educação refletir sobre como ele(s) é(são) utilizado(s) e quais os efeitos produzidos na vida dos sujeitos que ali se encontram.

Salientamos que, em ambas as entrevistas, o espaço (físico) da sala de aula não foi mencionado. O que percebemos a partir das descrições do projeto é que no CLDP orientam-se as aulas para uma abordagem comunicativa, porém, retomando Gallego e Silva (2011) ao mencionarem que o espaço exerce forte pressão pedagógica podemos questionar como se organiza o espaço da sala de aula no CLDP? Há alguma referência nas reuniões organizadas?

Gallego e Silva ressaltam que “é preciso fazer a ressalva de que de nada vale um espaço que tenha sido organizado segundo uma dada corrente pedagógica se as atividades são desenvolvidas de modo distante do que sugere aquela organização” (2011, p. 15). Desse modo, uma organização do mobiliário da sala (principalmente as carteiras) em fileiras não contribuirá com uma abordagem voltada à comunicação na língua estrangeira e tampouco uma sala disposta em círculo na qual não haja envolvimento entre os alunos ou entre alunos e professor tornam-se incoerentes ao objetivo comunicacional.

O mesmo podemos pensar sobre o tempo, pois, numa abordagem comunicativa o tempo delimitado para cada atividade (ou o tempo de fala do professor) são questões que permeiam a formação inicial. Logo, a escola precisa evitar incoerências (pensando em seus princípios de ensino, tempo e espaço) e organizar as categorias que aqui estamos discutindo em seu planejamento, tanto no projeto político pedagógico da instituição (contexto mezo) quanto no plano de curso e de aula (contexto micro).

Nesses planejamentos podemos considerar, por exemplo, a impossibilidade de deixar um material e organizar determinado espaço para um único fim se este (o espaço) for utilizado constantemente, sem intervalo de tempo para estas ações como é o caso do CLDP. Outra questão a ser refletida é a possibilidade de um espaço (sala de aula) temático por língua estrangeira, o qual, pudesse ser organizado de modo a facilitar o desenrolar da aula (e a comunicação) a partir do uso de diferentes estratégias (cartazes, mapas, quadros, etc.).

Essas ideias nos levam a acreditar que o espaço escolar é produzido pelas ações dos sujeitos nele envolvidos e pelas escolhas realizadas, tanto por agentes internos à escola, aluno, professor, diretor, quanto por agentes externos, secretaria da educação, políticas públicas. Vieira (2001) corrobora com o exposto e o amplia ao mencionar que [ela] “chama de espaço também todo ambiente, lugar, arquitetura e mobiliário que, de uma forma ou de outra, compõem e nos mostram, mesmo que invisíveis, o cotidiano de uma escola e de uma sala de aula” (VIEIRA, 2001, p. 52).

Segundo Viñao-Frago e Escolano (2001), podemos intuir que o espaço escolar e sua arquitetura escolar refletem tanto a história como a constituição de valores sociais, culturais, religiosos, políticos e a concepção de ensino-aprendizagem de uma época<sup>46</sup>. Já Escolano (2011) acredita que “as arquiteturas, segundo o que se tem dito repetidas vezes, não são simples espaços neutros nos quais se esvazia mecanicamente a educação formal, porém, cenários com uma definida semântica cultural que educa silenciosamente” (p. 16 - tradução livre<sup>47</sup>).

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, com um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado

---

<sup>46</sup> Um exemplo mais detalhado de como a arquitetura escolar pode influenciar e demonstrar as concepções educativas e de currículo pode ser visto em Vieira (2011).

<sup>47</sup> “Las arquitecturas, según se ha dicho repetidas veces, no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente”.

arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (VIÑAO-FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 45).

Portanto, concordamos com os autores ao mencionarem que o espaço também educa e contribui (ou não) para a formação inicial de professores “um programa educador” internalizado pelos estudantes. E nesse sentido, trazemos uma explicação do professor idealizador acerca do espaço do CLDP, referindo-se à secretaria e ao primeiro laboratório, a escolha do mobiliário, da paisagem e das cores do mesmo (para mais detalhes ver figura 18 que apresenta a planta térrea do projeto):

Ao mesmo tempo a gente conseguiu um espaço e a FAPESP deu a oportunidade para a gente colocar carpete bonito, colocar um... fazer um laboratório, um espaço bonito dentro da UNESP, geralmente, tinha muito dessas madeiras, divisórias, fechadas e todas tipo repartição pública e eu falei "não. Precisa colocar vidro temperado para deixar ver os alunos, eles devem ter um laboratório onde eles possam ver a floresta, o bosque, o verde, precisa ter luz, precisa ser algo alegre, então a gente escolhia o mobiliário na hora de fazer... no início do projeto as cores foram escolhidas de acordo com a nossa filosofia de ensino e de ver o trabalho. A gente escolheu as cores das cadeiras laranja para ninguém dormir com cinza ou com azul, mas ter uma cor viva, alegre, com flor, com vaso de flor, espaço onde os alunos pudessem se sentir bem e isso deu muito certo porque todos os alunos da graduação vêm correndo (Entrevista professor T).

Essa explicação do professor idealizador demonstra que sim houve uma preocupação com o espaço no qual os futuros professores iriam integrar e seguia a “filosofia de ensino” do CLDP, ou seja, um ambiente agradável que despertasse neles desejo de estar ali e de aprender uma LE.

Por fim, observando as respostas das professoras supervisoras a partir dessa categoria de espaço-tempo há embates com o uso do espaço físico, já que o CLDP ocupa as salas de aula da graduação e junto a ele outros projetos de extensão também o fazem. Além disso, há a questão da utilização, pelos eventos científicos do campus, das salas para minicursos e apresentações de trabalhos no horário previsto para as aulas do CLDP. Sobre o assunto a professora C diz que:

eu me lembro que as primeiras vezes que a gente ampliou muito a quantidade de cursos e precisava de sala de aula “Nossa!!” era uma luta com o STAEPE “**imagina, nós não temos sala para tudo isso para vocês, não vai dar, não tem como**” e todo início de ano era uma briga, era horrível, a gente tinha que lutar muito pelo espaço físico. E hoje o STAEPE nos diz

assim, chega dezembro, “**professora já manda para gente a relação porque estamos fazendo as reservas**”, e esse embate a gente já venceu (entrevista professora C).

Nesse excerto vemos como o projeto vai ganhando espaço e reconhecimento em relação aos sujeitos, funcionários da seção técnica de apoio ao ensino e extensão, que se num primeiro momento se espantam com o número de salas solicitadas chegam, num segundo momento, a adiantar esse procedimento. Por fim, apresentamos as considerações finais e concluimos com a retomada das discussões realizadas no trabalho para propormos alguns encaminhamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o trabalho apresentando nosso objetivo geral de pesquisa: analisar a partir dos dados coletados junto ao professor idealizador e aos participantes da área do espanhol (professoras supervisoras e alunos egressos) do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP FCL/Assis quais os efeitos desse contexto para a formação inicial de professores de língua espanhola.

Assim, delimitamos nosso campo de estudo a um Centro de Línguas de um curso de Letras situado numa universidade estadual (UNESP) no interior do estado de São Paulo. Em seguida, apresentamos, ainda na introdução, trabalhos que discorriam sobre a extensão na formação inicial de professores de LE e buscamos outros Centros de Línguas da região sudeste do país que atuassem de modo parecido ao CLDP da FCL/Assis, ou seja, vinculados a uma universidade pública.

Na sequência da introdução, retratamos nossa trajetória como estudante do curso de Letras e participante, desde 2011, do CLDP da UNESP FCL/Assis, ora como monitor, ora como professor de ELE. Ademais, mencionamos nossa participação em uma iniciação científica desenvolvida nesse contexto junto ao Teletandem e a realização de dois intercâmbios que nos possibilitaram a vivência em dois Centros de Línguas fora do país.

Apresentamos também uma narrativa de cunho pessoal do pesquisador que ilustra sua vivência no CLDP e de como participar do projeto possibilitou-lhe alcançar outras esferas sociais, outros contextos culturais e linguísticos. A partir desse relato percebemos que o CLDP não só se preocupa com o preparo acadêmico dos estudantes, mas busca introduzi-los nesse contexto e, principalmente, mostrar aos participantes que é possível a realização de pesquisas, intercâmbios e cursos que de alguma forma impactem a sociedade.

Na primeira seção, baseado em Leffa (1999) trouxemos as principais abordagens de ensino de LE e discutimos como o professor ocupava um lugar central na sala de aula e foi aos poucos dividindo o cenário educacional com o aluno, que vai ganhando representatividade e importância nesse espaço. Concordamos com Leffa (2008), que a formação inicial de professores de LE corresponde a uma preparação mais complexa, que envolve a fusão do conhecimento recebido no contexto institucional com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois primeiros tipos de conhecimentos.

Complementamos essa ideia a partir de Almeida Filho (2001) e de seu conceito de competência aplicada, pois a entendemos como a fusão da competência implícita com a

competência teórica e que requer conhecimentos da competência linguístico-comunicativa e profissional. Após essas reflexões sobre a formação inicial de professores de LE voltamo-nos para a abordagem comunicativa, norteadora das atividades no CLDP, e para a pedagogia do pós-método.

A primeira possui uma maior aderência ao contexto social no qual a interação acontece de acordo que há a adequação do uso que se faz da LE. Já a segunda, a pedagogia pós-método, mostrou-se sensível às particularidades locais e às características dos sujeitos envolvidos, rejeita a defesa de procedimentos e de princípios predeterminados que visam realizar um conjunto de metas e objetivos previamente estabelecidos e compreende o professor como capaz de teorizar sua prática.

Concluimos dessas discussões que se faz necessário que haja mais estudos sobre como esses métodos de ensino ou abordagens são utilizados no CLDP, bem como, o entendimento dos futuros professores sobre esse tema. Além disso, trabalhos que observem mais de perto as aulas, os trabalhos apresentados nos eventos científicos e os relatórios de cada professor-tutor podem também contribuir para propor mudanças e reflexões acerca da formação inicial. Além disso, pontuamos que essa seção contribui com a área de línguas estrangeiras ao relacionar a experiência da extensão com os métodos de ensino e aprendizagem de línguas.

Por conseguinte, apresentamos um histórico do ensino de E/LE no Brasil com alguns documentos norteadores do ensino de línguas no país desde 1942 até a revogação da lei 11.161/05 em 2016. No que tange à formação inicial de professores de E/LE há dois pontos cruciais nesse processo, são eles: (a) a proximidade entre o português e o espanhol que gera uma relativa intercomunicação e induz ao surgimento de estereótipos e visões simplistas sobre a aprendizagem do espanhol, conhecida como a “justa cercania” (KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999) e (b) a conscientização acerca da variedade linguística existente em espanhol e a reflexão da ampla dimensão cultural presente nos países de língua espanhola.

Em outras palavras, a formação do futuro professor deve partir de uma sensibilização ao outro, com suas diferentes formas de viver, que vá além do ensino metalinguístico ou gramatical e que permita a estes futuros docentes desenvolver uma postura aberta a diversidade. Assim, acreditamos que o professor de E/LE necessita discutir as variações linguísticas da língua espanhola e das diferentes culturas dos países que falam essa língua como uma estratégia de enriquecimento de suas aulas e uma maneira de despertar o interesse nos alunos (COSTA, 2005).

A segunda seção do trabalho foi dividida em cinco subseções, sendo que na primeira destacamos algumas características da pesquisa qualitativa e delimitamos, também, a justificativa do trabalho, tendo em vista que, esta investigação mostrou-se ser o primeiro trabalho cujo enfoque é o CLDP, ainda que este exista desde 2010 e venha participando ativamente da formação inicial de professores de LE dentro da FCL/Assis

Na segunda subseção, apresentamos os dois instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, o primeiro foi as entrevistas direcionadas ao professor idealizador do CLDP na FCL/Assis e às supervisoras da área de espanhol enquanto e, o segundo instrumento, foi um questionário direcionado aos estudantes egressos que participaram do CLDP entre 2010 a 2017 elaborado pelo formulário do *google*.

Já a análise dos dados coletados se deu a partir dos procedimentos citados por Ludke e André (2017), sendo eles: a) delimitação progressiva do foco de estudo a fim de delimitar a problemática utilizada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva; b) formulação de questões analíticas; c) aprofundamento da revisão de literatura com o intuito de ajudar no desenvolvimento da análise; d) testagem de ideias junto aos sujeitos de modo que alguns sujeitos da pesquisa se tornem informantes e; e) uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Seguindo nessa seção, na terceira subseção, caracterizamos o CLDP a partir da resolução geral de extensão da UNESP, da Resolução 82/2016 e da Resolução 12/2018. Percebemos nessa subseção que os Centros de Línguas ficam à mercê de políticas da Reitoria (externas a ele) e, quando há mudança de pró-reitor de extensão, há, também, mudança da filosofia do que seja extensão e, com isso, mudanças no investimento (em bolsas e em financiamento) que interferem diretamente no desenvolvimento das atividades.

A quarta subseção caracteriza o CLDP da FCL/Assis, como um projeto de extensão, consolidado e vinculado aos cursos de Letras, e percebemos que este oferta aulas de línguas estrangeiras modernas (alemão, chinês – mandarim, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira) e línguas estrangeiras clássicas (grego antigo e latim). As aulas são ministradas por alunos da graduação em Letras (chamados de tutores) sob a supervisão de docentes da universidade participantes do projeto. Segundo o site do CLDP “trata-se, portanto, de um espaço, prioritariamente, de Extensão Universitária, mas, ao mesmo tempo, articulado ao Ensino e à Pesquisa”.

Encerramos a segunda seção com a quinta subseção, na qual, abordamos a definição do conceito de terceiro-espaço. Para Zeichner (2010) esses espaços que podem ser definidos

como aqueles que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação, portanto, o Centro de Línguas apresenta-se como um espaço que permite a união do conhecimento teórico ao conhecimento prático, a práxis.

Adicionamos a essas ideias, as proposições de Felício (2014), Freire (2015) e Nóvoa (2017), porém, ressaltamos o número pouco expressivo de trabalhos que venham discutindo esse conceito e se proponham a pensar as ações extensionistas como um espaço de formação, de forma dialética e não hierárquica. Por fim, podemos mencionar que a segunda seção é o que nos caracteriza como uma pesquisa qualitativa, ou seja, apresentamos nossos passos e escolhas a fim de que o leitor se convença sobre o que vamos discutir na próxima seção do trabalho (processo de fidedignidade).

A terceira seção foi subdividida, de igual maneira, em cinco subseções que correspondem aos eixos de análises definidos segundo o contato com o material coletado. A primeira subseção corresponde ao perfil dos participantes da área de espanhol do CLDP e concluímos que este pode ser representado da seguinte maneira: (1) feminino, (2) cursou Letras no período noturno, (3) não estudou espanhol antes de ingressar no ensino superior, (4) obteve bolsa de estudos/financiamentos durante a graduação, (5) participou de mais de um projeto de extensão e (6) não realizou um intercâmbio estudantil enquanto estudava.

A segunda subseção corresponde as opiniões dos estudantes egressos sobre o CLDP. Nela concluímos que a participação no CLDP não se dá apenas como um requisito de formação obrigatório e sim por uma escolha dos alunos. Essa constatação leva em consideração o número de bolsas ofertadas pelo projeto e o fato de elas (as bolsas) não suprirem nem 20% do número de participantes, segundo os dados do projeto em 2018 já mencionados, e também pelo fato de cada estudante ter participado uma média de dois anos no projeto, tempo superior ao estágio.

Outra conclusão importante é sobre a participação dos estudantes em eventos científicos como apresentadores de trabalhos (relato de experiência) construídos a partir da vivência junto ao projeto, que correspondeu a 70% do total dos respondentes. Nessa subseção solicitamos também que os estudantes pontuassem de 0 a 10 a importância do CLDP para eles e o desenvolvimento das reuniões pedagógicas. A média do primeiro item, importância do projeto, foi de 9,25 pontos, sendo que 60% dos respondentes deram a nota mais alta. Já o segundo, obteve 8,85 pontos, sendo que, dos respondentes 65% deram a nota mais alta.

Podemos concluir com vistas a esses números que há uma valorização do projeto e das reuniões por parte dos discentes.

Sobre este último item, acreditamos que as reuniões são necessárias para os futuros professores, porém, observamos que o número de reuniões e a maneira que estão sendo conduzidas precisam ser repensadas. Por isso, indicamos expandir o CLDP para mais trabalhos acadêmicos a nível de pós-graduação de modo que esses pós-graduandos que já atuaram nesse contexto voltem e contribuam com a organização de início de ano, com as reuniões gerais e específicas de cada língua e com a formação desses futuros professores. Essa ação, em nossa visão, deveria estar vinculada às atividades docentes, a nível de pós-graduação, dos professores supervisores.

A terceira subseção correspondeu as marcas deixadas pelo CLDP na vida profissional dos estudantes. Nela concluímos que:

(I) O que mais marcou o estudante foi a característica do projeto ser um espaço que permite o erro por parte dos alunos-professores e que este seja encarado como parte de sua formação inicial.

(II) Há uma obrigação dos futuros professores de E/LE prepararem suas aulas de acordo com o grupo de estudantes com o qual trabalham e assim organizar e aprender a elaborar materiais, refletir sobre sua prática e contextualizar suas aulas com a realidade na qual se insere.

(III) É positivo colocar o docente como pesquisador de sua própria prática, ou seja, aquele que teoriza sobre o contexto em que atua rompe com visões hierárquicas que colocam a universidade como detentora de todo saber (FELÍCIO, 2014).

(IV) Possibilitou que os participantes refletissem sobre a língua espanhola como língua política, crítica e que permite aos estudantes conhecer diferentes realidades “discutir as variantes do espanhol”, seu “caráter cultural” e “língua de acesso aos países vizinhos”. E consequentemente, deixar de ver o ensino da língua espanhola como um conjunto estrutural e passar a pensá-lo como ‘um todo’ e, principalmente, ‘onde se quer chegar ao término do semestre’

(V) Houve uma conscientização junto a uma mudança de pensamento sobre o que seja ser professor e ensinar uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que há uma certa dificuldade em se trabalhar em duplas e/ ou de se organizarem juntos de modo cooperativo e colaborativo, tema que necessita ser melhor discutido em publicações futuras.

(VI) Grande parcela dos respondentes atuam na área da docência como professor, sendo que, alguns decidiram seguir na área acadêmica concomitantemente. Essa afirmação aparece ao responderem sobre a escolha profissional ter ou não influência das ações do CLDP e obtermos um percentual positivo de 80%.

A quarta subseção referiu-se as entrevistas das professoras supervisoras e do professor idealizador. Concluímos a partir dos dados coletados que o projeto assume desde sua criação um caráter formador ao pensar em ações e espaços destinados aos futuros professores e aos docentes do curso de Letras. Além disso, o CLDP é um espaço com um grande movimento de pessoas, fato que torna o ambiente ainda mais propício para que se discuta o desenvolvimento de professores de LE.

Partindo dessas ideias, embasamos nossas conclusões e no conceito de comunidade disciplinar (GOODSON, 1997) para definir que no caso específico do CLDP as ações desses sujeitos estão voltadas para o intuito de “institucionalizar e estruturar o CLDP para que todos os alunos possam ter acesso a um espaço de construção compartilhada do conhecimento docente” (MIRANDA, CARVALHO e MESSIAS, 2014, p. 79). Ampliamos essa ideia com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que pretende “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Outra discussão presente nesta subseção pode ser ilustrada pela fala da professora C “a gente deixa vocês errarem aqui, mas, errar criticamente e ir refletindo sobre esse erro. É mais ou menos essa ideia, a gente permite que vocês observem e reflitam sobre essa trajetória”. Portanto, depreendemos dessa fala que no CLDP não se consiste em apenas deixar os estudantes de letras ministrarem aula, mas, há sim uma preocupação com a formação, com a reflexão e, inclusive, há uma preocupação na seleção dos participantes. Nesse sentido há também questionamentos sobre o material didático, há que “se pensar o que se leva para a sala de aula? Por que se leva? Por que se faz essa escolha?”.

Por um lado, acreditamos enquanto pesquisadores que seja necessário que o professor iniciante tenha espaço para elaborar seu próprio material segundo seu grupo de estudantes e seus objetivos, visão que está de acordo com as ideias do pós-método de Kumaravadivelu (2001). Por outro lado, trazer materiais didáticos que se encontram no mercado, principalmente, aqueles utilizados em cursos de LE para que o professor os analise junto ao

docente supervisor vai ao encontro do que Leffa (2008) e Almeida Filho (2001) discutem sobre saber o porquê de suas decisões.

A última subseção discutiu o tempo e o espaço no projeto e ressaltamos a importância de observarmos também outros elementos do trabalho pedagógico, tais como: o currículo, concepções de ensino-aprendizagem e métodos de ensino, uma vez que, no ensino de uma língua estrangeira, esses elementos estarão diretamente vinculados a divisão que o professor fará do tempo em sala de aula

Os dados mostraram ser relevantes, também, pensar em uma adaptação do horário das aulas, pois como estas ocorrem no período em que não se utilizam as salas de aula (espaços físicos) para os cursos de graduação, período vespertino somos levados a refletir que com um horário de aula seguido do outro, sem intervalos, fica evidente que o professor em formação, ao entrar em sala, não possui muito tempo para (re)organizá-la, conversar e revisar seu plano com o parceiro, refletir sobre a aula ministrada e/ou sobre ações futuras.

Por mais que essa utilização cronométrica do tempo seja devido à falta de espaços físicos, acreditamos que possíveis ações poderiam ser tomadas, tais como, pequenos intervalos, dez minutos, entre uma aula e outra, início mais cedo da primeira aula e ou diminuição da carga horária por dia podendo ser acrescentado o horário subtraído ao final do semestre num acréscimo de dias.

Por fim, concluímos por tudo que analisamos, que o projeto possui espaço e reconhecimento em relação aos sujeitos, funcionários da seção técnica de apoio ao ensino e extensão que, se num primeiro momento se espantavam com o número de salas solicitadas chegaram, num segundo momento, a adiantar esse procedimento. Esses dados vão além de discutir o CLDP e demonstram como o conjunto de sujeitos envolvidos nesse ambiente vem ganhando um espaço físico, acadêmico e simbólico dentro da universidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed, São Paulo, Editora Cortez, 2011.

ALMEIDA, Cláudia. **Circulação de sujeitos e saberes nos cursos de extensão**. In: ANTUNES, Maria A. G; SALIÉS, Tânia M. G. Relatos de Experiências no LICOM. Rio de Janeiro: Instituto de Letras/UERJ. p. 06 - 12, 2014.

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas**. In Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Leda M.B. (Orgs.). Aspectos da Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, p. 33 – 47, 2000.

ALMEIDA FILHO, José C. P. **O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 15-29, 2001.

ALMEIDA FILHO, José C. P. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.

ALMEIDA FILHO, José C. **Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE**. Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo. n.9, p.9-19, 2006.

ALMEIDA FILHO, José C. P. (Orgs.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª edição, Campinas/SP, editora: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências**. In: MACIEL, Ruberval F; ARAUJO, Vanessa de A. (orgs). Formação de professores de línguas: ampliando as competências. Paco Editorial, Jundiaí, p. 110 - 127, 2011.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. In: PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II, 26 ago. 2014. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>. Acesso em: 02 out. 2019.

BAPTISTA, Livia M. T. R. **Competência sociolinguística, ensino de espanhol e cultura**. In Anais da 20ª Jornada Nacional de Estudos Linguísticos, João Pessoa: GELNE, p. 1455 – 1464, 2004.

BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. de M. (orgs). **Formação de professores de espanhol: os [des]caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte, PRPq/UFMG, 2008.

BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M. **Espanhol: ensino médio** - Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, vol. 16, 2010.

BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da “Lei do espanhol” (2005 – 2015)**. Editora Viva Voz, Belo Horizonte, 2016.

BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. de M. **Sí, se hace camino al andar**. Revista Línguas e Letras, Paraná, vol. 20, nº 46, p. 65 - 84, 2019.

BARREIRO, Iraíde M. F; TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, nº 54, p. 81-102, 2007.

BEVILAQUA, Olívia L; SANTO, Laís A. da S; FARIAS, Leticia S. **A formação de professores através da prática extensionista nos cursos de línguas**. In: Anais da 5ª semana integrada da UFPEL e VI Congresso de extensão cultural, p. 01 - 03, 2019.

BISSACO, Cristiane M. **Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula**. Revista Travessias, vol. 09, nº 01, p. 210 – 223, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 38p. 2001.

BRASIL. **Lei 11.161** – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Espanhol: ensino médio** - Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, vol. 16, 2010.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 16p. 2015

BRASIL. **Medida Provisória nº 746** – Reformulação do ensino médio, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei 13.415** - Altera as Leis n° 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 1° 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. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMARGO, Moacir L. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história.** Revista Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, nº 43, p. 139 -149, 2004.

CARVALHO, Kelly C. H. P. Formação de professores de espanhol: algumas reflexões. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, vol. 2, nº 40, p. 697 - 706, 2011.

CHAGURI, Jonathas de P. **Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1 – 28, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio História e atualidade das ciências humanas e sociais. **Cadernos de história da educação**, v. XV, p. 599-613, 2016a.

CHIZZOTTI, Antonio As ciências humanas e as ciências da educação. **revista e-Curriculum**, São Paulo, v. XIV, p. 1556-1575, 2016b.

COSTA, Elzimar G. de M. **Espanhol: língua de encontros.** In: SEDYCIAS, João (org.). O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro. São Paulo, Editorial Parábola, p. 61 - 70, 2005.

COSTA, Hugo. H. C. **A Comunidade Disciplinar de Ensino de Geografia na produção das políticas de currículo: o caso nas OCNEM.** In: 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Caxambu - MG. Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010.

COUTO, Ligia P. **Didática da língua espanhola no ensino médio.** São Paulo, Editora Cortez, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 149-185, 2004.

DUTRA, Deise P; MAGALHÃES, Célia M. **Aprendendo a ensinar: a autonomia do professor aprendiz no projeto de extensão da faculdade de Letras da UFMG.** Revista Linguagem e Ensino, vol. 03, nº 02, p. 61 – 73, 2000.

ESCOLANO, Agustín. **Más allá del espasmo del presente – la escuela como memoria.** Revista História da Educação (RHE), v. 15, n. 33, Porto Alegre, p. 10 – 30, 2011.

FELÍCIO, Helena M. dos S. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FERNÁNDEZ, Gretel E. **Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera.** In: BRASIL. Espanhol: ensino médio - Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, vol. 16, p. 69 – 84, 2010.

FERREIRA, Jonathan. BATISTA, Jéssica. **Ensino de línguas estrangeiras em projetos de extensão**: ampliando concepções de linguagem e fortalecendo o compromisso social do professor. In: Anais do VI Congresso latino-americano de formação de professores de línguas (CLAFPL), p. 374 - 388, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários a prática educativa. Ed. Paz e Terra, 52ª edição, 2015.

FREITAS, Luciana M. A. **Formação de professores de espanhol no Brasil**: algumas reflexões. Revista Eutomia, Recife, vol. 1, nº 10, p. 183 - 195, 2012.

FREITAS, Luciana M. A. **Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira**: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Revista da Associação Brasileira de Hispanistas (ABEHACHE), nº 2, p. 145 - 155, 2017.

GALLEGO, Rita C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: História e Historiografia da Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

GALLEGO, Rita C; SILVA, Vivian B. **A Gestão do tempo e do espaço na escola**. Redefor USP Módulo 4 do curso de Gestão da Escola para Diretores , São Paulo, p. 01 - 47, 2011.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, volume 35, nº 2, p. 57-63, 1995.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, p. 9-93, 1997.

KULIKOWSKI, Maria Z. M; GONZÁLEZ, Neide T. M. **Español para brasileños**. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. Anuario brasileño de estudios hispánicos, n. 9, p. 11-19, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. Revista Tesol Quarterly, vol. 35, nº 4, p. 537 – 560, 2001

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2.edição revisada. – Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2ª ed., Pelotas - Educat, p.353 -376, 2008.

LEFFA, Vilson. **Ensino de Línguas: passado, presente e futuro**. Revista Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LENGERT, Rainer. **Profissionalização docente: entre vocação e formação**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 16, nº 2, p. 11 -23, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana L. A; CUNHA, Márcia C. da. **A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas**. Revista Conexão - Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG, vol. 9, núm. 2, p. 334 - 341, 2013.

MARANGUAPE, Roberta. ARAUJO, Ronaldo. **A iniciação à docência como espaço de pesquisa: o LICOM/LETI e suas práticas**. In: ANTUNES, Maria A. G; SALIÉS, Tânia M. G. Relatos de Experiências no LICOM. Rio de Janeiro: Instituto de Letras/UERJ. p. 21 - 25, 2014.

MENEGAZZO, Rosana E; XAVIER, Rosely P. **Do método à autonomia do fazer crítico**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, p. 115 – 126, 2004.

MIKULIS JR, Samuel A; FERREIRA, Luiz H. de L; CARLOS, Valeska G. **A importância do curso de línguas estrangeiras para a comunidade (CLEC-UEPG) na formação do profissional de línguas estrangeiras modernas**. In: Anais do 16º CONEX – Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG, p. 01 - 06, 2018.

MINAYO, Maria C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Revista Ciência e Saúde Coletiva, vol 17, ,nº 3, p. 621 - 626, 2012.

MIRANDA, Kátia R. M.; CARVALHO, Kelly C. H. P.; MESSIAS, Rozana A. L. A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL Unesp - Assis: histórias compartilhadas. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, España, v. I, p. 67 -78, 2014.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Revista Cadernos de Pesquisa, vol. 47, nº 166, p. 1106 - 1133, 2017.

NOVODVORSKI, Ariel. **Os (des)caminhos da Lei do Espanhol e suas representações num corpus jornalístico**. In: BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M; GALVÃO, Janaina. Dez anos da “Lei do espanhol” (2005 – 2015). Editora Viva Voz, Belo Horizonte, p. 51 - 76, 2016.

PARAQUETT, Márcia. **Por que formar professores de espanhol no Brasil?** Revista Hispanista, vol. 09, nº 35, p. 01 - 11, 2008.

PARAQUETT, Márcia. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** Cadernos de Letras da UFF - dossiê: Diálogos Interamericanos, Rio de Janeiro, p. 123 - 137, 2009.

PEDRA, Nylcéa T. S; NODARI, Janice I. **Ensino de línguas estrangeiras: quando as políticas públicas e as práticas não se encontram.** Revista X, Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeira, v.1, p.1 - 15, 2015.

REZENDE JR. **Desenvolvimento inicial de professores no Centro de Línguas da UNESP-Assis.** Revista Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, p. 643-649, 2018.

RODRIGUES, Fernanda C. **As línguas estrangeiras na legislação educacional Brasileira de 1942 a 2005.** In: BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. M (orgs). Se hace camino al andar : reflexões em torno do ensino de espanhol. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 23 - 36, 2012.

RODRIGUES, Fernanda C. **Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei 11.161/2005.** In: BARROS, Cristiano S; COSTA, Elzimar G. de M; GALVÃO, Janaina. Dez anos da “Lei do espanhol” (2005 – 2015). Editora Viva Voz, Belo Horizonte, p. 31 - 46, 2016.

SILVA, Marilda da. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores.** Educação em Revista - Belo Horizonte, v.27, n.03, p.335-360, 2011.

TERRIBILI FILHO, Armando; NERY, Ana C. B. **Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas.** Revista Brasileira de política e administração da educação, v. 25, nº 1, p. 61-81, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª [20 reimpr.]. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TELLES, João A. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Revista Linguagem e Ensino, vol. 05, nº 02, p. 91 – 116, 2002.

UNESP. **Regimento Geral da Extensão** Universitaria na UNESP, p. 1-12, 2012.

UNESP. **Resolução nº 82, de 24 de outubro de 2016.** Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros Locais de Línguas no âmbito do Subprograma de Extensão Universitária Integrador dos Centros de Línguas da UNESP do Programa de Atividades Artísticas e Culturais vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP. São Paulo, 2016.

UNESP. **Resolução nº 73, de 4 de outubro de 2017.** Estabelece normas para a concessão de Bolsas de Extensão Universitária, coordenada pela Pró-reitoria de Extensão Universitária - Proex, destinada a estudantes de graduação da Unesp que atuam em Extensão Universitária na Unesp. São Paulo, 2017.

UNESP. **Resolução nº 12, de 07 de março de 2018.** Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria

de Extensão Universitária da Unesp e em consonância com a Política de Idiomas da Unesp. São Paulo, 2018.

VIEIRA, Analúcia M. **Um olhar sobre o espaço escolar**. Revista Olhares e Trilhas, v. 2, n.1, p. 47 - 58, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira**. Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo. n.5, p.153 - 159, 2001a.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática**. Revista Trabalhos em linguística aplicada. n. 37, p. 61 – 81, 2001b.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo. n.9, p. 55 – 62, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro**. In: SILVA, K. A. (Org). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, P. 01 – 12, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas**. In: MACIEL, Ruberval F; ARAUJO, Vanessa de A. (orgs). Formação de professores de línguas: ampliando as competências. Paco Editorial, Jundiaí, p. 155 - 174, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. Revista EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, 2015.

VIÑAO-FRAGO, Antonio V; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 2ª edição, Rio de Janeiro, editora DP&A, 2001.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479 – 5004, 2010.

## ANEXOS

### ANEXO 1: RESOLUÇÃO UNESP Nº 11, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012.

Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP.

O Vice-Reitor no Exercício da Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária em sessão de 29/11/2011, com fundamento na alínea h do inciso II do artigo 24 do Estatuto da UNESP, resolve:

#### CAPÍTULO I - DA CONCEPCÃO E OBJETIVOS

Art. 1º A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

§ 1º Dentro desta concepção considera-se que a extensão universitária:

I - representa um trabalho onde a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de influência e de modificação mútua, de desafios e complementaridade;

II - constitui um veículo de comunicação permanente com os outros setores da sociedade e sua problemática, numa perspectiva contextualizada;

III - é um meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;

IV - é uma produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre universidade e sociedade;

V - favorece a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca de alunos, professores e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade.

§ 2º - Obedecendo ao preceito constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” os planos de atividades de extensão universitária serão elaborados levando em consideração os incisos de I a V do § 1º.

Art. 2º As atividades de extensão universitária terão como referência que à Universidade, no que diz respeito às suas atribuições específicas relativas à responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber, cabe: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento.

Art. 3º As atividades de extensão universitária terão como escopo socializar e compartilhar com a comunidade o conhecimento já sistematizado pelo saber humano e o produzido pela Universidade, bem como contribuir para o desenvolvimento desta.

§ 1º - Por sociabilidade do conhecimento entende-se o processo de viabilização prática que interpõe a hipótese ou teoria, verificada a sua utilidade.

§ 2º - O compartilhar do conhecimento refere-se aos processos de propagação de informações como forma de acesso da comunidade ao conhecimento disponível.

Art. 4º As atividades de extensão universitária deverão ter caráter educativo, no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizarem o conhecimento em suas próprias situações de vida, de forma a não se transformarem em atividades que substituam, sem objetivos educacionais, aquelas que deveriam ser feitas por outras agências sociais.

Parágrafo único - A relação com a produção de conhecimento e o objetivo educacional ou caráter educativo são indispensáveis para caracterizar qualquer atividade de extensão como universitária.

Art. 5º A extensão universitária constituir-se-á numa prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, dando-se prioridade a iniciativas voltadas para a comunidade extracampus, devendo garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e buscar a interação com a sociedade por meio de ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social.

§ 1º -A extensão universitária poderá alcançar toda a comunidade ou parte dela, as instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos e serviços que serão realizados na execução de planos específicos.

§ 2º - As ações propostas devem atender a uma mais ampla gama de problemas e pessoas, e em especial, aquelas parcelas da sociedade que não têm acesso aos bens científicos e culturais, produzidos ou sistematizados pelo saber humano.

## CAPITULO II - DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS

Art. 6º As atividades de extensão universitária implicam na necessidade de uma articulação permanente entre as Pró-Reitorias de Extensão Universitária, de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa e de seus respectivos programas.

Art. 7º As atividades de extensão universitária serão consideradas como parte inerente ou etapa integrante dos processos de produção de conhecimento e não como algo à parte desses processos.

Art. 8º Entende-se por extensão universitária as ações desenvolvidas sob a forma de programas, subprogramas, projetos e atividades, inseridos nas áreas temáticas estabelecidas pela PROEX, em consonância com as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária, visando:

I - integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular;

II - democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade;

III - incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;

IV - participar criticamente das propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural;

V - contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido.

§ 1º - Os Programas devem ser entendidos como um conjunto de projetos de caráter orgânico-institucionais gerenciados com a mesma diretriz e voltados a um objetivo comum.

§ 2º - Os Projetos devem ser entendidos como ações contínuas de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico.

§ 3º - As Atividades devem ser entendidas como ações episódicas, de caráter educativo, cultural, científico ou tecnológico, a exemplo de cursos, eventos, prestações de serviços, produções e publicações, podendo ser incorporadas aos projetos.

§ 4º - As atividades de extensão universitária devem ser desenvolvidas preferencialmente de forma multidisciplinar.

§ 5º - A extensão universitária deve propiciar a participação da comunidade universitária, com ações integradas envolvendo as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil.

§ 6º - As atividades de extensão universitária devem, preferencialmente, atender às questões prioritárias da sociedade para o desenvolvimento da cidadania plena.

§ 7º - As atividades de extensão universitária devem ser submetidas à avaliação sistemática.

Art. 9º Serão consideradas como de extensão universitária as atividades previstas em regulamentação própria.

Art. 10 As ações extensionistas da UNESP devem propiciar o desenvolvimento profissional de docentes, discentes e técnicos administrativos envolvidos nos programas, projetos e atividades, visando a melhoria da qualidade do ensino, a integração com a comunidade e o fortalecimento do princípio da cidadania, bem como o intercâmbio artístico-cultural.

### CAPÍTULO III - DA COMPETÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 11 As atividades de extensão universitária serão coordenadas na Universidade, nos termos previstos no Estatuto da UNESP:

I - no âmbito institucional, pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX, com a devida aprovação da Câmara Central de Extensão Universitária - CCEU e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária - CEPE;

II - no âmbito das Unidades Universitárias, por seus Departamentos, com a devida aprovação do Conselho Departamental, da Comissão Permanente de Extensão Universitária - CPEU e da Congregação da Unidade;

III - no âmbito das Unidades Universitárias, pelas suas Unidades Auxiliares com a devida aprovação do Conselho Deliberativo, da Comissão Permanente de Extensão Universitária – CPEU e da Congregação da Unidade;

IV - no âmbito dos Centros Interunidades, pela respectiva Direção, com aprovação do Conselho de Diretores;

V - no âmbito das Unidades Complementares, pela respectiva Direção, com aprovação do Conselho Deliberativo;

VI - no âmbito dos campus experimentais, pelo Conselho de Curso com aprovação do Conselho Diretor.

Art. 12 Cabe à PROEX:

I - estabelecer uma política clara de extensão universitária;

II - tornar efetiva a articulação da extensão universitária com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa;

III - estabelecer instrumentos que apoiem as Comissões Permanentes de Extensão Universitária no gerenciamento de ações extensionistas;

IV - desenvolver mecanismos que permitam sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre o papel e a importância da extensão universitária, como atividade formadora, como fonte de pesquisa e de transformação social;

V - assessorar as unidades acadêmicas na elaboração de propostas de criação, desenvolvimento e transformação de programas de extensão universitária da UNESP;

VI - analisar e emitir pareceres nos processos de instalação de programas e projetos de extensão universitária de amplitude geral e institucional;

VII - desenvolver e aplicar mecanismos de acompanhamento e controle dos programas, projetos e atividades de prestação de serviço utilizando-se de mecanismos de acompanhamento e avaliação institucional dos programas e projetos de extensão universitária tendo como diretriz a relevância dos resultados, explicitados ou subentendidos, comprometidos com o benefício social;

VIII - apoiar e estimular as atividades de intercâmbio e cooperação da Universidade com entidades representativas dos diversos segmentos da sociedade visando a atualização dos recursos humanos ao desenvolvimento e aplicação das pesquisas e à geração e transferência de tecnologia;

IX - coordenar programas e projetos de órgãos e entidades externas à UNESP que visem ao aprimoramento da extensão universitária e prestação de serviços, administrando os convênios que forem de sua responsabilidade específica.

Art. 13 Cabe aos Conselhos, de conformidade com o elencado no Art. 11, e respeitada a competência própria de cada um:

I - fixar linhas gerais sobre a política de extensão universitária do departamento, conforme as diretrizes fixadas pela PROEX;

II - elaborar plano anual de suas atividades de extensão universitária;

III - apreciar as propostas de atividades apresentadas pelos docentes e pesquisadores envolvidos com as mesmas;

IV - acompanhar e avaliar a execução das atividades extensionistas propostas;

V - manifestar-se quanto à continuidade de atividades de extensão universitária;

VI - participar da obtenção de recursos para a realização da atividade;

VII - contribuir para a divulgação dos eventos, utilizando os órgãos competentes;

VIII - avaliar relatórios das atividades de extensão universitária quanto a cumprimento dos objetivos propostos, resultados obtidos, contribuição da atividade ao ensino, à pesquisa e ao acesso ao conhecimento;

IX - encaminhar à PROEX, para ciência, as propostas de atividades de extensão universitária;

X - encaminhar para ciência da PROEX, após aprovação da Comissão Permanente de Extensão Universitária, os relatórios das atividades de extensão universitária devidamente avaliados.

Art. 14 Cabe aos docentes e pesquisadores proponentes de atividades de extensão universitária:

I - elaborar propostas de atividades de extensão universitária, de acordo com as diretrizes da PROEX;

II - responsabilizar-se pela execução da proposta, elaborar relatórios a respeito das atividades de extensão universitária realizadas, prestar contas dos recursos financeiros dentro dos prazos previstos de acordo com as normas estabelecidas;

III - supervisionar e avaliar o desempenho dos envolvidos na execução das atividades.

#### CAPÍTULO IV - DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 15 As propostas de desenvolvimento das atividades de extensão universitária poderão originar-se na comunidade, nas instituições governamentais, não governamentais, nas Unidades Universitárias, nos seus Departamentos e Unidades Auxiliares, nos Centros Interunidades, nas Unidades Complementares e nos Campus Experimentais. Os projetos formulados deverão seguir a regulamentação estabelecida pela PROEX, de acordo com a especificidade de cada atividade.

Parágrafo único - O Diretório Central dos Estudantes e os Centros Acadêmicos poderão propor atividades de extensão universitária desde que sob a supervisão de um professor da respectiva área de conhecimento.

Art. 16 O plano anual de extensão universitária a ser elaborado pelos respectivos Conselhos deverá conter: objetivos, políticas, metas, relação de projetos por modalidade, total de vagas por clientela interna/externa, estimativa financeira por elemento de despesas e formas de participação de parceiros externos.

Art. 17 A participação discente nas atividades de extensão universitária deve ser estimulada e pode se dar como estagiário, quando cumprir as exigências curriculares e contar com supervisão, ou como bolsista, atendendo as normas que regulamentam o Programa de Bolsas de Extensão Universitária, e será registrada pela Unidade Acadêmica a que estiver vinculado o aluno, para todos os efeitos de histórico escolar e vida acadêmica.

Art. 18 A participação do servidor técnico-administrativo, durante seu expediente normal de trabalho, em atividade de extensão universitária, dependerá de prévia aprovação de sua chefia imediata, podendo atuar como colaborador do projeto.

Art. 19 Os projetos multidisciplinares devem ser aprovados apenas na unidade a que pertence o coordenador da atividade, garantindo o registro nas demais unidades envolvidas.

Art. 20 As propostas e relatórios das atividades de extensão universitária devem ser encaminhados conforme formulário fornecido pela PROEX, obedecidas as exigências da presente Resolução.

Art. 21 Cada atividade de extensão universitária estará submetida a uma coordenação à qual caberá:

I - estabelecer contatos e parcerias com a comunidade-alvo do projeto;

II - buscar a articulação da atividade de extensão universitária com outras atividades desenvolvidas na Universidade ou na sociedade;

III - supervisionar o trabalho de alunos voluntários ou bolsistas de extensão universitária vinculados aos projetos e programas;

IV - zelar pelos equipamentos e materiais colocados à disposição para a realização da atividade;

V - apresentar às instâncias competentes a prestação de contas advindas de taxas de inscrições, convênios e cooperações, anexando a aprovação das contas ao relatório;

VI - apresentar à PROEX os relatórios da atividade para a aprovação e certificação.

Art. 22 Os proponentes deverão encaminhar à PROEX a programação das atividades no início de cada semestre letivo, bem como o relatório das atividades desenvolvidas, para fins de registro, ao término de cada semestre letivo.

#### CAPÍTULO V - DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 23 É considerado projeto de extensão universitária o conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, artístico, científico e tecnológico, que envolva docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas ou voluntários) e servidores técnico-administrativos, desenvolvidas junto à comunidade, com prazo mínimo de duração de 01 (um) ano, mediante ações sistematizadas.

Art. 24 O projeto de extensão universitária deverá ser encaminhado à PROEX, em formulário próprio, para análise e aprovação.

Art. 25 O projeto de extensão universitária decorrente de convênios e cooperações, que demande apoio financeiro da Universidade ou de outra fonte de apoio, coordenado pela PROEX, deve ser enviado de acordo com os prazos a serem estabelecidos previamente.

Art. 26 Cabe às Unidades a emissão de certificados dos projetos de extensão universitária cujo relatório tenha sido aprovado pela Comissão Permanente de Extensão Universitária.

Parágrafo único - No que se refere às Unidades Complementares e aos Centros Interunidades a emissão de certificados dos projetos de extensão universitária será de responsabilidade do Diretor em exercício dos mesmos.

#### CAPÍTULO VI - DOS CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 27 São considerados Cursos de Extensão Universitária aqueles que, ofertados à comunidade, objetivem a socialização do conhecimento acadêmico, potencializando o processo de interação Universidade-Sociedade, através da execução de calendário próprio e conteúdo programático.

Art. 28 Os Cursos de Extensão Universitária devem articular a comunidade acadêmica com as necessidades concretas da sociedade, num confronto permanente entre a teoria e a prática, como pré-requisito e consequência dos diversos programas de extensão universitária.

Art. 29 Os Cursos de Extensão Universitária serão executados sob a forma de Cursos Temáticos de Curta Duração, de Cursos de Difusão do Conhecimento e de Cursos de Aperfeiçoamento, sem contudo se qualificarem como de graduação ou de pós-graduação e estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos para cada caso.

Art. 30 As propostas de Curso de Extensão Universitária deverão obedecer ao disposto em regulamentação própria.

Art. 31 Cabe à Unidade ou Centro Interunidades responsável pelo curso:

I - encaminhar à PROEX, anexados à proposta do curso, os dados necessários para sua divulgação;

II - gerenciar os recursos financeiros do curso obrigando-se a recolher à Unidade os eventuais saldos;

III - apresentar ao término do curso, relatório da atividade nos termos previstos nas Resoluções anteriormente mencionadas;

IV - apresentar às instâncias competentes a prestação de contas advindas de convênios, taxa de inscrição e cooperações, anexando ao relatório documento de aprovação das contas;

V - a expedição de certificados aos inscritos nos respectivos Cursos que comprovem a frequência mínima exigida nas atividades programadas e aproveitamento conforme a avaliação estabelecida no plano de curso;

VI - a expedição de certidões aos docentes e pesquisadores, pelo exercício da coordenação do curso de extensão universitária, especificando título de curso e carga horária; aos profissionais de outras instituições, pelas atividades desenvolvidas, especificando o tema e carga horária; aos indicados pelo coordenador como participante no apoio técnico à organização da atividade;

VII - divulgar os cursos de extensão universitária no âmbito interno e externo da Universidade.

#### CAPÍTULO VII - DOS EVENTOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 32 São considerados eventos de extensão universitária as atividades realizadas, no cumprimento de programas específicos, oferecidos com o propósito de produzir, sistematizar e divulgar conhecimentos, tecnologias e bens culturais, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com a finalidade visada e a devida aprovação.

Art. 33 Os eventos de extensão universitária podem ser realizados sob a forma de Mostras, Encontros, Simpósios, Oficinas, Congressos, Jornadas, Conferências ou Ciclos de Conferências, Seminários, Fóruns, Debates ou Ciclo de Debates, Reuniões Técnicas, Concertos, Festivais, Manifestações Artísticas e Culturais, Espetáculos, Ateliês, Exposições e similares, dirigidos a públicos específicos, consequentemente com especificidade próprias.

Art. 34 As propostas de Evento de Extensão Universitária devem ser elaboradas conforme as diretrizes definidas pela PROEX.

Art. 35 Cabe à unidade responsável pelo Evento de Extensão Universitária o acompanhamento e avaliação do mesmo e a expedição de certificados aos docentes, coordenadores e participantes.

Parágrafo único - Os certificados serão expedidos aos inscritos que comprovem a frequência mínima exigida nas atividades programadas.

Art. 36 Cabe às Unidades encaminhar anualmente à PROEX, para registro institucional, relatório de Eventos de Extensão Universitária no qual constem o nome do evento, o período de realização, a duração, o nome do coordenador, o número de alunos matriculados, o número de certificados expedidos.

#### CAPÍTULO VIII - DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 37 Considera-se Programa de Extensão Universitária o conjunto de trabalhos e atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão universitária de caráter orgânico-institucional, integrados a programas institucionais direcionados às questões relevantes da sociedade.

Art. 38 Os Programas de Extensão Universitária devem coordenar as atividades que abrangem experiências político-pedagógicas que viabilizem a troca entre o conhecimento acadêmico e o saber popular; a participação junto a diferentes segmentos da sociedade, integrando ações,

articulando ensino, pesquisa e extensão e divulgando as experiências resultantes dessas ações em benefício da comunidade, na realização do compromisso social da Universidade.

Art. 39 A articulação, coordenação e supervisão dos programas de extensão universitária serão de competência da Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

Art. 40 A execução dos programas de extensão universitária será feita pelos respectivos proponentes.

Art. 41 Os Programas institucionalizados pela PROEX são: Renovação Institucional, Cooperação Científica e Tecnológica, Apoio ao Estudante, Atividades Artísticas e Culturais, Divulgação, Orientação e Informação Profissional e Integração Social e Comunitária.

§ 1º - O Programa de Renovação Institucional conjuga os esforços dirigidos à regulamentação da cooperação UNESP com organismos extra-universitários e à retroalimentação dos fundamentos, das estratégias, dos próprios projetos e atividades de extensão universitária da UNESP.

§ 2º - O Programa de Cooperação Científica e Tecnológica destina-se à criação de condições objetivas para a aplicação de conhecimentos gerados na Universidade na resolução de problemas públicos e privados, em articulação com organismos governamentais, empresariais e do terceiro setor.

§ 3º - O Programa de Apoio ao Estudante visa contribuir para o aprimoramento e a permanência do estudante na UNESP, possibilitando-lhe melhor desempenho nas atividades acadêmicas e, conseqüentemente, melhor qualificação profissional.

§ 4º - O Programa de Atividades Artísticas e Culturais tem por objetivo a instituição de uma política de caráter sistemático, contínuo e relevante tanto da perspectiva da formação do profissional da área, bem como do universo cultural dos alunos dos diferentes cursos e da comunidade externa.

§ 5º - O Programa de Divulgação, Orientação e Informação Profissional destina-se à orientação e à informação profissional de alunos da 1ª série do ensino médio, potenciais candidatos aos cursos de graduação ofertados pela UNESP, graduandos concluintes e graduados desta.

§ 6º - O Programa de Integração Social e comunitária reúne um conjunto de projetos institucionais de extensão universitária, formulados ou executados pelas Unidades Universitárias ou pela PROEX, voltados para o apoio das ou co-participação nas atividades e iniciativas relevantes e facilitadoras da interação entre a UNESP e a comunidade.

Art. 42 Outros Programas poderão ser criados, a partir da leitura da realidade social, mediante proposição apresentada à PROEX e aprovação da Câmara Central de Extensão Universitária.

Art. 43 As atividades dos Programas de Extensão Universitária serão executadas através de programações conjuntas entre os departamentos, núcleos temáticos, organizações estudantis, docentes e técnico-administrativas, grupos e organizações populares, bem como através de convênios entre a Universidade e Instituições Públicas, Privadas e Organizações Sociais.

Art. 44 Todos os Programas de Extensão Universitária, mesmo os que não demandem apoio financeiro da Universidade ou de outras fontes de apoio, decorrentes de convênios e cooperação, devem ser protocolados conforme os prazos anualmente divulgados.

Art. 45 Cabe à PROEX o registro de certificados dos Programas de Extensão Universitária.

## CAPÍTULO IX - DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Art. 46 A Prestação de Serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, devendo ser considerada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam a transformação social.

Art. 47 A Prestação de Serviços na UNESP deverá obedecer ao disposto em regulamentação própria.

#### CAPÍTULO X - DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 48 As atividades de extensão universitária buscarão ser auto financiáveis, podendo a PROEX, quando necessário, atuar de forma subsidiária ou complementar, dentro de suas disponibilidades orçamentárias.

Art. 49 A PROEX buscará apoio em programas de fomento e anualmente estimará recursos orçamentários junto à Universidade para as atividades de extensão universitária, conforme previsto no Programa de Desenvolvimento Institucional da UNESP.

Art. 50 Para efeito de considerações e possível apoio financeiro e material por parte da PROEX, a análise das propostas apresentadas levará em conta os seguintes aspectos:

I - caráter interdisciplinar da proposta;

II - adequação aos programas e às áreas temáticas da PROEX;

III - participação efetiva de docentes, ou pesquisadores, e alunos;

IV - articulação concreta com o ensino e a pesquisa, possibilitando, em sua execução, retroalimentação ao respectivo curso ou campo do conhecimento;

V - articulação concreta com a comunidade e seus segmentos significativos, inclusive órgãos públicos;

VI - indicação de subsídios à transformação qualitativa da realidade social abordada;

VII - participação financeira de fontes externas;

VIII - quitação de relatórios anteriores.

Art. 51 Além dos recursos orçamentários oriundos dos departamentos e demais unidades da Universidade, assim como recursos extra-orçamentários, obtidos de convênios ou de repasses específicos de agências, instituições financiadoras públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, a UNESP alocará, em seu orçamento anual, recursos para financiamento de atividade de extensão universitária.

Art. 52 Eventuais excedentes de recursos financeiros serão depositados em conta específica da Universidade, conforme proposta aprovada e respeitada a legislação vigente.

Art. 53 O planejamento orçamentário das atividades de Extensão Universitária deve ser elaborado de forma a compatibilizar receitas e despesas.

Parágrafo único - Dentre as despesas orçadas no plano de aplicação, somente aquelas assumidas pela PROEX serão de sua responsabilidade.

#### CAPÍTULO XI - DA AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 54 A avaliação da extensão universitária deve estar inserida na avaliação institucional da Universidade e integrada com as demais áreas do fazer acadêmico.

Art. 55 A avaliação da extensão universitária deve ser contínua, qualitativa e quantitativa, abrangendo todas as ações de extensão universitária, de forma a garantir a qualidade e a credibilidade do que é produzido durante as mesmas e ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão da Universidade, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Art. 56 A avaliação da extensão universitária deve abordar os seguintes itens:

I - o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão universitária;

II - o impacto das atividades de extensão universitária junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; e

III - os processos, métodos e instrumentos de formalização das atividades de extensão universitária.

Art. 57 Consideram-se indicadores do compromisso institucional:

- I - o grau de formalização da extensão universitária na estrutura universitária;
- II - a definição clara das políticas institucionais com explicação de metas e prioridades;
- III - a conceituação e tipologia das atividades de extensão universitária;
- IV - a existência de sistemas de informações sobre atividades desenvolvidas;
- V - o grau de participação da extensão universitária no orçamento da Universidade;
- VI - o grau de valorização nas carreiras docente, de pesquisador e de técnico administrativo;
- VII - a existência de programas institucionais de fomento às atividades de extensão universitária;
- VIII - o envolvimento de docentes, pesquisadores e servidores técnico-administrativos nas atividades;
- IX - a interação das atividades de extensão universitária com o ensino e a pesquisa e a inserção das atividades de extensão nos programas departamentais.

Art. 58 Os impactos sociais das atividades têm os seguintes indicadores:

- I - relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas instituições;
- II - segmentos sociais envolvidos;
- III - interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados;
- IV - objetivos e resultados alcançados;
- V - apropriação, utilização e reprodução do conhecimento envolvido na atividade de extensão universitária pelos parceiros;
- VI - efeito na interação resultante da ação da extensão universitária nas atividades acadêmicas.

Art. 59 Os métodos, processos e instrumentos de formalização das atividades de extensão universitária são entendidos como aspectos específicos, que contribuem para verificar o grau de organização interna da extensão universitária.

Art. 60 São considerados como indicadores quantitativos: o número de projetos desenvolvidos; número de eventos realizados, cursos de extensão universitária: temático de curta duração, difusão do conhecimento e aperfeiçoamento realizados; número de beneficiados/estimados em cada uma das atividades; número de certificados expedidos; número de produtos elaborados; prestação de serviços realizados e número de municípios atendidos em ações extensionistas.

## CAPÍTULO XII - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 61 A PROEX baixará normas complementares à presente Resolução.

Art. 62 A PROEX manterá organizado um sistema próprio de registro das atividades de extensão universitária executadas e relação nominal dos participantes.

Art. 63 Cabe à PROEX encaminhar os relatórios de programas e projetos de extensão universitária ao CEPE para conhecimento.

Art. 64 Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária - CEPE.

Art. 65 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação ficando revogada a Resolução UNESP nº 102, de 29 de novembro de 2000.

Processo nº 379/50/01/2000

Pub. DOE nº 23, de 03/02/2012, p. 62

FIM DO DOCUMENTO

## ANEXO II – RESOLUÇÃO UNESP Nº 82, DE 24 DE OUTUBRO DE 2016.

Revogada pela Resolução 12/2018

Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros Locais de Línguas no âmbito do Subprograma de Extensão Universitária Integrador dos Centros de Línguas da UNESP do Programa de Atividades Artísticas e Culturais vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP

O VICE-REITOR NO EXERCÍCIO DA REITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO", no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo inciso IX do Artigo 24 do Regimento Geral, nos termos do Despacho nº 90/2016-CCEU/SG, em sessão de 03/08/2016, e nos termos do Despacho nº 277/2016-CEPE/SG, em sessão de 11/10/2016, baixa a seguinte RESOLUÇÃO:

Artigo 1º - Os Centros Locais de Línguas constituem-se como ação do Subprograma de Extensão Universitária Integrador dos Centros de Línguas da UNESP do Programa de Extensão Universitária Atividades Artísticas e Culturais vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP.

Artigo 2º - Os Centros Locais de Línguas são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas destinados aos alunos de graduação, de pós-graduação, funcionários e professores da UNESP e às comunidades externa e internacional.

Parágrafo Único – Por princípio, os Centros Locais de Línguas desempenham atividades de Extensão Universitária articuladas ao Ensino e à Pesquisa.

Artigo 3º – O credenciamento de Centros Locais de Línguas será realizado pela PROEX, ouvida a Câmara Central de Extensão Universitária, quando houver vinculação com Cursos de Graduação em Letras ou a unidade proponente apresente experiência de 5 anos em projetos de ensino de línguas, com comprovada sustentabilidade operacional da proposta.

Artigo 4º – O objetivo geral dos Centros Locais de Línguas é oferecer o acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de cursos de línguas.

Artigo 5º – Outros objetivos educacionais e humanistas se agregam ao objetivo principal, tais como o interculturalismo e o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras, que facilitarão o contato com as diversidades dos povos.

Artigo 6º - Os Centros Locais de Línguas, de acordo com suas especificidades, poderão ter entre seus objetivos específicos:

I - auxiliar a formação acadêmica, em nível de Graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras ou outras áreas sob a orientação de um docente com formação em Letras, bem como de alunos dos Programas de Pós-Graduação em áreas afins, articulando ensino com a extensão;

II - auxiliar o desenvolvimento de pesquisas científicas de alunos de Graduação e Pós-Graduação, visando à produção e ampliação de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, literários, culturais e técnico-científicos, articulando a pesquisa com a extensão;

III - constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os sujeitos dos estudos;

IV - propiciar infraestrutura de natureza técnico-científica, para o intercâmbio acadêmico científico e cultural em parceria com a AREX, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior em processos de partilha de experiências e conhecimento;

V - ministrar cursos para a comunidade em geral, desenvolvendo atividades de difusão de conhecimentos de línguas, culturas e literaturas estrangeiras;

VI - aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;

VII - prestar serviços nas áreas de língua estrangeira e português como segunda língua à comunidade, atuando como gestor de contratos de parcerias para tal finalidade, dos cursos de difusão cultural, cursos de extensão universitária e cursos de pós-graduação “lato sensu”;

VIII - fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência leitora (ESP) dos mesmos;

IX - atender tanto a demanda de alunos dos câmpus da UNESP quanto de alunos vinculados aos Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP, de funcionários de diversos setores da universidade, de interessados da terceira idade (UNATI), além de alunos da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de São Paulo e demais interessados da comunidade em geral.

Artigo 7º – Os Centros Locais de Línguas da Unesp são vinculados administrativamente às Vice Diretorias das unidades, academicamente aos Departamentos de Ensino que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira e institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão Universitária como ação de extensão universitária dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo Único – Em unidades universitárias cujos Departamentos de Ensino não tenham docentes especializados em Ensino de Línguas deverá ter um coordenador pedagógico de uma Faculdade de Letras.

Artigo 8º - Cabe à Pró-Reitoria de Extensão assegurar, junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, recursos financeiros, conforme disponibilidade orçamentária, destinados a:

I - elaborar e/ou atualizar os materiais didáticos e pedagógicos utilizados nas atividades didático pedagógicas dos Centros Locais;

II - oferecer atividades de formação pedagógica aos envolvidos com os Centros Locais;

III - conceder bolsas de extensão universitária aos alunos de graduação da UNESP, monitores do Subprograma, professores em formação;

IV - elaboração/manutenção de sistema de gestão acadêmica exclusivo para os Centros Locais.

Artigo 9º - A Supervisão Geral dos Centros Locais de Línguas na Unesp será exercida pela Comissão do Subprograma Integrador dos Centros de Línguas da Unesp.

Parágrafo único - a Comissão do Subprograma Integrador dos Centros de Línguas da Unesp será assim composta:

a) um docente com atuação na extensão universitária (titular e suplente);

b) um vice-diretor ou coordenador executivo ou membro de Comissão Permanente de Extensão Universitária ou de colegiado equivalente (titular e suplente);

c) dois representantes dos coordenadores dos Centros de Línguas da Unesp (titulares e suplentes), incluindo um de Unidades que não possuam curso de Línguas;

d) dois representantes da PROEX - assessor e técnico administrativo;

e) um representante dos Coordenadores pedagógicos (titular e suplente);

f) um representante dos Tutores bolsistas (titular e suplente).

Artigo 10 – Nas Unidades Universitárias os Centros Locais de Línguas terão a seguinte estrutura de governança:

I - Conselho Deliberativo;

II - Coordenador e Vice Coordenador;

III - Coordenador Pedagógico;

IV - Coordenadores de Área de Língua, Cultura e Literatura Estrangeira;

V - Coordenador de Área de Português como Língua Estrangeira.

§1º - O Conselho Deliberativo dos Centros Locais de Línguas será composto por:

- I - Coordenador, seu presidente nato;
- II – Vice Coordenador;
- III - Coordenadores de Área de Língua, Cultura e Literatura Estrangeiras;
- IV - Coordenador de Área de Português como Língua Estrangeira;
- V - Coordenador Pedagógico;
- VI - um representante técnico-administrativo indicado pela Vice-Diretoria;
- VII - um tutor, eleito por seus pares.

§2º - Nos Centros Locais onde não há Cursos de Graduação em Letras, o coordenador pedagógico responde também pelas áreas descritas nos incisos III e IV do parágrafo primeiro, deste artigo.

§3º - O Coordenador e o Vice-Coordenador de cada unidade, docentes que possuam, no mínimo, o título acadêmico de doutor, serão indicados pela Vice-Direção, ouvida a Comissão Permanente de Extensão Universitária (CPEU), mediante lista tríplice elaborada pelos Conselhos Deliberativos dos Centros Locais de Línguas.

§4º - O Coordenador Pedagógico da unidade será indicado pelo Coordenador e referendado pelo Conselho Deliberativo do Centro Local de Línguas ao qual estão vinculados, entre os docentes que possuam, no mínimo, o título acadêmico de doutor. Além disso, deverão possuir comprovada experiência prática docente. Artigo 11 - Cada Centro Local de Línguas deverá elaborar seu Projeto Político Pedagógico, a partir de metodologia participativa, contemplando as seguintes diretrizes gerais:

- I - importância de um Projeto Político Pedagógico: fundamentos teóricos e metodológicos;
- II - histórico do Centro Local de Línguas e justificativa para o seu funcionamento/criação;
- III - perfil para o egresso, conforme o nível de formação que se oferece;
- IV – organização curricular, com objetivos e ementas dos conteúdos;
- V – fundamentos e práticas pedagógicas dos envolvidos com as atividades do Centro Local de Línguas, destacando os seguintes elementos constitutivos do processo do ensino e aprendizagem: planejamento, descrição dos objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos e avaliação.
- VI – ações pedagógicas dos envolvidos frente à sala de aula:
  - a) atividades integradas artístico-culturais e tecnológicas, vinculadas à prática social, integração intercultural;
  - b) a problematização como instrumento de incentivo à busca da informação por meio da pesquisa;
  - c) a aprendizagem como processo de relações significativas aos saberes e conhecimentos dos alunos;
  - d) a valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;
  - e) o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
  - f) a discussão acerca da função social da Universidade Pública que implica gratuidade e benefícios;
- VII – Infraestrutura necessária para o desenvolvimento de atividades de ensino (sala de aula, livros, laboratórios, bibliotecas, computadores, multimídias e outros equipamentos, materiais didático-pedagógicos e ambientes educacionais);
- VIII – Principais procedimentos, relacionados aos objetivos de ensino e de avaliação, que estimulem a participação ativa em atividades de interação (ou em grupo), como meio de buscar e produzir conhecimento;
- IX – Principais procedimentos de avaliação do ensinar e aprender, considerando a avaliação como diagnóstico preliminar e concebida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

- X – Atividades complementares de superação de dificuldades de aprendizagem;
- XI – Formas de avaliação periódica de Projeto Político Pedagógico do Centro Local de Línguas, bem como meio de publicação e visibilidade à comunidade;
- XII – Atividades de formação e orientação pedagógica aos tutores bolsistas que ministram aulas no Centro Local de Línguas;
- XIII – Referências bibliográficas;
- XIV – Anexos: Planos de Ensino.

Artigo 12 – Cada Centro Local de Línguas da UNESP deverá ter seu Regimento Interno, elaborado coletivamente, com a participação dos coordenadores docentes e discentes da UNESP envolvidos nessa ação de Extensão, contemplando as seguintes diretrizes gerais:

- I – da natureza e dos objetivos do Centro Local de Línguas;
- II – da organização da coordenação geral, coordenadorias e comissões a serem definidas, segundo as experiências locais;
- III – dos envolvidos e atribuições: docentes, discentes e bolsistas, estes últimos de acordo com a Resolução n. 21 de 27 de fevereiro de 2014;
- IV – da oferta, ingresso e permanência;
- V – do público alvo;
- VI – do Processo seletivo;
- VII – das regras disciplinares e do desligamento;
- VIII – do perfil de formação, considerando a proposta pedagógica do Centro Local de Línguas;
- IX – das atividades e reuniões pedagógicas: formação, planejamento e frequência;
- X – das atividades interculturais;
- XI – da avaliação dos resultados do Centro Local de Línguas, considerando as atividades pedagógicas, os resultados de aprendizagem, bem como as atividades de gestão;
- XII – do calendário anual de atividade;
- XIII – do Patrimônio e dos recursos financeiros;
- XIV – das disposições gerais e finais.

Artigo 13 - Os Centros Locais de Línguas existentes deverão, respeitando suas especificidades atuais, adequar-se aos dispositivos desta Resolução em até 6 (seis) meses após a publicação desta, e empreender esforços no sentido de viabilizar atividades futuras.

Artigo 14 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

(Proc. nº 1579-13 vol.2-RUNESP)

Pub. DOE nº 201, de 25/10/2016, p. 50

FIM DO DOCUMENTO

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo

### ANEXO III - RESOLUÇÃO UNESP Nº 12, DE 07 DE MARÇO DE 2018.

Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp e em consonância com a Política de Idiomas da Unesp.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", no uso de suas atribuições legais, com fundamento no inciso IX do Artigo 24 do Regimento Geral e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 20/02/2018, baixa a seguinte Resolução:

Artigo 1º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária, articulados ao Ensino e à Pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas dirigidas ao público externo à Universidade, facultada a participação de alunos de graduação ou de pós-graduação e de servidores docentes ou técnico-administrativos da Unesp.

§ 1º - O objetivo geral dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores é oferecer o acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de cursos de línguas.

§ 2º - Outros objetivos educacionais e humanistas se agregam ao objetivo principal, tais como o intercâmbio cultural e o respeito à diversidade, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras.

Artigo 2º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são vinculados às Unidades Universitárias com Departamentos de Ensino, que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira e institucionalmente à Pró-reitoria de Extensão Universitária, como ação de extensão universitária.

Parágrafo único - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores poderão coordenar o ensino de línguas nas Unidades Universitárias ou Câmpus Experimentais que não tenham Departamentos de Ensino em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira.

Artigo 3º - A criação de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores será efetuada mediante a apresentação de projetos que serão submetidos à Comissão Permanente de Extensão Universitária - CPEU ou órgão equivalente e à Câmara Central de Extensão Universitária - CCEU.

Artigo 4º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores, de acordo com suas especificidades, poderão ter entre seus objetivos específicos:

I - auxiliar a formação acadêmica e científica, em nível de graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, articulando ensino e pesquisa com a extensão;

II - constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os participantes dos estudos;

III - apoiar as Pró-reitorias de Graduação, Pós-graduação, Pesquisa e AREX em ações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior;

IV - aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;

V - fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento de suas habilidades linguístico-comunicativas;

VI - articular e dar apoio a outras ações relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras previstas na Política de Idiomas da Unesp.

Artigo 5º - A Pró-reitoria de Extensão Universitária poderá disponibilizar aos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores recursos financeiros do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp, conforme disponibilidade orçamentária, destinados a:

I - elaborar e/ou atualizar os materiais didáticos e pedagógicos utilizados nas atividades didático-pedagógicas dos Centros;

II - conceder bolsas de extensão universitária aos alunos de graduação da Unesp, tutores bolsistas dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores, de acordo com a Resolução Unesp nº 73/2017.

Artigo 6º - A coordenação do Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores será exercida por:

I - Coordenador e Vice-coordenador, vinculados aos Departamentos que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras, os quais são responsáveis por fazer a gestão dos cursos oferecidos e administração financeira dos recursos;

II - Coordenador pedagógico, responsável pelo alinhamento de práticas pedagógicas e supervisão dos tutores-bolsistas;

III - Coordenadores de áreas, representantes de cada língua estrangeira, os quais são responsáveis pela supervisão do planejamento, elaboração de material didático e instrumentos de avaliação nas línguas específicas.

Artigo 7º - Cada Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores deverá elaborar seu Projeto Político Pedagógico, a partir de metodologia participativa, contemplando as seguintes diretrizes:

I - perfil para o egresso, conforme o nível de formação que se oferece;

II - organização curricular, com objetivos e ementas dos conteúdos;

III - fundamentos e práticas pedagógicas, destacando os seguintes elementos do processo do ensino e aprendizagem: planejamento, descrição dos objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos e avaliação;

IV - principais procedimentos relacionados aos objetivos de ensino e de avaliação, que estimulem a participação ativa em atividades de interação (ou em grupo), como meio de buscar e produzir conhecimento, considerando a avaliação como diagnóstico preliminar e concebida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

V - atividades de formação e orientação pedagógica aos tutores bolsistas que ministram aulas nos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Artigo 8º - Cada Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores deverá ter seu Regimento Interno, elaborado com a participação dos coordenadores docentes envolvidos nessa ação de extensão, contemplando as seguintes diretrizes:

I - da natureza e dos objetivos do Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores;

II - da organização da coordenação geral, coordenadorias e comissões a serem definidas, segundo as experiências locais;

III - dos envolvidos e atribuições: docentes, discentes e bolsistas, estes últimos de acordo com a Resolução Unesp nº 73/2017;

IV - da oferta de cursos, ingresso e permanência;

V - do público alvo;

VI - do processo seletivo;

VII - das regras disciplinares e do desligamento;

VIII - do perfil de formação, considerando a proposta pedagógica do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores;

IX - das atividades e reuniões pedagógicas: formação, planejamento e frequência;

X - das atividades interculturais;

XI - da avaliação dos resultados do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, os resultados de aprendizagem, bem como as atividades de gestão;

XII - do calendário anual de atividade;

XIII - do patrimônio e dos recursos financeiros;

XIV - das disposições gerais e finais.

Artigo 9º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores existentes deverão, respeitando suas especificidades atuais, adequar-se aos dispositivos desta Resolução em até 6 (seis) meses após a publicação desta.

Artigo 10 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução Unesp nº 82/2016.

(Processo nº 1579/2/2013-RUNESP)

Pub. DOE nº 43, de 08/03/2018, p. 62

FIM DO DOCUMENTO

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo

#### ANEXO IV - RESOLUÇÃO UNESP-73, DE 4-10-2017

Estabelece normas para a concessão de Bolsas de Extensão Universitária, coordenada pela Pró-reitoria de Extensão Universitária - Proex, destinada a estudantes de graduação da Unesp que atuam em Extensão Universitária na Unesp.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral da Unesp e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária - CEPE, conforme Despacho 156/2017-CEPE/SG, em sessão de 25-09- 2017, baixa a seguinte Resolução:

Artigo 1º - A concessão de Bolsas de Extensão Universitária, coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária - PROEX, destinada a estudantes de graduação da Unesp que atuem em ações de Extensão Universitária da Unesp, obedecerá às normas estabelecidas por esta Resolução e em normativa complementar estabelecida pela PROEX.

Parágrafo único - As ações de Extensão Universitária deverão ser realizadas em consonância com o Regimento Geral da Extensão Universitária da Unesp (Resolução Unesp 11/2012) e da Política Nacional de Extensão Universitária do Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), da qual a Unesp é signatária; e aprovadas pelas instâncias competentes.

Artigo 2º - As Bolsas de Extensão Universitária poderão ser outorgadas para as seguintes finalidades:

- I - Iniciação à Extensão Universitária;
- II - Apoio a Ações Extensionistas;
- III - Difusão Cultural.

Artigo 3º - As Bolsas de Extensão Universitária poderão ser outorgadas na modalidade Formação Extensionista Afirmativa, destinada a estudantes que ingressam na Unesp por meio do Sistema de Reserva de Vagas da Educação Básica Pública (SRVEBP).

Parágrafo único - Os recursos para a modalidade Formação Extensionista Afirmativa serão provenientes da Taxa de Contribuição ao Desenvolvimento da Unesp - TCDU.

Artigo 4º - Para candidatar-se à Bolsa de Extensão Universitária, o(a) estudante, além de estar regularmente matriculado(a) em curso de graduação da Unesp, deverá realizar inscrição diretamente com o coordenador(a) da ação de extensão universitária.

Artigo 5º - A seleção de candidatos(as) à Bolsa de Extensão Universitária será realizada pelo(a) coordenador(a) da ação de extensão universitária, orientando-se por critérios de avaliação que considerem:

- I - o histórico escolar;
- II - a aprovação em disciplinas cursadas;
- III - a disponibilidade de cumprimento de carga horária semanal de, no mínimo, 8 (oito) e, no máximo, 12 (doze) horas, em conformidade com as especificidades de cada curso e as necessidades previstas para desenvolvimento da ação de extensão universitária.

Artigo 6º - O(A) estudante com Bolsa de Extensão Universitária tem as seguintes obrigações:

- I - elaborar, juntamente com o coordenador(a), o Plano Individual de Atividades a ser desenvolvido consoante o parágrafo segundo do Artigo 1º do Regimento Geral da Extensão Universitária da Unesp (Resolução Unesp 11/2012);
- II - cumprir a carga horária semanal de, no mínimo, 8 (oito) e, no máximo, 12 (doze) horas, em conformidade com as especificidades de cada curso e as necessidades previstas na ação de extensão universitária;
- III - comprovar documentalmente que não haverá prejuízo da carga horária destinada ao Plano Individual de Atividades quando tiver vínculo empregatício;

IV - inscrever seu trabalho de extensão universitária, junto com o(a) coordenador(a), sob a forma de painel ou apresentação oral, em 1 (um) evento de extensão universitária ou atividade similar;

V - apresentar relatório de atividades de acordo com o calendário estabelecido pela PROEX.

VI - manter currículo na plataforma Lattes.

Artigo 7º - A Bolsa de Extensão Universitária poderá ser cancelada, a qualquer momento, nos seguintes casos:

I - abandono de curso ou reprovação por falta em 30% das disciplinas em que estiver matriculado(a) ou dos créditos cursados;

II - suspensão de matrícula;

III - trancamento de matrícula em mais de 1/3 (um terço) das disciplinas;

IV - conclusão de curso ou transferência de Instituição; V - não comparecimento às atividades programadas, sem justificativa aceita pelo(a) professor(a) coordenador(a);

VI - receber outra modalidade de bolsa, quer seja concedida pela Unesp ou por outras instituições;

VII - desempenho insatisfatório no desenvolvimento do Plano Individual de Atividades.

Artigo 8º - O cancelamento da concessão da Bolsa de Extensão Universitária, prevista nesta Resolução, deverá ser efetivado pelo(a) Presidente da Comissão Permanente de Extensão Universitária da Unidade Universitária - CPEU ou gestor(a) equivalente em outras estruturas acadêmicas.

Artigo 9º - A concessão da Bolsa de Extensão Universitária prevista nesta Resolução não configurará, em qualquer momento, a existência de vínculo empregatício entre o(a) bolsista e a Unesp.

Artigo 10 - O(A) estudante selecionado(a) para Bolsa de Extensão Universitária deverá assinar Termo de Outorga, no qual serão previstos os direitos e deveres de cada parte.

Artigo 11 - A certificação do desenvolvimento das ações previstas no Plano Individual de Atividades ocorrerá após a avaliação e aprovação do relatório, em instância competente conforme normativas de cada modalidade de ação de extensão universitária.

Artigo 12 - A emissão de certificado após aprovação do relatório será realizada pela Vice-Diretoria das Unidades Universitárias ou Vice-Coordenadoria dos Câmpus Experimentais.

Artigo 13 - A outorga de Bolsas de Extensão Universitária seguirá normas complementares específicas para cada modalidade de ação de extensão universitária, nas quais também estarão explicitados os prazos e valores conforme disponibilidade orçamentária.

Artigo 14 - Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pela PROEX, cabendo recurso à Câmara Central de Extensão Universitária - CCEU.

Artigo 15 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada as disposições em contrário.

(Processo 919/1994-RUNESP)

## ANEXO V - EDITAL DE SELEÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL 2018

### CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Edital para seleção de professores voluntários de ESPANHOL para o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP 2018.

#### Disposições Preliminares:

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, faz saber que, no período de 19/02/2018 a 28/02/2018, receberá inscrições de candidatos para atuar como professor (voluntário) na área de Espanhol como Língua Estrangeira nos cursos oferecidos pelo Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP).

A seleção será realizada no dia 01 de março de 2018, às 14h, no Departamento de Letras Modernas, FCL Assis/ UNESP.

Os dias de aulas ainda serão definidos após a seleção dos professores voluntários, mas pode-se adiantar que as aulas acontecem sempre no período da tarde. As aulas ocorrem das 14h às 15h30, 15h30 às 17h e das 17h às 18h30, em dois dias da semana (segundas e quartas ou terças e quintas). O CLDP iniciará suas atividades em março, com recesso em julho e continuação das aulas até dezembro.

#### 1. Pré-requisitos:

1.1 Ser aluno da Faculdade de Ciências e Letras de Assis cursando a Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol.

1.2 Ter disponibilidade de horário para ministrar aulas duas vezes por semana (segundas e quartas ou terças e quintas, no período da tarde) e para participar de reuniões pedagógicas quinzenais obrigatórias.

#### 2. Das Inscrições:

2.1 As inscrições ocorrerão no período de 19/02/2018 a 28/02/2018.

#### 2.2 Procedimentos:

Enviar histórico escolar (pode ser o disponível no sistema de graduação) no período de 19/02/2018 a 28/02/2018, por e-mail, para [kellychpc@gmail.com](mailto:kellychpc@gmail.com) indicando no assunto do email “inscrição professor espanhol CLDP”.

#### 3. Processo de Seleção:

3.1 A seleção contará com duas etapas.

3.2 A primeira etapa consistirá da análise do histórico escolar.

3.3 A segunda etapa constará de entrevista realizada pelas professoras responsáveis pelos cursos de espanhol do CLDP. As entrevistas ocorrerão no dia 01/03/2018, às 14h, no Departamento de Letras Modernas, conforme calendário.

#### Calendário:

19/02 – 28/02/2018: Inscrições para os alunos interessados em ministrar aulas de espanhol no CLDP.

01/03/2018, às 14h, no Departamento de Letras Modernas: Entrevistas para seleção dos alunos.

02/03/2018: Divulgação do resultado.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR IDEALIZADOR DO CLDP

- a) O que contribuiu em sua trajetória para que o senhor se tornasse um professor de língua estrangeira?
- b) Quais eram os seus objetivos ao desenvolver o projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)?
- c) Em sua opinião, o que significa para a comunidade interna da UNESP a presença do CLDP?
- d) Nesses anos todos o senhor se dedicou mais a escrita de trabalhos sobre o Teletandem e não chegou a desenvolver trabalhos sobre o CLDP. Pode falar um pouco sobre o assunto?
- e) Quais as implicações o senhor acredita que o CLDP teve na formação de professores de língua estrangeira durante o período em que esteve vinculado ao projeto?
- f) Como o senhor vê hoje o espaço ocupado pelo CLDP dentro da FCL/Assis?
- f) Em sua opinião, quais seriam as ações futuras para o Centro de Línguas?

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS COORDENADORAS

- a) O que contribuiu em sua trajetória para que a senhora se tornasse uma professora de língua espanhola?
- b) Quando a senhora começou a participar do CLDP? E como coordenadora?
- c) Em sua opinião, o que significa para a comunidade interna da UNESP a presença do CLDP?
- d) Professora, a senhora poderia falar um pouco em como se dá a formação inicial de docentes de língua espanhola dentro do Centro de Línguas? O que deve ser priorizado?
- e) Cada língua estrangeira organiza reuniões de orientação com os alunos participantes, como são organizadas as reuniões de língua espanhola?
- f) Em sua trajetória como coordenadora da área do espanhol quais implicações a senhora acredita que o CLDP teve na formação de professores de espanhol como língua estrangeira?
- g) Observando as ações do CLDP como a senhora vê hoje o espaço ocupado por essa ação extensionista dentro da FCL/Assis?
- h) Em sua opinião, quais seriam as ações futuras para o Centro de Línguas?

## APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO

1. Sexo
2. Turma
3. Você estudou espanhol antes de ingressar na graduação? Se sua resposta anterior for positiva descreva onde você estudou espanhol e por quanto tempo. Se for negativa passe para a próxima questão.
4. Descreva, brevemente, o que lhe motivou a cursar letras, português – espanhol.
5. Durante o curso você teve algum tipo de bolsa de estudos? Se sua resposta foi afirmativa descreva a bolsa que teve. Se for negativa passe para a próxima pergunta.
6. Você participou de algum intercâmbio estudantil? Se sua resposta anterior for afirmativa escreva o país para o qual viajou, tempo de duração da viagem e se teve financiamento. Se for negativa passe para a próxima pergunta.
7. Além do Centro de Línguas você participou de algum outro projeto de extensão?
8. Se sua resposta anterior for afirmativa descreva brevemente o(s) projeto(s) do(s) qual(is) você participou. Se for negativa passe para a próxima seção.
9. Você participou do Centro de línguas em qual ano?
10. Você participou de algum congresso científico no qual pode apresentar sua experiência como professor do CLDP?
11. Você participou da monitoria (seção administrativa) do CLDP?
12. Pensando em sua experiência com o CLDP classifique o nível de importância do projeto de 0 a 10 para você e explique sua escolha.
13. Pontue a importância das orientações pedagógicas que são realizados com os alunos participantes de 0 a 10 e explique a sua escolha.
14. Segundo sua experiência dentro do projeto o que mais lhe marcou? O que você aprendeu, durante sua participação no projeto, e hoje transfere para sua prática profissional ou vida pessoal?
15. Qual sua ocupação atual? (estudo e/ou trabalho)
16. Você acredita que sua escolha profissional hoje teve influências das experiências vivenciadas no CLDP?
17. Em sua opinião, qual(is) é (são) a(s) pessoa(s) que teve(tiveram) maior influência na sua formação profissional? Explique sua resposta.
18. Deixe algum comentário sobre o Centro de Línguas ou conte-nos algum fato de sua participação no projeto que julgar importante.

### APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis: implicações na formação inicial de professores de língua espanhola”

Nome do (a) Pesquisador (a): Edson Luis Rezende Junior

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade responder a seguinte perguntadora norteadora “quais as implicações do CLDP na formação inicial do professor de língua espanhola como língua estrangeira? ”

2. **Participantes da pesquisa:** Professor idealizador do projeto (1), professoras coordenadoras da área de espanhol (2) e alunos egressos do curso de Letras da UNESP Assis, área do espanhol desde 2010 a 2017, que tenham participado do projeto Centro de Línguas (50).

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador faça uso dos dados gerados por meio de entrevistas e questionários para a realização da pesquisa de mestrado, citada anteriormente, e publicações acadêmicas, desde que resguardada a identidade do participante.

4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas ocorrerão com o professor idealizador do projeto Centro de Línguas de Assis e com as professoras coordenadoras da área do espanhol do projeto e consistirão em: (a) agendamento com os participantes; (b) solicitação para gravação da entrevista; (c) utilização de um roteiro semiestruturado; (d) transcrição da entrevista e (e) envio da transcrição para o participante.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas podendo causar pequenos desconfortos no que diz respeito a recuperação de memórias ruins acerca de experiências vividas dentro do projeto Centro de Línguas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a criação de espaços formacionais para professores de línguas estrangeiras, especificamente da área de espanhol, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a área de formação

de professores de espanhol, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**8. Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Pesquisador: Edson Luis Rezende Junior (18) 99129-9917

Orientador: Rozana Aparecida Lopes Messias (18) 99647-4990

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br