

Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos no Estágio Supervisionado em Ensino Remoto Emergencial: relato de experiência

Curso de Extensión - Español para Fines Específicos en Prácticas Supervisadas en Enseñanza Remota de Emergencia: relato de experiencia

Extension course - Spanish for Specific Purposes in the Supervised Internship in Emergency Remote Teaching: an experience report

AUTORES

Marcella Nascimento Fernandes*

marcella.fernandes@ifb.edu.br

Letícia Coroa do Couto**

leticia.coroa@ifb.edu.br

* Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, Brasil). Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília (IFB, Brasil).

** Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, Brasil). Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília (IFB, Brasil).

RESUMO:

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), neste caso a língua espanhola, ainda é marcado por mitos que precisam ser desconstruídos. Este estudo tem por objetivo relatar a experiência de 2 professoras de um Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e seus estagiários do componente Estágio Supervisionado III no desenvolvimento de um curso intitulado "Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos", no ensino remoto emergencial, desmistificando concepções sobre o ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008). Para a discussão sobre ensino de línguas para fins específicos, contribuem Augusto-Navarro (2008), Guimarães (2014) e Ramos (2005). Sobre educação e processo formativo, contamos com o aporte de Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) e Pimenta (2012). Os dados presentes no relato foram extraídos dos Relatórios Finais de Estágio e das gravações dos encontros com os estagiários. Na discussão, buscamos ressignificar, dentro do nosso contexto, 6 ideias errôneas sobre ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008).

RESUMEN:

La Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE), en este caso la lengua española, sigue marcada por mitos que hay que deconstruir. Este estudio tiene como objetivo relatar la experiencia de 2 profesoras de la Licenciatura en Letras - Español y sus alumnos de la asignatura Prácticas Supervisadas III en el desarrollo de un curso titulado *Curso de Extensión - Español para Fines Específicos*, en la enseñanza remota de emergencia, desmitificando conceptos sobre ELFE aportados por Augusto-Navarro (2008). Contribuyen a la discusión sobre la enseñanza de lenguas para fines específicos Augusto-Navarro (2008), Guimarães (2014) y Ramos (2005). Sobre educación y proceso formativo, contamos con el aporte de Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) y Pimenta (2012). Los datos presentes en el relato fueron extraídos de los Informes Finales de Prácticas y de las grabaciones de las reuniones con los alumnos. En la discusión buscamos replantear, en nuestro contexto, 6 ideas erróneas sobre ELFE planteadas por Augusto-Navarro (2008).

ABSTRACT:

The Teaching of Languages for Specific Purposes (TLSP), in this case the Spanish language, is still marked by myths that need to be deconstructed. This study aims to report the experience of two teachers of a Licentiate Degree in Languages-Spanish and their interns from the Supervised Internship III component

in the development of a course entitled *Extension Course - Spanish for Specific Purposes*, in emergency remote teaching, demystifying conceptions about ELFE brought up by Augusto-Navarro (2008). Augusto-Navarro (2008), Guimarães (2014) and Ramos (2005) contribute to the discussion on teaching languages for specific purposes. About education and the formative process, we have the contribution of Fernandes (2019), Freire (1997), Gardner (2012), Imbernón (2017) and Pimenta (2012). The data present in the report were extracted from the Final Internship Reports and from the recordings of the meetings with the interns. In the discussion, we seek to reframe, within our context, 6 erroneous ideas about TLSP brought up by Augusto-Navarro (2008).

1. Introdução

Aprender uma língua estrangeira (LE) é considerado por muitos aprender uma nova cultura, com todos os desafios e possibilidades inerentes. Ao longo da história, foram desenvolvidos diversos métodos para sua aprendizagem e temos uma grande variedade de opções de cursos, de acordo com nossos desejos e/ou necessidades. Dentro dessa gama, existem os cursos de língua estrangeira para fins específicos.

Quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas para propósitos específicos¹, há um universo bastante amplo de situações e contextos em que há um recorte proposital (Augusto-Navarro, 2008). No ensino de línguas para fins específicos (ELFE), tem-se como ponto de partida as necessidades do aluno, ou seja, a elaboração dos cursos, o seu desenho, objetivos, linguagem e temas escolhidos são relacionados às suas áreas de atuação, sejam acadêmicas ou profissionais (Ramos, 2005). Como define a autora, “aprender a língua implica aprendê-la para o desempenho de tarefas específicas em contextos específicos” (Ramos, 2005, p. 113).

Em relação ao mundo moderno, o inglês e o francês foram as primeiras línguas ensinadas com objetivos instrumentais, sendo encontrados indícios do ELFE no final do século XIV, em manuscritos redigidos para viajantes (Guimarães, 2014). A autora também explica que, durante a Segunda Guerra Mundial, o propósito foi ensinar línguas europeias aos soldados, no entanto, seu ensino formal ocorreu após a guerra, com vistas a assuntos relacionados ao comércio e à tecnologia.

Já no contexto brasileiro, de acordo com Guimarães (2014), tratando-se de ELFE em contexto universitário, o termo “ensino instrumental” ou “abordagem instrumental” tem sido utilizado, sendo associado à leitura e/ou estratégia de leitura de textos acadêmicos a partir do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em universidades brasileiras no final da década de 1970, construindo uma tradição nesse sentido. Contudo, a pesquisadora Augusto-Navarro (2008) afirma que quanto mais atua no ensino e na pesquisa, mais se sensibiliza em relação a particularidades muito únicas em relação ao ELFE e que são necessárias mais investigações na área para a desconstrução de ideias errôneas² advindas dessa abordagem.

Eventos nacionais e internacionais, principalmente na área de Linguística Aplicada, vêm dando espaço ao ELFE (Guimarães, 2014), sublinhando a necessidade de atentar-se aos objetivos dos cursos, cada vez mais preocupados com os interesses dos alunos e suas necessidades, superando mitos e ideias errôneas sobre o ELFE (cf. Ramos, 2005 e Augusto-Navarro, 2008). Trazendo Freire (1997), vemos, mais do que nunca, o aluno como um sujeito ativo no seu processo, um interlocutor, não um receptor de ideias.

Esse relato diz respeito à experiência que nós autoras tivemos ao ofertar um Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos (CEEFE) juntamente com estagiários³ de um curso de Letras - Espanhol matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório III (ESO III) ofertado em uma instituição de ensino superior (IES) brasileira.

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional caracterizado pelo exercício da profissão *in loco*, que tem, entre outros objetivos, oferecer ao futuro profissional da educação um conhecimento do cotidiano em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares públicas e privadas, atuando em atividades pedagógicas envolvendo a docência, a pesquisa e a extensão. O estágio está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Título VI, que trata dos profissionais da educação, especificamente no Art. 65.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Línguas para Fins Específicos; Estágio Supervisionado Obrigatório; ensino de língua espanhola; ensino remoto emergencial.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos; Prácticas Supervisadas Obligatorias; enseñanza de lengua española; enseñanza remota de emergencia.

KEYWORDS

Teaching Languages for Specific Purposes; Mandatory Supervised Internship; Spanish language teaching; emergency remote learning.

Recibido:
08/02/2022

Aceptado:
18/08/2022

Em 2020 fomos surpreendidos por um vírus extremamente contagioso que impôs um rígido distanciamento social, afetando todos os setores da sociedade e, conseqüentemente, a educação. Para que estudantes de todas as partes do mundo não tivessem sua formação ainda mais prejudicada, instituições de ensino tiveram de se adaptar para o modelo remoto emergencial. Essa adaptação, entre diversos outros aspectos, incluiu uma profunda reorganização dos estágios supervisionados obrigatórios.

Assim sendo, o CEEFE, inicialmente planejado na modalidade presencial, foi adaptado para a nova realidade de ensino remoto emergencial, mantendo suas principais características formativas e desenvolvendo-se de forma contextualizada e articulada ao Projeto Pedagógico Institucional, na medida em que atendeu aos seus objetivos e finalidades.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo relatar a experiência de 2 professoras e seus estagiários de um Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol do componente ESO III no desenvolvimento do CEEFE, no ensino remoto emergencial, desmistificando concepções sobre o ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008).

Em relação à metodologia, trata-se de um relato de experiências em que os dados foram coletados a partir do já citado curso de extensão, por meio dos Relatórios Finais de Estágio (RFE) e das gravações das rodas de conversa com os estagiários.

A organização textual conta com cinco seções, sendo esta a primeira (Introdução), com a Metodologia dando seguimento. A terceira seção, Discussão e Resultados, se divide em duas subseções: O Estágio Supervisionado Obrigatório III e O Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos. A quarta seção traz as Considerações Finais e, por fim, as Referências.

2. Metodologia

O ESO no curso de licenciatura em Letras - Espanhol dessa IES se divide em três semestres letivos. Como consta no Manual de Estágio do curso, nesse momento da formação profissional, estagiários experienciam situações reais e cotidianas do trabalho docente e elaboram a relação entre a prática e os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso.

O recorte deste relato enfatiza a nossa experiência, das autoras, como coordenadoras do CEEFE, bem como orientadoras de ESO III, também docentes na respectiva IES, e mais treze estagiários convidados a participar, estando estes também matriculados no componente curricular ESO III. Desse total, oito aceitaram ceder o material produzido para análise e participar desta pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴.

O ESO III, oferecido no 7º período do curso, abrange 150 horas de currículo. Segundo sua ementa no Manual de Estágio, esse momento dedica 80 horas a atividades de participação e regência em curso básico de idiomas e 70 horas para aulas e orientações na IES, desenvolvimento de atividades de cunho teórico e planejamento de aula. Completado o ciclo, os estagiários produzem o Relatório Final de Estágio (RFE), com a sistematização do trabalho, e registros durante sua permanência em campo.

Os dados levantados para discussão nesse relato foram extraídos dos RFEs produzidos pelos estagiários e das gravações dos encontros síncronos⁵ relativos ao ESO III ao longo do semestre via *Google Meet*. As aulas de ESO III, devido à pandemia, foram todas em formato virtual, bem como o CEEFE, e funcionavam como momentos de preparação e reflexão, em que discutimos os planejamentos semanais das aulas e conduzimos rodas de conversa temáticas, entre outras atividades. As autoras efetuaram a leitura cuidadosa desses relatórios e revisaram as gravações dos encontros gravados para colher concepções, noções e perspectivas dos participantes.

O curso de extensão foi planejado para que houvesse atividades síncronas e assíncronas. As aulas

síncronas, ministradas pelas professoras/coordenadoras do projeto e pelos estagiários membros do projeto, aconteceram aos sábados de 9h às 11h. Para as atividades assíncronas, foi utilizada a plataforma da própria instituição. Ou seja, cada curso tinha o total de 100 horas/aula, sendo 20 h/a síncronas e 80 h/a assíncronas. Orientamos os estagiários a planejarem as aulas em três momentos: pré-aula (apresentação de temas e conteúdos da aula de forma assíncrona), aula (o momento de aula síncrona com interação, esclarecimentos de dúvidas e explicações) e pós-aula (aprofundamento e fixação do conteúdo de forma assíncrona).

Por se tratar de algo novo para todos nós, utilizamos como base um curso de língua espanhola no formato EaD (Ensino a Distância) ofertado anteriormente pela mesma IES. Porém, a estrutura do curso, bem como o processo avaliativo e novas atividades, foram preparadas pelos estagiários sob nossa orientação e supervisão durante as aulas de ESO III e momentos de orientação (horários de atendimento aos estagiários).

Submetemos o projeto CEEFE com cinco cursos com fins distintos, totalizando 6 turmas, para públicos-alvo diferentes e objetivos específicos:

- **Espanhol Básico A1⁶ – Preparatório para PAS⁷ e ENEM⁸:** estudantes do ensino médio que necessitem desenvolver habilidades em língua espanhola com foco na preparação para exames externos cujo objetivo seja ingresso em instituições de ensino superior;
- **Espanhol Básico A1 – Voltado para a 3ª idade:** cidadãos a partir de 60 anos que demonstrem interesse em conhecer, aprender e estudar a língua espanhola;
- **Espanhol Básico A1 – Voltado para o mercado de trabalho (2 turmas):** cidadãos interessados em estudar a língua espanhola voltada para o mercado de trabalho, visando qualificação profissional;
- **Espanhol Básico A1 - Voltado para viagens:** cidadãos que visem a língua espanhola para lazer, com foco em viagens a países hispânicos;
- **Espanhol Básico A1:** cidadãos com interesse em aproximar-se da língua espanhola de maneira abrangente, para um primeiro contato com a língua.

Essas turmas foram distribuídas entre os 12 estagiários mencionados, que trabalharam em duplas, sempre com nosso acompanhamento para a preparação das aulas e do ambiente virtual, regência, avaliações e reflexões.

Na sequência, trazemos os resultados do trabalho desenvolvido no ESO III a partir de nossa própria experiência e dos relatos dos estagiários e nos propomos a desconstruir as ideias errôneas perpetuadas sobre ELFE discutidas por Augusto-Navarro (2008).

Portanto, a metodologia adotada para a discussão que segue é a de relato de experiência, ou seja, são trazidas concepções e perspectivas dos participantes a partir de uma situação vivida, articuladas com a literatura de referência.

3. Discussão e resultados

A oferta do CEEFE foi uma experiência única por vários motivos. Inicialmente pelo seu formato inteiramente virtual, não somente do curso em si, mas também pelo próprio componente de ESO III, que teve, pela primeira vez também, sua oferta totalmente virtual. Portanto, além dos desafios inerentes da prática de ensino dentro do estágio presencial, tivemos os desafios - e as aprendizagens - da adaptação ao ensino remoto.

Inicialmente, discutiremos os aspectos vivenciados no ESO III e, em seguida, as experiências no CEEFE, relacionando-as ao debate proposto por Augusto-Navarro (2008).

3.1. O Estágio Supervisionado Obrigatório III

Como explicitado anteriormente, o CEEFE foi ofertado em concomitância com o componente de ESO III do curso de Licenciatura Letras-Espanhol em uma IES de Brasília. Portanto, além das reuniões de orientação que tivemos para o curso de extensão, houve um planejamento de condução desse componente

curricular que envolveu dez rodas de conversa com temas que consideramos pertinentes para a prática dos estagiários e para a necessária adaptação das atividades ao ensino remoto emergencial, bem como momentos de *feedback* avaliativo:

1. Regência;
2. Avaliação;
3. Ferramentas digitais;
4. Ludicidade;
5. *Feedback* mês de agosto;
6. Elaboração de instrumentos avaliativos;
7. Motivação e envolvimento dos alunos;
8. *Feedback* mês de setembro;
9. Relatório final;
10. *Feedback* geral.

Na roda de conversa “1. Regência”, abordamos os principais aspectos que envolvem o trabalho docente, como a preparação das aulas, plano de ensino, sequências didáticas e planos de aula, construção e correção de exercícios, a importância de comunicação interpessoal entre professores e alunos, até mesmo questões como pontualidade, disciplina e preenchimento de diários. Pimenta (2012, pp. 18-19) afirma que

dada a natureza do trabalho docente, (...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irrem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nosso objetivo com essa primeira roda de conversa, portanto, foi tratar de temas cotidianos da docência, pois, como frequentemente relatado nos momentos de interação, o estágio costuma ser a primeira vez que os estagiários se percebem verdadeiramente como professores. Karina, em seu Relatório de Estágio, diz que: “o presente trabalho foi importante para reafirmar a profissão escolhida e como experiência para uma futura atividade em sala de aula como docente⁹” (Karina, RFE).

Muitos estudos mostram que existe uma grande diferença entre a formação recebida pelos estudantes de licenciatura e expectativas da profissão docente, e que vários aspectos da prática docente são muito difíceis de ensinar, dado que necessitam do desenvolvimento dentro de um contexto específico (Imbernón, 2017). No entanto, como aponta Imbernón (2017, p. 41, tradução nossa), “é necessário oferecer as bases para que o professorado, ao incorporar-se à prática, possa construir conhecimento prático, ou melhor, prático”. Essa discussão é trazida pela maioria dos estagiários participantes em seus RFEs:

Ministrar aulas como estagiário em tempos de aulas virtuais demandou muita autonomia e disciplina, difíceis de manter, mas com contribuições valiosas para o crescimento pessoal (Fernando, RFE).

Além do método tradicional por meio das aulas síncronas e assíncronas ministrada no curso de A1 viagens, o nosso objetivo não era este e inclusive procuramos dar o máximo de espaço e autonomia para que os alunos pudessem ser protagonistas. Mas o ensino tradicional prevaleceu devido às atividades de repetição, além dos professores no centro, conteúdos e mais conteúdo. / Realizar o Estágio Supervisionado III foi essencial para a aquisição de saberes pedagógicos necessários para uma formação docente ampla e de qualidade. A regência foi de extrema importância, pois forneceram muitos conhecimentos metodológicos e tecnológicos (Janaína, RFE).

Foi no momento da apresentação do plano às docentes que as estagiárias conseguiram sentir o que era ensinado teoricamente sobre a importância de tal documento para a vida de um professor. Um plano de ensino coloca sob uma perspectiva visual clara onde o professor precisa chegar com o que precisa ensinar: partindo de um ponto x e chegando a um ponto y, por exemplo (Natália, RFE).

Aprendi muito com a experiência e acredito que irei aprender ainda mais na escola da vida (Ágata, RFE). Ponderar a todo o momento sobre a prática a ser aplicada no curso foi desafiador: como usar as

teorias estudadas no decorrer do curso de licenciatura e como ministrá-la em classe? O aprendizado do profissional não se limita à graduação e que no caso, o magistério é um eterno aprendizado: aprende-se com as trocas de experiências tanto com os alunos quanto com outros profissionais, ou seja, há um intercâmbio de aprendizado/conhecimentos (Norma, RFE).

A respeito da roda de conversa “2. Avaliação”, eslaides foram utilizados para guiá-la. O primeiro ponto foi abordar as experiências (positivas e negativas) dos estagiários em relação à avaliação em contextos formais de educação. Com base em Fernandes (2019), temas como planejamento, instrumentos avaliativos, finalidades da avaliação, concepções de avaliação, *feedback*, tipos de avaliações e conceitos importantes na avaliação foram tratados. Ressalta-se que essa roda de conversa foi iniciada dias antes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19 e sua conclusão foi de forma remota. Escolhemos esse tema por acreditar que o letramento em avaliação é importante para todos os professores, sobretudo para os que estão em formação inicial. Sobre os processos avaliativos realizados no CEEFE, algumas estagiárias relataram o seguinte:

Explicamos que nem tudo valeria nota, mas que era importante que fizessem as atividades sugeridas e se comprometessem para que a aprendizagem fosse eficaz. Promovendo o desenvolvimento como indivíduo no processo contínuo, processual e cumulativo fazendo com que os aspectos qualitativos predominem sobre os quantitativos (provas, testes e atividades dentro e fora da sala de aula) (Janaína, RFE).

Entendeu-se o processo de avaliar como tarefa somativa e qualitativa do trabalho docente e discente. Sendo assim, à medida em que alunos alcançavam as expectativas das avaliações, as professoras também podiam analisar o processo e perceber o que estava sendo satisfatório para o aprendizado dos alunos e o que precisava ser explicado novamente ou trabalhado de maneira diferenciada (Natália, RFE).

A avaliação Formativa (...) permitiu que os alunos se desenvolvessem sem a preocupação com avaliações punitivas, deixando-os mais confortáveis (Norma, RFE).

Sobre a roda de conversa “3. Ferramentas digitais”, acreditamos que foi uma das que mais nos agregou. Por termos passado da modalidade presencial para o ensino remoto emergencial, muitos foram os desafios por nós encontrados (estagiários e professoras). Nós pedimos aos estagiários que, em duplas, buscassem ferramentas digitais relacionadas a áudio, imagem, mapa mental, produção de exercícios, treino de vocabulário, estruturas gramaticais, expressões idiomáticas, produção oral e revisão. Muitas descobertas foram feitas como, por exemplo: *Anchor* e *Infogram* (para a criação de *podcasts*); *Animaker*, *Clipchamp* e *InShot* (para a edição de vídeos), *QR Code Generator* (para a criação gratuita de QR codes), *Wheeldecide* (para sortear eletronicamente nomes de alunos, temas de apresentações, ou seja, uma roleta em que se pode editar o conteúdo); *Nearpod* (para aulas mais interativas e também para gamificação); *Wordwall* (para a criação de atividades: cruzadinhas, anagramas, etc.); *Quizur* (para a criação de jogos de perguntas e respostas); *Mentimeter* (elaboração de questionários, entrevistas e nuvens de palavras em tempo real). Especificamente sobre a questão das ferramentas digitais, sobre o espaço virtual, foi relatado, por exemplo, que:

O desenvolvimento da tecnologia se tornou assunto mais que atual e revelou-nos o quanto podemos avançar em termos de utilização das ferramentas digitais, ferramentas de comunicação e de estratégias no mundo virtual. Quanto ao ensino remoto, houve grande tentativa de melhorar e ampliar as formas que facilitam a interação do professor com conteúdo e daí para o aluno. De maneira que as ferramentas digitais reduzam as dificuldades, melhorem a comunicação e possibilitem a aprendizagem na medida do que for possível. / Foi nessa roda de conversa sobre ferramentas digitais que nós como estagiários pudemos ter acesso a um sem-número de possibilidades de uso de ferramentas relativamente simples, mas de grande valia no ensino do espanhol ou qualquer outra língua, inclusive o português, pois, as possibilidades de uso são excepcionais (Fernando, RFE).

O aluno que antes julgava não conhecer nada ou muito pouco do universo virtual se viu envolto em possibilidades reais de exploração de ferramentas digitais e partiu para seu curso de extensão mais

confiante e munido de recursos (Natália, RFE).

Com a pandemia o desafio agigantou-se. Ministras as aulas não presenciais incitou-nos a aprender para ensinar, a buscar novas ferramentas e tecnologias e descobrir-nos como aprendizes e mestras ao mesmo tempo (Norma, RFE).

A roda de conversa “4. Ludicidade” envolveu a questão de como, devido à pandemia, mais do que nunca se faz necessário lançar mão do lúdico no ensino. No curso de extensão, a ludicidade foi frequentemente associada às ferramentas digitais, tanto para apresentação de temas e conteúdos, passando pela motivação, até para fixação e mesmo avaliação. Discutimos sobre o potencial que as atividades lúdicas têm de associar conteúdos às necessidades concretas dos alunos de uma maneira suave e divertida:

Durante as regências (...), a sensação da falta de interação via Ead por parte dos estudantes era constante. As estagiárias por vezes se viram “obrigadas” a chamar os alunos por nome, pois apenas dois demonstravam a iniciativa de falar sem serem convocados. Algumas das soluções buscadas então pelas professoras foi a abordagem de atividades mais dinâmicas. / Saio desta experiência também com a mente mais aberta ao ensino da gramática por meio de atividades lúdicas, dinâmicas e autônomas (Joana, REF).

Foi possível realizar atividades de diversas formas e tipos de interação diferentes. As atividades podem ser mais criativas e dinâmicas, fazendo com que as aulas fiquem mais interessantes aos olhos dos alunos (Karina, REF).

Seguindo nossa proposta, tivemos 3 rodas de conversa sobre *feedback*. A primeira foi “5. *Feedback* do mês de agosto”, quando falamos sobre os desafios e conquistas até então. Explicamos como consideramos esse momento importante, quando podemos nos expressar e ouvir o outro e que a conquista de um pode ser a resposta do desafio de outro (e vice-versa) e tem o potencial de ser muito rico para todos. Foi encarado como desafio pelos estagiários: a mudança do formato presencial para o ensino remoto emergencial; aulas mais curtas em relação ao presencial; muitas dificuldades dos estudantes de acesso à plataforma virtual; a própria insegurança em ministrar as aulas; trabalhar com as tecnologias em geral; as inconstâncias que sempre existem e, por isso, pode haver aulas boas e ruins; e lidar com o novo, com as emoções e com os imprevistos. As conquistas levantadas foram: trabalhar em duplas os deixou mais confiantes; conseguir contornar situações inesperadas, as reuniões de orientação ajudaram; receptividade dos alunos e grandes expectativas para o curso; foi motivador; puderam reconhecer-se professor. Sobre o tema, há comentários como:

Ao fim da primeira aula virtual a sensação de tirar um peso enorme das costas e a aprovação dos alunos quanto à aula ministrada soou como uma pequena missão cumprida e um pequeno passo ao cumprimento da missão maior que ainda estava por vir, com melhores condições tanto para os alunos do curso de espanhol quanto para nós, professores em formação, como estagiários (Fernando, RFE). A princípio tivemos que enfrentar alguns desafios no estágio devido a pandemia da covid-19, os desafios enfrentados foram: o uso da plataforma [virtual] pelos alunos, embora o edital deixava explícito que teriam que ter o mínimo de conhecimentos tecnológico, a desistência de alguns alunos por vários motivos, a mudanças das classes presenciais para o ensino remoto, entre outros, entretanto ao decorrer das aulas foram solucionados (Janaína, RFE).

A roda de conversa “6. Elaboração de instrumentos avaliativos” consistiu em orientações sobre Técnicas de Avaliação por Itens, considerando vantagens e desvantagens em relação à estrutura de itens. Em seguida, apresentamos uma rubrica para avaliar a habilidade oral. Ágata e Janaína apresentaram eslaides que continham diversos tipos de instrumentos avaliativos, mas o que mais nos chamou a atenção foi um eslaide específico em que as estagiárias colocaram dúvidas que elas tinham em relação a avaliação de maneira geral: Como avaliar áudios? Como demonstrar que eles estão sendo avaliados, sem mostrar notas? Como demonstrar progresso (sem notas)? Como avaliar seminários? “Erros” na língua escrita/oral devem ter pontos descontados? Qual é o melhor método de avaliação? Como já é sabido, não há fórmula mágica para avaliar, porém, as dúvidas das futuras professoras abriram um excelente debate em que sugestões e

alternativas foram aparecendo. A seguir, temos o relato da participante Natália:

Do processo de construção das atividades avaliativas, pensou-se em um compilado de dez questões retiradas dos exames de vestibulares anteriores do PAS e ENEM (2016 a 2019), isto para duas avaliações ao longo do curso. Uma vez que as professoras já haviam explicado como resolver uma quantidade considerável de questões, o intuito era que os alunos colocassem em prática os métodos de resoluções de provas já vistos em aulas síncronas anteriores. / Vale ressaltar que os estudantes tiveram mais de uma oportunidade de resolver cada prova, visto que o intuito era fazer com que os alunos exercitassem o estudo, a pesquisa. Que pudessem errar e corrigir seus próprios erros, ou seja, um ambiente que simulasse o momento de um processo classificatório mas que flexibilizasse os meios, as estratégias que os alunos viessem a usar para o fim de aprovação, um ambiente livre e seguro para o treino (Natália, RFE).

A roda de conversa “7. Motivação e envolvimento dos alunos” foi, também, muito proveitosa. Os estagiários de ESO III perceberam, enquanto relatavam suas experiências e faziam suas considerações, o quanto sua própria motivação como professores era importante. Dessa maneira, vimos que estando nós mesmos motivados, conseguimos despertar motivação nos alunos. Gardner (2006) afirma que não é possível definir de maneira simples a motivação, embora haja muitas características do indivíduo motivado, como: exibir afeto positivo, demonstrar esforço, ser persistente, ser atencioso, dentre outros. Percebemos essas características - ou a falta delas - em diversos momentos do curso, como no relato dos estagiários a seguir:

Foi comprovado o interesse da turma pela didática das professoras, visto que no último dia de aula eles foram questionados se preferiam parar por ali ou se gostariam de uma aula extra. Unanimemente a escolha foi pela aula extra (Karina, RFE).

Percebi que meu lugar seguro poderia estar acabando com a motivação dos meus alunos (e a minha). As obrigações com atividades como discente demandavam mais tempo e precisávamos nos motivar para continuar com as atividades e preparar boas aulas aos alunos do curso de Espanhol. A reunião veio abordar o tema certo e em boa hora (Fernando, RFE).

Na roda de conversa “8. *Feedback* mês de setembro”, notamos que os estagiários já estavam mais ambientados com todo o processo. As angústias que existiam no começo foram desaparecendo dando lugar a outras perspectivas. Joana compartilhou conosco um *e-book* feito por ela mesma com questões anteriores do ENEM, todavia, não somente com itens de prova, mas com pontos a serem debatidos. Os estagiários trouxeram dificuldades sobre o manejo da tecnologia, também que, em alguns momentos, voltar ao tradicional é bom e que de fato não é hipocrisia que, ao ministrar aulas, em todo o processo, aprendemos mais do que ensinamos. Problemas com a plataforma ainda ocorriam, geralmente advindos da falta de letramento digital dos alunos dos cursos, principalmente em relação aos alunos do curso da 3ª idade. Porém, Fernando afirma que as coisas ficaram mais leves, mais fáceis e que o uso de atividades com música em sala de aula o ajudou muito. Mariana comentou que as aulas síncronas dos sábados são muito esperadas por seus alunos. Joana compartilhou conosco que ela e Ágata utilizaram outros meios para sanar alguns problemas na plataforma virtual utilizada: para receber algumas atividades que os alunos tinham dificuldades de enviar, recebiam por meio de pasta criada no *Google Drive* e via *WhatsApp* (alguns alunos tiravam a foto da atividade no caderno e a enviavam). Como relata a estagiária Ágata:

Alunos que a princípio enfrentaram alguns problemas tecnológicos e dificuldades de acesso no que tange o uso das plataformas digitais. Isto foi sem dúvidas o motivo de algumas dores de cabeça, porque nós como docentes naquele contexto tínhamos que responder diversos emails explicando o que poderiam fazer quando nós também éramos novas na plataforma, isto é, nós também estávamos aprendendo a utilizar os vastos recursos do Nead; mas onde as dúvidas começam, a aprendizagem desperta (Ágata, RFE).

A roda de conversa “9. Relatório Final” teve o objetivo de sanar dúvidas mais gerais dos estagiários e orientá-los na sua construção, visto que há um roteiro a ser seguido no Manual de Estágio do próprio curso

de Letras - Espanhol.

A última roda de conversa, “10. *Feedback* geral”, tratou tanto do componente ESO III quanto do CEEFE. Os estagiários externaram suas impressões quanto a experiência vivida como um todo. Com a palavra, os estagiários:

Algumas situações inusitadas ocorreram durante as aulas assíncronas. Muitos alunos tiveram dificuldades em realizar as tarefas, pois, perceberam a sala de aula um tanto complexa de entender. O que demandou mais tempo de elaboração e detalhamento na criação das atividades seguintes. Esta complexidade se deu devido à urgência na criação da sala de aula e, principalmente, na in experiência dos professores tutores com a plataforma (Karina, RFE).

A sensação de dever cumprido é incrível, ao longo do curso eu me senti insuficiente como profissional docente, achava que eu deveria sempre inovar e me superar, ainda que já estivesse fazendo isto, hoje com o feedback dos alunos percebo que o trabalho foi bem feito e que não tinha razão para que eu me cobrasse tanto ao longo do processo. / Foi sem dúvidas desafiador, porém, rico e agora eu posso dizer seguramente de que passar por esta situação pode ter sido uma dádiva, em adição, uma oportunidade de aprender que o futuro não está logo ali, ele está aqui e agora. Hoje! (Ágata, RFE).

Muito se ganha com trocas humanas, o ensinar na verdade é um verdadeiro aprender. Assim, é considerado com a ministração do curso um grande ganho no âmbito profissional e pessoal (Mariana, RFE).

O medo e a incerteza de aprovação por parte dos alunos, a dificuldades com os equipamentos e conexões na lida de apresentar uma aula toda em formato de live, sem o olho no olho, sem o tom de voz dos alunos e até certo estado de solidão, podem ser apontados como algumas das formas de tentar mensurar as dificuldades do início do estágio supervisionado (Fernando, RFE).

Ser professor é um papel muito desafiador ainda mais neste momento de pandemia, tivemos que nos reinventar usando novos métodos de ensino-aprendizagem e no uso das tecnologias, me senti incapacitada em alguns momentos e sinto que não me dediquei tanto quanto deveria, apesar disso foi uma experiência incrível para mim e pude aprender bastante com o contexto atual, com minha dupla e com os alunos. / Presenciar o progresso da turma foi algo mágico, além da sensação de dever cumprido (Janaina, RFE).

A experiência do curso de extensão foi uma grata surpresa que ajudou a construir um “eu” professor digital. Possibilitou que se visse novos aspectos do comportamento humano e que se trabalhasse com os mesmos. Que se construísse uma identidade profissional virtual (Natália, RFE).

Por fim, por conta da pandemia de covid-19, muitos estudantes de cursos superiores e técnicos que possuem parte prática tiveram sua formatura adiada por não conseguir executá-la. Com a ajuda da instituição, dos próprios estagiários e nossa, conseguimos, mesmo que em período de aulas remotas, ofertar o ESO III de uma maneira que todos nós, agentes envolvidos, consideramos proveitosa.

Na próxima seção, voltamos a Augusto-Navarro (2008), direcionando a discussão ao debate sobre as ideias tradicionais de ELFE que a autora considera equivocadas.

3.2. O Curso de Extensão - Espanhol para Fins Específicos

Como citado anteriormente, Augusto-Navarro (2008, pp. 123-124) relata sobre ideias errôneas em relação ao ensino de ELFE que foram, ao longo da sua história, perpetuadas. São elas:

1. O ensino instrumental de LE é ensino de leitura;
2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna;
3. A análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais;
4. A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que ele precisa desenvolver;
5. Cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre exclusivamente uma das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade¹⁰);

6. A necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico ou profissional da língua-alvo já é o suficiente para garantir sua motivação.

Nessa seção, nos ocupamos de desconstruí-las a partir de nossa experiência com o CEEFE, iniciando com a noção de que “1. O ensino instrumental de LE é ensino de leitura” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123). Podemos afirmar que não necessariamente. Claro está que em cursos preparatórios para o ingresso em pós-graduações, por exemplo, a leitura é a habilidade alvo. E, no contexto do nosso curso, de maneira semelhante, temos o Preparatório PAS e ENEM, que muitas vezes se restringia à leitura e à interpretação de textos, bem como à resolução de questões. Em outros cursos, como Espanhol para Viagens, voltado para o Mercado de Trabalho e Básico A1, as quatro habilidades eram desenvolvidas, com ênfase na oralidade e no uso pragmático da língua. No curso voltado para a 3ª idade, ainda que o objetivo principal tenha sido também trabalhar as quatro habilidades, o aspecto de socialização foi muito forte. As estagiárias Norma e Janaína nos relatam que:

O planejamento das aulas ocorreu com a devida antecedência, visando desenvolver as quatro habilidades (auditiva, oral, leitora e escrita) e a interação interpessoal. / Em relação ao público atendido foram proporcionados momentos de interação e práticas orais muito tranquilas, com participações ativas entre os envolvidos (Norma, RFE).

Pude perceber o quanto a turma de Básico A1 - viagens desenvolveram desde o início do curso até agora, nos empenhamos em desenvolver as quatro habilidades: a leitura, a escrita, a fala e a audição, contudo o nosso curso era voltado para viagens, por isso as habilidades que eles mais desenvolveram foi a audição e a fala (Janaína, RFE).

A autora (op. cit.) afirma que outra ideia errônea seria que “2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123). Procede que, em determinados momentos, recorremos à língua materna para explicações ou esclarecimentos, no entanto, no CEEFE, essa não foi a regra. Como supervisoras, optamos por deixar os estagiários decidirem o momento de utilizar a língua materna, mas sempre enfatizamos a necessidade do *input* na aprendizagem de LE. Dessa maneira, percebemos que a maior parte das aulas ocorreram na língua-alvo, em todos os grupos, o que motivou os próprios alunos dos cursos a tentarem interagir também na língua alvo. Norma traz o tema em seu RFE:

Os alunos foram expostos a diferentes metodologias, para que pudessem interagir na língua por meio de diferentes formas. / Destaca-se um momento marcante da aula, quando foi aplicada a sequência didática de localização com a proposta de montagem de um mural interativo onde os alunos teriam que falar sobre um lugar que iriam após a pandemia. O resultado alcançado foi surpreendente e fascinante: alunos descontraídos que conseguiram fazer uso da língua de maneira mais solta, sem aspecto mecânico, repetitivo e descontextualizado, demonstrando assim a grandeza de experimentar momentos de praticidades, utilizando a língua como mecanismo poderoso de mudanças (Norma, RFE).

Sobre a questão de que “3. A análise de necessidades deve ser feita sempre e somente antes do início de cursos instrumentais” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123), principalmente nós, que estamos na docência há algum tempo, percebemos que em todos os processos de ensino, aprendizagem e avaliativo, sempre há tempo para rever nossas ações e que no ELFE não seria diferente. O planejamento didático é o ponto de partida para esses processos, porém, como lidamos com diversos fatores (internos e externos), sabemos que modificações podem e devem ser feitas para possíveis adequações. Vale ressaltar que o objetivo da oferta de um curso de língua estrangeira é que o aluno adquira aquela língua e que, para esse objetivo ser alcançado, nós professores devemos rever o que for preciso ser revisto e tomar decisões a partir disso. Natália descreve como esse processo se deu com seu grupo:

Precisa-se dizer que o formato foi sofrendo algumas alterações à medida que as estagiárias obtinham orientações das professoras orientadoras, dos retornos que os alunos davam das aulas síncronas, das aulas de Estágio III, das reflexões feitas por meio de leituras e exemplos de outros alunos

estagiários que estavam envolvidos na tarefa de ofertar cursos de extensão também. Desta forma, o que se tinha como um curso previamente estruturado se tornou um curso em movimento, um organismo vivo. Fenômenos assim são comuns à área da educação visto que lidasse com seres humanos que possuem desejos e necessidades que mudam constantemente (Natália, RFE).

Em relação à falsa afirmação de que nos cursos de ELFE a “4. A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que ele precisa desenvolver” (Augusto-Navarro, 2008, p. 123), podemos assegurar que a análise de necessidades vai além. Decidimos, em todos os cursos ofertados por nós, aplicar um questionário diagnóstico aos alunos para que soubéssemos suas expectativas e reais necessidades. No curso Preparatório PAS e ENEM, por exemplo, a turma solicitou que as aulas síncronas fossem mais dinâmicas e não focadas apenas na resolução de questões. A partir dessa demanda, elaboramos uma atividade lúdica envolvendo o site Kahoot em que fizemos o jogo de perguntas e respostas. A participação dos alunos aumentou consideravelmente, consequentemente, aumentando a interação. De fato, nenhum curso focou na proficiência de uma única habilidade. Ainda que fosse dado um peso maior para uma ou outra habilidade, a análise de necessidades dos alunos ocorreu de maneira constante, como declara Natália:

Com o plano preparado também podemos, como professores, criar uma liberdade na maneira de ensinar. Podemos, por exemplo, sentir a turma além do exame diagnóstico e modificar o conteúdo ou mesmo a maneira de abordagem de determinado tema. Percebemos que um professor que planeja realmente se engaja com seu trabalho e se preocupa com seu desempenho pessoal e com o desenvolvimento de seus alunos (Natália, RFE).

Podemos afirmar que “5. Cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre exclusivamente uma das quatro habilidades” (Augusto-Navarro, 2008, p. 124) é uma falácia, pois pode-se sim trabalhar exclusivamente uma habilidade, porém não necessariamente. Em todos os nossos cinco cursos e nas seis turmas, optamos por trabalhar mais que uma habilidade. Mesmo no curso Preparatório PAS e Enem, não ficamos somente na habilidade de leitura, inclusive foi solicitado a esses alunos que apresentassem um trabalho sobre a questão política de um país hispânico escolhido por eles (proposta de atividade elaborada pela dupla de estagiárias, pois elas identificaram a necessidade de conhecer melhor alguns países hispânicos, além de abordar o tema atualidades, tão presente nos exames externos alvo do curso). No curso Básico A1, de fato, as quatro habilidades foram trabalhadas de maneira homogênea, porém, no curso de viagens o enfoque foi na habilidade da oralidade, mas não que as outras não tenham sido abordadas. Nos cursos de mercado de trabalho e 3ª idade, da mesma maneira, foram trabalhadas as quatro habilidades de forma equilibrada, sendo os temas propostos o principal diferencial entre os grupos. Janaína e Ágata comentam em seus relatórios que:

Para se obter resultados satisfatórios durante a aprendizagem, nos empenhamos em desenvolver as quatro habilidades: a leitura, a escrita, a fala e a audição, pois são partes essenciais na aquisição de uma segunda língua, além disso a linguagem é reconhecida como ferramenta essencial para a inserção do indivíduo tanto no mundo do conhecimento como no meio social e cultural (Janaína, RFE). Saber falar uma língua é algo importante e que todos deveriam tentar pelo menos uma vez, a possibilidade de falar com mais pessoas, ampliar horizontes, conhecer culturas, descobrir um mundo novo, navegar no desconhecido, aprender sobre a forma em que outras pessoas pensam e interagem são algumas das coisas impagáveis que vêm junto com o pacotinho de aprendizado de uma língua adicional. O curso voltado para um fim específico permite que as pessoas aprendam o básico da língua (por se tratar do nível A1)¹¹, mas que tenham a oportunidade de experienciar todos os tópicos citados acima, e quando se trata de um curso voltado para viagens a experiência se torna ainda mais gostosa, pois quem não gosta de viajar? (Ágata, RFE).

Por fim, a ideia de que “6. A necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico ou profissional da língua-alvo já é o suficiente para garantir sua motivação” (Augusto-Navarro, 2008, pp. 124) não é adequada, pois, de acordo com nossa experiência, vários fatores atuaram na motivação dos alunos para além do uso acadêmico ou profissional que teriam da língua espanhola. No curso voltado para a 3ª idade, os alunos

relataram estar lá também “para fazer amigos” e “socializar”, já que, devido à pandemia, estavam, muitas vezes, isolados da própria família. Além disso, durante a roda de conversa sobre motivação que tivemos com os estagiários no componente de ESO III, foi relatado que eles sentiram que a motivação de seus alunos, de uma certa maneira, acompanhava sua própria motivação, ou seja, quando os estagiários se sentiam mais motivados, seus alunos demonstravam mais motivação e, da forma contrária, quando se sentiam, por algum motivo, menos motivados, os alunos também pareciam, correspondentemente, menos motivados, como nos conta Fernando:

Enfim a motivação vinha de dentro, mas poderíamos e tivemos motivação de maneira externa, com as experiências positivas dos nossos colegas de estágio e também com os feedbacks de aprendizagem dos nossos alunos. Entendemos que a motivação poderia ser buscada em vários lugares e ela de fato veio, até o final do estágio e do curso (Fernando, RFE).

Essa discussão não pretende ser exaustiva, pois ainda há muito o que se pesquisar sobre o ELFE. Como afirma Augusto-Navarro (2008), há provavelmente outras ideias que necessitam ser revistas com urgência. Neste relato, nos propusemos a tentar ressignificar, dentro do nosso contexto, as ideias já propostas pela autora. Esperamos ter contribuído com sua desmistificação, reconhecendo a importância do todo feito no passado, porém, com um olhar para o futuro.

4. Considerações finais

O mundo mudou repentinamente com o advento da pandemia e muito se pensou que a formação desses futuros professores seria afetada de maneira negativa devido à mudança do ensino presencial para o remoto. Porém, nos surpreendeu que, afinal, esses estudantes, em vez de se sentirem, de alguma forma, prejudicados, se consideraram mais preparados para o trabalho docente na era pós-covid.

Acreditamos que muitos foram os avanços alcançados na oferta desse CEEFE. O maior deles talvez tenha sido viabilizar sua oferta em meio a uma pandemia, no ensino remoto emergencial. Essa mudança do presencial para o virtual trouxe, conseqüentemente, a necessidade de uma apropriação maior das ferramentas digitais aliadas ao ensino. Um grande desafio que se tornou uma grande possibilidade.

Para concluir, buscamos desmistificar as seis ideias errôneas sobre ELFE trazidas por Augusto-Navarro (2008) ao demonstrar que o ensino instrumental de LE não é somente ensino de leitura; que os cursos não necessariamente devem ser ofertados em língua materna; frisando a importância de analisar as necessidades dos estudantes ao longo de todo o processo; e que essa análise deve ser feita de maneira mais global; que o foco, nem sempre, será exclusivamente em uma das quatro habilidades; e, por fim, mostrando que muitos fatores, internos e externos, podem influenciar na motivação do aprendiz.

Por fim, acreditamos ter contribuído um pouco, compartilhando nossa experiência, para futuros estudos sobre ELFE, principalmente por se tratar especificamente da língua espanhola.

NOTAS

¹ Tem-se como sinônimo de ensino de línguas para fins específicos (ELFE).

² Sem entrar na discussão sobre a dualidade erro *versus* acerto, preferimos não modalizar o termo por ser literalmente o utilizado por Augusto-Navarro (2008, p. 123).

³ Neste relato, tratamos como estagiários os professores em formação da Licenciatura em Letras - Espanhol cursando o Estágio Supervisionado III e alunos os estudantes que se matricularam no Curso de Espanhol para Fins Específicos.

⁴ Os nomes dos estagiários foram trocados por pseudônimos aleatórios para preservar suas identidades.

⁵ Aulas síncronas: são aulas que acontecem ao vivo, com discentes e docentes na mesma sala virtual interagindo por meio de som e imagem através da plataforma de videoconferência previamente escolhida. Aulas assíncronas: é o conteúdo disponibilizado dentro da plataforma do ambiente virtual de aprendizagem, podendo ser tarefas, questionários, textos, vídeos, links, entre outros.

⁶ De acordo com o Marco Comum Europeu.

⁷ O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Atualmente, a Universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva (<https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>).

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>).

⁹ Os excertos dos RFE estão exatamente como no original.

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Nota das autoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augusto-Navarro, E. H. (2008). Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In K. A. Silva, & M. L. O. Alvarez. *Perspectivas de Investigação em LA*. Campinas: Pontes.

Fernandes, M. N. (2019). *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 15 outubro de 2021, de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37251>.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33a ed.). São Paulo: Paz e terra.

Gardner, R. C. (2006). *Motivation and second language acquisition*. Recuperado em 8 julho de 2012, de http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf.

Guimarães, R. M. (2014). *O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje*. HELB, 8(8).

Imbernón, F. (2017). ¿Quiénes son los profesores y professoras?. *Ser docente en una sociedade compleja: la difícil tarea de enseñar* (pp. 35-52). Barcelona: Graó.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

Pimenta, S. G. (Org.). (2012). Parte I: Professor: formação, identidade e trabalho docente. *Saberes pedagógicos e atividade docente* (8a ed., pp. 15-69). São Paulo: Cortez, 2012.

Ramos, R. C. G. (2005). Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In M. Freire, M. H. Vieira-Abrahão, & A. M. F. BARCELOS, A.M.F (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes.

Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília. 2002.