

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Tânia Maria Diôgo do Nascimento

**MOBILIDADE DISCENTE NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA EM  
ESPAÑHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COLABORATIVO**

Recife  
2018

TÂNIA MARIA DIÔGO DO NASCIMENTO

**MOBILIDADE DISCENTE NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA EM  
ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COLABORATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Letras, área Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.

Recife  
2018

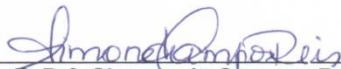
>>FICHA CATALOGRÁFICA<<

TÂNIA MARIA DIÔGO DO NASCIMENTO

**MOBILIDADE DISCENTE NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA EM  
ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COLABORATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco  
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor  
em LINGUÍSTICA.

**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 7/8/2018:**



**Prof. Dr. Simone de Campos Reis**  
Presidente - LETRAS - UFPE



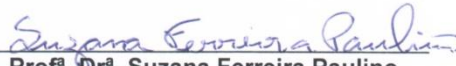
**Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza**  
LETRAS - UFPE



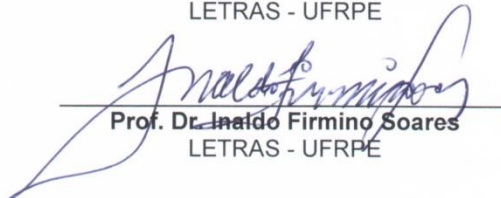
**Prof. Dr. Juan Pablo Martín Rodrigues**  
LETRAS - UFPE



**Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho**  
LETRAS - UPE



**Prof. Dr. Suzana Ferreira Paulino**  
LETRAS - UFRPE



**Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares**  
LETRAS - UFRPE

Desenho 1 – Borboletas felizes

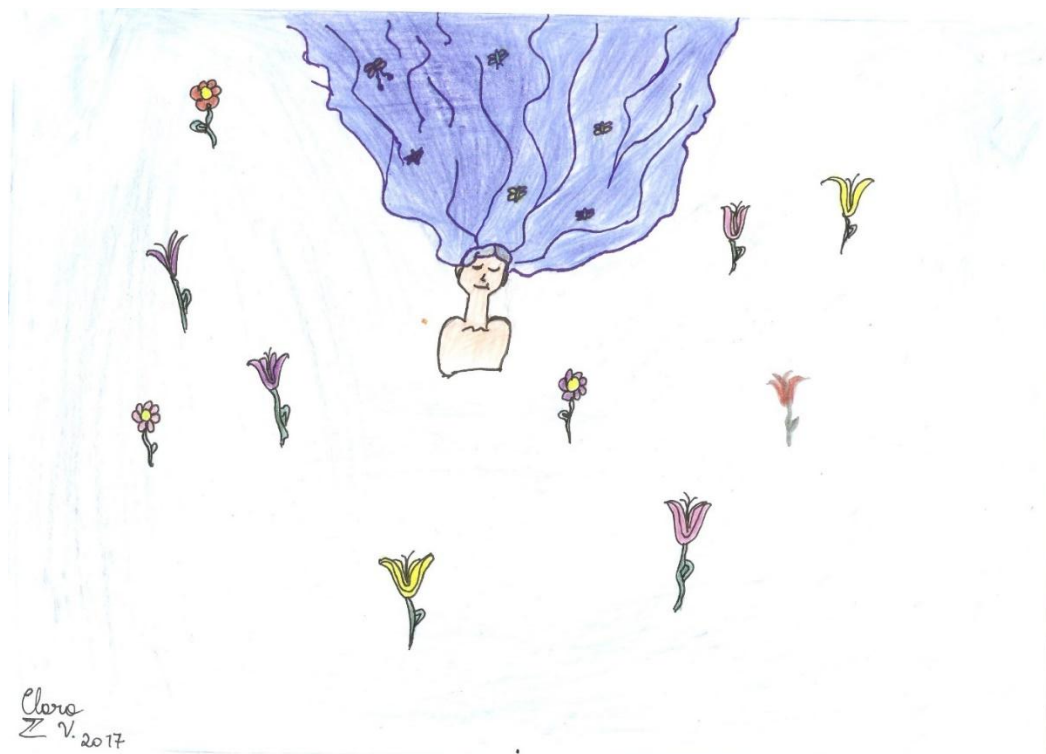


Fonte: Clara Vieira (2017)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Algumas ilustrações da presente Tese são de autoria de Maria Clara Vieira Diôgo de Menezes, minha filha. A escolha justifica-se por ela haver participado de importantes momentos do “voo das mariposas” ao longo de todo o processo de estudos do Doutorado. A mobilidade familiar de Clara, que alça o seu voo de filha para ilustradora da Tese de Doutorado da mãe.

## Desenho 2 – Pensamentos, flores e borboletas



Fonte: Clara Vieira (2017).

Dedico este sonho possível à minha mãe, Terezinha, que fez desabrochar do *impossível chão*, mais que flores... fez brotar uma nova vida e duas mais, minhas irmãs, Carminha e Dôra!

Ao meu cunhado, Ramos, esposo de minha irmã Dôra, pela composição fraterna à nossa família.

Dedico também ao meu grande companheiro de jornada, Suévoló Menezes, e ao maior tesouro que pudemos gerar neste Plano, Maria Clara, nossa filhinha amada, a quem eu agradeço especialmente pelas ilustrações da nossa Tese!

Afago através do agradecimento, ainda, à minha coorientadora e amiga, Profa. Dra. Julia Larré!

Dedicação carinhosa à minha grande incentivadora e amiga, que vai além da orientação, Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic!

Desenho 3– Jardim agradecido



Fonte: Clara Vieira (2017).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Amado, que permitiu a realização deste sonho.

À minha mãe, por sua bravura cândida, mulher preocupada com os valores que edificam a sociedade, através da orientação e da educação das suas filhas.

Ao meu pai (*in memoriam*), por haver contribuído para a minha chegada a este mundo e por haver participado dos meus anos escolares iniciais.

À minha filhinha Maria Clara, pelo frescor da sua juventude e pureza de alma, que tantas e infinitas vezes realimentou a minha mente e o meu corpo, que beirava a exaustão.

Às minhas irmãs, Carminha e Dôra, pelo apoio incondicional, principalmente nos momentos mais difíceis da minha jornada, e pela forma magistral de ensino pautado no exemplo.

Ao meu companheiro, Suévoló Menezes, pela compreensão e pelo alcance na sua visão do quão importantes são os estudos para mim.

À minha estimadíssima orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, por ser tão incisiva, coerente, competente e dinâmica, sem perder a doçura. Por ter acreditado em mim, quando às vezes eu supunha não alcançar as metas propostas. Muito obrigada, minha querida. O mérito desta pesquisa eu compartilho em enormes frações com a senhora!

À minha amiga e coorientadora, Profa. Dra. Julia Larré, por todo o apoio, pelo carinho, pelas orientações eficazes e tão atentas... Obrigada, Julia!

Aos estimados Professores Dr. José Alberto Miranda Poza e Dr. Juan Pablo, amigos tão estimados, por haverem acreditado em mim, pelo incentivo quando da seleção do Doutorado, pelas orientações iniciais! *Gracias!*

À Profa. Dra. Simone Reis, pela participação proativa e pelas observações tão fundamentais na minha banca de qualificação e de defesa do Doutorado, muito obrigada, professora, a minha eterna gratidão!

Aos Professores Dr. Inaldo Soares, Dr. José Jacinto dos Santos Filho Dra. Suzana Paulino pela disponibilidade em participar da Banca, muito obrigada!

Ao Dr. Mauri Costa - Diretor e à Professora Genilda Barbosa, Coordenadora Geral da FALUB – Faculdade Luso-Brasileira, pelo acolhimento às nossas pesquisas, muito obrigada!

A todos os amigos do Grupo LIGUE, pela cadeia crítico-colaborativa-criativa, muito, muito obrigada a tod@s!



Aos funcionários do PPGLetras, Jozaías, Diva, e aos bolsistas, pelo atendimento sempre tão eficaz e atento às nossas demandas, muito obrigada!

Ao Sr. Carlos e equipe, pelo apoio técnico e humano, quando dos nossos encontros, simpósios, seminários, muito obrigada!

Aos colegas docentes e aos meus queridíssimos alunos e alunas da FALUB – Faculdade Luso-Brasileira, protagonistas desta pesquisa, grandes artífices de toda a caminhada, *muchas gracias, cariños míos!*

Aos integrantes do nosso grupo de estudos, o GEACLE – Grupo de Estudos Argumentativos Crítico-Colaborativos em Língua Espanhola, por todas as contribuições realizadas ao longo dos cinco Fóruns de discussão das questões de Estágio Colaborativo em Língua Espanhol Letras/Espanhol da FALUB! *Gracias a tod@s!*

A todos os meus amigos e familiares, pela dedicação e incentivo, muito obrigada!

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão  
Virar este mundo, cravar este chão  
Não me importa saber  
Se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer  
Por um pouco de paz

E amanhã se este chão que eu beijei  
For meu leito e perdão  
Vou saber que valeu  
Delirar e morrer de paixão

E assim, seja lá como for  
Vai ter fim a infinita aflição  
E o mundo vai ver uma flor  
Brotar do impossível chão

Sonho Impossível  
Maria Bethânia

## RESUMO

Esta pesquisa visa à formação crítico-colaborativa (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016) discente de Língua Espanhola, na disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo na Licenciatura Letras/Espanhol, em uma faculdade privada na Zona da Mata Norte de Pernambuco, na cidade de Carpina, com vistas à mobilidade discente. A concepção desta pesquisa é de caráter intervencionista (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2005) reflexivo-crítico-colaborativo e a visão de linguagem que aqui adotamos é a que postula a necessidade de se levar em conta, no caso, no Estágio Supervisionado Colaborativo, o conjunto dos aspectos sociais, históricos e culturais. Para a presente pesquisa, tem-se como uma das grandes metas elaborar aulas de espanhol de forma crítico-colaborativa (LIBERALI, 2009, 2010, 2013; LIBERALI et al., 2016; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, MAGALHÃES, 2012), na etapa da regência da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo, envolvendo os alunos estagiários, a professora-pesquisadora e a professora colaboradora da escola campo de Estágio. A linguagem da argumentação colaborativa (LIBERALI et al., 2016) também está na base dos nossos estudos. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), nos pressupostos de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin (LIBERALI, 2009), ajuda-nos nas nossas reflexões teórico-metodológicas. Imaginar possibilidades futuras e trabalhar para favorecer a agência e a mobilidade discentes são ações que retroalimentam as nossas questões de pesquisa, a saber: i) O Estágio Supervisionado Colaborativo possibilita a mobilidade do aluno estagiário? e ii) Se sim, como? Se não, por que? Os dados para análise dos nossos estudos são constituídos por duas unidades didáticas elaboradas pela professora pesquisadora (DIÓGO, 2016), pelo questionário disponibilizado em uma plataforma *on-line*, pelos planos de aula em primeira e segunda versões dos dois alunos estagiários focais, por excertos das aulas/orientação entre esses alunos e a professora pesquisadora e, ainda, pelo excerto da apresentação dos alunos focais, elemento que vislumbra-se como fulcral à mobilidade discente no cenário das nossas discussões. Os resultados apontam para a mobilidade da ação discente por meio da linguagem argumentativa nos seus aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos na interface com o reposicionamento discente transformado, com vistas a promover a mobilidade discente.

**Palavras-chave:** Mobilidade discente. Reflexão crítico-colaborativa. Estágio supervisionado colaborativo Letras/Espanhol. Planos de aula.

## RESUMEN

Esta investigación está pensada a la formación crítico-colaborativa (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016) discente de Lengua Española, en la Asignatura Estagio Supervisionado Colaborativo en la Licenciatura Letras/Español, en una facultad privada en la Zona de la Mata Norte de Pernambuco, en la ciudad de Carpina, con vistas a la movilidad discente. La concepción de esta investigación es de carácter intervencionista (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2005) reflexivo-crítico-colaborativo y la visión de lenguaje adoptada es la que postula la necesidad de tener en cuenta, en el caso, el Estagio Supervisionado Colaborativo, el conjunto de los aspectos sociales, históricos y culturales. Para ello, tenemos como una de las grandes metas, elaborar la planificación de las clases de español de forma crítico-colaborativa (LIBERALI, 2009, 2010, 2013; LIBERALI et al., 2016; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; MAGALHÃES, 2012), en la etapa de la regencia de la asignatura Estagio Supervisionado Colaborativo, involucrando a los alumnos pasantes, a la profesora-investigadora y a la profesora colaboradora de la escuela campo de Estagio. El lenguaje de la Argumentación Colaborativa (LIBERALI et al., 2016) también está en la base de nuestros estudios. La Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural – TASHC, en los presupuestos de Vygotsky, Leontiev y Bakhtin (LIBERALI, 2009), nos ayuda respecto a las reflexiones teórico-metodológicas. Imaginar posibilidades futuras y trabajar para favorecer la agencia y la movilidad discentes son acciones que sostienen nuestras cuestiones de investigación, a saber: i) ¿El Estagio Supervisionado Colaborativo posibilita la movilidad del alumno pasante? y ii) Si sí, ¿cómo? Si no, por qué? Los datos para el análisis de los estudios en la presente investigación son constituidos por dos unidades didácticas elaboradas por la profesora-investigadora (DIÓGO, 2016), por el cuestionario disponibilizado en una plataforma online, por los planes de clase en primera y en segunda versiones de dos alumnos pasantes focales y por excertos de las clases de orientación entre esos alumnos y la profesora investigadora, también por el excerto de la presentación de los alumnos focales en esta investigación, elemento que vislumbramos como fulcral a la movilidad discente en el escenario de las discusiones. Los resultados señalan hacia la movilidad de la acción discente por medio del lenguaje argumentativo en sus aspectos enunciativos, lingüísticos y discursivos en la interfaz con el reposicionamiento discente transformado con vistas a promover la Movilidad discente.

**Palabras clave:** Movilidad discente. Reflexión crítico-colaborativa. Estagio supervisionado colaborativo Letras/Español. Planes de clase.

## ABSTRACT

This research aims at the mobility of students to be teachers in a critical-collaborative teacher to be education (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016). This study was carried out in the Spanish Language Teaching Course, in the subject Supervised Collaborative Internship (DIÔGO, 2015, 2016, 2017) in a private college in Zona da Mata Norte, in the city of Carpina. This thesis has an interventionist characteristic (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2005). It is based on the reflective-critical-collaborative (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016) view of education. Language is here understood as that which requires the need to take into account the social-historical-cultural view, in our case, in the Supervised Collaborative Internship. As a major objective, we intend to elaborate critical-collaborative (LIBERALI, 2009, 2010, 2013; LIBERALI et al., 2016; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, MAGALHÃES, 2012) lesson plans, to teach Spanish in public high-school. This experience was developed in the college subject Collaborative Supervised Internship. It has involved the internship students teachers to be, when in need to teach as part of the activities in the Collaborative Supervised Internship. The professor of this subject – the professor-researcher – as well as the teacher who has collaborated in the intern school chosen to be where the students teachers to be would teach. The language of collaborative argumentation (LIBERALI et al., 2016) is also a landmark in this thesis. The Social-Historical-Cultural Activity Theory in the perspective of Vygotsky, Leontiev and Bakhtin (LIBERALI, 2009) has enlightened us in the theoretical- methodological reflections. Imagine future possibilities and work to foster student teachers to be mobility are actions which retro-feed the questions of this research: i) The Collaborative Supervised Internship can create mobility in the student teacher to be?; ii) If yes, how? If no, why not? The data chosen to be analyzed and discussed are two didactic units (DIÔGO, 2016), an online questionnaire; iii) lesson plans in the first and second versions of two students teachers to be; iv) excerpts of classes and supervisor-supervisees meetings in which the professor-researcher and the two students took part and v) an excerpt of one presentation of the two students teachers to be. All this data allow allows us to foresee the students teacher to be mobility in the scenarios of four discussions. Results highlight the mobility of the action of the students teachers to be by means of the argumentative language in the enunciative, linguistic and discursive aspects in the repositioning of the students teachers to be aiming at the students teachers to be mobility.

**Key-words:** Students teachers to be mobility. Critical-collaborative reflection. Collaborative supervised internship Letras/ Spanish. Lesson plan.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo da teoria da atividade da primeira geração, nos postulados de Vygotsky .	30
Figura 2 – Modelo da Teoria da Atividade da segunda geração: a estrutura de um sistema de atividade humano, conforme Engeström (1987) .....	30
Figura 3 – Modelo da teoria da atividade da terceira geração.....	31
Figura 4 – Integração dos quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos .....	42
Figura 5 – Concepções da aluna e da Professora-Pesquisadora acerca da Disciplina Estágio Supervisionado .....	45
Figura 6 – André e Milena, estagiários focais .....	48
Figura 7 – Tâmara, a borboleta da transformação colaborativa .....	49
Figura 8 – O abraço acolhedor de Franssinete, professora colaboradora focal.....	50
Figura 9 – Questionário utilizado para iniciar o levantamento dos temas e das atividades sociais no plano de aula .....	55
Figura 10 – Questionário utilizado para iniciar o levantamento dos temas e das atividades sociais no plano de aula .....	56
Figura 11 – Colaborar e transformar são a nossa questão .....	56
Figura 12 – A engrenagem dialógica dos instrumentos de coleta de dados .....	58
Figura 13 – Logo do GEACLE.....	64
Figura 14 – Plano de aula em 1ª versão, elaborado por André em 17/08/2016.....	75
Figura 15 – Plano de aula em 2ª versão, elaborado por André em 12/09/2016.....	79
Figura 16 – Plano de aula em 1ª versão, elaborado por Millena em 07/11/2016 .....	81
Figura 17 – Plano de aula em 2ª versão, elaborado por Millena em 05/12/2016 .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções sobre o estágio supervisionado.....	27
Quadro 2 – Abordagens de ensino de língua estrangeira .....	32
Quadro 3 – Componentes da atividade.....	32
Quadro 4 – As concepções de argumentação .....	39
Quadro 5 – Quadro-síntese da trajetória de pesquisa .....	46
Quadro 6 – Atual Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola VI...	52
Quadro 7 – Instrumentos de coleta de dados, baseados na Pedagogia dos Multiletramentos..	53
Quadro 8 – Resumo geral das respostas ao questionário.....	57
Quadro 9 – Síntese dos movimentos da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola .....	67
Quadro 10 – Perguntas e categorias de análise e interpretação .....	69
Quadro 11 – Textos selecionados para o semestre letivo 2016.2 .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Alunos da escola campo de estágio
AES	Alunos de Estágio Supervisionado
CEL	Centros de Estudos de Línguas
CEP	Conselho Ético de Pesquisa
E/LE	Espanhol como língua-estrangeira
FALUB	Faculdade Luso-Brasileira
GEACLE	<i>Grupo de Estudios Argumentativos Críticos-Colaborativos en Lengua Española</i>
GNL	Grupo de Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEL	Núcleo de Estudos de Línguas
PC	Professora-colaboradora
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PP	Professora-pesquisadora
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
2.1	<i>TODO CAMBIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....</i>	26
2.2	<i>NO SENDERO DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.....</i>	28
2.3	<i>LAS MARIPOSAS EMPIEZAN EL VUELO: MOBILIDADE DISCENTE: MOVIMENTOS DE REPOSICIONAMENTO SOCIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COLABORATIVO.....</i>	34
2.4	<i>EL PUENTE DIALÓGICO: DIALOGISMO E ARGUMENTAÇÃO COLABORATIVA.....</i>	37
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>44</b>
3.1	ESCOLHAS E CRITÉRIOS METODOLÓGICOS.....	45
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
3.2.1	<i>André e Millena: o caráter da mobilidade de dois futuros professores de língua espanhola!.....</i>	48
3.2.2	<i>A professora-pesquisadora (Tâmara): Una mariposa necesita volar.....</i>	49
3.2.3	<i>Franssinete - Professora Colaboradora da Escola Campo de Estágio Focal.....</i>	50
3.3	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E COLETA DE DADOS.....	51
3.3.1	<i>O contexto da construção de dados e os instrumentos de pesquisa: a sala de aula, o questionário de estudo do contexto SurveyMonkey e as unidades didáticas.....</i>	51
3.3.2	<i>As aulas gravadas em áudio e vídeo.....</i>	53
3.3.3	<i>O Questionário.....</i>	54
3.4	A ARGUMENTAÇÃO SOLICITA PASSAGEM! A ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS: LA PLANIFICACIÓN COLABORATIVA DE CLASES DE ESPAÑOL: EL ENLACE ARGUMENTATIVO DE LA ENUNCIACIÓN.....	58
3.5	O GRUPO DE ESTUDOS GEACLE.....	64
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>69</b>

4.1	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO: AULAS COLABORATIVAS... FEITURA A VÁRIAS MÃOS!.....	70
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOMOS PROFESSORES E QUEREMOS CONTINUAR SENDO!.....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola antes da pesquisa.....	100
	<b>APÊNDICE B</b> – Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola - depois da pesquisa.....	101
	<b>APÊNDICE C</b> – Unidades didáticas.....	103
	<b>APÊNDICE D</b> – Certificados dos Fóruns GEACLE.....	114
	<b>APÊNDICE E</b> – Projeto de seleção para o Doutorado (2014).....	115
	<b>APÊNDICE F</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	125
	<b>ANEXO A</b> – Lei 11.161/05.....	127
	<b>ANEXO B</b> – Carta de Anuência da Faculdade Luso-Brasileira/FALUB.....	128
	<b>ANEXO C</b> – Projeto Aprovado pelo CEP - Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.....	129
	<b>ANEXO D</b> – Texto autoral de André, aluno estagiário focal. (Nome fictício).....	130
	<b>ANEXO E</b> – Texto autoral de Millena, aluna estagiária focal. (Nome fictício).....	131
	<b>ANEXO F</b> – Texto autoral de Franssinete, professora colaboradora focal. (Nome fictício).....	132

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de sonhar sempre foi e será parte inerente à essência humana. Optamos por iniciar as primeiras reflexões do prólogo da presente Tese de Doutorado com a bela poesia musicada da cantora brasileira Maria Betânia<sup>2</sup>, porque retrata de forma poética e ao mesmo tempo na agência do nosso querer realizar, a transformação possível por meio dos sonhos que se realizam no chão da Universidade e da Escola. “Voar num limite improvável; Tocar o inacessível chão”, são versos que denotam-nos a mobilidade discente na disciplina de Estágio Supervisionado Colaborativo.

A presente pesquisa, Mobilidade Discente na Elaboração de Planos de Aula em Espanhol no Estágio Colaborativo, situa o Estágio Curricular Supervisionado, doravante Estágio Supervisionado Colaborativo (DIÔGO, 2016), entendido como um espaço de colaboração entre todas as vozes enunciativas partícipes que compõem este processo. Na perspectiva do Estágio Supervisionado Colaborativo, os alunos aprendem muito mais e com melhor qualidade quando constroem o conhecimento em sala de aula, atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, a partir da mediação do professor, de outros colegas e da sua *performance*<sup>3</sup>.

Somos educadores críticos e almejamos transformar a realidade da disciplina, atualmente nomeada de Estágio Supervisionado, de forma que vise a mobilidade discente, possibilitando que os discentes, à luz de Rajagopalan (2003, p. 106), tornem-se pedagogos críticos:

O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Nesse cenário a presente pesquisa visa à formação crítico-colaborativa (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016) discente de Língua Espanhola, na disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo na Licenciatura Letras/Espanhol, em uma faculdade privada na Zona da Mata Norte de Pernambuco, na cidade de Carpina, com vistas à mobilidade discente.

A concepção desta pesquisa é de caráter intervencionista (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2005) reflexivo-crítico-colaborativo e a visão de linguagem que aqui adotamos é a que

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9--MWT-hEFA>>. Acesso em 3 jul. 2018.

<sup>3</sup> Baseado no “brincar” em Vygotsky (2005) e no papel libertador da performance (HOLZMAN, 1997 apud LIBERALI, 2009; LOBMAN; LUNDQUIST, 2007 citado por LIBERALI, 2009).

postula a necessidade de se levar em conta, no caso, no Estágio Supervisionado Colaborativo, o conjunto dos aspectos sociais, históricos e culturais.

Ao defendermos a linguagem na constituição sócio-histórico-cultural humana, nos inserimos no contexto enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos e constituidores dos discursos diversos nas nossas ações, no nosso cotidiano. A linguagem é uma visão mais ampla de um ser social que se articula na vida dialogicamente, na construção de sentidos e de significados de forma compartilhada, para buscar sua mobilidade. No caso desta pesquisa, a mobilidade de sair da experiência de ser um discente no estágio supervisionado e passar a ser um discente crítico, que irá aprender, na Pedagogia dos Multiletramentos, organizada em prática situada, a instrução evidente e o enquadramento crítico, a prática transformada (ROJO, 2012, p. 29-31) na elaboração de rdsplanos de aula de acordo com a realidade da escola em que irá lecionar.

Dentro da Pedagogia dos Multiletramentos, a responsividade é compreendida como “a formulação de enunciado endereçado ao outro [que] constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (BAKHTIN, 2000, p. 294). Esse aspecto situa o aluno estagiário na interlocução responsiva, participativa com os seus pares, porque são sujeitos situados sócio-histórico-culturalmente, construindo e compartilhando, discutindo e reconstruindo saberes socialmente postos para intervir criticamente no sentido do estágio supervisionado e promover um Estágio Supervisionado Colaborativo, no qual a mobilidade discente é focal.

Esse estudo encontra-se dentro do cenário do ensino da língua espanhola no Brasil, que foi oficialmente implantado através da Lei 11.165 (Brasil, 20015), que torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas brasileiras de Ensino Médio. Esta lei representa a consolidação e a implementação do ensino da língua espanhola no Brasil. A sanção desta lei deu maior impulso às questões subjacentes ao espanhol como língua estrangeira no Brasil.

Apesar da sua atual revogação, através da MP 746 (Brasil, 2017), pelo atual Governo Brasileiro, continuamos confiantes na necessidade pungente do ensino da língua espanhola no Brasil. Os motivos que sustentam essa tese, a saber: i) por nossa participação no Mercosul como país de reconhecida atuação e articulador estratégico entre os demais países de língua espanhola; ii) pela posição assumida pelo espanhol em termos mundiais; iii) por ser o espanhol a língua oficial de 21 países e a segunda língua nativa mais falada do mundo, apenas para ilustrar a relevância do ensino do espanhol em todo o território brasileiro.

O mundo é pluricultural, necessitamos aquecer a motivação latente em cada profissional, principalmente na formação inicial Letras/Espanhol.

Para a presente pesquisa, temos como uma das grandes metas elaborar aulas de espanhol de forma crítico-colaborativa (LIBERALI, 2009, 2010, 2013; LIBERALI et al., 2016; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, MAGALHÃES, 2012), na etapa da regência da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo, envolvendo os alunos da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo (doravante, AES), a professora-pesquisadora (doravante, PP) e a professora colaboradora da escola campo focal (doravante, PC). A linguagem da Argumentação Colaborativa (LIBERALI et al., 2016) também está na base dos nossos estudos, porque defendemos que a sala de aula da Licenciatura Letras/Espanhol deve se desdobrar nos contextos da sala de aula das escolas onde os futuros professores de língua espanhola atuarão. Como nos elucidam Liberali e colaboradoras (2016):

A argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos, mas se estabelece como prática social, cuja finalidade é propiciar um saber que tenta levar em conta a experiência humana, por meio de certas operações de pensamento. (LIBERALI et al., 2016, p. 230).

Acreditamos que a mudança da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo dar-se-á também no contexto crítico-colaborativo da universidade privada em questão e na escola campo de estágio, na cidade de Carpina, Mata Norte do estado de Pernambuco.

Esta pesquisa tem como outro pilar teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Referenciando Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, Liberali (2009, p. 19), elucidada:

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (1934), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

No *sendero*<sup>4</sup> da TASHC, encontramos um relevante arcabouço teórico de Damianovic e Fuga (2010) para os estudos do ensino de línguas. São achados que contribuem sobremaneira para a nossa pesquisa. Dentro do guarda-chuva da TASHC, escolhemos a atividade social elaborar de planos de aula como atividade social focal. Segundo Damianovic e Fuga (2010, p. 179):

A atividade social tem nas questões bakhtinianas o seu alicerce, ao compreender que o outro é parte constitutiva do “eu”, cuja relação acontece na e pela linguagem, considerada pelo Círculo de Bakhtin como

---

<sup>4</sup> “caminho”. Tradução nossa.

constitutivamente dialógica. Como já dito, a atividade social destaca o caráter coletivo, social da produção de ideias e textos, excluindo qualquer possibilidade de um enfoque individualista.

Ainda sobre a TASHC, Larré (2014, p. 37) explica que:

Na Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), perspectiva de cunho marxista, (...) é fundamental que o pesquisador esteja consciente não só de seu papel como cientista, investigador, como também de seu papel no mundo social e nas necessidades desse mundo, considerando suas impressões mais pessoais e sobre como sua pesquisa influencia neste cosmos. É fazer a jornada de transformação, tendo constantemente como objeto a transformação do mundo ao nosso redor.

Como PP, PC, e AES, dentro da TASHC, necessitamos ir além de nós. É preciso se aproximar da realidade do aluno, da escola e de seu entorno, para prepararmos, colaborativamente, o plano de aula. Nesta investigação, contamos com dois alunos focais (André e Millena<sup>5</sup>), do 6º período da Licenciatura Letras/Espanhol da Faculdade Luso-Brasileira (FALUB) (2016.2), a PC (Franssinete) da escola campo de estágio (Escola Estadual João Cavalcanti Petribú, Carpina-PE) e os alunos da turma focal observada, nível 2 do curso básico de espanhol, no Núcleo de Estudos de Línguas (NEL).

A forma de trabalho crítico-colaborativa que sustenta esta pesquisa também conta com o apoio teórico da Linguística Aplicada (LA) (RAJAGOPALAN, 2003; DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), que entende o pesquisador, no caso, o educador, como militante pedagógico atuante nas intervenções necessárias para renovar a nossa ação docente para que os discentes alcancem sua mobilidade na constituição, conjunta, do nosso agir no mundo. Como postula Moita Lopes (2006, p. 22- 23):

Vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica (...). São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso, como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito (...).

Os nossos estudos estão fortemente inseridos na LA. Portanto, a nossa escolha referencial anterior (DAMIANOVIC et al., 2011) nos elucida o papel da LA na relação da linguagem nas relações humanas em variados âmbitos da vida e do conhecimento.

A LA situa os nossos estudos como uma área de estudos interdisciplinar ou transdisciplinar que se alinha com outras áreas do conhecimento para compreendermos da linguagem. A linguagem humana é perpassada e dialoga com a psicologia, a sociologia, a

---

<sup>5</sup> Informamos que os nomes dos participantes da presente pesquisa são todos fictícios.

antropologia, só para referenciar alguns campos do saber. A formação do futuro professor de espanhol na perspectiva da LA está, desse modo, intimamente ligada às questões da linguagem, no seu estatuto teoria-prática.

Como área do conhecimento humano que trabalha diretamente com as questões da linguagem situada, a LA colabora com a presente pesquisa na constituição da agência propulsora da mobilidade do aluno estagiário, para que esse possa escolher as suas ações, no nosso caso, em relação ao plano de aula. Conforme Damianovic (2011, p. 277-278) elucida:

A Linguística Aplicada (aqui, a professora pesquisadora) visa ao aprimoramento da produção e da compreensão sócio-histórico-cultural da linguagem para construir alternativas de ações linguísticas que superem o vácuo social das dificuldades de comunicação entre seres humanos nas diversas esferas de vida que concretizam as ações humanas.

“Os novos tempos trazem consigo novos paradigmas para a sociedade moderna e, nesse quadro, esses novos paradigmas inscrevem os modos de ser, pensar, agir e construir dos indivíduos” (DIOGO, 2013, p. 26). Defendemos o estudo de novos paradigmas. Essa pesquisa é uma tentativa de promover uma nova possibilidade, de convidar para uma revisitação a disciplina de Estágio Supervisionado, para poder transformá-la, na sugestão que essa pesquisa faz, em Estágio Supervisionado Colaborativo.

A PP desta Tese de Doutorado atua na perspectiva da atuação do linguista aplicado, que é, segundo Damianovic (2005, p. 13):

um ativista político, seu interesse hoje está em pesquisar problemas sobre os quais os estudos possam trazer mudanças para a realidade. O linguista aplicado do novo milênio preocupa-se com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e, por isso, está mais sensível às questões sociais, culturais e políticas. Ele começa a assumir projetos pedagógicos, políticos e morais para tentar propor saídas para problemas de linguagem no mundo real e mudar as circunstâncias de desigualdade. (DAMIANOVIC, 2005, p. 13).

“Propor saídas para problemas de linguagem no mundo real e mudar as circunstâncias de desigualdade” é um foco de nossa pesquisa. Os AES, no Estágio Supervisionado Colaborativo estudado nesta pesquisa, entrarão em contato com questões sociais, culturais e políticas dos alunos do nível 2 da escola campo João Cavalcanti Petribú, em Carpina-PE, para quem elaborarão o plano da aula a ser ministrado por eles. E buscamos, nesta pesquisa, propor possibilidades para uma prática transformada na comunidade acadêmica da FALUB e, possivelmente, que outros centros universitários possam repensar a disciplina de Estágio Supervisionado no futuro. Somos agentes críticos quando nos posicionamos sócio-histórico-culturalmente e atuamos no cenário de ir além do que nos é apresentado. A situação do ensino

de espanhol no Brasil passa por um momento de fragilidade. As universidades precisam agir. A PP desta pesquisa age para dialogar com os nossos pares. Desejamos propor o agir no mundo de forma a consolidar a mobilidade discente que transforma.

Para discorrer introdutoriamente sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, sublinhamos que a Língua Espanhola ganhou maior relevância quando da aprovação e consequente implantação da Lei 11.161 (BRASIL, 2005)<sup>6</sup>, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras. Esta lei veio a consolidar um período de demandas distintas no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Seja por seu caráter pedagógico, seja por fins acadêmicos, ou pelas relações internacionais, o fato é que o espanhol como língua estrangeira atravessa uma fase há tempos de auge e preferências por parte de estudantes, profissionais liberais e cidadãos brasileiros que buscam aprender ou aperfeiçoar este idioma. No desejo incessante pela continuidade do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, atuamos como professores-pesquisadores, formadores de professores e *designers* de material didático (DIÔGO, 2016).

A criação do bloco econômico do cone sul (MERCOSUL) contribui para o processo de ampliação da oferta de estudos do espanhol no Brasil. Outra consideração a ser feita é sobre a localização geográfica do Brasil, vizinho dos países que falam oficialmente o espanhol. Outros fatores não menos importantes são o número de falantes do idioma espanhol e os investimentos que a Espanha fez no Brasil nas últimas décadas. Podemos ilustrar os investimentos e iniciativas que movimentam o ensino da língua espanhola através de alguns programas e projetos nacionais e internacionais de intercâmbios para alunos universitários e do Ensino Médio, como o Programa Ciência sem Fronteiras, do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Ganhe o Mundo, os Núcleos de Estudos de Línguas, Programas do Governo do Estado de Pernambuco, os Centros de Estudos de Línguas (CEL), programa do Governo de São Paulo, as Becas MAE, *Fundación Carolina e Erasmus*, Programas do Governo Espanhol. As semelhanças existentes entre o português e o espanhol são outro fator que insere a língua espanhola, depois do inglês, no *ranking* de segunda língua mundial como veículo de comunicação internacional, especialmente no comércio, e a terceira língua internacional de política, diplomacia, economia e cultura (DIÔGO, 2013).

Nesse cenário, verificamos a mobilidade possível do aluno estagiário no seu vir a ser professor de espanhol na escola pública, privada, de línguas e, futuramente, em um centro

---

<sup>6</sup>Apesar da atual revogação da Lei 11.161/05 (BRASIL, 2005) pelo Governo Federal, continuo a acreditar e a trabalhar em prol do ensino e da aprendizagem da língua espanhola nos cursos de Letras.



universitário. Trata-se de um quadro otimista, que viabiliza as ações da mobilidade discente do universitário.

A demanda brasileira por cursos de espanhol reflete a necessidade anunciada de fortalecer os cursos de formação de professores, especialmente os de graduação em Letras/Espanhol. A *Agencia EFE Madrid* divulgou, em 2015, que, no mundo todo, 21 milhões de pessoas estudam espanhol como língua estrangeira, o que representa um aumento de quase 1,5 milhão com relação a 2014. Os números comprovam que a busca pelos cursos de espanhol é crescente e os motivos, diversos, daí a necessidade de investir nos cursos de Licenciatura Letras/Espanhol.

Desejo e necessidade de aprender a língua espanhola há. Nesse cenário, trabalhar o ensino de E/LE no curso de Letras/Espanhol, na perspectiva crítica da LA é assumir o papel ativo na formação dos AES. Acolhendo o pensamento de Miranda Poza (2012, p. 341, tradução nossa):

(...) o aluno de um curso de letras não deve se limitar apenas a “saber espanhol”, isto é, a alcançar um determinado nível de conhecimento (inicial, médio, avançado, superior, etc.), mas, além disso, deve se aprofundar nesse conhecimento, o que implica um estudo reflexivo sobre a língua, sobre o espanhol, de forma paralela ao que ocorre em vernáculo: não vale só o “saber falar português” (todos os alunos brasileiros o sabem muito antes de entrar na universidade), e sim, que se exijam outros conhecimentos complementares considerados indispensáveis para poder chegar a ser considerado um “professor de português”.<sup>7</sup>

Por esta razão, esta pesquisa procura contribuir no campo da formação dos atuais AES, futuros professores de espanhol, pautados em uma abordagem de ensino que trate as questões da linguagem de forma crítico-colaborativo e com uma prática que contemple os aspectos sócio-históricos-culturais do ensino do espanhol no Brasil, com especial ênfase, nesta pesquisa, em uma faculdade privada na cidade de Carpina–PE, por meio da prática situada, da instrução evidente, do enquadramento crítico e da prática transformada (ROJO, 2012, p. 29-31) do plano de aula.

Nesta seção, situamos os nossos leitores na gênese da pesquisa, o que nos moveu como agentes a promover colaborativamente a construção da mobilidade discente. Na seção

---

<sup>7</sup>No original: “(...) el alumno de un curso de letras no sólo debe limitarse a ‘saber español’, esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale solo con ‘saber hablar portugués’ (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un ‘profesor de portugués’”.

seguinte, a **Fundamentação Teórica** será apresentada para expor o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 *TODO CAMBIA*<sup>8</sup>: ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 13).

Nesta seção, apresentamos um panorama histórico das concepções sobre o estágio supervisionado e discutimos sobre possíveis caminhos de transformação que geraram o que a pesquisadora dessa tese cunha como Estágio Supervisionado Colaborativo.

A concepção do estágio supervisionado como a parte prática dos cursos de licenciatura é histórica, ou seja, “a prática como imitação de modelos” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34). Muitos discentes e docentes ainda veem o estágio supervisionado como uma disciplina dissociada da teoria, outorgando-lhe apenas o aspecto prático.

É pertinente apresentarmos a forma como legalmente a Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola está constituída no Curso de Letras/Espanhol na Faculdade Luso-Brasileira (FALUB). Ocorre sempre no 6º período, último do Curso. Tem 120 horas-aula, sendo distribuídas: 100 h/a nas escolas campo de Estágio e 20 h/a de orientação com a Professora Orientadora da Disciplina. Outro aspecto relevante que queremos ressaltar é que os alunos o realizam em apenas um semestre letivo, em 120 h/a, perfazendo as duas etapas, a saber: i) observação e ii) regência, sendo esta a etapa focal desta investigação.

Queremos contribuir positivamente com a prática transformada dos nossos alunos, e é nesse sentido que consideramos insuficiente apenas um semestre letivo para a realização do estágio supervisionado. O tempo para as observações e posterior prática precisa ser adequado para minimizar, por exemplo, a dicotomia entre teoria e prática.

O Estágio Supervisionado Colaborativo, que aqui propomos, viabiliza a reflexão crítico-colaborativa sobre essas questões da prática transformada e crítica do futuro professor de língua espanhola em formação e potencializa a transformação de concepções e de práticas sedimentadas.

No quadro a seguir, apresentamos um breve percurso das concepções sobre o estágio supervisionado.

---

<sup>8</sup> “Tudo muda”. Tradução nossa.

Apresentaremos em seções posteriores os conceitos da Pedagogia da Argumentação e da Pedagogia dos Multiletramentos, agência e mobilidade.

Quadro 1 – Concepções sobre o estágio supervisionado

<p><b>1. A prática como imitação de modelos:</b> observação, imitação, reprodução e às vezes, reelaboração dos modelos existentes</p>
<p><b>2. A prática como instrumentalização técnica:</b> reduzida à "hora da prática", ao "como fazer", às técnicas da sala de aula.</p>
<p><b>3. A concepção teoria e prática:</b> o estágio é teoria e prática, teoria ou prática.</p>
<p><b>4. O estágio superando a separação entre teoria e prática:</b> contribuições da epistemologia da prática e <i>ação</i> como algo inerente ao sujeito, no lugar da prática, que diz respeito às instituições.</p>
<p><b>5. Estágio: aproximação da realidade e atividade teórica:</b> redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.</p>
<p><b>6. O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio:</b> mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam.</p>

Fonte: Baseado em Pimenta e Lima (2011, p. 33-57).

Concordamos com a visão sobre teoria-prática de Pimenta e Lima (2011), como aspectos que estão em constante relação com a ação do aluno estagiário, como sujeito situado sócio-histórico-culturalmente na sociedade contemporânea da segunda década do século XXI.

O ensino da língua espanhola no Estágio Supervisionado Colaborativo, na nossa perspectiva, acolhe a prática situada, a instrução evidente, o enquadramento crítico e a prática transformada da ação de fazer o plano de aula, além de incentivar a pesquisa e a divulgação da pesquisa realizada durante o Estágio Supervisionado Colaborativo, de forma que a colaboração construída ao longo da disciplina possa perpassar os muros da universidade, de forma a criar comunidades de prática aderentes ao ensino do espanhol.

## 2.2 NO *SENDERO* DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Esta pesquisa, como será explicado na seção de metodologia, tem caráter intervencionista, reflexivo-crítico-colaborativo (LIBERALI, F.; LIBERALI, A., 2005) que contempla a linguagem numa perspectiva dialógica no conjunto dos aspectos sócio-histórico-culturais, porque acreditamos que o ensino, mais especificamente, no Estágio Supervisionado Colaborativo, precisaria levar em conta que os AES, bem como os alunos das escolas-campo (doravante, AEC), no qual farão seu estágio, são sócio-histórico-culturalmente constituídos e necessitam coadunar com a construção da agência para busca de mobilidade de todos os envolvidos.

O Estágio Supervisionado Colaborativo, assim como a LA, visa à transformação da realidade a partir das lacunas da mesma para possibilitar o desejo e a agência para querer mudar, para agir para mudar e provocar alguma alteração de impacto sócio-histórico-cultural, ou seja, a mobilidade e a agência dos discentes.

Outro aporte teórico desta pesquisa é a TASHC. Referenciando Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, Liberali (2009, p. 19), elucida:

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (1934), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

Na constituição relacional dos sujeitos, a argumentação exerce papel determinante na construção compartilhada dos saberes da sala de aula e aporta valores de relevante significação para a presente pesquisa. Nesse sentido, apoiamo-nos em (DAMIANOVIC et al., 2011, p. 279), quando elucida que “nas suas atividades, as pessoas mudam constantemente e criam novos objetos”. Neste processo, o futuro é forjado de forma política, por meio da agência para a mobilidade do aluno estagiário. Agir de forma política é entendido, nesta pesquisa, como novas possibilidades de revistar a disciplina de Estágio Supervisionado Colaborativo.

Essas elucidações sobre a TASHC posicionam a nossa atuação na esfera do ensino-aprendizagem da língua espanhola, porque defendemos o paradigma de ensino em que professores e alunos vão se constituindo colaborativamente, por meio das atividades sociais que a comunidade acadêmica, no nosso caso, da graduação em Letras/Espanhol, demanda.

Corroborando a tese de Leontiev (1977), Liberali (2009, p. 12) considera que as atividades surgem a partir de uma necessidade vivida por um grupo social. A partir da percepção dessa necessidade, objetos idealizados são construídos e movem as ações dos diversos participantes (o que concretiza a atividade). Considerada por nossos estudos como necessidade observada em decorrência das nossas aulas, a elaboração colaborativa do plano de aula de língua espanhola na etapa da regência de aulas no Estágio Supervisionado Colaborativo foi sendo construída e transformada a partir da agência do aluno estagiário e da posterior mobilidade discente.

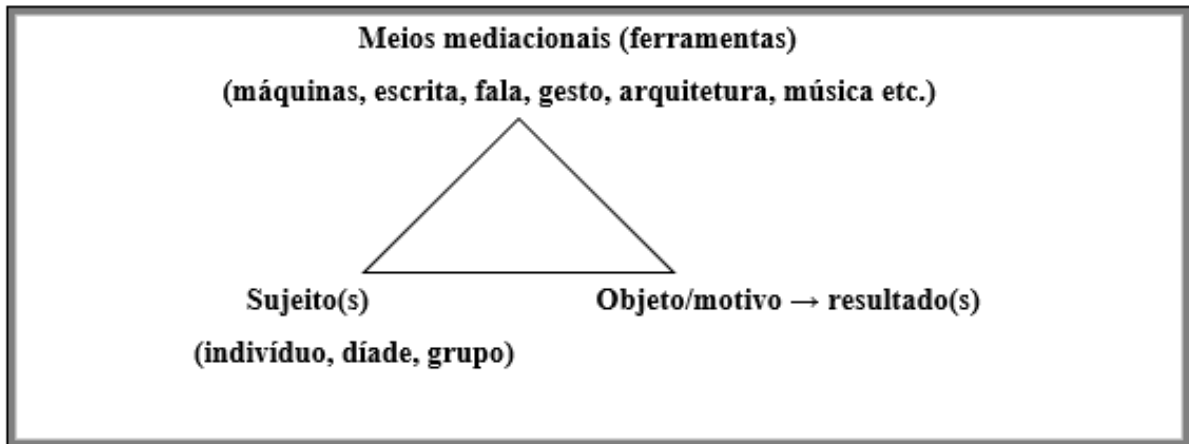
Nesse cenário, Heemann (2004, p. 1) faz uma abordagem sobre a origem da TASHC:

A TASHC tem a sua origem no conceito de mediação por ferramentas de Vygotsky e de noção de atividade de Leontiev. Vygotsky (1978) originalmente introduziu a ideia de que as interações entre o homem e o seu ambiente não são diretas e sim mediadas por meio de ferramentas e signos. Esta idéia é representada pelo modelo de mediação das interações humanas com o ambiente de Vygotsky. Leontiev (1981) ampliou as idéias de mediação social e cultural de Vygotsky, desenvolvendo o modelo hierárquico da atividade humana. Engeström (1987), por sua vez, inspirado por este pensamento, apresentou uma versão ampliada do modelo original de Vygotsky, incorporando os aspectos sociais e culturais da atividade humana de Leontiev. Engeström apresentou o modelo triangular da atividade para representar a natureza coletiva e colaborativa da atividade humana.

O conceito de mediação sócio-cultural da atividade humana de Vygotsky, ampliado posteriormente por Leontiev, nos interessa em especial, porque responde às nossas questões de pesquisa, tratadas na seção da Introdução dos nossos estudos. Ilustraremos os modelos das

três gerações da teoria da atividade, discutidas por Engeström (1999 apud LIBERALI et al., 2016).

Figura 1 – Modelo da teoria da atividade da primeira geração, nos postulados de Vygotsky

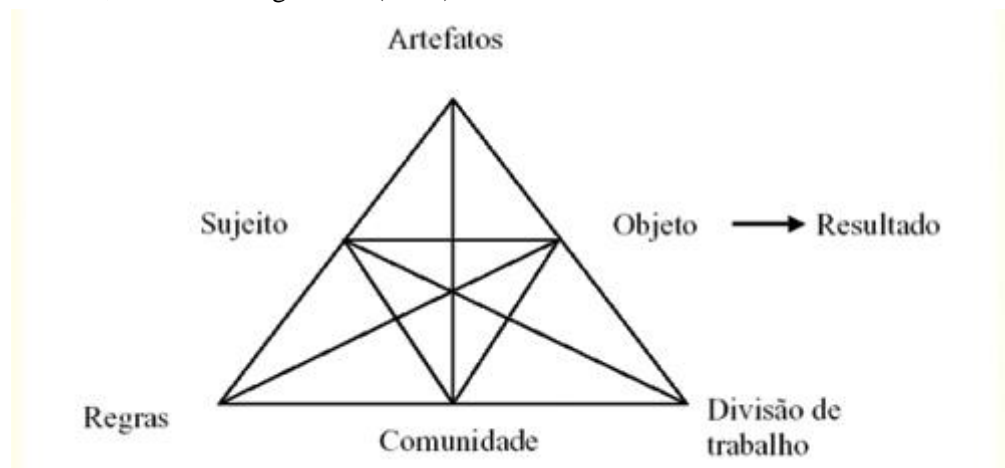


Fonte: Daniels (2003, p. 119).

A Figura 1 ilustra a o pensamento vygotskyano da união dos artefatos culturais às ações humanas para dispensar o dualismo indivíduo/social (DANIELS, 2003, p. 114 apud LIBERALI et al., 2016).

Ampliando os estudos da Teoria da Atividade, surge a segunda geração triangular, proposta por Engeström, (1987):

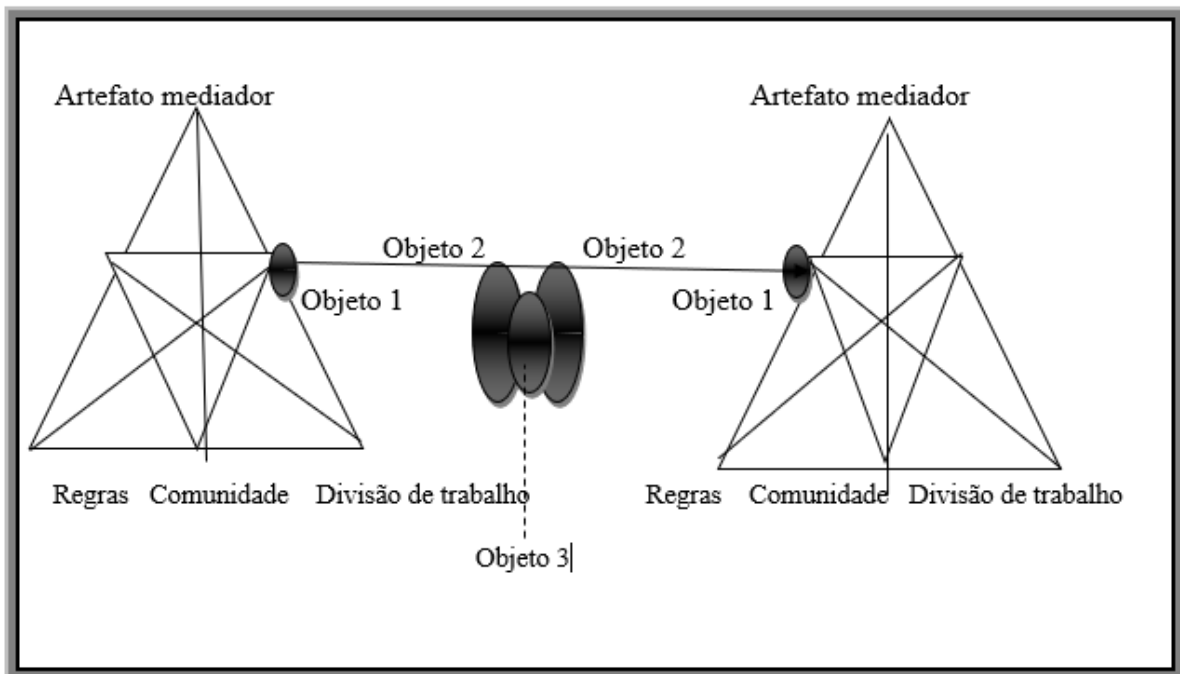
Figura 2 – Modelo da Teoria da Atividade da segunda geração: a estrutura de um sistema de atividade humano, conforme Engeström (1987)



Fonte: Liberali (2010, p. 119).

Na Figura 2, temos a “expansão da representação triangular dos sistemas de atividade usada na primeira geração, proposta por Engeström” (DANIELS, 2003, p. 118-119 apud LIBERALI, 2010). Observamos que agora, outros elementos são adicionados, a saber: comunidade, regras e divisão de trabalho, ao mesmo tempo em que se enfatiza a importância de analisar suas interações.

Figura 3 – Modelo da teoria da atividade da terceira geração



Fonte: Daniels (2003, p. 119).

Conforme citado em Diôgo (2013), a Teoria da Atividade, na sua terceira geração, segundo Daniels (2003, p. 121), “pretende desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa”. Aqui observamos a expansão da estrutura da segunda geração. Ainda de acordo com Daniels (2003), a representação acima, do modelo da terceira geração da Teoria da Atividade, mostra apenas duas do que pode ser uma miríade de sistemas que exibem padrões de contradição e tensão.

De acordo com Mendes (2012, p. 24), a Teoria da Atividade focaliza o desenvolvimento do sujeito mediado pela linguagem, pois ela é fonte que constitui o pensamento. É pela linguagem que o indivíduo pode participar de interações sociais, construindo suas funções sociais, culturais e comunicativas e planejando suas ações.



Importante salientar que o ensino de língua estrangeira (LE) foi influenciado por variadas abordagens e distintas concepções de sujeito e de língua/linguagem. A seguir, sintetizamos um quadro de abordagens no ensino de LE, proposto por Liberali, Mateus e Damianovic (2012):

Quadro 2 – Abordagens de ensino de língua estrangeira

Ensino-aprendizagem normativo	Ensino de estruturas em isolado, a partir de exercícios mecânicos para reforçar estruturas.
Ensino-aprendizagem de funções	Ensino da forma-função em sua relação com os diferentes expoentes por meio da criação de pequenas situações para a prática da função.
Ensino-aprendizagem de tipos de textos	Ensino da forma global do texto (super, macro, microestruturas; coesão; coerência etc.), com generalização de propriedades globais dos conjuntos de textos e abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de compreensão desses textos.
Ensino-aprendizagem de estratégias	Ensino de estratégias voltadas para fins específicos, com ênfase no desenvolvimento e na discussão dos processos cognitivos.
Ensino-aprendizagem temático	Ensino de estratégias para compreensão e produção, com ênfase na discussão desses temas, com alguma atenção aos aspectos linguístico-discursivos dos textos em foco.
Ensino-aprendizagem do gênero	Enfoque no texto – como seu funcionamento e seu contexto de produção/compreensão – considerando o funcionamento social e contextual dos gêneros e o trabalho com gêneros orais e escritos.

Fonte: Liberali, Mateus e Damianovic (2012, p. 22-23).

Na perspectiva defendida por Liberali, Mateus e Damianovic (2012, p. 23), considerar o ensino de LE à luz da TASCH, por meio de Atividades Sociais, implica ir além do ensinado até o ensino-aprendizagem do gênero. A matriz curricular é estruturada a partir de esferas em que os sujeitos circulam e dos anseios de participação social que têm. A participação dos sujeitos nas atividades sociais os legitima como cidadãos do mundo, atuando em contextos diversos e sendo mediados por outra língua que não a sua língua materna.

As esferas de circulação social dos sujeitos são organizadas pelas atividades sociais e por um conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objeto.

Liberali (2009) apresenta, no quadro abaixo, a representação dos componentes da atividade social a partir da TASCH:

Quadro 3 – Componentes da atividade

Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo/objeto e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras.
----------	---

Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade.
Divisão de trabalho	Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade – o objeto desejado. Objeto em sua dinâmica: idealizado, sonhado, desejado, produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/instrumentos/ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, revelam a decisão tomada pelo sujeito: usados para o alcance de fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 apud LIBERALI, 2009).

Fonte: Liberali (2009, p. 12).

O ensino de E/LE dimensionado na perspectiva da TASHC possibilita que os alunos sejam inseridos numa proposta de ensino-aprendizagem colaborativa, de construção coletiva do conhecimento, e não como meros receptores passivos dos conteúdos constantes de um currículo universitário.

Em palavras de Liberali, Mateus e Damianovic (2012, p. 33):

O trabalho com Atividades Sociais, longe de se pautar em uma visão utilitária, em que o ensino se dá para o uso imediato, funcional, utilitário na vida, tem como foco a reflexão sobre a vida e os conceitos científicos específicos de cada área. (...). Trabalhar com Atividades Sociais seria, portanto, partir do universo imediato da vida vivida para imaginar possibilidades futuras.

Os postulados teóricos da TASHC consolidam, ao mesmo tempo em que transformam, as nossas ações e as ações dos nossos alunos-pesquisadores na esfera acadêmica de circulação, refutando, assim, a ideia de um ensino-aprendizagem de LE voltado para as funções normativas ou estratégias com fins específicos.

Nessa direção, em seção mais adiante, discorreremos sobre o conceito de agência e de mobilidade, pois nesta encontra-se a agência, que envolve, entre outros aspectos, a transformação das ideias, que possibilitam que os alunos criem ações, agência para ocuparem papéis antes não ocupados – mobilidade (DIÓGO, 2013).

Nesse quadro, defendemos que a elaboração compartilhada de planos de aula é permeada pela confrontação de pontos de vista. A argumentação é presença pedagógica, é necessária para consolidar o processo do ensino-aprendizagem, no Estágio Supervisionado Colaborativo, para a reconstrução das visões dos discentes sobre a elaboração colaborativa do plano de aula e para evidenciar as vozes enunciativas compartilhadas, a saber, nesta pesquisa: as vozes constitutivas de dois AES (André e Millena), da PP (Tâmara) e da PC (Franssinete).

Na subseção a seguir, apresentamos algumas considerações sobre mobilidade discente como possibilitadora da mobilidade do aluno estagiário.

### 2.3 *LAS MARIPOSAS EMPIEZAN EL VUELO*<sup>9</sup>: MOBILIDADE DISCENTE: MOVIMENTOS DE REPOSICIONAMENTO SOCIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COLABORATIVO

Para sermos agentes, precisamos ser responsáveis e capazes de fazer fortes juízos sobre o valor das nossas intenções quando realizamos ações. Também precisamos ser capazes de avaliar por nós mesmos se conhecemos as metas às quais nos propusemos.<sup>10</sup> (EDWARDS, 2015, p. 13, tradução nossa).

Nesta seção, discutimos o conceito de mobilidade discente no Estágio Colaborativo Supervisionado. Iniciamos com uma discussão sobre agência, uma vez que esta é a mola propulsora para a mobilidade no Estágio Supervisionado Colaborativo. Apoiamo-nos em Bernstein (2001) e Almeida (2011) para explicar agência e em Edwards (2015) e Blommaert (2016) para definir mobilidade.

Consideramos pertinente o conceito de agência defendido por Taylor (1997 apud EDWARDS, 2015, p. 11):

Agência com responsabilidade e autoavaliação, não só o agente responsável pelo que ele faz, para o grau de que ele atua em consonância com suas avaliações, mas também como responsável em algum sentido para essas avaliações.

A atuação do aluno estagiário está relacionada a sua atuação na vida em sala de aula, na qual o plano de aula é determinante. Somos seres integrais e os nossos posicionamentos como agentes políticos, ou seja, com agência (DIÓGO, 2013), costumam sinalizar a quem servimos quando damos aula. No nosso caso, todas as nossas ações nesta pesquisa visam à transformação do *status quo* da disciplina Estágio Supervisionado e do discente da referida disciplina. São nossas lutas pessoais e de classe. Luta pessoal significando o nosso fazer docente e de classe a nossa inserção e atuação nas ações coletivas em favor de uma formação do aluno estagiário para enfrentar os desafios pós-modernos do ensino de espanhol no Brasil atual. Somos, nesta pesquisa, sujeitos com agência, desempenhando diferentes papéis na formação dos AES, para que estes sejam futuros profissionais colaborativos, crítico- e sócio-

<sup>9</sup> “As borboletas começam o voo”. Tradução nossa.

<sup>10</sup>No original: “*To be agentic we need to be able to make responsible strong judgements about the worth of our intentions when we take actions. Also we need to be able to evaluate for ourselves whether we have met the goals we have set ourselves.*”

histórico-culturalmente posicionados na sociedade vivente. A nossa pesquisa está inserida nesse contexto agente, na ideia de fomentar a elaboração colaborativa de planos de aula de língua espanhola que contemplem as necessidades dos grupos focais observados pelos AES nas escolas-campo.

Almeida (2011, p. 70) nos esclarece a questão da agência acolhida por nossa perspectiva de ação:

(...) podemos perceber como as diferentes formas de agência que desempenhamos estão imbricadas umas nas outras e como em todas elas é possível fazer um caminho de mão dupla, ou seja, o que caracteriza uma agência numa determinada situação, caracteriza outra em outros momentos. É preciso que todos os partícipes deste processo reflitam sobre a história e o contexto de seus saberes e dos saberes preconizados pelo senso comum.

Performar a prática situada, a instrução evidente, o enquadramento crítico e a prática transformada (ROJO, 2012), levando-se em consideração, de forma crítico-colaborativa o contexto sócio-histórico-cultural das necessidades dos AEC para a elaboração do plano de aula em língua espanhola na etapa do Estágio Supervisionado é central nesta pesquisa. Segundo Diôgo (2013), é no contexto crítico colaborativo que a articulação entre práticas pode ser reconstruída pela linguagem argumentativa na agência (dos AES) na atividade social de elaborar planos de aula como recurso de ação, revisão e reconstrução do agir humano em mobilidade nos novos papéis sociais dentro do mundo – nesta pesquisa, a Licenciatura em Letras/Espanhol. A agência que aqui defendemos é a Pesquisa Crítica de Colaboração.

Na Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante, PCCol) (MAGALHÃES, 2012, p. 13-14):

A PCCol está embasada e expande as discussões de Vygotsky (1920-23/2001;1930/1999;1931/1997) que apontam a importância chave das escolhas metodológicas atribuírem à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas, nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências diárias. Apoiado nas discussões do monismo spinoziano e do materialismo histórico dialético marxista, Vygotsky (1920-1934) discute, como crucialmente importante, o movimento dialético e dialógico envolvido na produção dessas relações. O foco está, então, em relações colaborativas entre os agentes, pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas.

O arcabouço teórico-metodológico da PCCol justifica-se uma vez que elaboramos de forma crítico-colaborativa planos de aula de língua espanhola de forma que os alunos experienciam a prática situada, a instrução evidente, o enquadramento crítico e a prática transformada de forma crítico-colaborativa com o fim de potencializar sua agência para sua

mobilidade na Licenciatura Letras/Espanhol. A PCCol é concretizada pelo uso de uma linguagem organizada de forma argumentativa, mediadora nas relações entre os agentes desta pesquisa, a saber: i) a PP (Tâmara); ii) a PC (Franssinete); iii) os AES (André e Millena); iv) os AEC (Trotamundos).

Agência discente do AESC significa o fazer, o agir crítico colaborativo. E, deste modo, um plano de aula deveria ser feito para cada contexto sócio-histórico-cultural no qual o aluno estagiário leciona ou lecionará. No caso do Estágio Supervisionado Colaborativo, levou-se em consideração, o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos do nível 2 do espanhol básico, do NEL, da Escola Estadual João Cavalcanti Petribú, no centro da cidade de Carpina-PE.

A agência na PCCol é um instrumento-resultado para que as práticas pedagógicas dos AES desta pesquisa sejam uma possibilidade de inspirar transformações do mundo da Licenciatura em Letras/Espanhol. Desta forma, esta pesquisa visa, à luz da PCCol, meios de modificar a natureza (do estágio supervisionado) para alcançar o objeto idealizado (planos de aula) passível de ser revisado por seu usuário a partir de decisões tomadas pelos sujeitos (AES). Esperamos que a base teórico-metodológica crítico-colaborativa do plano de aula seja o instrumento que potencializará o resultado almejado, que é a mobilidade do aluno estagiário.

A questão conceitual da mobilidade, entendida na perspectiva do reposicionamento social, está imbricada com o conceito de contexto ao conceito de cronotopo de Bakhtin (2000). O cronotopo é a relação indissociável entre tempo-espaço em uma conjuntura sócio-histórico-cultural. Na presente pesquisa, trata-se da construção da mobilidade de AES da turma focal na compreensão do tempo em que atuam como AES inseridos no espaço da universidade e da escola campo de estágio.

Essa compreensão do ser individual no sócio-histórico-cultural também é entendida por Blommaert (2014, p. 12, tradução nossa): “(...) qualquer forma de comunicação humana situa-se em um ambiente social real e baseia-se em verdadeiro e real corpos de conhecimento e experiência dos participantes”<sup>11</sup>.

Basear-se no verdadeiro e real possibilita aos AES posicionarem-se de forma crítico-colaborativa no Estágio Supervisionado Colaborativo e nas ações didáticas da escola focal.

---

<sup>11</sup>No original: “any form of human communication is set in a real social environment and draws on real and actual bodies of knowledge and experience of participants”.

Neste cronotopo, os AES encontram-se em circunstâncias muitas vezes adversas, inimagináveis até então, evidenciando a realidade e a necessidade de transformações no Estágio Supervisionado para que ele possa ir muito além da realidade do preencher formulários, muitas vezes, ter fichas de presença assinadas sem ter ido assistir aulas, fazer relatórios fictícios, ou mesmo descrever aulas de forma isolada, resumida, sem reais intenções de envolvimento com a ação docente na qual deveria estar inserido. O Estágio Supervisionado Colaborativo colabora nesse cronotopo. A Mobilidade discente se insere, assim, no agir discursivo, formando o cronotopo dos saberes compartilhados e transformando realidades em um tempo carente de mudanças sócio-histórico-culturais.

#### 2.4 *EL PUENTE DIALÓGICO*<sup>12</sup>: DIALOGISMO E ARGUMENTAÇÃO COLABORATIVA

Nesta subseção, discutimos sobre o dialogismo e a argumentação colaborativa como um exercício do pensamento ativo, responsivo e dialógico, determinantes para a agência com vistas à mobilidade.

As oposições e controvérsias são vetores de potencialidades para a construção da agência e para o desejo de mobilidade, porque permitem que os sujeitos se reposicionem e tenham oportunidades de visitar pontos de vista, reorganizar ações e direcionar caminhos de ação que queiram tomar.

A organização argumentativa é essencial na produção de entendimentos colaborativos da realidade (LIBERALI, 2010). A partir dessa organização do real, no caso desta pesquisa, da preparação do plano de aula, há uma revisão de ideias que se insere no processo colaborativo e a visão inicial da prática situada dos AES passa à prática transformada.

Uma importante contribuição para os estudos da organização argumentativa na sustentação da presente pesquisa está nos postulados de Leitão e Damianovic (2011, p. 17), quando diz que “a ideia é que argumentar não necessariamente significaria uma forma de ceder e aceitar um ponto de vista, e sim como um método pelo qual é possível reconstruir visões e alcançar, de forma mais flexível”, alcançar assim, a construção colaborativa do conhecimento para agir. Encontramos, assim, um ponto de convergência com o nosso pensamento, pois, na nossa perspectiva, a argumentação representa a agência, o lidar com

---

<sup>12</sup> “A ponte dialógica”. Tradução nossa.

situações específicas que envolvam transformações conceituais e atitudinais potencializadoras da mobilidade (DIÓGO, 2013).

Outro importante conceito que mobilizamos na presente investigação é o de dialogismo, nos pressupostos bakhtinianos de constituição da linguagem, entendido como “uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade” (BAKHTIN, 2010, p. 262). A linguagem é, assim, entendida numa perspectiva dialógica no conjunto dos aspectos sócio-histórico-culturais.

Compreender a própria palavra na perspectiva dialógica representa a compreensão da palavra alheia, da palavra do outro, nesse devir da constituição mesma das linguagens em interação no mundo, na vida e, no caso desta pesquisa, no Estágio Supervisionado Colaborativo, que busca, pela argumentação colaborativa, construir a mobilidade do aluno estagiário.

Na perspectiva da argumentação colaborativa, as visões pessoais se entrelaçam, se complementam ou se transformam. Para respaldar o nosso pensamento, trazemos as elucidações bakhtinianas:

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Esse excedente de visão, a exotopia, como o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, consideramos necessário à constituição da agência instigada pelo estudo das necessidades cotidianas da vida que se vive (MARX; ENGELS, 2006 apud LIBERALI, 2009) pelos AEC.

Neste estudo da vida que se vive, a argumentação é cerne, uma vez que

(...) a perspectiva de argumentar para compartilhar significados implica a palavra internamente persuasiva que envolve transformar a “consciência que, circundada e inundada pelas várias vozes, produz gradualmente um significado, que é parte seu e parte do outro” (LIBERALI et al., 2016, p. 65).

Argumentar para compartilhar significados, no âmbito do Estágio Supervisionado Colaborativo, significa que o convite ao diálogo tem como pauta a prática transformada do plano de aula, levando em consideração nosso cronotopo. É na constante revisão de ideias no cronotopo focal que a prática situada do aluno estagiário é transformada para tentar atingir os objetivos propostos. A argumentação surge nesse cenário como uma possibilidade de materialização da agência, que, segundo Liberali et al. (2016, p. 65), “aparece como a

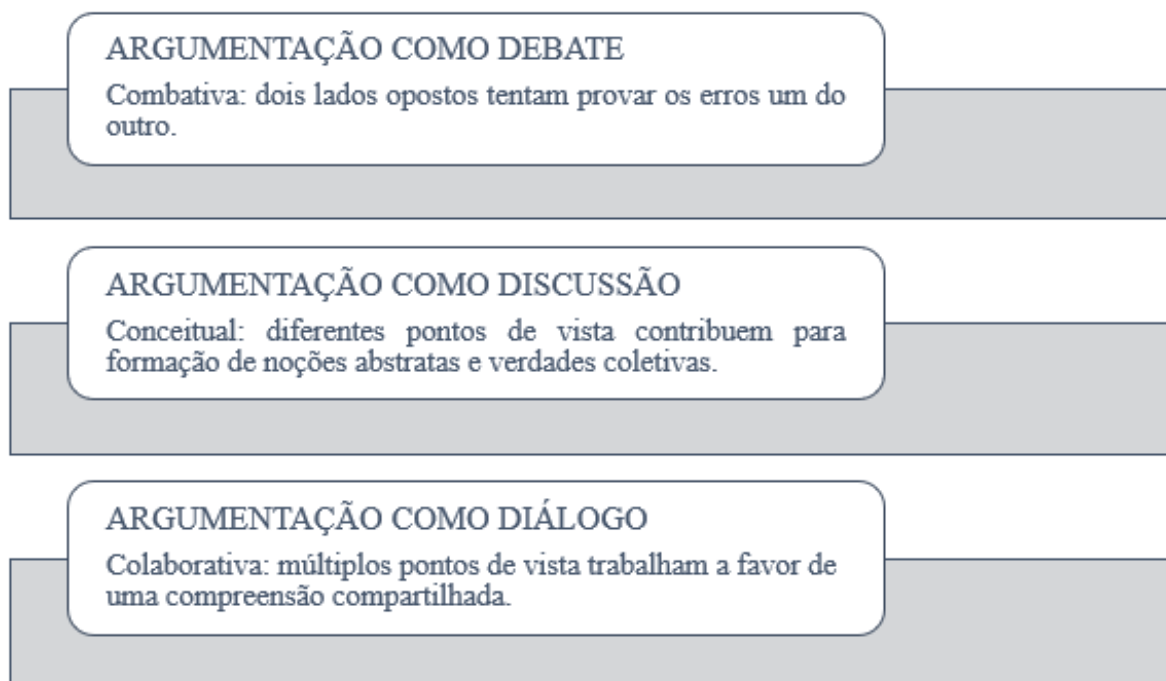
composição de possibilidades, como a base da criação do novo significado que surge do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, se afastam e se aproximam, na tentativa de criar novas possibilidades”.

Na criação das práticas transformadas, a agência favorece o compartilhamento de ideias distintas e variadas e a reflexão crítico colaborativa, criando mobilidade do aluno estagiário, que aprende a argumentar “para compreender, fazer sentidos e encontrar pontos em comum; provoca reflexão e introspecção sobre os próprios posicionamentos e mantém-se aberta” (LIBERALI, 2013, p. 13-14).

É possível estabelecer um diálogo entre um dos princípios bakhtinianos, o dialogismo, e a argumentação colaborativa. Compreendemos que são elementos constitutivos da linguagem na perspectiva do compartilhamento de significados e de sentidos.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas considerações sobre as concepções de argumentação.

Quadro 4 – As concepções de argumentação



Fonte: compilado e adaptado por LIBERALI et al. (2016) com base em Emmel et al. (1996 apud LIBERALI, 2013) e Nagda et al. (2013 apud LIBERALI, 2013).

Nesse quadro, defendemos que a elaboração compartilhada de planos de aula seja permeada pela argumentação como diálogo. A argumentação é presença pedagógica e é necessária para consolidar o processo do ensino-aprendizagem, no Estágio Supervisionado



Colaborativo, para a reconstrução das visões dos discente sobre a elaboração colaborativa do plano de aula e para evidenciar as vozes enunciativas compartilhadas, a saber, nesta pesquisa: as vozes constitutivas de dois alunos focais do Estágio Supervisionado Colaborativo (André e Millena); da PP (Tâmara) e da PC (Franssinete).

Baseados na argumentação, discorreremos sobre a pedagogia da argumentação, compreendida por Liberali e colaboradoras (2016) como:

o conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços seguros e dialógicos, em que “mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada frente a questões sociais de natureza política, econômica, cultural” (LIBERALI et al., 2016, p. 44).

O Estágio Supervisionado Colaborativo e a escola campo de estágio focal são, nesta pesquisa, espaços dialógicos, plenos de embates, conflitos e interações dialógicas voltadas para práticas democráticas entre a PP (Tâmara), os dois AES (André e Millena) e a PC (Franssinete).

A Pedagogia da Argumentação é um dos elementos relevantes na constituição da mobilidade discente, pois fomenta a prática crítico-dialógica. Os nossos estudos têm especial interesse pelos desdobramentos que a mobilidade discente viabiliza e nas transformações que ela possibilita na vida dos AES do curso de Letras/Espanhol, seja na FALUB, seja em outras faculdades e universidades.

Alguns conceitos basilares da pedagogia da argumentação, defendidos por Liberali et al. (2016, p. 36-37), trazem um fôlego de fortalecimento e, ao mesmo tempo, de renovação às questões que discutimos e defendemos na presente Tese, especificamente quanto à “natureza situacional da pedagogia da argumentação” e, ainda, quando discute sobre a ética do cuidado (LIBERALI et al., 2016, 36-37). As autoras elucidam-nos que:

A “ética do cuidado” (grifos da autora) é tratada na psicologia do desenvolvimento como o vínculo que temos com as pessoas. Para além da “ética da justiça”, em que os valores morais recaem sobre as regras sociais fixas, sejam elas concretas ou abstratas, na “ética do cuidado”, o envolvimento, as relações e as necessidades do outro têm papel essencial na tomada de decisões. Orientar-se por essa perspectiva significa assumir as responsabilidades interpessoais como deveres e o compromisso com o outro como parte da moral que determina as ações.

Essas considerações que Liberali e colaboradoras tecem sobre a “ética do cuidado” reverberam nos nossos estudos de forma especial, porque, ao desenvolvermos ações docentes colaborativas, o nosso “cuidado” (grifo nosso) é também com o vínculo que temos com os nossos AES e com o compromisso que temos quanto às tomadas de decisão de termos uma

prática transformada, entendida no sentido de transitarmos da elaboração estática e muitas vezes tomada do livro didático à elaboração colaborativa dos planos de aula, com vistas a promover a mobilidade discente.

Nesse sentido é que defendemos a elaboração colaborativa dos planos de aula como a “instrumentalidade” (LIBERALI et al., 2016, p. 71), porque possibilita a transformação de instrumentos que necessitam ser revisitados e criam e testam novas ferramentas/instrumentos no embate positivo das vozes sociais.

Nessa perspectiva da instrumentalidade, Liberali et al. (2016) esclarece que:

Quando uma instrumentalidade é compartilhada pelos sujeitos através de fronteiras institucionais, há uma expansão do objeto e uma possibilidade de ir além das dimensões inicialmente consideradas para aquela atividade. Como em uma Cadeia Criativa (LIBERALI, 2009), essas instrumentalidades podem ser utilizadas em diferentes atividades de forma nova, intencional e interligada (LIBERALI, 2016, p. 70).

As fronteiras institucionais que focamos no presente estudo constituem elementos basilares para a formação do aluno pesquisador, e, por conseguinte, para a sua mobilidade. Os planos de aula de língua espanhola elaborados de forma colaborativa na FALUB se expandem e chegam às escolas campo de estágio, consolidando a prática situada e, logo, a prática transformada.

A fim de complementar nossas ações de práticas democráticas baseadas na pesquisa crítico-colaborativa, na linguagem da argumentação e na pedagogia da colaboração, recorreremos ao nosso último pilar teórico, que nos organiza no planejamento das aulas no Estágio Supervisionado Colaborativo: A Pedagogia dos Multiletramentos.

A chamada Pedagogia dos Multiletramentos resultou de um manifesto, que, em 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL) apresentou em um colóquio. Esse grupo era formado por pesquisadores dos letramentos. Rojo (2012, p. 11-13) fala-nos a respeito do GNL:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural.

Na perspectiva de incluir o Estágio Supervisionado Colaborativo ao Currículo do Curso de Letras/Espanhol da FALUB, defendemos que a Pedagogia da Argumentação se reverbera em instrumento pertinente e bastante oportuno para a prática transformada dos nossos alunos e alunas.

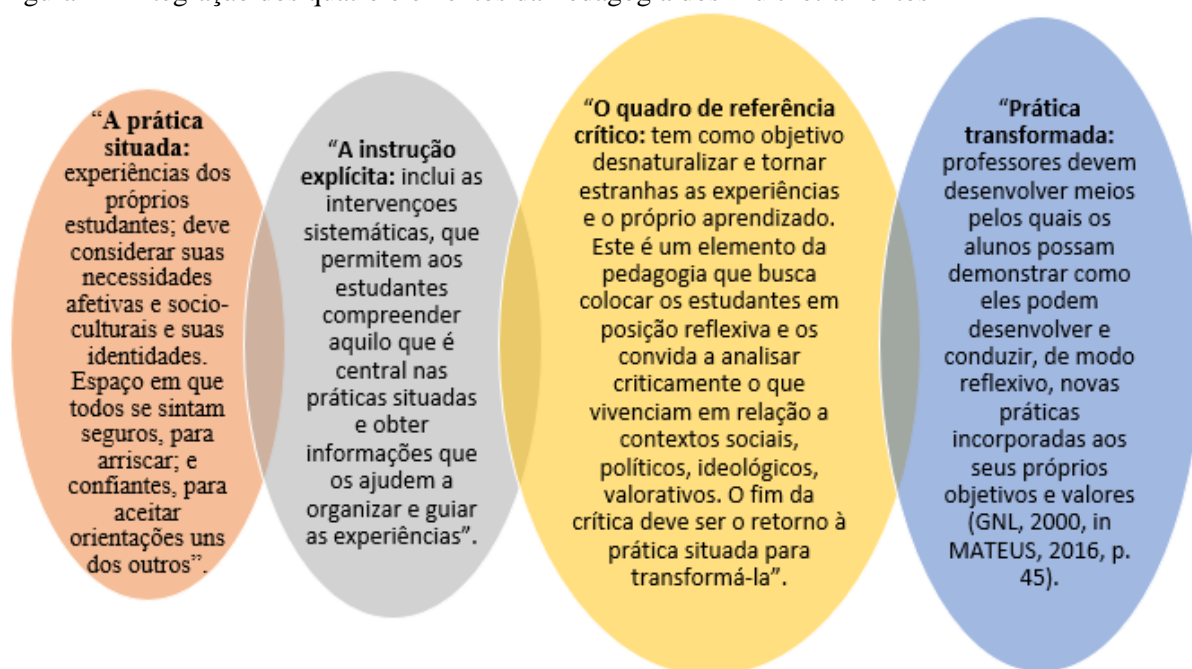
Liberali et al. (2016, p. 45) corroboram a Pedagogia dos Multiletramentos:

Baseado no entendimento de que o conhecimento humano é intrínseco aos contextos sociais, culturais e materiais em que as pessoas interagem, o grupo argumenta que a pedagogia dos multiletramentos é uma complexa integração de quatro elementos: prática situada, instrução explícita, quadro de referência crítico e prática transformadora.

Ao longo dos nossos estudos para desenvolver a presente Tese, estivemos diante dessa linha do tempo, acompanhando a trajetória dos AES e a complexa integração desses quatro elementos, que aconteceram no dia-a-dia das ações docentes e discentes. A prática situada, a instrução explícita/ evidente, o quadro de referência crítico/ enquadramento crítico e a prática transformada estão na base daquelas ações.

A seguir, apresentamos uma figura síntese dos quatro elementos defendidos pelo GNL e por (LIBERALI et al., 2016, p. 45):

Figura 4 – Integração dos quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Baseado no GNL (2000 apud ROJO, 2012) e em Liberali et al. (2016).

Ao lançarmos um olhar crítico-reflexivo-colaborativo à Figura 4, observamos o possível diálogo que surge do encontro entre a pedagogia da argumentação e a pedagogia dos multiletramentos. A formação do aluno estagiário de espanhol, no Estágio Supervisionado Colaborativo para o planejamento colaborativo de planos de aula, baseada na pedagogia da argumentação e na pedagogia dos multiletramentos, tem uma organização teórico-metodológica da contemporaneidade dos anseios de formação na qual os AES percebam sua

agência e busquem sua mobilidade na universidade, na escola campo e, possivelmente, na sua futura atuação profissional.

Na seção a seguir, da **Metodologia**, discorreremos sobre o caráter teórico-metodológico da presente investigação.

Desenho 4 – O caminho das borboletas



Fonte: Clara Vieira (2017).

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

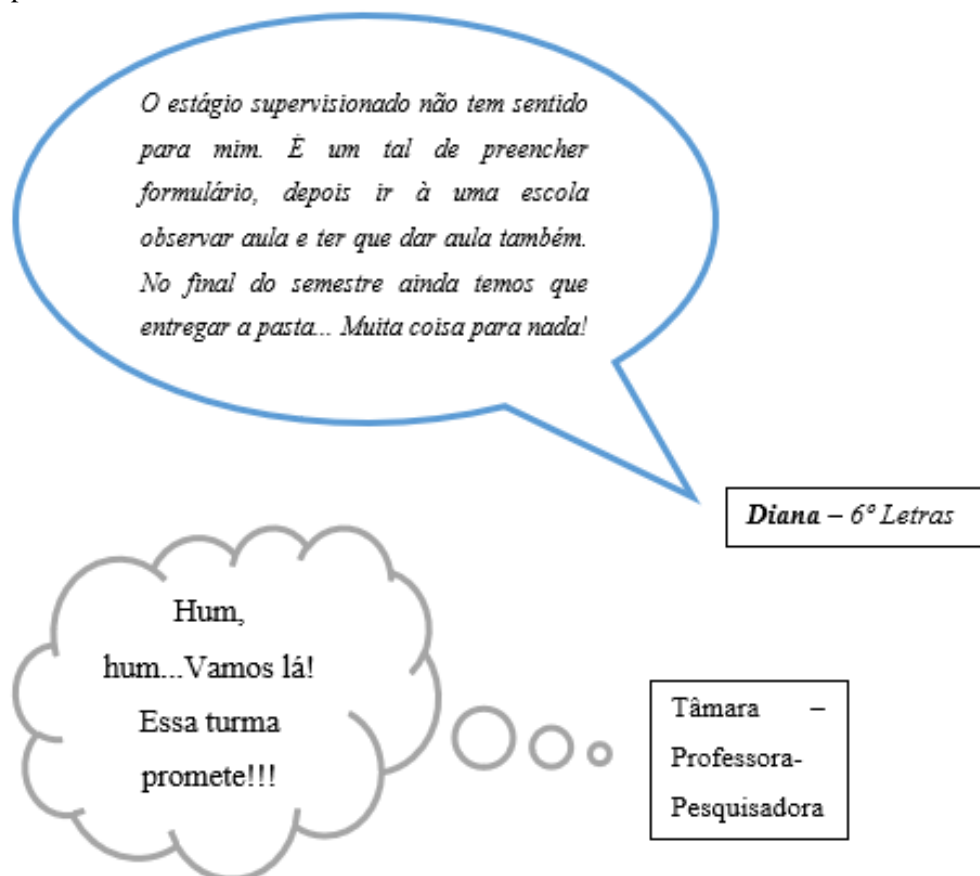
O trabalho com Atividades Sociais, longe de se pautar em uma visão utilitária, em que o ensino se dá para o uso imediato, funcional, utilitário na vida, tem como foco a reflexão sobre a vida e os conceitos científicos específicos de cada área. (...) Trabalhar com Atividades Sociais seria, portanto, partir do universo imediato da vida vivida para imaginar possibilidades futuras. (LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2012, p. 33).

“Imaginar possibilidades futuras” e trabalhar para favorecer a agência e a mobilidade discentes são ações que retro-alimentam as nossas questões de pesquisa, a saber: o Estágio Supervisionado Colaborativo possibilita a mobilidade do aluno estagiário? Se sim, como? Se não, por que?

Ao discutirmos com os estudantes as concepções que eles tinham desde o princípio dos trabalhos com a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, a fala de uma das alunas estagiárias impressionou-nos consideravelmente.

A seguir, ilustramos a concepção da aluna e a nossa percepção do momento.

Figura 5 – Concepções da aluna e da Professora-Pesquisadora acerca da Disciplina Estágio Supervisionado



Fonte: Produzido pela autora.

Nota: A partir da compreensão sobre a disciplina Estágio Supervisionado pela aluna Diana, escolhemos a metodologia de pesquisa. Informo aqui aos nossos leitores que Diana não é aluna focal desta investigação. Contudo, sua fala foi de extrema importância para impulsionar esta pesquisa.

### 3.1 ESCOLHAS E CRITÉRIOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, versaremos sobre a ação da PP (Tâmara), por meio da reflexão crítica e da ação crítico-colaborativa com os dois AES (André e Millena) e com a PC (Franssinete). Também abordaremos a descrição do contexto da pesquisa e os desdobramentos da PP, da PC e dos AES ao longo da investigação nas atividades sociais: i) questionário *on-line* de análise de necessidades *SurveMonkey*; ii) duas unidades didáticas: *Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos?*; iii) fóruns de discussão do grupo de estudos GEACLE; iv) planos de aula na 1ª e na 2ª versões.

Para melhor visualização do nosso leitor, a seguir, apresentamos o quadro-síntese da nossa pesquisa.

Quadro 5 – Quadro-síntese da trajetória de pesquisa

A Faculdade Luso-Brasileira (FALUB).	Lócus da pesquisa. Faculdade privada na cidade de Carpina, Mata Norte de Pernambuco.
A Escolha da turma focal na FALUB.	Escolhemos o 6º período de Letras/Espanhol por ser a turma em que a Disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo é ministrada.
A escolha dos alunos focais na FALUB.	André e Millena foram escolhidos por nós por apresentarem boa vontade e disponibilidade para participarem da pesquisa, além de serem alunos estagiários muito assíduos e envolvidos com as questões da Disciplina.
A escola campo focal.	A escolha da escola campo focal, deu-se por ser um polo de formação de professores e historicamente acolher os alunos estagiários da Instituição.
As professoras da escola campo focal.	Ministrando língua espanhola na escola campo focal, encontra-se apenas Franssinete.
A escolha da professora focal na escola campo focal.	A professora focal foi escolhida pelo trabalho que já vem desenvolvendo com os nossos alunos estagiários, quando do acolhimento na sua sala de aula, no Núcleo de Estudos de Línguas (NEL) da Escola João Cavalcante Petribú.
Prática situada para o primeiro plano de aula: Questionário de levantamento de necessidades.	Ao elaborarmos colaborativamente o plano de aula em primeira versão, consideramos a pertinência de realizar o levantamento de necessidades através de um instrumento online, o <i>Survey Monkey</i> .
Prática situada para elaboração do primeiro plano de aula. O plano de aula inicial.	A partir das respostas dos alunos estagiários, da PC e dos seus alunos, iniciamos a elaboração do plano de aula em primeira versão.
Instrução evidente para a elaboração do primeiro plano de aula – as unidades didáticas elaboradas.	A professora-pesquisadora desta investigação elaborou duas unidades didáticas como forma de reflexão crítico-colaborativa dos alunos estagiários e posterior elaboração do plano de aula em primeira versão.
Enquadramento crítico para o primeiro plano de aula elaborado pelos alunos focais, cruzando o primeiro plano de aula com as necessidades dos alunos e do plano de aula desejado pela teoria nas unidades didáticas.	Apresentação do plano de aula em primeira versão ao longo das orientações com a professora da Disciplina de Estágio Supervisionado Colaborativo, na FALUB.
Prática transformada: o plano de aula transformado.	Apresentação do plano de aula em segunda versão ao longo das orientações com a professora da Disciplina de Estágio Supervisionado Colaborativo, na FALUB.
Prática transformada: apresentação no evento.	Apresentação do plano de aula em segunda versão ao longo dos fóruns GEACLE – <i>Grupo de Estudios Crítico-Colaborativos en Lengua Española</i> , na FALUB.

Prática transformada: reflexões finais dos dois alunos focais.	Participação de André e de Millena como palestrantes na abertura do 5º Fórum GEACLE.
--	--

Fonte: Produzido pela autora.

Passamos ao relato de como a PP elaborou as duas unidades didáticas (DIOGO, 2015a; 2015b; 2016): *Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos?* ao longo do 1º semestre de 2015 para a turma do 6º período de Letras/Espanhol da FALUB, da participação dos AES e dos PC nos Fóruns do GEACLE (DIOGO, 2015b, 2016, 2017) – *Grupo de Estudios Argumentativos Críticos-Colaborativos en Lengua Española* (GEACLE, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b). Relato ainda a elaboração de um questionário *on-line* na plataforma SurveyMonkey. Tais eventos colaboraram para a consolidação da prática crítico-colaborativa (LIBERALI, 2009) da PP (Tâmara), da sua atuação em sala de aula, da participação e do envolvimento dos seus alunos e da construção e coleta dos dados desta pesquisa e da prática transformada na agência para a mobilidade dos AES da comunidade acadêmica FALUB, no Curso de Letras/Espanhol.

O estudo em pauta está inserido nas abordagens da PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração) (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), por ser uma investigação crítico-colaborativa aqui entendida como “a práxis do docente em seu contexto sócio-histórico e cultural, na relação com os outros, à maneira como ele compreende sua atuação e os motivos que regem sua prática social e a construção da prática educativa” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 13).

São a agência e a mobilidade que entram em ação colaborativa para fortalecer as práticas do Estágio Supervisionado Colaborativo. Apoiados nos postulados de Magalhães e Oliveira (2016, p. 13), destacamos a relevância do trabalho docente fundamentado na PCCol.

Corroboramos a tese de Magalhães e Oliveira (2016, p. 16), quando apontam:

A colaboração crítica como categoria, enfatizando o movimento de constituição dos sujeitos (Agência) no desenvolvimento da atividade docente (atividade de aluno estagiário), que se revela em um modo de agir a partir de uma complexa rede de mediações nos relacionamentos em processo, relacionamentos esses que constituem (mobilidade) o ser social.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Relataremos, nesta seção, uma síntese descritiva sobre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa; a formação acadêmica e vida profissional da PP, da PC e, sobre os alunos, o



propósito da sua participação na presente pesquisa. Consideramos oportuno esclarecer aos nossos leitores, que os sujeitos envolvidos na presente pesquisa foram selecionados seguindo alguns critérios como, interesse, disponibilidade, identificação com o perfil de futuro professor de língua espanhola, dentre outros. Trabalhamos inicialmente com uma amostragem de trinta participantes e selecionamos, pelos critérios referidos, os dois que a seguir apresentamos.

### 3.2.1 *André e Millena: o caráter da mobilidade de dois futuros professores de língua espanhola!*

Figura 6 – André e Milena, estagiários focais



Fonte: Produzido pela autora.

André e Millena são estudantes de Letras/Espanhol, atualmente cursando Pós-graduação em Língua Portuguesa, ambos. Consideram que o Estágio Supervisionado é de grande relevância em qualquer área de formação, pois é através dele que se transforma a forma de ver as coisas. Inclusive, é a melhor forma de descobrir se é realmente aquela profissão que você quer atuar e se especializar. Acrescentam, ainda, que a disciplina de Estágio Supervisionado é indispensável para a formação acadêmica, tendo em vista que apenas aulas teóricas não são suficientes para preparar o futuro professor para este mundo extremamente competitivo em que vivemos. Defendem o Estágio Supervisionado como elemento constituinte para a formação inicial dos professores e, no caso do espanhol, para ambos, foi o primeiro contato com a língua espanhola.

Consideram a elaboração do plano de aula de forma colaborativa como uma importante ferramenta para viabilizar o sucesso na etapa de regência de aula. Relatam que foi

durante o contato com a PC que consolidaram essa visão, quando da leitura dos planos de aula que ela disponibilizava<sup>13</sup>.

### 3.2.2 A professora-pesquisadora (Tâmara): *Una mariposa necessita volar*<sup>14</sup>

Figura 7 – Tâmara, a borboleta da transformação colaborativa



Fonte: Produzido pela autora.

A trajetória docente da PP Tâmara, que escreve esta Tese, começou há muito tempo, quando terminou o curso de Magistério. Em 1987, iniciou o curso de Letras, na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, hoje UPE, Universidade de Pernambuco. Em 1989, ingressou na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, como professora de Português e depois, em 1994, submetida a concurso interno da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, foi aprovada e ingressou no ensino da língua espanhola, no NEL, Núcleo de Estudos de Línguas da Escola Joaquim Távora, Recife-PE.

De 1991 a 1994, estudou espanhol no Centro Cultural Brasil-Espanha, níveis Básico, Intermédio, Avançado e Superior. Em fevereiro de 1998, fez um curso de aperfeiçoamento para professores de espanhol na Escuela Shirys, no Equador, e em julho do mesmo ano foi selecionada pela *Consejería de Educación Española*, em Brasília, com uma bolsa de estudos para fazer outro curso de aperfeiçoamento para professores brasileiros de espanhol, na Universidade de Salamanca, na Espanha.

Em 2001, iniciou o curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol, pela UFPE, apresentando trabalho monográfico sobre as Dificuldades de Compreensão Leitora em Língua Espanhola por Aprendizes Brasileiros. Em julho de 2005, foi selecionada pela *Embajada de España en Brasil* para realizar outro curso de

<sup>13</sup> Essa descrição foi feita com base na descrição que os próprios alunos André e Millena fizeram de si mesmos. Disponível nos anexos 10 e 11 da presente Tese.

<sup>14</sup> “Uma borboleta necessita voar”. Tradução nossa.

aperfeiçoamento para professores brasileiros de espanhol, desta vez no *Centro de Lenguas Modernas de Granada*, na Espanha.

Em abril de 2009, ingressou como professora-substituta na FALUB, onde continua atuando como professora efetiva de língua espanhola no curso de Letras, nos 2º, 3º, 5º e 6º períodos de Letras. Os dados desta pesquisa foram construídos no 6º período.

Em dezembro de 2010, foi aprovada na seleção de Mestrado em Letras da UFPE, inicialmente desenvolvendo pesquisa sobre Diários reflexivos de Professores em Formação ou em Efetivo Exercício Docente.

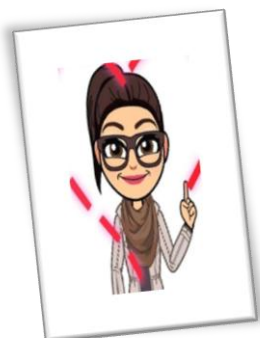
Antes de ser mestranda, já participava em comunicações orais em encontros de professores de espanhol, seminários, congressos e cursos de formação profissional.

Em dezembro de 2011, inicia o Mestrado norteada pelos estudos da TASHC, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic, pela UFPE.

Em 2015, iniciou os seus estudos do Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da UFPE, sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic. Em 2017, foi presenteada com a Coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julia Larré, inserida nas mesmas perspectivas dos estudos da TASHC, da LA e da PCCol, dentre outros pontos de convergência com os nossos estudos. A agência da PP está inserida no contínuo da sua mobilidade docente na FALUB, nas escolas-campo, e, futuramente, em maior envergadura ao finalizar seu doutoramento e buscar oportunidades em universidades públicas no estado de Pernambuco.

### 3.2.3 *Franssinete - Professora Colaboradora da Escola Campo de Estágio Focal*

Figura 8 – O abraço acolhedor de Franssinete, professora colaboradora focal



Fonte: Produzido pela autora.

A PC tem Licenciatura em Plena em Letras Português/Francês e Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol pela UFPE. É Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai, convalidado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Gosta de estar em sala de aula e poder compartilhar com os estudantes conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende com eles.

Atualmente trabalha como professora de Francês e Espanhol no Núcleo de Estudos de Línguas da Escola de Referência em Ensino Médio João Cavalcanti Petribú<sup>15</sup>, Carpina-PE, onde recebe estagiários de língua espanhola, não apenas da FALUB, como de outras instituições de Ensino Superior. Afirma que trabalha com grande satisfação, desenvolvendo um trabalho bem participativo e prático. Acredita na importância do estágio supervisionado para a vida profissional do futuro professor.<sup>16</sup>

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E COLETA DE DADOS

#### 3.3.1 *O contexto da construção de dados e os instrumentos de pesquisa: a sala de aula, o questionário de estudo do contexto SurveyMonkey e as unidades didáticas*

Os procedimentos de produção, coleta, discussão e armazenamento de dados estão em consonância com as exigências do Conselho Ético de Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE). Todos os dados se encontram no banco de dados do Grupo de Pesquisa LIGUE (Língua, Linguagens, Escola e Ensino), da UFPE, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Damianovic.

Nossos achados foram se descortinando a partir das necessidades visualizadas pelos participantes da pesquisa, alunos do 6º período de Letras da FALUB (Faculdade Luso-Brasileira). Para elencar as necessidades dos alunos das escolas, apareceu mais um sujeito: os AEC, onde os AES realizaram as observações e regência. Trabalhamos com áudio, vídeo, elaboração de material didático, questionário *on-line* e fóruns de discussão crítico-colaborativa.

A Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola VI é ministrada na FALUB ao longo do 6º período do Curso de Letras/Espanhol nas etapas de observação e de

---

<sup>15</sup> \*NOTA: O sobrenome PETRIBÚ tem acento no registro original da Escola.

<sup>16</sup> Descrição baseada na descrição que a professora colaboradora focal fez de si mesma. Disponível no anexo 12 da presente Tese.

regência de aulas nas escolas-campo. A carga horária total é de 120 h/a (cento e vinte horas aula), sendo 100 h/a na escola campo e 20 h/a de orientação com a professora orientadora da Disciplina, que é a PP que desenvolve esta pesquisa.

Na sequência, apresentamos a atual Ementa da Disciplina para localizar melhor o nosso leitor.

Quadro 6 – Atual Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola VI

<b>Estágio Supervisionado em Língua Espanhola (ESTÁGIO VI)</b>
<p><u>Ementa:</u> Linguística aplicada ao ensino do espanhol. Elaboração de planos de ensino; avaliação da aprendizagem. Avaliação de livros didáticos e paradidáticos. Execução de atividades próprias à docência de língua espanhola.</p>
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>APARICIO BURGOS, José Antonio. <i>Textos narrativos para la clase de español. Prácticas de comprensión escrita</i>. Brasília, Ed. Consejería de Educación de la Embajada de España, 1999.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ALONSO, Encina. <i>Como ser profesor/a y seguir siéndolo?</i> Madrid, Ed. Edelsa, 1994.</p> <p>BELLO, P. y otros. <i>Didáctica de las segundas lenguas. Estratégias y recursos básicos</i>. Madrid, Santillana, 1990.</p> <p>BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes y otros. <i>Manual de orientação de estágio supervisionado</i>. S. Paulo: Pioneira, 1998.</p> <p>GARCÍA SANTA CECÍLIA, Álvaro. <i>El currículo de español como lengua extranjera</i>. Madrid, Edelsa, 1995.</p> <p>IGLESIAS CASAL, Isabel y PRIETO GRANDE, María. <i>Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del Español</i>. Madrid, Edinumen, 1998.</p>

Fonte: FALUB (2018).

Ao longo da nossa pesquisa, um dos desdobramentos que consideramos possível é a transformação da atual ementa, visando oferecer condições efetivas para a mobilidade discente desde o início do estágio.

A seguir, apresentamos o quadro que representa os nossos instrumentos focais para a construção dos dados de pesquisa. Isso virá no começo para o leitor entender o todo e, ao mesmo tempo, em seguida, saber de cada um deles.

Quadro 7 – Instrumentos de coleta de dados, baseados na Pedagogia dos Multiletramentos

**Prática situada:**

Prática situada: questionário *on-line*, primeiro plano de aula dos dois alunos focais.

**Instrução evidente :**

Instrução evidente: duas unidades didáticas, ficha / formulário de observação e de prática, ficha de auto-avaliação, relatório, exemplo da pasta de estágio supervisionado, aulas teóricas sobre concepções de estágio com o texto com referências, sequência de uma aula (texto teórico em espanhol).

**Enquadramento crítico:**

Momentos de áudio de sala de aula que revelam os conflitos que criam a mobilidade do futuro professor de espanhol.

**Prática transformada:**

Comunicação / trechos de relatório do GEACLE / GEACLE 2017.

Fonte: Baseado no GNL (2000 apud ROJO, 2012) e em Liberali et al. (2016).

### 3.3.2 As aulas gravadas em áudio e vídeo

O objetivo de gravar algumas aulas/orientação em áudio e em vídeo foi o de construir dados que dessem credibilidade às observações realizadas pela PP da sua própria prática e da participação dos seus alunos envolvidos nesta pesquisa.

Para a presente investigação, selecionamos quatro áudios dos encontros/aula de orientação, considerados momentos focais no cenário da colaboração para a prática situada dos AES focais, André e Millena. Os encontros de orientação ocorriam na FALUB a cada quinze dias, na aula de orientação, às segundas-feiras à noite.

As aulas foram gravadas mais em áudio que em vídeo, e contribuíram significativamente para o fortalecimento e para a resposta às questões desta pesquisa: O

Estágio Supervisionado Colaborativo possibilita a mobilidade do aluno estagiário? Se sim, como? Se não, por que?

### 3.3.3 *O Questionário*

Elaboramos inicialmente um questionário na plataforma *on-line SurveyMonkey*<sup>17</sup>. Este instrumento de pesquisa foi aplicado aos alunos do 6º período de Letras/Espanhol, logo no início do semestre letivo 2015.2, como forma de elencar temas para a elaboração crítico-colaborativa dos planos de aula e para os fóruns GEACLE, a partir da vivência e significação da língua espanhola para a PP, para os AES e para os PC. A leitura e posterior discussão das respostas do questionário foram de fundamental importância para compreensão da PP em relação à elaboração das unidades didáticas e para a elaboração colaborativa dos planos de aula na etapa da regência do Estágio Colaborativo. A seguir, apresentamos as ilustrações do questionário.

---

<sup>17</sup>Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/home/>>. Acesso em 3 jul. 2018.

Figura 9 – Questionário utilizado para iniciar o levantamento dos temas e das atividades sociais no plano de aula

The screenshot shows the SurveyMonkey dashboard. At the top, there is a navigation bar with the SurveyMonkey logo, an 'Upgrade' button, and the user name 'TâniaDiôgo'. Below the navigation bar, there are tabs for 'Meus questionários', 'Exemplos', 'Serviços de questionário', and 'Planos e preços'. The main content area is divided into two sections. On the left, there is a table titled 'TODOS OS QUESTIONÁRIOS' with columns for 'TÍTULO', 'MODIFICADO', 'RESPOSTAS', and 'AÇÕES'. The table lists four surveys: '¿Serías tan amable en hablar un poco sobre ti?', 'Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje', 'Por favor, háblanos un poco más sobre ti!', and 'Encuesta Nuestro Entorno'. On the right, there is a promotional banner for the SurveyMonkey mobile app, titled 'SurveyMonkey em qualquer lugar', with a 'Baixar no iOS' and 'Baixar no Android' button. Below the banner, there is a section for 'Obtenha ajuda com questionários, ideias e dicas' with a link to 'Aprenda a criar um questionário como um profissional'.

TÍTULO	MODIFICADO	RESPOSTAS	AÇÕES
¿Serías tan amable en hablar un poco sobre ti? Criado em 3/09/2015	19/11/2015	3	[Ícone de edição] [Ícone de pessoas] [Ícone de gráfico]
Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje Criado em 3/09/2015	15/09/2015	2	[Ícone de edição] [Ícone de pessoas] [Ícone de gráfico]
Por favor, háblanos un poco más sobre ti! Criado em 3/09/2015	15/09/2015	1	[Ícone de edição] [Ícone de pessoas] [Ícone de gráfico]
Encuesta Nuestro Entorno Criado em 3/09/2015	15/09/2015	2	[Ícone de edição] [Ícone de pessoas] [Ícone de gráfico]

Fonte: Diôgo (2016). Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/home/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Nesse questionário (DIÔGO, 2016), tratamos de questões que versam sobre a vida cotidiana dos estudantes e dos PC e de questões mais pontuais do contexto sócio-histórico-cultural dos AEC, que refletem a escola focal igualmente. Com esse panorama descoberto, tratamos de inseri-los nos aspectos enunciativos dos planos de aula. A seguir, descrevemos as questões elencadas no instrumento elaborado:



Figura 10 – Questionário utilizado para iniciar o levantamento dos temas e das atividades sociais no plano de aula

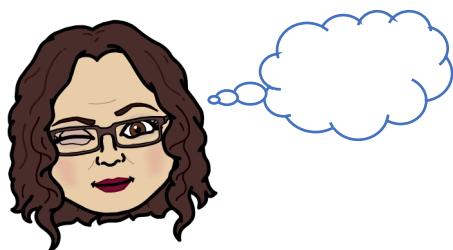
TÍTULO	MODIFICADO	RESPOSTAS	ELABORAR	COLETAR	ANALISAR	COMPARTILHAR	MAIS
<b>¿Serías tan amable en hablar un poco sobre ti?</b> Criado em 3/09/2015	19/11/2015	3					...
<b>Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje</b> Criado em 3/09/2015	15/09/2015	2					...
<b>Por favor, háblanos un poco más sobre ti!</b> Criado em 3/09/2015	15/09/2015	1					...
<b>Encuesta Nuestro Entorno</b> Criado em 3/09/2015	15/09/2015	2					...

**+ CRIAR QUESTIONÁRIO**

Todos os questionários: 4 de 4

Fonte: Diôgo (2016). Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/home/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Figura 11 – Colaborar e transformar são a nossa questão



Fonte: Produzido pela autora.

Convidamos aos participantes da pesquisa (Tâmara, PP; André e Millena, AES focais; e Franssinete, professora da escola-campo focal) a responderem ao questionário como forma de consolidar a participação dos sujeitos-agentes envolvidos na elaboração dos planos de aula em língua espanhola.

Na questão 1, *¿Serías tan amable en hablar un poco sobre ti?*, o propósito da PP foi conhecer de forma mais ampla o cotidiano dos AES e dos PC, da sua trajetória de formação acadêmica, principalmente a sua passagem de formando a formador (DAMIANOVIC et al., 2011, p. 275) e da sua ação docente. Também traçamos a questão com vistas a saber um

pouco mais quais seriam as necessidades dos alunos e quais seriam as necessidades das escolas-campo observadas por eles.

Na questão 2, *Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje*, elencamos perguntas sobre os pontos de vista dos AES e dos PC pertinentes aos aspectos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente, o espanhol; questões que apontem o lugar da língua espanhola em sala de aula e fora dela, os sentidos e significados (DAMIANOVIC et al., 2011) das aulas de língua espanhola para os professores colaboradores das escolas-campo, para os AES e para as escolas-campo; a coerência e relação dos temas estudados/vivenciados com a vida que se vive naquela comunidade da escola campo de estágio focal.

Na questão 3, *Por favor, háblanos un poco más sobre ti*, a ideia foi ampliar um pouco mais os dados gerais de vidas dos AES e dos AEC: gostos, preferências, rotina diária. Traçamos um perfil dos estudantes e de suas necessidades, baseados nos pressupostos da PCCol (MAGALHÃES, 2012): quem são, como vivem, por que ensinam/estudam espanhol e com quem compartilham ideias.

Na questão 4, *Encuesta: Nuestro Entorno*, pontuamos perguntas que possibilitassem a descrição do ambiente onde professores e estudantes convivem, a saber: i) necessidades básicas, como abastecimento de água, saneamento sanitário, iluminação pública; ii) segurança pública; iii) serviços essenciais ofertados pelas iniciativas pública e privada.

Ao debruçarmo-nos sobre os dados colhidos a partir do instrumento de pesquisa, corroboramos com maior envergadura elementos para elaborar de forma crítico-colaborativa os planos de aula.

Apresentamos, na sequência um quadro, para ilustrar as perguntas e respostas.

Quadro 8 – Resumo geral das respostas ao questionário

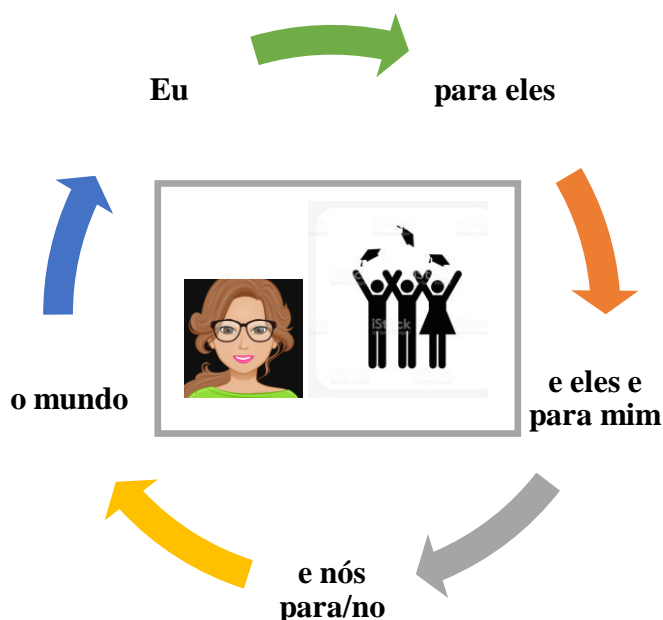
¿Serías tan amable en hablar un poco sobre ti?	As respostas mais recorrentes tanto dos alunos como dos professores colaboradores da pesquisa mostram-nos o quadro vivencial e situacional destes, além da formação almejada.
Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje.	Os alunos colaboradores, de forma geral, apontaram como metas aprender a falar a língua espanhola. Para os professores que colaboraram com a pesquisa, as necessidades encontram-se quase sempre no campo da melhoria da qualidade de ensino e da valorização do Magistério.
Por favor, háblanos un poco más sobre ti.	Na expansão da pergunta, observamos muitas respostas no sentido dos desejos e metas que desejam alcançar, tanto os alunos, como os professores, a saber: i) obter boa pontuação na prova de língua estrangeira (espanhol) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ii) desejo de viajar a um país de língua espanhola, iii) fazer um intercâmbio em outro país hispano-falante

	e iv) fazer Mestrado/Doutorado.
Encuesta: Nuestro Entorno.	Grande representação nas questões do entorno social, principalmente aos aspectos da precariedade dos serviços públicos.

Fonte: Produzido pela autora.

A figura abaixo representa os movimentos dialógicos da nossa pesquisa, com auxílio dos instrumentos adotados.

Figura 12 – A engrenagem dialógica dos instrumentos de coleta de dados



Fonte: Produzido pela autora a partir das imagens disponíveis em: <<https://wordsmith.org/words/avatar.html>> e <<http://www.istockphoto.com/br/vetor/formandos-stick-figura-%C3%ADcone-plana-de-design-gr%C3%A1fico-gm489124210-74542307>>. Acesso em 3 jul. 2018.

### 3.4 A ARGUMENTAÇÃO SOLICITA PASSAGEM! A ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS: LA PLANIFICACIÓN COLABORATIVA DE CLASES DE ESPAÑOL: EL ENLACE ARGUMENTATIVO DE LA ENUNCIACIÓN

Neste cenário, elaboramos (DIÔGO, 2016) as unidades didáticas *Un plan de clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos?* O material didático está dividido em três seções, para que o pensamento e as ações crítico-colaborativas da PP e dos AES possam evoluir de forma gradativa e, ao mesmo tempo, constante.

1. *¡Reflexionemos para construir el camino!*
2. *¡Al debate!*
3. *¡A construir nuestro plan de clase!*

## Excerto 1 – Unidad Didáctica 1 (*¡Reflexionemos para construir el camino!*)



Imagen tomada de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=217928>

Accedido en: 15/08/2015

**Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos? – Unidad 1**



### **¡Reflexionemos para construir el camino!**

1. Desde tu opinión, ¿qué es un plan de clase?
  - a. Un documento para enseñar al coordinador ( )
  - b. Un guión para orientar tus actividades de clase ( )
  - c. Una guía didáctica que justifica tus reflexiones y los cambios ( )
  - d. Un planteamiento pensado para garantizar las acciones didácticas coherentes con los objetivos de la clase y del curso. ( )
  - e. otros ( )
2. Reflexiona acerca este razonamiento de Wong-Fillmore (1985, p.23):

*La manera en que las clases se organizan, así como los pasos que se siguen en la instrucción, determinan notablemente la naturaleza del lenguaje que los alumnos escuchan y usan en el aula... Dos conjuntos de características parecen distinguir las clases que funcionan de las que no. El primer conjunto se relaciona con la forma en que las clases se estructuran u organizan la instrucción, el segundo con la manera en que se usa el lenguaje en la clase.*

- a. ¿Estás de acuerdo con este razonamiento? ¿Por qué?
  - b. ¿Agregarías otros conjuntos de características de una buena clase? ¿Cuáles?
3. ¿Ya has elaborado un plan de clase? ¿Cómo te has salido? ¿Cómo estaba organizado? ¿Cuál era su contenido?
  4. Por si acaso nunca has hecho un plan de clase, posiblemente ya has visto alguno. ¿Cómo estaba organizado? ¿Quién lo planteaba? ¿Qué informaciones lo componían? ¡Anímate! ¡Cuéntanoslo!
  5. Investiga y trae a clase un plan de clase al que te ha llamado la atención por algún aspecto en su composición y luego lo analizaremos.

**Excerto 2 - Unidad Didáctica 1 (¡Al debate!)**



**¡Al debate!**



6. Asiste al visionado: *Cómo se planifican las clases*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cdpqAtjcm1s>, y luego discúteselo con tus compañeros/as de clase bajo el planteamiento de la siguiente tabla:

Importancia del Plan de Clase	Contenido(s)	Tus argumentos
a.	Es un vídeo que trata de una visión de enseñanza tradicional. ( )	
b.	Está bien explicado y es pertinente a la modernidad. ( )	
c.	Hace falta contemplar la planificación de tareas y proyectos. ( )	
d.	El visionado examina críticamente o enriquece la visión de mundo sea por la diversidad de enfrentamientos, por los comentarios, sea por la argumentación que posibilita al que lo asiste (LIBERALI, 2014). ( )	
e.	En el plano organizacional, el visionado señala la secuencia de <b>apertura, desarrollo y cierre</b> de la clase (LIBERALI, 2014). ( )	
f.	Otros. ( )	

**Excerto 3 - Unidad Didáctica 1 (¡A construir nuestro plan de clase!)**



**¡A construir nuestro plan de clase!**

7. Reflexiona sobre el contexto de la escuela/colegio y de los grupos a los que impartirás tus clases en las prácticas supervisadas. A continuación te presentamos un guión y un modelo de plan de clase para que los tengas en cuenta:
- Colegio estatal con grupos del fundamental 2 al tercer año de la secundaria.
  - Tu primera clase será para el grupo del nono año (para adolescentes desde los 14 a los 16 años).
  - La duración de las clases es de cincuenta minutos.
  - El aula es amplio, pero no dispone de herramientas tecnológicas (hay la pizarra, los pupitres y la mesa del profesor)
  - El tema de la clase será *Saludos, presentaciones y despedidas*.

Propuesta de Planificación

Tema de la clase	Objetivos	Contenidos:	Procedimientos	Recursos	Evaluación	Referencias bibliográficas
		a. De la lengua b. Socioculturales c. Estratégicos				

8. ¿Qué te parece ese modelo? Razona tu respuesta
9. ¿Te animas a diseñar un plan de clase? Vamos a hacerlo entre todos, ¿qué te parece?



**¡Ánimo! ¡A la próxima Unidad!**

**Excerto 4 - Unidad Didáctica 2 (¡A construir nuestro plan de clase!)**



**¡A construir nuestro plan de clase!**

1. Reflexiona ahora sobre el contexto de la escuela/colegio y de los grupos a los que impartirás tus clases en las prácticas supervisadas. A continuación te presentamos un guión y un modelo de plan de clase para que los tengas en cuenta:
  - f. Colegio estatal con grupos del fundamental 2 al tercer año de la secundaria.
  - g. Tu primera clase será para el grupo del nono año (para adolescentes desde los 14 a los 16 años).
  - h. La duración de las clases es de cincuenta minutos.
  - i. El aula es amplio, pero no dispone de herramientas tecnológicas (hay la pizarra, los pupitres y la mesa del profesor).
  - j. El tema de la clase será *Saludos, presentaciones y despedidas*.



<http://elikatakimoto.blogspot.com.br/2011/12/defenestra-me.html>

**Encuesta (Profesor y alumno)**

1. Señala tres problemas que vives a diario.
  - a.
  - b.
  - c.
2. Señala tres lugares en que vives y ves esos problemas.
  - a.
  - b.
  - c.
3. Señala tres sugerencias que darías para superar cada uno de ellos.
  - a.
  - b.
  - c..

**Cuestionario Profesor**

- a. Nombre ..... y ..... apellidos: .....
- b. Franja etaria: de 20 a 30 años ( ) de 39 a 50 años ( ) de 51 a 60 años ( )
- c. Dirección: .....
- d. Tiempo que vive en el barrio/ciudad/país: .....
- e. Tiempo de enseñanza: .....
- f. Grupos a los que imparte clases: .....
- g. Trabaja en otras escuelas/colegio? Sí ( ) No ( )

**Cuestionario Alumno**

- a. Nombres ..... y ..... apellidos: .....
- b. Edad: .....
- c. Dirección: .....
- d. Tiempo que lleva en este barrio/ciudad/país: .....
- e. Tiempo que estudia en esa escuela/colegio: .....



**Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje**

**Tabla común (Profesores y alumnos)**

Qué hay en tu barrio	Qué hay y te gustaría que fuera distinto	Qué no hay	Qué te gustaría que hubiera y por qué	Qué cambiarías en tu barrio
Alumbrado público				
Sí ( ) No ( )				
Contenedores				
Sí ( ) No ( )				
Cámaras				
Sí ( ) No ( )				
Paso de cebra				
Sí ( ) No ( )				
Semáforos				
Sí ( ) No ( )				
Plazas conservadas				
Sí ( ) No ( )				
Aceras				
Sí ( ) No ( )				
Alcantarillado				
Sí ( ) No ( )				
Locutorios (Internet)				
Sí ( ) No ( )				
Fotocopiadoras				
Sí ( ) No ( )				
Otros				
Especifica:				

---

A necessidade de elaborar um material didático para trabalhar ao longo das aulas da Disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola VI é um dos aspectos que inserem a presente pesquisa no âmbito da LA e da TASHC.

Segundo Damianovic (2007, p. 20), “o processo de elaborar material didático é uma atividade de criação de sentidos e significados que tem como principal artefato cultural a linguagem”.

É nessa perspectiva conceitual que fundamentamos a elaboração das unidades didáticas, trabalhando com o papel do Estágio Supervisionado Colaborativo na sua função sócio-histórico-cultural na formação do aluno estagiário.



Na seção 1 da Unidade Didática 1, *¡Reflexionemos para construir el camino!*, convidamos os AES a refletirem sobre as questões teórico-metodológicas. A questão focal era compreender a inserção das vozes enunciativas envolvidas no processo de elaboração dos planos de aula de língua espanhola

Na seção 2, *¡Al debate!*, a proposta foi analisar e colocar em prática as unidades didáticas, materiais que dão suporte à feitura de um plano de aula. Analisamos colaborativamente alguns vídeos, artigos acadêmicos, resenhas, modelos de planos de aula. Para uma melhor compreensão dos nossos leitores, sinalizamos que esse *corpus* não entrará na análise e na discussão dos dados.

Na seção 3, *¡A construir nuestro plan de clase!*, começamos as *performances* para elaborar os primeiros planos de aula com a experiência do que foi analisado e, às vezes, transformado ao longo do trabalho com as unidades didáticas. Marcamos que, a partir da leitura, análise e discussão das unidades didáticas, começamos a elaborar o plano de aula e a executá-lo no período da regência. A elaboração colaborativa do plano de aula em língua espanhola para essa etapa do Estágio Supervisionado Colaborativo é o nosso objeto específico de pesquisa.

### 3.5 O GRUPO DE ESTUDOS GEACLE

Figura 13 – Logo do GEACLE



Fonte: Fred Gama, (2016).

É nesse contexto que é criado *Grupo de Estudios Argumentativos Crítico-Colaborativos en Lengua Española* (GEACLE) (DIÓGO, 2016). Realizamos cinco fóruns, distribuídos entre as escolas campo de Estágio Supervisionado Colaborativo e a FALUB.

O GEACLE é composto pela PP, coordenadora do grupo, pelos AES do 6º período do curso de Letras/Espanhol da FALUB e pelos PC das escolas campo de estágio (NEL da EREM Confederação do Equador/Paudalho–PE e NEL da Escola Estadual João Cavalcanti Petribú/Carpina–PE, escola focal desta pesquisa) e pelos PC de outras escolas campo de estágio. O eixo norteador das discussões e das apresentações nesses fóruns é pertinente à formação dos professores de língua espanhola, às questões observadas em sala de aula e no ambiente escolar, e, principalmente, questões demandadas no período da regência de aulas pelos AES, questão focal do presente estudo. Parece-nos relevante ressaltar, nesse sentido, que os fóruns GEACLE abrem espaço para os AES serem, de fato, pesquisadores apresentando suas pesquisas.

Assim, na colaboração crítico-reflexiva, vamos tecendo as nossas “redes”, que, fortalecidas pela agência e pela mobilidade (BLOMMAERT, 2014; EDWARDS, 2015; ALMEIDA, 2011; BERNSTEIN, 2001) constroem a trajetória de mobilidade dos AES focais.

Apresentamos, na sequência, um infográfico síntese dos movimentos do curso de Letras/Espanhol, com foco na organização da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo, disciplina focal, com a turma de Língua Espanhola VI, 6º período de Letras.

## Infográfico 1 – Agência e mobilidade discente

### AGÊNCIA E MOBILIDADE DISCENTE



1. Organização da Pasta de Estágio.



2. Orientações gerais e específicas sobre a composição da pasta de estágio, às segundas-feiras na FALUB.



3. Planejamento colaborativo para as ações do IV Fórum GEACLE (2017.1).



4. Encontros de estudos colaborativos com a professora colaboradora da escola campo focal.



5. Acompanhamento aos dois alunos focais na Faculdade e na escola campo de estágio (Núcleo de Estudos de Línguas/EREM João Cavalcanti Petribú, Carpina-PE).



6. Realização do IV Fórum GEACLE (Maio 2017).

Fonte: Produzido pela autora.

Na sequência, ilustramos, com o Infográfico 2, a trajetória da agência e da mobilidade discente na nossa pesquisa.

## Infográfico 2 – Trajetória da agência e da mobilidade discente

### AGÊNCIA E MOBILIDADE DISCENTE b



1. Aluno estagiário iniciando o período letivo (2015.2)



2. Alunos estagiários focais em diálogo crítico-colaborativo com a Faculdade e a escola campo focal (2016.1;2016.2;2017.1).



3. Prática Transformada (Maio-Junho/ 2017).

Fonte: Produzido pela autora.

Apresentamos, na sequência, um quadro que representa a síntese dos movimentos realizados ao longo da presente pesquisa, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola, visando a mobilidade discente.

Quadro 9 – Síntese dos movimentos da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola

1. Organização da pasta de estágio (contendo a carta de encaminhamento às escolas campo; os formulários necessários ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado Colaborativo; textos teóricos para fundamentar a escrita do relatório final da disciplina e as duas unidades didáticas elaboradas pela PP (início de cada semestre letivo).
--

2. Orientações gerais e específicas aos alunos estagiários durante as aulas das segundas-feiras, no horário noturno.
--

3. Planejamento colaborativo das ações para o 4º Fórum GEACLE (2016.2).
4. Reunião com a PC na escola campo (bimestralmente).
5. Acompanhamento dos dois alunos focais da pesquisa na escola campo (NEL da Escola João Cavalcanti Petribú. Carpina-PE).
6. Realização do 4º Fórum GEACLE (Maio, 2016.2).

Fonte: Produzido pela autora.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na atividade, ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo, ampliando seus sentidos para que possam encontrar formas de agirem de forma colaborativa. Está aí a essência da colaboração: assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo (LIBERALI, 2009, p. 9).

Neste capítulo, analisamos, interpretamos e discutimos os dados que foram construídos ao longo da pesquisa, à luz da TASHC e do quadro teórico metodológico apresentado e discutido no Capítulo 1 da presente Tese. A pergunta de pesquisa focal foi: o Estágio Supervisionado Colaborativo proporciona a mobilidade do aluno estagiário? Se sim, como? Se não, por que?

Visando uma melhor compreensão por parte dos leitores do nosso trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam os nossos estudos de pesquisa da presente Tese:

Quadro 10 – Perguntas e categorias de análise e interpretação

Pergunta de Pesquisa	Categorias de Interpretação e de Análise	Dados Analisados
O Estágio Supervisionado Colaborativo proporciona a mobilidade do aluno estagiário? Se sim, como? Se não, por que?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aspectos Enunciativos: Lugar/momento físico e social de produção/recepção. Papel dos Interlocutores (Enunciadores). Objeto/conteúdo temático. Objetivos da interação – Fim.</li> <li>•Aspectos Discursivos: Plano organizacional. Organização. Foco Sequencial. Articulação.</li> <li>•Aspectos Linguísticos: Mecanismos de interrogação. Mecanismos conversacionais. Mecanismos de modalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades Didáticas. (1 e 2).</li> <li>• Os planos de aula dos alunos focais em 1ª e em 2ª versões.</li> <li>• Áudios das quatro orientações com os alunos focais.</li> <li>• Apresentações orais no IV fórum GEACLE (dos alunos estagiários focais).</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Liberali (2013, p. 61-88).

#### 4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO: AULAS COLABORATIVAS... FEITURA A VÁRIAS MÃOS!

A seguir apresentamos o excerto analisado do material didático da Unidade Didática 1, cujos objetivos de aprendizagem estão relacionados com a compreensão inicial sobre a elaboração de um plano de aula com foco na perspectiva da PCCol.

##### Excerto 1 – Unidade Didática 1

---



Imagen tomada de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=217928>

Accedido en: 15/08/2015

**Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos? – Unidad 1**



#### ¡Reflexionemos para construir el camino!

01. Desde tu opinión, ¿qué es un plan de clase?

- a. Un documento para enseñar al coordinador ( )
  - b. Un guión para orientar tus actividades de clase ( )
  - c. Una guía didáctica que justifica tus reflexiones y los cambios ( )
  - d. Un planteamiento pensado para garantizar las acciones didácticas coherentes con los objetivos de la clase y del curso. ( )
  - e. otros ( )
- 

##### Excerto 2 – Unidade Didática 2

---



Imagen tomada de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=217928>

Accedido en: 15/08/2015

**Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos? – Unidad 2**

## 2

**¡Reflexionemos para construir el camino!**



**¡Al debate!**

1. En la Unidad Didáctica 1 hemos estudiado algunos aspectos conceptuales sobre el Plan de Clase. Ahora, vamos a construir los nuestros. ¿Te animas?



**¡A construir nuestro plan de clase!**

2. A continuación encontrarás algunos modelos de Planificación de Clase. Analízalos y señala su visión de enseñanza, es decir, si es un modelo basado en el Estructuralismo; o bien es el Enfoque por Tareas o el Enfoque Comunicativo de enseñanza de lenguas.

As unidades didáticas 1 e 2 foram elaboradas pela PP e trabalhadas com os AES do 6º período da Licenciatura Letras/FALUB. Inicialmente, solicitamos que os alunos observassem atentamente as perguntas do bloco *A Modo de Reflexión* e, em seguida, discutissem em pequenos grupos.

Em consonância com a ementa da disciplina – disponível na seção 2.3 Procedimentos de Construção e Coleta de Dados – e apoiados pelas unidades didáticas analisadas, a 1 e a 2, os alunos inferiram sobre a sua compreensão sobre um plano de aula, a sua importância, a sua organização estrutural, principalmente por que planejamos, para quem planejamos e como o fazemos.

Utilizamos as categorias de análise de Liberali, (2013, p. 61-88), divididas em aspectos enunciativos (quais), aspectos discursivos (quais) e aspectos linguísticos (quais). As categorias selecionadas ao longo das análises aparecem grifadas para uma melhor compreensão dos leitores.

A discussão da análise a seguir versa sobre as unidades didáticas 1 e 2, dentre as cinco unidades elaboradas pela PP. Para os aspectos enunciativos, escolhemos **objetivos da**



**interação – fim**, pois defendemos, no material analisado, que os “sujeitos produzem conhecimento, compreendem e experimentam diferentes possibilidades e enriquecem a visão de mundo pela diversidade de confrontos” (LIBERALI, 2010, p. 63-65).

Associando os aspectos discursivos aos aspectos enunciativos e, posteriormente, aos aspectos linguísticos, selecionamos o **foco sequencial**, enfatizando o foco teórico/científico das unidades, porque desde sempre os alunos estão em contato com os resumos ou textos acadêmicos.

Na articulação com os demais aspectos de análise, selecionamos para os aspectos linguísticos os **mecanismos de interrogação**, com perguntas com pronomes interrogativos: o quê?, por quê?, como?, quem?, para quê?, quando?, onde?, para quem?; **mecanismos lexicais**, com vocábulos próprios e palavras marcadas; e **mecanismos de conexão**, oposição/contraposição, finalidade, explicação, justificação, exemplificação, conclusões, enumeração e analogias, pois os enunciados dos exercícios, especialmente na seção discursiva *A modo de reflexión*, suscitam nos alunos a necessidade de se colocarem como sujeitos crítico-colaborativos na práxis da elaboração do plano de aula.

A seguir, apresentamos o excerto do **áudio 1**, no primeiro encontro de orientação com os alunos focais, cuja pauta principal foi discutir a Unidade Didática 1, as compreensões que demandaram após a leitura da unidade e da elaboração em 1ª versão do plano de aula.

### **Excerto 3 – Áudio 1 (Concepções dos alunos focais acerca da Unidade Didática 1).**

- |     |                                    |   |
|-----|------------------------------------|---|
| 01. | Tâmara (Professora pesquisadora)   | Olá, queridos. Leram a Unidade Didática na íntegra? Após as nossas discussões em aula, como vocês estão se sentindo com respeito à compreensão do material?   |
| 02. | Millena (Aluna estagiária focal 1) | Professora, eu não entendi algumas “coisas” das teorias. Pensei que para fazer o plano de aula bastava copiar do livro de espanhol da professora do NEL.  |
| 03. | Tâmara                             | <i>Vale</i> , Millena! E o que exatamente são essas ‘coisas’ que você não entendeu, querida?  |
| 04. | Millena                            | Acho que é quando começa a apresentar a teoria, pois sempre confundo um pouco...  |
| 05. | Tâmara                             | Certo. Vamos organizar a nossa compreensão juntos. O que vocês acham?   |
| 06. | André (Aluno estagiário focal 2)   | Acho ótimo, porque eu também senti dificuldades nesse ponto.  |
| 07. | Tâmara                             | Entendo... Fiquem tranquilos, porque no início dos estudos mais teóricos nós nos sentimos assim mesmo, às vezes. Vou deixar na nossa pasta alguns textos que já estão selecionados para o nosso trabalho nessa unidade. |



A seguir, apresentamos os planos de aula em 1ª e em 2ª versões dos dois AES colaboradores desta pesquisa. Por oportuno informamos aos nossos leitores, que trabalhamos com três versões dos planos. Na primeira e na segunda versões dos planos, definimos por não realizar correções ortográficas, contudo, tais correções foram realizadas na versão de número três. Priorizamos as questões de língua/linguagem, por considerarmos que o futuro professor de espanhol necessita desde a sua formação adquirir as habilidades linguísticas básicas receptivas e produtivas, no falar, ouvir ler e escrever. Nas aulas de orientação da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo, utilizamos a língua como instrumento-resultado na elaboração colaborativa dos planos de aula. Para efeito de análise na presente pesquisa, trabalhamos com as duas primeiras versões.

Figura 14 – Plano de aula em 1ª versão, elaborado por André em 17/08/2016

TEMA DE LA CLASE: verbos no imperfecto de subjuntivo y verbos no condicional.

FACULDADE LUSO-BRASILEIRA  
CURSO LETRAS COM LICENCIATURA EM ESPANHOL

OBJETIVOS: oralidad y comprensión.

CONTENIDOS: verbos no imperfecto de subjuntivo y verbos no condicional.

METODOLOGIA: el debate con los alumnos, comprensión.

ALUMNO: JOSÉ AFONSO DO NASCIMENTO  
PROFESSORA: TÂNIA MARIA DIÓGO DO NASCIMENTO

RECURSOS DIDÁTICOS: televisión, DVD, pizarra.

EVALUACIÓN: partición, formación de frases usando los verbos.

CARPINA, 17 DE ZEMBRIO DE 2016.

~~Referencias~~  
Referencias

Fonte: Produzido pelo aluno.

Na versão 1, encontramos o trabalho mais tradicional, mais focado nas categorias gramaticais e com uma metodologia pouco clara, sem especificar concretamente quais as

estratégias que seriam utilizadas para que os estudantes alcancem o êxito na aprendizagem. O plano de aula na perspectiva da colaboração para a mobilidade discente representa uma instrumentalidade necessária, e é nesse sentido que Liberali et al. (2016, p. 72) nos elucida que “o uso de múltiplas instrumentalidades de forma criativa permite a transformação de si mesmo e do outro; (...) é importante conhecer os recursos disponíveis na constituição dessas instrumentalidades”. Consideramos que a elaboração e a reelaboração o plano de aula de forma colaborativa viabiliza a sua constituição na evolução da trajetória do discente para a Mobilidade.

Observamos que a elaboração do plano de aula acima apresentado em primeira versão ainda representa uma reprodução mecânica, e as seções discursivas constantes do plano de aula parecem ser preenchidas de forma a corresponder às exigências da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola. Nessa direção, encontramos respaldo na tese de Pimenta e Lima (2011) sobre a prática como instrumentalização técnica como uma das concepções de estágio supervisionado: “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37). Apesar da relação teoria-prática não ser objeto focal da presente tese, consideramos pertinente ressaltar que, para nós, como dito anteriormente, a instrumentalidade do plano de aula é que nos move também para fomentar a mobilidade discente e, como apontam Fuga e Damianovic (2011, p. 8), “o paradigma crítico tem como objetivo de investigação compreender e, principalmente, transformar a realidade por meio da reflexão teórica e prática, elemento fundamental para a produção do conhecimento”. Como docentes e ativistas pedagógicos que somos, fomentamos a mobilidade dos nossos discentes para que se reposicionem de forma crítica.

Observemos, no plano de aula 1, por exemplo, como há um vazio entre uma seção e outra. Para nós, este vazio denota a necessidade de fomentar a argumentação crítico-colaborativa com os estagiários, para que possamos ajudá-los a concretizar o processo da mobilidade de passar de aluno estagiário em formação a professor de língua espanhola com envergadura e reflexão crítico-colaborativa para a sua atuação no mundo da sala de aula e na vida que se vive (MARX; ENGELS, 2006, p. 26 apud LIBERALI, 2009, p. 12).

Apoiamo-nos em Ninin (2013, p. 57), quando defende que mediar “implica o agir com o outro no sentido de gerar conflitos para que sejam resolvidos por meio de avanços no modo de pensar e no modo de agir.” Nesse sentido, precisamos mediar a reelaboração do plano de aula em 1ª versão, de modo a reestruturá-lo de maneira consciente e com a pertença discente.

Após leitura e análise do plano de aula 1, convidamos André a outro encontro de orientação. A seguir, apresentamos o excerto do áudio 2.

**Excerto 4 – Áudio 2 (Argumentação de André sobre a elaboração do plano de aula 1)**

09. Tâmara Oi, André, boa noite! Conta um pouco para mim sobre o teu plano 1, por favor.
10. André Professora, eu li um pouquinho a “ficha” 1, mas copiei algumas coisas do livro de espanhol da professora Franssinete, lá no NEL.
11. Tâmara Ah, entendo. Mas o que você acha de “incrementarmos” um pouco mais o seu plano e elaborarmos uma aula, digamos, mais focada nas possibilidades que a linguagem em língua espanhola oferece? O que “os meninos” mais curtem lá nas aulas do NEL?
12. André Percebo que eles gostam muito de cantar...
13. Tâmara Olhe aí! Que legal! O que você acha de tirarmos um pouco o foco dos elementos gramaticais apenas e pensarmos num plano onde pudéssemos, por exemplo, inserir uma música e a partir dela trabalhar os temas da aula?
14. André É... Acho que seria bom... Talvez trabalhar vocabulário, a escrita deles... O que a senhora acha?
15. Tâmara Penso que é uma boa ideia! Vamos reelaborar o plano de aula e partir para a versão 2?
16. André Vamos! Vou escrever o plano pensando agora na música. Eu também gosto muito de música!

Observamos, no excerto acima, que André ainda não tem muita intimidade com o trabalho com a Unidade Didática 1, porque continua usando, por exemplo, a nomenclatura “ficha 1”. Esse aspecto é justificado pela recorrência de fichas de aula, as quais muitas vezes os professores utilizam na nossa instituição, e os alunos atribuem essa palavra a quase todos os gêneros escritos disponibilizados pelos docentes. Na evolução da elaboração colaborativa dos planos de aula, observaremos a prática transformada de André também nesse aspecto.

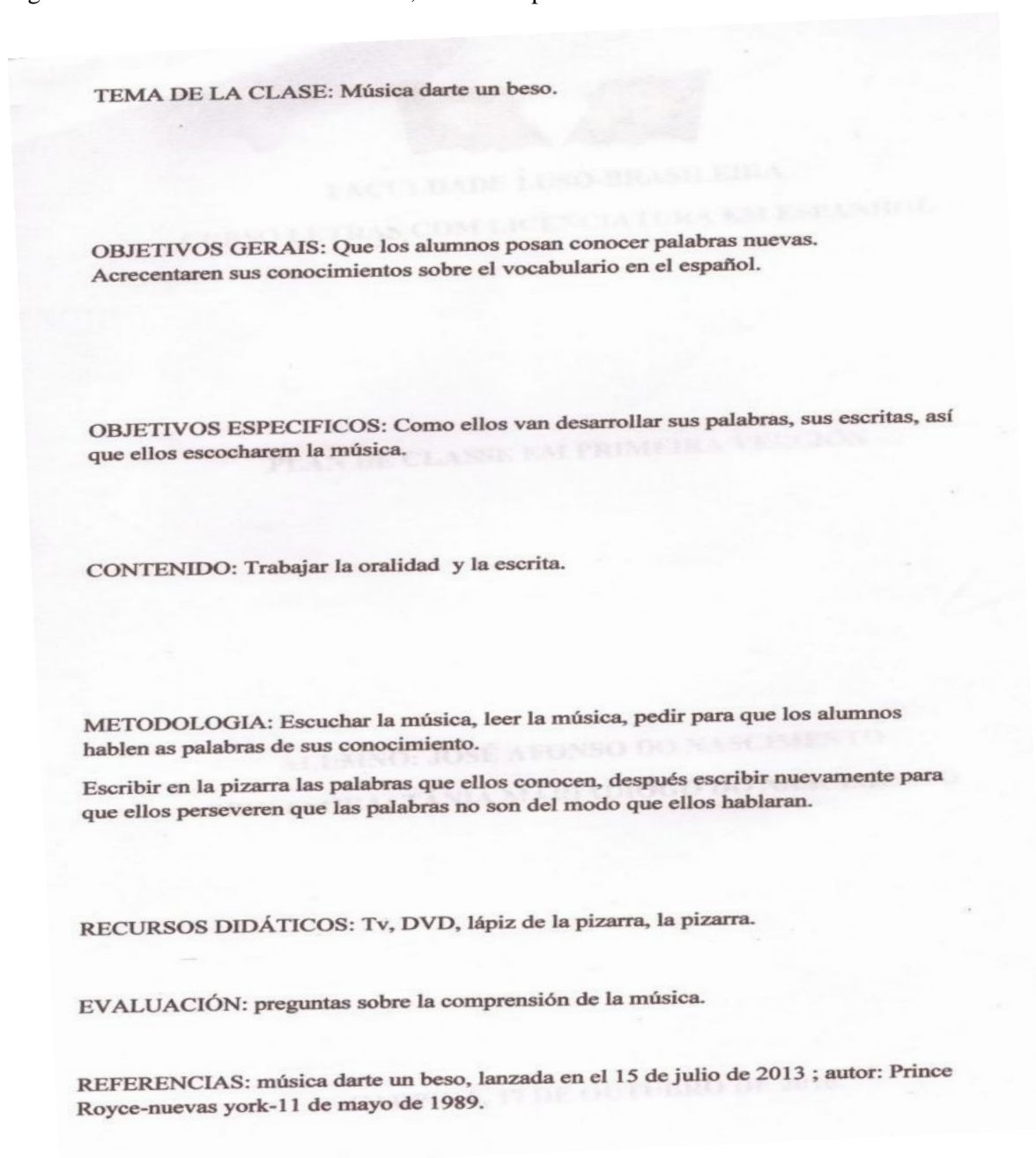
Na proposição 11, apresentada por Tâmara (“Ah, entendo. Mas o que você acha de ‘incrementarmos’ um pouco mais o seu plano e elaborarmos para uma aula, digamos, mais focada nas possibilidades que a linguagem em língua espanhola oferece? O que ‘os meninos’ mais curtem lá nas aulas do NEL?”), a argumentação colaborativa apresenta o quadro de referência crítico (LIBERALI et al., 2016, p. 45), que “tem como objetivo desnaturalizar e tornar estranhas as experiências e o próprio aprendizado. (...) Busca colocar os estudantes em posição reflexiva e os convida a analisar criticamente o que vivenciam em relação a contextos sociais, políticos, ideológicos, valorativos.” Corroboramos a tese de Liberali et al., porque o nosso objetivo aqui é promover a reflexão crítica de André e avançarmos para a versão 2 do plano de aula, a caminho da sua mobilidade.

Observemos ainda, na fala 14 (“É... Acho que seria bom... Talvez trabalhar vocabulário, a escrita deles... O que a senhora acha?”), que André sinaliza positivamente e cogita a reelaboração do plano, inserindo elementos que representam mais os gostos e preferências dos estudantes do NEL, na escola campo focal. A instrução explícita e o quadro de referência crítico (LIBERALI et al., 2016, p. 45), constituem, nesse sentido, relevantes elementos para a prática transformada do discente ao reelaborar o plano de aula em segunda versão.

Na fala 15, de Tâmara (“Penso que é uma boa ideia! Vamos reelaborar o plano de aula e partir para a versão 2?”), verificamos, mais uma vez, a instrução explícita e o início da prática transformada de André, porque, no quadro de referência crítica, “o fim da crítica deve ser o retorno à prática situada para transformá-la” (LIBERALI et al., 2016, p. 45). A argumentação todo o tempo é estabelecida de forma a fomentar o pensamento e a reflexão crítica entre a PP e os AES focais.

No cenário da evolução do plano de aula, apresentamos a Figura 15, com a elaboração do plano em segunda versão por André.

Figura 15 – Plano de aula em 2ª versão, elaborado por André em 12/09/2016



Fonte: Produzido pelo aluno.

Na versão 2, verificamos uma tímida, porém significativa transformação das seções discursivas estabelecidas no plano de aula pelo AES. Observamos o foco metodológico mais centrado nos AEC, uma preocupação com o que eles já sabem sobre o campo lexical da língua espanhola: “(...) pedir aos alunos que falem sobre as palavras já conhecidas em espanhol”.

Na evolução do plano de aula da primeira versão para a segunda, observamos o avanço dos aspectos da instrução explícita (LIBERALI et al., 2016, p. 45) de André, especialmente nas seções discursivas Objetivos e Metodologia. Aqui, o discente demonstra





compreender o que é focal na sua prática situada e inclui as orientações realizadas nos encontros para guiá-lo nas experiências da elaboração do próximo plano de aula.

Trazendo um breve resumo da mobilidade deste discente, verificamos que ele, na versão 1 do plano, reproduzia modelos dos livros didáticos, especificamente do livro de espanhol adotado pela PC. Liberali et al. (2016, p. 65), elucida-nos que “a argumentação aparece (...) como a composição de possibilidades, como base da criação do novo significado que surge do conflito entre as vozes (...) que se afastam e se aproximam (...)”. André, na reelaboração do plano de aula na versão 2, afastou-se e se aproximou das vozes colaborativas para dar sequência ao seu processo de mobilidade. Com o propósito de ampliar a nossa discussão, corroboramos a perspectiva de Magalhães e Oliveira (2016), no cenário da argumentação com vistas à colaboração: “(...) a argumentação na ação compartilhada entre sujeitos com interesses comuns, com a finalidade de desenvolver a negociação, a reflexão e o redimensionamento da ação docente”. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 208). O nosso aspecto fulcral é a elaboração colaborativa do plano de aula. O redimensionamento docente não é aspecto focal para os nossos estudos. Contudo, propor mobilidade discente é assumir a posição da prática transformada para nós também.

Na sequência, apresentamos duas figuras sobre os planos de aula de Millena, segunda AES focal para esta pesquisa.

Figura 16 – Plano de aula em 1ª versão, elaborado por Millena em 07/11/2016

 <b>FACULDADE LUSO-BRASILEIRA</b> UM NOVO CONCEITO DE ENSINO 	
<b>FACULDADE LUSO-BRASILEIRA - FALUB</b> DEPARTAMENTO DE LETRAS Autorizada pela Portaria do MEC nº 1.321/2001	
<b><u>Pan de Clase</u></b>	
<b><u>Fecha:</u></b>	07/11/2016
<b><u>Contenido:</u></b>	Estilo Indirecto
<b><u>Duración:</u></b>	2 clases
<b><u>Nivel:</u></b>	VI
<b><u>Objetivo:</u></b>	Practicar el estilo indirecto.
<b><u>Metodología:</u></b>	Mostrar un video bien explicativo con charlas sobre el estilo indirecto.
<b><u>Recursos:</u></b>	Ordenador con proyector para la presentación.
<b><u>Evaluación:</u></b>	La evaluación será por medio de una actividad de impresión.
<b><u>Referencias:</u></b>	<a href="http://www.bomespanhol.com.br/gramatica/modos-tempos-verbais/estilo-indirecto">http://www.bomespanhol.com.br/gramatica/modos-tempos-verbais/estilo-indirecto</a> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WQXIIpofrAQ">https://www.youtube.com/watch?v=WQXIIpofrAQ</a>

Fonte: Produzido pela aluna.

A análise dos planos de aula em primeira e em segunda versão da aluna estagiária 2 mostra-nos uma considerável mobilidade entre as versões. No plano de aula 1, discutimos sobre os aspectos enunciativos ainda centrados na concepção da instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37), centrados mais na constituição do plano como documento a ser elaborado e apresentado à PP e à PC. Essa concepção não representa um entrave para os nossos estudos, antes um elemento que favorece a mediação da argumentação colaborativa.

Duas categorias apresentadas por Magalhães e Oliveira (2016) colaboração e contradição, respaldam as nossas discussões: “A categoria Contradição é a base da dialética marxista, (...) para o marxismo, a categoria que melhor possibilita compreender a sociedade e, nela todo o universo do trabalho e da atividade humanos (...)” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 209). Aqui nos interessa especialmente o que Magalhães e Oliveira (2016) apontam: “as relações com o mundo e com os outros homens são produzidas em seu devir, no universo das contradições, o que, como vemos, enfoca o movimento da organização argumentativa”. O movimento dialético da organização argumentativa na elaboração colaborativa do plano de aula não está isento desses momentos de contradição e conflitos, pois as vozes inseridas no processo da elaboração do plano de aula revisitam pontos de vistas e, muitas vezes, os reformulam. Leitão e Damianovic (2011, p. 147) afirma que “(...) é possível dizer que o ponto de vista confrontado não mais será ‘o mesmo’. Ainda que reafirmado ao final da argumentação, terá passado por um processo de exame e avaliação (revisão e perspectiva) fundamental à construção do conhecimento”. Nessa direção, nos importa conhecer e participar desse movimento de idas e vindas do pensamento e da revisitação de pontos de vistas do discente para a promoção da sua mobilidade.

Assim como o fizemos com André, após a leitura e as considerações realizadas sobre o plano de aula 1 de Millena, também realizamos encontros de orientação com a discente. A seguir apresentamos um excerto do áudio 1.

#### **Excerto 5 – Áudio 1 (Reflexão crítico-colaborativa com Millena).**

17. Tâmara Boa noite, Millena! Tudo certinho contigo? Li o teu plano em primeira versão. Gostaria que me falasses um pouco sobre como foi elaborá-lo. Que tal?
18. Millena Oi, professora. Tudo bem. Não tive muitas dificuldades para fazer o plano de aula. Dei uma olhada na unidade didática 1 e tentei, a partir das propostas que você apresenta nela, desenvolver o plano.
19. Tâmara Vale. Você usou outras referências além da Unidade Didática 1?
20. Millena Ah, sim. Pesquisei um *site* na internet sobre gramática e também um vídeo sobre o estilo indireto.
21. Tâmara Interessante... Você considera que o trabalho com temas gramaticais durante toda a aula pode atrair a atenção dos alunos?
22. Millena ((Silêncio inicial)). Acho que não muito, mas precisamos ensinar gramática, não é?
23. Tâmara Certamente, minha querida, sem dúvida. Você crê que motivaríamos mais os meninos se colocássemos a gramática contextualizada com outros temas do dia-a-dia deles?
24. Millena ((Mais um momento de pausa...)) Pode ser. A professora Franssinete está organizando um festival de gastronomia no NEL e eu poderia refazer o plano com

temas sobre os alimentos! O que a senhora acha?

25. Tâmara Gente, Millena! Fantástico! *Manos a labora*. Vamos reelaborar o plano de aula e ... Rumo à segunda versão!

Na análise do excerto acima, observamos, na fala 18 (“Oi, professora, tudo bem. Não tive muitas dificuldades para fazer o plano de aula. Dei uma olhada na unidade didática 1 e tentei, a partir das propostas que você apresenta nela, desenvolver o plano”), que Millena faz alusão à Unidade Didática 1 e, na fala 20 (“Ah, sim. Pesquisei um *site* na internet sobre gramática e também um vídeo sobre o estilo indireto.”), sinaliza que utilizou outras referências também. Consideramos esse aspecto da expansão das referências bastante positivo, pois mostra que a discente se preocupa em elaborar o seu plano de forma mais coerente à realidade dos temas abordados e consciente de que necessita dar maior credibilidade teórico-metodológica ao documento.

Consideramos como relevante, nesse contexto da interação Tâmara–Millena, o aspecto da argumentação e da colaboração. Vale ressaltar que “a organização argumentativa da linguagem configura-se em um processo de articulação com vistas à constituição crítica da consciência humana”. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 215). A organização argumentativa em Millena (22: “Acho que não muito, mas precisamos ensinar gramática, não é?”) e em Tâmara (23: “Certamente, minha querida, sem dúvida. Você crê que motivaríamos mais os meninos se colocássemos a gramática contextualizada com outros temas do dia a dia deles?”) denota a construção dessa criticidade que a argumentação colaborativa viabiliza e abre caminho à mobilidade da discente focal.

Na intervenção de Millena (24: “Pode ser. A professora Franssinete está organizando um festival de gastronomia no NEL e eu poderia refazer o plano com temas sobre os alimentos! O que a senhora acha?”), podemos reconhecer também o quadro de referência crítico (LIBERALI et al., 2016, p. 45), porque ela para, reflete, estranha, indaga e acolhe a proposta da reelaboração do plano de aula em 2ª versão. Chegamos a essa conclusão a partir da prática situada da aluna estagiária focal, que se expande a partir da instrução explícita e transita pelo quadro de referência crítica até alcançar a prática situada na reelaboração do plano de aula que Millena fez para a etapa do plano em segunda versão.

Na sequência da argumentação, Millena reelabora o plano de aula, agora em segunda versão. A seguir, apresentamos a Figura 17 com a reelaboração.

Figura 17 – Plano de aula em 2ª versão, elaborado por Millena em 05/12/2016

<p>NÚCLEO DE IDIOMAS: JOÃO CAVALCANTE PETRIBÚ</p> <p>CURSO: ESPANHOL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 2H</p> <p>ANO: 2015</p>
<p>Contenido: Alimentación</p>
<p>OBJETIVO GERAL: Trabajar los alimentos identificando y clasificando los mismos como Buenos o malos para la salud.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar el vocabulario de algunas palabras referentes a las comidas;</li> <li>• Hacer un repaso sobre la alimentación y su importancia;</li> <li>• Relacionar imágenes de alimentos a su respectivo nombre;</li> <li>• Desarrollar la comprensión visual y escrita;</li> <li>• Clasificar los alimentos de acuerdo con su función en el organismo: Buenos o malos;</li> <li>• Trabajar la comprensión auditiva;</li> <li>• Evaluar las informaciones nutricionales presentes en algunos alimentos;</li> </ul>
<p>METODOLOGÍA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Será hecho un repaso de los nombres de algunas comidas a través de presentaciones de imágenes correspondientes a las mismas a través del juego del memoria dónde los alumnos tendrán que identificarlos y clasificar los mismos como buenos o malos para la salud;</li> <li>2- En seguida cada alumno irá recibir una fotocopia con la letra de la canción: El cheff Saverio, incompleta oír la misma y en parejas identificar cuáles son las palabras referentes a comidas que aparecen en la canción, cada fotocopia estará con huecos para que los estudiantes completen con las palabras que faltan;</li> <li>3- Será hecha la corrección de la actividad anterior y cantaremos la canción;</li> <li>4- Los alumnos serán invitados a participar de un día de cheff dónde irán hacer brigaderos identificando los ingredientes y las informaciones nutricionales de cada uno;</li> </ol>
<p>EVALUACIÓN:</p> <p>Será hecha a través de la participación y interacción de los alumnos en las actividades propuestas y también a través de la oralidad de cada uno sobre la clase.</p>
<p>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:</p> <p><a href="http://www.espanhol.com.br/comidas">www.espanhol.com.br/comidas</a></p>

Fonte: Produzido pela aluna.

Na versão 2, notamos que a mobilidade de Millena já se mostra, porque o plano de aula avança, principalmente nos aspectos discursivos, saindo, então, do nível estanque, parado, isolado, para o nível mais discursivo. Inclusive, o formato do plano também se transforma para além das grades. A transformação observada no plano de aula 2 de Millena representa o indício do novo, do revisitado, como afirma Ryckebusch (2016 apud LIBERALI et al., 2016), sobre a importância da colaboração crítica para a produção do conhecimento: “(...), é essencial o questionamento, que promove a negociação, a parceria, o diálogo, a responsabilização, a confiança mútua, o respeito e a escuta à fala do outro, abrindo espaço para a criatividade – a criação do novo”. (RYCKEBUSCH, 2016, p. 115 apud LIBERALI et al., 2016).

Agora as seções estão dispostas de uma forma que possibilita mais o diálogo entre elas. Podemos verificar, em um dos objetivos proposto pela discente (“*Estudiar el*

*vocabulario de algunas palabras referentes a la comida*”<sup>18</sup>), o trabalho centrado na construção do conhecimento na perspectiva dos sentidos e significados com fins aos resultados. (LIBERALI, 2009, p. 11-12). Observamos, na seção discursiva Metodologia, o diálogo que a aluna estagiária focal Millena propõe com ela mesma e com as demais vozes: “*Los alumnos serán invitados a participar de un día de chef donde irán hacer brigaderos identificando los ingredientes y las informaciones nutricionales de cada uno*”<sup>19</sup>. A atividade que Millena propõe aos AEC ressalta que a reelaboração do plano em segunda versão viabiliza a expansão do conhecimento discente e avança para a mobilidade.

Percebemos que a mobilidade da discente já se faz mais presente quando ela propõe aos alunos do nível 2 do NEL da escola focal, no plano 2, uma reflexão sobre os alimentos que são considerados saudáveis e os que são nocivos à saúde humana: “*Será hecho un repaso de los nombres de algunas comidas a través de la presentación de imágenes correspondientes a las mismas a través del juego de la memoria, donde los alumnos tendrán que identificarlos y classificar los mismos como buenos o malos para la salud*”<sup>20</sup>. Nessa direção, percebemos as “implicações da organização discursiva na produção do conhecimento” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 116 apud LIBERALI et al., 2016). As diferentes vozes aparecem e são ouvidas. Com essa proposta, a aluna estagiária Millena espera consolidar a aprendizagem dos alimentos dos seus alunos e nós esperamos que haja mobilidade também para os alunos da escola focal Trotamundos, uma vez que esses alunos focais da PC Franssinete poderiam repensar suas dietas e fazerem escolhas mais informadas para a sua alimentação diária.

Ao discutirmos a análise dos dados, podemos conferir a mobilidade de André e Millena na elaboração colaborativa dos planos de aulas. Encontramos, nesse sentido, pelo menos três dos quatro elementos fulcrais da Pedagogia dos Multiletramentos na elaboração colaborativa dos planos de aula dos AES focais, a saber: a prática situada, a instrução explícita e a prática transformada dos seus alunos da turma focal da escola campo de estágio. Ainda percebemos como a concepção de estágio na perspectiva prática e técnica é reverberada na elaboração do plano de aula em primeira versão. Contudo, a partir da elaboração da segunda versão, já é possível identificar os aspectos que marcam a mobilidade dos discentes por meio da colaboração e da argumentação crítico-reflexiva, a saber: i) a prática situada; ii) a

---

<sup>18</sup> “Estudar vocabulário referente à comida”. Tradução nossa.

<sup>19</sup> “Os alunos serão convidados a participar de um dia de *chef* e farão brigadeiros, identificando os ingredientes e as informações nutricionais de cada um”. Tradução nossa.

<sup>20</sup> “Será realizada uma revisão dos nomes de algumas comidas através da apresentação de imagens correspondentes às mesmas, por meio do jogo da memória, e deverão identificar e classificar esses alimentos em bons ou maus para a saúde”. Tradução nossa.

instrução explícita; iii) o quadro de referência crítico e iv) a prática transformada. (LIBERALI et al., 2016, p. 45).

Pelas análises realizadas, concluímos que a elaboração colaborativa do plano de aula de língua espanhola na etapa da regência da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo, em duas versões, viabiliza a mobilidade discente. Os sentidos e significados mobilizados a partir do trabalho com a argumentação colaborativa nos planos de aula organiza dialogicamente a linguagem e, para corroborar a nossa perspectiva, nos alinhamos ao pensamento de Magalhães e Oliveira (2016, p. 215), quando afirmam que: “a organização argumentativa da linguagem configura-se em um processo de articulação com vistas à constituição crítica da consciência humana”. Vislumbramos, assim, que a organização argumentativa do plano de aula em primeira e, posteriormente, em segunda versão, propiciam uma consciência transformadora e crítica da mobilidade dos discentes focais.

Na perspectiva da mobilidade discente dos AES focais, mobilizamos a análise e discussão do IV Fórum GEACLE, ocorrido na FALUB, em Carpina-PE, no dia 31 de outubro de 2016.

Os AES focais André e Millena, após a etapa de regência de aulas, participaram do IV Fórum GEACLE. Seleccionamos dois excertos para analisar a mobilidade discente dos estagiários focais na apresentação do fórum.

A seguir, apresentamos o áudio da aula/orientação pós-regência para a elaboração da apresentação dos discentes no IV Fórum GEACLE.

**Excerto 6** – Áudio da aula/orientação pós-regência com os alunos estagiários focais André e Millena (03/10/16).

26. Tâmara *Hola, ¿qué tal? Tudo bem gente? Então, como foi a aula de vocês? Tudo certinho? O que vocês consideram positivo e o que não, por quê?*
27. Millena *Hola, professora! Tudo bem agora, porque estamos aliviados ((risos)).*
28. André *((Risos)). Eu quase enfarto antes de começar a aula e até um pouco depois que começou eu ainda estava *temblando*<sup>21</sup> ((mais risos)).*
29. Tâmara *Natural. Ficamos assim mesmo. Depois vai chegando um calorzinho bom e tudo vai se organizando. Mas vamos lá, contem-me tudo *con pelos y señales*<sup>22</sup>. ((Risos)).*
30. Millena *Eu também fiquei um pouco nervosa, mas depois foi passando e eu me envolvi tanto que acabei esquecendo que estava nervosa ((risos)). Eu acho que a aula foi boa, porque os alunos se interessaram pelos nomes e forma de fazer as comidas*

<sup>21</sup> “tremendo”. Tradução nossa.

<sup>22</sup> “Nos mínimos detalhes”. Tradução nossa.

em espanhol. Eles estão organizando um festival gastronômico com a professora Franssinete. A atividade de um dia de *chef* foi muito legal. Preparamos brigadeiros e foi uma festa. O que mais gosto lá no NEL é o apoio da professora. Ela nos orienta muito também.

31. André É verdade! No dia da minha aula, ela me ajudou muito. Eu estava tão nervoso que quase não conseguia começar... Eu trabalhei a música *Darte un beso*. Eu percebi uma coisa, professora. Quando comecei com a atividade para completar os espaços em branco, os alunos fizeram relativamente bem. Depois, quando dei a ideia de cantar todo mundo, quase que eles não paravam mais. Temos que ter muita atenção para a aula não virar uma bagunça ((risos)).
32. Millena Oxe, e a minha então ((risos)), depois do brigadeiro pronto... Danou-se que foi difícil concluir ((mais risos)). Mas deu tudo certo.
33. Tâmara Que notícias maravilhosas, gente! Fico muito feliz e Franssinete me informou que vocês foram muito bem nas regências. ¡Enhorabuena!<sup>23</sup> Tenho uma proposta para vocês...O que vocês acham de apresentar essas experiências de aula no próximo Fórum GEACLE? Será no final deste mês, na última segunda-feira, dia 31. Então, topam?!
34. André Hum... Será, professora? Falar pra o pessoal todo do 6º período e do 5º? Acho que vou “travar” ((risos)).
35. Millena Sei não, André. Talvez dê certo. A gente pode animar os outros colegas que ainda vão passar pelo estágio...
36. Tâmara Isso, Millena! Vamos lá, André! Estamos juntos! Vocês poderão ajudar muito os outros colegas e eles também podem falar das impressões que tiveram a partir do relato das experiências de vocês! Então, ¿tenemos un pacto?<sup>24</sup>
37. André e Millena ¡¡Sí!! ((brincando a uma só voz)).
38. Tâmara *Gracias*, meus amores!

Tomamos como categorias de discussão os quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos (LIBERALI et al., 2016, p. 45-46), que aqui marcamos mais uma vez: a prática situada; a instrução explícita; o quadro de referência crítico, e a prática transformada. Mobilizamos essas categorias porque vislumbramos como elementos que dialogam bem no sentido da viabilização da mobilidade discente. No excerto acima, desde a pergunta da PP Tâmara, em 26 (“*Hola, ¿qué tal? Tudo bem gente? Então, como foi a aula de vocês, tudo certinho? O que vocês consideram positivo e o que não, por quê?*”), observamos o interesse da PP pelos resultados das regências dos AES focais André e Millena.

A prática situada considera as experiências dos estudantes, suas relações sócio-culturais e afetivas e as suas relações identitárias. A partir das experiências relatadas pelos AES em Millena (27: “*Hola, professora! Tudo bem agora, porque estamos aliviados*”) e em André (28: “*Eu quase enfarto antes de começar a aula e até um pouco depois que começou eu*

<sup>23</sup> “Parabéns!” Tradução nossa.

<sup>24</sup> “Temos um acordo?” Tradução nossa.



ainda estava *temblando*”), verificamos que a prática era inicialmente de medo e talvez até, de um pouco de insegurança.

Na sequência do diálogo, após a escuta dos alunos pela PP Tâmara (29: “Natural. Ficamos assim mesmo. Depois vai chegando um calorzinho bom e tudo vai se organizando. Mas vamos lá, contem-me tudo *con pelos y señales*”), observamos que a prática situada dos alunos evolui para o quadro de referência crítico, porque André e Millena têm a oportunidade de refletir sobre a própria prática. Isso se verifica em Millena (na fala 30) e em André (na fala 31). Observamos que a narrativa de ambos transcorre de forma crítico-reflexiva, viabilizando assim a mobilidade discente.

Na sequência das nossas discussões, ressaltamos a instrução explícita da PP (na fala 36 de Tâmara: “Isso, Millena! Vamos lá, André! Estamos juntos! Vocês poderão ajudar muito os outros colegas e eles também podem falar das impressões que tiveram a partir do relato das experiências de vocês! Então, tenemos un pacto!”). Aqui encontramos, além da instrução explícita, a argumentação crítica da colaboração e um convite à mobilidade discente. A PP Tâmara os convida ao IV Fórum GEACLE e esse é um salto que nos parece viabilizar à prática transformada dos AES focais.

Para situar melhor os nossos leitores no percurso dos movimentos da presente pesquisa, informamos que, antes do IV Fórum GEACLE, realizamos um encontro de orientação com os AES, mas que não discutimos nesta Tese, porque não é objeto focal das nossas análises.

Nesse cenário da prática transformada à mobilidade discente, apresentamos o excerto que representa a participação dos AES no IV Fórum GEACLE: Elaboração Colaborativa de Planos de Aula no Curso de Letras/Espanhol, realizado na FALUB no dia 31 de outubro de 2018.

**Excerto 7** – Apresentação dos alunos estagiários focais André e Millena no IV Fórum GEACLE (31/10/16)<sup>25</sup>.

39. Tâmara *Buenas noches/Boa noite!*<sup>26</sup> (...) Nesta edição do GEACLE, temos a satisfação de receber dois amigos, nossos parceiros na disciplina de Estágio Supervisionado Colaborativo, Millena e André. Assim como vocês estão se preparando ou os que já estão realizando o estágio, eles passaram pelo mesmo processo e hoje estão aqui para nos contar um pouco sobre as suas experiências.

<sup>25</sup> Selecionamos, neste excerto, fragmentos de algumas falas dos alunos estagiários focais durante a apresentação do IX fórum GEACLE. Não repetiremos o relato na íntegra, porque já o apresentamos no Excerto 6.

<sup>26</sup> Esclarecemos que os Fóruns GEACLE são bilíngues: em português e em espanhol. Esta é uma instrumentalidade que a PP utiliza para deixar os estudantes mais à vontade e participativos.

40. Millena (...) Eu sempre imaginei que não conseguiria dar aulas no estágio, pensava que era algo muito difícil de alcançar (...). No meu primeiro dia de aula, eu fiquei muito nervosa, mas consegui dar a aula, principalmente com o apoio da professora Franssinete, do NEL Trotamundos.
41. André (...) A minha experiência foi parecida com a de Millena, porque também fiquei nervoso, gente, mas é normal. Pouco tempo depois da aula iniciada, já me sentia mais calmo ((risos entre os presentes)).
42. Millena Nós fizemos o plano de aula em duas versões, antes de dar aula, no NEL, onde estagiamos. Na primeira versão, os conteúdos eram mais de gramática. Eu li um pouco as duas unidades que a professora Tâmara elaborou, mas nessa versão 1 do plano, ainda copiei algumas coisas do plano do livro de espanhol que a professora Franssinete adota.
43. André Eu também escrevi o plano em primeira versão mais preocupado em ensinar conteúdo gramatical. Nas aulas de orientação com a professora Tâmara, fomos discutindo sobre as necessidades dos alunos do básico 2, que foi a turma onde nós estagiamos.
44. Millena No encontro de orientação, a professora Tâmara nos convidou a refletir sobre a aula voltada para as temáticas da vida dos alunos, e foi então que tive a ideia de dar uma aula sobre os alimentos, sobre as comidas em língua espanhola, porque eles estavam organizando um festival gastronômico. Refiz o plano de aula, então, com essa temática.
45. André Eu observei que os alunos gostavam de cantar e refiz o plano. Foquei na oralidade e na escrita. Trabalhei vocabulário através de uma música, *Darte un beso*, de Prince Royce. Foi bem legal, os alunos interagiram bem.
46. Millena Eu trabalhei vocabulário também. Aproveitei a temática da aula sobre os alimentos e organizamos uma atividade bem animada: um dia de *chef*. A proposta era fazer brigadeiro e refletir sobre os ingredientes e outros alimentos se são bons ou maus para a saúde.
47. P1<sup>27</sup> Millena, eu estou curiosa para saber como foi que os alunos reagiram à proposta de fazer brigadeiro na aula.
48. Millena Quando eu apresentei a ideia, eles ficaram motivados e participaram bem. O problema foi depois para concluir a aula. ((Risos entre os participantes)).
49. P2 E você, André, como foi a tua aula com a música?
50. André “Rapaz”, apesar da faixa etária da turma, jovens e adultos, a reação também foi boa. Eles gostaram da música, mas só tiveram um pouco de dificuldade na hora de ouvir e completar as lacunas.
51. Millena No meu caso, notei que alguns alunos tiveram dificuldade com o vocabulário de alguns ingredientes em espanhol.
52. André Acho que se tivesse dado aula com os conteúdos da primeira versão do plano, não teria sido tão divertido.
53. Millena Quando a gente elabora o primeiro plano, geralmente acha que já está bom, mas a ideia de reelaborar, apesar de parecer cansativo, nos ajuda a dar uma aula melhor.
54. André Concordo com Millena, mas no início eu confesso que não gostei muito da ideia de refazer o meu plano, porque achava que estava bom. Só depois da versão 2 e da aula concluída, refleti como isso realmente pode nos ajudar nessa etapa do estágio.

---

<sup>27</sup> P1 e P2 são participantes na interlocução com os alunos estagiários focais durante a apresentação deles no IV Fórum GEACLE.

A partir da narrativa dos AES focais André e Millena, nos parece que a elaboração colaborativa do plano de aula na etapa da regência do estágio supervisionado colaborativo em língua espanhola possibilita a mobilidade discente. Nesse sentido, encontramos ressonância no pensamento de Damianovic (2011, p. 295), quando afirma que: “é no compensar colaborativo que a articulação entre práticas pode ser reconstruída pela linguagem em práticas sociais como recurso de ação, revisão e reconstrução do agir humano em novos papéis sociais dentro do mundo”. Vislumbramos, assim, que a elaboração colaborativa do plano de aula articula práticas reconstruídas a partir da argumentação colaborativa entre a PP e os AES focais.

Na fala de Millena (40: “Eu sempre imaginei que não conseguiria dar aulas no estágio, pensava que era algo muito difícil de alcançar (...). No meu primeiro dia de aula eu fiquei muito nervosa, mas consegui dar a aula, principalmente com o apoio da professora Franssinete, do NEL Trotamundos”) e de André (41: “A minha experiência foi parecida com a de Millena, porque também fiquei nervoso, gente, mas é normal. Pouco tempo depois da aula iniciada, já me sentia mais calmo”), verificamos que os alunos, por meio da sua prática situada (LIBERALI et al., 2016, p. 45), norteiam a sua reflexão crítica, desvelando uma problemática comum (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 210). A insegurança ou mesmo o medo que os AES sentem na etapa da regência do estágio supervisionado é mais séria do que às vezes possamos enxergar.

Nessa perspectiva, de acolher e acalmar o medo dos nossos AES focais, é que nos parece conveniente a participação deles no IX Fórum GEACLE, e consideramos positivo o aspecto de desvelar esse sentimento comum entre estagiários – acreditamos que todos nós algum dia já sentimos esse medo.

Na formulação dos enunciados de André e de Millena, endereçados aos seus pares por ocasião do IX GEACLE, vislumbramos uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (BAKHTIN, 2000, p. 294). Esse aspecto situa os AES focais na interlocução responsiva e participativa com os seus pares, porque são sujeitos situados sócio-histórico-culturalmente, construindo e compartilhando, discutindo e reconstruindo saberes socialmente postos para intervir criticamente no sentido do estágio supervisionado e promover um estágio supervisionado colaborativo, no qual a mobilidade discente é focal.

Ainda nos reportando à prática situada de Millena, na sua interlocução 42 (“Nós fizemos o plano de aula em duas versões, antes da de dar aula, no NEL onde estagiamos. Na

primeira versão os conteúdos eram mais de gramática. Eu li um pouco as duas unidades que a professora Tâmara elaborou, mas nessa versão 1 do plano, ainda copiei algumas coisas do plano do livro de espanhol que a professora Franssinete adota.”), e, depois, na interlocução 43, de André (“Eu também escrevi o plano em primeira versão mais preocupado em ensinar conteúdo gramatical. Nas aulas de orientação com a professora Tâmara, fomos discutindo sobre as necessidades dos alunos do básico 2, que foi a turma onde nós estagiamos”), temos a organização argumentativa da linguagem e, mais uma vez, a contradição como uma das categorias que norteiam as nossas discussões, no sentido da argumentação que desejamos ser crítica.

Respaldamos o nosso pensamento em Magalhães e Oliveira (2016, p. 213), quando afirmam que: “(...) no movimento de análise da colaboração, a categoria contradição nos permite ver/pensar o social como espaço de atuação e como possibilidade de superar o reducionismo de leitura desse social”. Relembremos que, no excerto 5, na interlocução 22, de Millena, ela argumenta sobre o ensino de gramática, dando indícios, observados no plano 1, de que a sua aula seria mais focada nesse aspecto linguístico. Tanto Millena como André viram, pensaram e atuaram socialmente para superar o reducionismo de uma aula centrada apenas em um dos aspectos formais que constituem a língua espanhola.

Na interlocução de Millena (44: “No encontro de orientação, a professora Tâmara nos convidou a refletir sobre a aula voltada para as temáticas da vida dos alunos e foi então que tive a ideia de dar uma aula sobre os alimentos, sobre as comidas em língua espanhola, porque eles estavam organizando um festival gastronômico. Refiz o plano de aula, então com essa temática”) e, logo em seguida, na de André (45: “Eu observei que os alunos gostavam de cantar e refiz o plano. Foquei na oralidade e na escrita. Trabalhei vocabulário através de uma música *Darte un beso*, de Prince Royce. Foi bem legal, os alunos interagiram bem”), verificamos a inserção dos AES no quadro de referência crítico (LIBERALI et al., 2016, p. 45), pois, ao refletirem criticamente sobre a elaboração do plano 1, eles se permitem, ao que nos parece, refazê-los e evoluir à prática transformada. A interlocução de Millena (46: “Eu trabalhei vocabulário também. Aproveitei a temática da aula sobre os alimentos e organizamos uma atividade bem animada: um dia de *chef*. A proposta era fazer brigadeiro e refletir sobre os ingredientes e outros alimentos se são bons ou maus para a saúde”) evidencia a prática transformada da AES focal. Aqui observamos que ela reconduz a elaboração do plano e, de modo reflexivo, incorpora uma nova prática aos objetivos que ela mesma propõe no plano reelaborado.

Consideramos pertinente inserir nas discussões duas interlocuções referentes a dois participantes (alunos) do IV fórum GEACLE, porque fortalecem o aspecto da organização da linguagem crítica através da colaboração. Observamos, assim, o interesse desses alunos, apesar de não serem focais nesta pesquisa, em saber como foram as aulas de André e de Millena. Em P1 (47: “Millena, eu estou curiosa para saber como foi que os alunos reagiram à proposta de fazer brigadeiro na aula.”) e em P2 (49: “E você, André, como foi a tua aula com a música?”), verificamos que a argumentação é tratada não como embate (LIBERALI et al., 2016, p. 44), mas como uma forma possível de revisitar pontos de vistas e transformá-los se necessário. O querer saber, conhecer mais sobre a regência de aula dos AES focais, por parte de outros AES ou futuros estagiários, assinala a possibilidade de práticas situadas já existentes ou vindouras na perspectiva da colaboração crítico-reflexiva.

No cenário da reflexão crítica, encontramos em Millena (53: “Quando a gente elabora o primeiro plano, geralmente acha que já está bom, mas a ideia de reelaborar, apesar de parecer cansativo, nos ajuda a dar uma aula melhor.”) e em André (54: “Concordo com Millena, mas no início eu confesso que não gostei muito da ideia de refazer o meu plano, porque achava que estava bom. Só depois que versão 2 e da aula concluída, refleti como isso realmente pode nos ajudar nessa etapa do estágio.”) passagens que corroboram a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos nos seus quatro elementos fulcrais, como já discorremos anteriormente, no excerto 6. São elementos que sinalizam que a elaboração colaborativa dos planos de aula na etapa da regência do estágio supervisionado em língua espanhola, e que viabilizam a mobilidade discente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOMOS PROFESSORES E QUEREMOS CONTINUAR SENDO!**

**Nesta seção apresentamos as reflexões finais que decorrem dos estudos desenvolvidos na presente Tese. Discorreremos sobre a importância e os achados da pesquisa, das contribuições para o ensino-aprendizagem da língua espanhola, especificamente no trabalho com a disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo. Apontaremos, ainda, possíveis os desdobramentos e as limitações observadas, e proporemos encaminhamentos para futuros estudos.**

Os avanços e as transformações decorrentes dessa pesquisa fazem-nos refletir criticamente sobre a elaboração colaborativa do plano de aula como possibilidade norteadora de uma abordagem teórico-metodológica na formação de professores para fomentar a mobilidade discente, respaldados pela perspectiva da colaboração. Nesse cenário, “a colaboração nas relações surge, assim, como possibilitadora de um movimento de mutualidade recíproca na compreensão de si, do outro, do contexto particular e geral, do mundo (...)”. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 210-211). Nessa direção é que desenvolvemos a presente Tese, no desejo de participarmos do processo de despertar de consciências “sobre a própria prática e a do outro (...), aliada ao aprofundamento prático, teórico e crítico da realidade (MALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 211). Esse despertar e voo é nosso também, mas, focalmente, eles representam a mobilidade discente.

Conforme destacamos na Introdução desta pesquisa, o nosso objetivo é a elaboração do plano de aula com base na colaboração crítica para a formação crítico-colaborativa (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016) discente de Língua Espanhola, na disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo. Apoiados pelos aspectos norteadores da Argumentação Colaborativa e da mobilidade discente, nos propusemos a desenvolver a presente Tese, sobre cujos desdobramentos discorreremos no final destas reflexões finais. O caráter da PCCol traz-nos um novo olhar sobre as possibilidades que a disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo viabiliza ao processo das práticas de estágio na etapa da regência de aulas.

Ao longo das interlocuções propostas pela presente pesquisa, no Capítulo 1 da Fundamentação Teórica, iniciamos a discussão com vistas a responder às perguntas de pesquisa: O Estágio Supervisionado Colaborativo proporciona a mobilidade do aluno estagiário? Se sim, como? Se não, por que?

Para responder às perguntas propostas, recorreremos ao arcabouço teórico da presente investigação e mobilizamos conceitos da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003;

MOITA LOPES, 2006), da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2005; LIBERALI, 2009), da Argumentação Colaborativa, da Pedagogia dos Multiletramentos e da mobilidade discente (LIBERALI et al., 2016). Também recorreremos a algumas concepções sobre estágio supervisionado (PIMENTA; LIMA 2011, p. 34), sobre colaboração (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011) e sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), apenas para situar um pouco o nosso respaldo teórico. Os referenciais teóricos utilizados nos nossos estudos nos levaram a realizar relevantes reflexões e, posteriormente, a tecer considerações que, respaldadas por esse constructo teórico, sinalizam o quanto ainda necessitamos pesquisar e nos apoiar nessas relevantes contribuições das teorias postas e subjacentes a essas aqui apresentadas. Acreditamos, assim, que, nesse cenário, respondemos às perguntas de pesquisa positivamente.

Na seção da Metodologia, discorremos sobre o contexto de produção e coleta dos dados de pesquisa, sobre os colaboradores e sobre o seu entorno de atuação docente e discente, a saber: a PP, a PC e os dois AES focais. Apresentamos as Unidades Didáticas 1 e 2, trabalho autoral da PP e os planos de aula elaborados de forma colaborativa em duas versões.

Na seção da Metodologia, apresentamos ainda o nascimento do grupo de estudos GEACLE, sediado na FALUB e coordenado pela PP.

Na seção da Análise e Discussão dos Dados, discutimos excertos das unidades didáticas 1 e 2, analisamos e discutimos ainda alguns excertos dos encontros de orientação da PP com os AES focais e os planos de aula em primeira e em segunda versões dos AES.

Corroboramos o pensamento de Pimenta e Lima (2011, p. 13), quando afirmam que: “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática”. A prática discutida nos nossos estudos é a discente. Contudo, nos parece que não haveria coerência entre as ações colaborativas tão intimamente entrelaçadas, se a direção do horizonte da palavra fosse bifurcada.

A partir da discussão dos dados, verificamos que a organização argumentativa da linguagem na perspectiva da colaboração crítico-reflexiva viabiliza o ensino-aprendizagem da língua espanhola de forma ressignificada. Os quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos foram vetores relevantes para os desdobramentos desta pesquisa. Observamos, na interlocução dos AES focais, o seu reposicionamento social construído desde a sua prática situada, passando pela instrução explícita da PP, ao quadro de referência crítica, culminando com a prática transformada dos AES focais no IV Fórum GEACLE.

Nesse percurso, algumas dificuldades foram sendo descortinadas, discutidas e avaliadas. Destacamos, nesse sentido, as concepções de alguns AES na perspectiva apenas da prática como instrumentalização técnica, gerando pensamentos como o da AES Diana, que dizia compreender a disciplina de estágio supervisionado como algo sem sentido para ela, pois os alunos só precisavam preencher os formulários e entregar a pasta de estágio no final do semestre aos professores. Outra dificuldade averiguada por nós é a duração do processo de Estágio Supervisionado Colaborativo no curso de Letras/Espanhol da Instituição na qual a PP atua. São duas etapas, observação e regência, em apenas um semestre letivo. Tais dificuldades reverberam, a partir do nosso olhar, a necessidade que demandará novas incursões de pesquisa e de intervenção pedagógica.

Somos ativistas pedagógicos e queremos continuar atuando na militância docente, fortalecidos pela argumentação e pelos processos crítico-colaborativos para fomentar a mobilidade discente. Desejamos que os nossos estudos sejam reverberados em pesquisas do devir discente e que assim possamos aprender a aprender e aprender a ensinar aos nossos AES a sair do casulo e alçarmos lindos e significativos voos reunidos às abelhas, polinizando outros jardins.



Ilustração 4: Clara Vieira/2017. Do casulo ao voo.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929/1998].
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERNSTEIN, B. Symbolic control: issues of empirical description of agency and agents. **Social Research Methodology**, v. 4, n. 1, p. 21-33, 2001.
- BLOMMAERT, J. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. **Tilburg Papers in Culture Studies**, p. 2-25, aug. 2014.
- BRASIL. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm)>. Acesso em 11 jul. 2018.
- DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 105-130.
- \_\_\_\_\_. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. São Paulo: Cabral, 2007. p. 19-32.
- DAMIANOVIC, M. C.; MOURA, V.; LEAL, V. **O Ensino de Línguas: Concepções & Práticas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- DAMIANOVIC, M. C. et al. **A argumentação na comunidade escolar: o conhecimento como construtor de opções de vida de nós**. 2011 Artigo apresentado no II Seminário Internacional Argumentação na Escola, Recife, UFPE.
- DAMIANOVIC, M. C.; FUGA, V. Ensinar a língua inglesa: por uma performance do ser além para ser outro. DAMIANOVIC, M. C.; MOURA, V.; LEAL, V. **O Ensino de Línguas: Concepções & Práticas Universitárias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- DIÓGO, T. M. **Vozes Enunciativas Compartilhadas na Formação Inicial em Letras**. 2016. Artigo disponível em: <<https://independent.academia.edu/TâniaMariaDiogo>>. Acesso

em 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos?** Unidades didáticas para formação inicial de professores de espanhol. 2016.

\_\_\_\_\_. **O ensino-aprendizagem da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso: o protagonismo discente na graduação em Letras.** 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

EDWARDS, A. Recognising and realising teachers' professional agency, **Teachers and Teaching**, v. 21, n. 6, p. 779-784, 2015.

FUGA, V.; DAMIANOVIC, M. C. A Pesquisa Crítico-colaborativa: por uma educação monista de totalidades. In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. **Ensino de Línguas Estrangeiras: Contribuições Teóricas e de Pesquisa.** Campina Grande: EDUFCG, 2011. p. 177-190.

GEACLE: VOZES ENUNCIATIVAS EM DIÁLOGO, 1. 2015, Paudalho, PE. **Anais...** Carpina: FALUB, 22 out. 2015a.

GEACLE: ELABORAÇÃO, REGÊNCIA E AVALIAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL, 2. 2015, Recife, PE. **Anais...** Carpina, PE: FALUB, 4 dez. 2015b.

GEACLE: A ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE PLANOS DE AULA COM FOCO NAS ATIVIDADES SOCIAIS, 3. 2016, Carpina, PE. **Anais...** Carpina, PE: FALUB, 31 out. 2016a.

GEACLE: ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE PLANOS DE AULA NO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL, 4. 2016, Carpina, PE. **Anais...** Carpina, PE: FALUB, 6 dez. 2016b.

LARRÉ, J. M. R. G. M. ...**Câmera na mão!** Argumentação e atividade social “elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais.** (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 8). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. et al. (Orgs.). **Argumentação em Contexto escolar**: Relatos de Pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio- Histórico-Cultural e a escola**: recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes, 2012. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. [INSERIR AQUI].

\_\_\_\_\_. (Org.) **A formação do professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C. et al. (Orgs.). **Argumentação em Contexto escolar**: Relatos de Pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 205-235.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs.). **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. [INSERIR AQUI].

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MIRANDA POZA, J. A. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. **EUTOMIA**, revista de Literatura e Linguística. UFPE. Recife, v. 1, n 10, p. 147-169, dez. 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NININ, O. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICE A – Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola antes da pesquisa

**Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado em Língua Espanhola – antes da pesquisa**

**Metodologia do Ensino da Língua Espanhola (ESTÁGIO VI)**

**Ementa:** Linguística aplicada ao ensino do Espanhol. Elaboração de planos de ensino; avaliação da aprendizagem. Avaliação de livros didáticos e paradidáticos. Execução de atividades próprias à docência de língua espanhola.

**Bibliografia Básica:**

APARICIO BURGOS, José Antonio. *Textos narrativos para la clase de español. Prácticas de comprensión escrita*. Brasília, Ed. Consejería de Educación de la Embajada de España, 1999.

**Bibliografia Complementar:**

ALONSO, Encina. *Como ser profesor/a y seguir siéndolo?* Madrid, Ed. Edelsa, 1994.

BELLO, P. y otros. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, 1990.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes y otros. *Manual de orientação de estágio supervisionado*. S. Paulo: Pioneira, 1998.

GARCÍA SANTA CECÍLIA, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1995.

IGLESIAS CASAL, Isabel y PRIETO GRANDE, María. *Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del Español*. Madrid, Edinumen, 1998.

**APÊNDICE B** – Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola -  
depois da pesquisa

**Estágio Supervisionado Colaborativo em Língua Espanhola**

**Metodologia do Ensino da Língua Espanhola (ESTÁGIO VI)**

Ementa: Linguística Aplicada ao ensino do Espanhol. Elaboração de planos de aula colaborativos; avaliação da aprendizagem; avaliação de livros didáticos. Execução de atividades próprias à docência de língua espanhola (Observação e Regência).

Carga horária: 120 h/a.

**Objetivo Geral:**

- Refletir sobre a prática da docência em língua espanhola e as metodologias utilizadas na aquisição de segunda língua.

**Objetivos Específicos:**

- Elaborar planos de aula de forma colaborativa na etapa da regência com a participação dos agentes do processo, a saber: i) professora orientadora da Disciplina; ii) alunos estagiários; iii) professores colaboradores das escolas campo de estágio.
- Organizar e participar dos fóruns GEACLE e de outros fóruns existentes na IES, com vistas a discutir sobre as questões pertinentes ao Estágio Supervisionado Colaborativo.
- Desenvolver estudos teóricos-metodológicos na perspectiva da Linguística Aplicada, da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e da Pedagogia dos Multiletramentos, capazes de oferecer ao futuro profissional/professor, condições efetivas para que ponha em prática na sala de aula os métodos e teorias estudados.

**Bibliografia Básica:**

DAMIANOVIC, M.C.; MATEUS, E.; LIBERALI, F.C. (Orgs.) *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

DAMIANOVIC, M.C.; LEITÃO, S. (Orgs.) *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F. C. et al. (Orgs.). *Argumentação em Contexto escolar: Relatos de Pesquisa*.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

RICHARDS, C. J.; LOCKHART, C. *Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

#### **Bibliografía Complementar:**

ALONSO, Encina. *Como ser profesor/a y seguir siéndolo?* Madrid, Ed. Edelsa, 1994.

APARICIO BURGOS, José Antonio. *Textos narrativos para la clase de español. Prácticas de comprensión escrita*. Brasília, Ed. Consejería de Educación de la Embajada de España, 1999.

BELLO, P. y otros. *Didáctica de las segundas lenguas. Estratégias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, 1990.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes y otros. *Manual de orientação de estágio supervisionado*. S. Paulo: Pioneira, 1998.

GARCÍA SANTA CECÍLIA, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1995.

IGLESIAS CASAL, Isabel y PRIETO GRANDE, María. *Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid, Edinumen, 1998.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Traducción de María González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 1989.

## APÉNDICE C – Unidades didácticas

### UNIDADE 1



Imagen tomada de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=217928>

Accedido en: 15/08/2015

**Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos?  
¿Cómo lo hacemos? – Unidad 1**



**¡Al debate!**



**¡Reflexionemos para construir el camino!**

10. Desde tu opinión, ¿qué es un plan de clase?
- f. Un documento para enseñar al coordinador ( )
  - g. Un guión para orientar tus actividades de clase ( )
  - h. Una guía didáctica que justifica tus reflexiones y los cambios ( )
  - i. Un planteamiento pensado para garantizar las acciones didácticas coherentes con los objetivos de la clase y del curso. ( )
  - j. otros ( )
11. Reflexiona acerca este razonamiento de Wong-Fillmore (1985, p.23):

*La manera en que las clases se organizan, así como los pasos que se siguen en la instrucción, determinan notablemente la naturaleza del lenguaje que los alumnos escuchan y usan en el aula...Dos conjuntos de características*



*parecen distinguir las clases que funcionan de las que no. El primer conjunto se relaciona con la forma en que las clases se estructuran u organizan la instrucción, el segundo con la manera en que se usa el lenguaje en la clase.*

- c. ¿Estás de acuerdo con este razonamiento? ¿Por qué?
- d. ¿Agregarías otros conjuntos de características de una buena clase? ¿Cuáles?
12. ¿Ya has elaborado un plan de clase? ¿Cómo te has salido? ¿Cómo estaba organizado? ¿Cuál era su contenido?
13. Por si acaso nunca has hecho un plan de clase, posiblemente ya has visto alguno. ¿Cómo estaba organizado? ¿Quién lo planteaba? ¿Qué informaciones lo componían? ¡Anímate! ¡Cuéntanoslo!
14. Investiga y trae a clase un plan de clase al que te ha llamado la atención por algún aspecto en su composición y luego lo analizaremos.



**¡Al debate!**



15. Asiste al visionado: *Cómo se planifican las clases*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cdpqAtjcm1s>, y luego discúteselo con tus compañeros/as de clase bajo el planteamiento de la siguiente tabla:

Importancia del Plan de Clase	Contenido	Tus argumentos

--	--	--

- g. Es un vídeo que trata de una visión de enseñanza tradicional. ( )
- h. Está bien explicado y es pertinente a la modernidad. ( )
- i. Hace falta contemplar la planificación de tareas y proyectos. ( )
- j. El visionado examina críticamente o enriquece la visión de mundo sea por la diversidad de enfrentamientos, por los comentarios, sea por la argumentación que posibilita al que lo asiste (LIBERALI, 2014). ( )
- k. En el plano organizacional, el visionado señala la secuencia de **apertura, desarrollo y cierre** de la clase(LIBERALI, 2014). ( )
- l. Otros. ( )



**¡A construir nuestro plan de clase!**

16. Reflexiona sobre el contexto de la escuela/colegio y de los grupos a los que impartirás tus clases en las prácticas supervisadas. A continuación te presentamos un guión y un modelo de plan de clase para que los tengas en cuenta:

- k. Colegio estatal con grupos del fundamental 2 al tercer año de la secundaria.

- l. Tu primera clase será para el grupo del nono año (para adolescentes desde los 14 a los 16 años).
- m. La duración de las clases es de cincuenta minutos.
- n. El aula es amplio, pero no dispone de herramientas tecnológicas (hay la pizarra, los pupitres y la mesa del profesor
- o. El tema de la clase será **Saludos, presentaciones y despedidas**.

### Propuesta de Planificación

Tema de la clase	Objetivos	Contenidos: a. De la lengua b. Socioculturales c. Estratégicos	Procedimientos	Recursos	Evaluación	Referencias bibliográficas

17. ¿Qué te parece ese modelo? Razona tu respuesta

18. ¿Te animas a diseñar un plan de clase? Vamos a hacerlo entre todos, ¿qué te parece?



**¡Ánimo! ¡A la próxima Unidad!**

## **UNIDADE 2**



Imagen tomada de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=217928>

Accedido en: 15/08/2015

***Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos?  
¿Cómo lo hacemos? – Unidad 2***

# 2

**¡Reflexionemos para construir el camino!**



**¡Al debate!**

2. En la Unidad Didáctica 1 hemos estudiado algunos aspectos conceptuales sobre el Plan de Clase. Ahora, vamos a construir los nuestros. ¿Te animas?



### ¡A construir nuestro plan de clase!

3. A continuación encontrarás algunos modelos de Planificación de Clase. Analízalos y señala su visión de enseñanza, es decir, si es un modelo basado en el Estructuralismo; o bien es el Enfoque por Tareas o el Enfoque Comunicativo de enseñanza de lenguas.

a)

INSTITUCION EDUCATIVA SAN RAFAEL PLAN DE AREA INFORMATICA		GRADO PRIMERO PRIMER PERIODO					
LOGROS	INDICADORES DE LOGRO	TEMAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
Reconocer el computador y las partes que lo conforman	Gráfica y diferencia las partes del computador	El computador	Partes del computador. funcionamiento del computador manipulación de los componentes del computador.	Dibujo del computador y sus partes Explicación de cada una de las partes del computador. Consignación en el cuaderno de las partes del computador.	Cuaderno Lápiz Colores Carteles Recorte de laminas de computadores	10 horas en el periodo. 1 hora semanal. 10 clases.	Entrega de cuadernos con las actividades propuestas.  Realización del computador

Reformado 15 de enero de 2009

Tomado de: <http://es.slideshare.net/edosilda/plan-de-area-de-informatica-primaria-v-secundaria-27781618>

Accedido en: 30/08/2015

b)

ESCUELA SECUNDARIA				
PLAN DE CLASE				
CICLO ESCOLAR 2010 – 2011				
				<b>Fecha:</b> 06-08-10
<b>Asignatura:</b> <u>Español</u>				
<b>Profesora:</b> <u>Bienvenida Nohemí Izaquirre Cervantes</u>				
<b>Tema:</b> <u>El resumen</u>				
<b>Grado y Grupo:</b> <u>1ero "A"</u>				
<b>El resumen:</b> Reducir a pocos términos, lo esencial de un tema. Su objetivo es sustituir un texto en pocas palabras, utilizando las palabras del autor sin hacer cambios, ni agregar comentarios u opiniones personales.				
Propósito de Sesión	Actividades	Método	Materiales	Tarea
<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar la fe por medio de la fusión del tema con el análisis de textos e historias de la Biblia.</li> <li>Lograr que el alumno conozca las características de un resumen y pueda localizar la idea central de un texto.</li> <li>Mediante la autoevaluación que el alumno rectifique sus propios errores y por medio de la práctica los supere.</li> <li>Darle al alumno la oportunidad por medio de la clase de corregir sus errores y solucionar sus dudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comenzar la clase con una oración.</li> <li>Posteriormente, repartir copias con un texto bíblico pequeño y pedirle a los alumnos que lo lean en la mente y luego grupalmente. Después subrayar las ideas principales junto con la maestra. Finalmente en el pizarrón escribir el resumen del texto.</li> <li>Enseñar las partes del resumen y cómo hacerlo.</li> <li>Para reafirmar lo aprendido, el alumno hará el resumen de un historiador si solo y se autocalificará con una forma que la maestra le proporcionara, tomando en cuenta lo practicado y visto hasta ese momento en clase.</li> </ul>	<p>El método en si consiste en la práctica y la autoevaluación como medio de aprendizaje. Comprobar el conocimiento previo de los alumnos, haciendo un ejercicio grupal con ayuda de la maestra y reafirmar con la explicación del tema, para posteriormente realizar otra practica y autoevaluarla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copias de textos.</li> <li>Forma para la autocalificación.</li> <li>Marca textos.</li> <li>Pizarrón</li> <li>Plumones o gises para el pizarrón.</li> </ul>	<p>Escuchar una noticia en la radio y anotar las ideas principales de lo que escucho, para que después en su cuaderno escriba el resumen de la noticia.</p>

Tomado de: <http://es.slideshare.net/Bienve84/plan-de-clase-4949993>

Accedido en: 30/08/2015

c)

Escuela Secundaria General Vespertina Núm.208				
PLAN DE CLASE				
TEMA: <u>Ortografía: Los antónimos</u>			Fecha: <u>5 y 12 septiembre de 2013.</u>	
<p><b>COMPETENCIA:</b> comprender los procesos de escritura, es necesario reconocer un saber literario surgido de la experiencia académica del área. Para imaginar y crear distintas representaciones y expresión a través de la escritura y producción de un texto, para aplicar mecanismos adecuados para elaborar y entender textos, de acuerdo a un contexto e identificar la intención comunicativa de un texto y establecer relaciones entre el contenido del mismo con una actitud de respeto, responsable y participativa.</p>				
FASE DE LA CLASE	CONTENIDO	ESTRATEGIAS Y/O TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DURACIÓN:	APOYOS DIDÁCTICOS
Inicio o apertura	Inicio o apertura.	Dinámica de presentación (del grupo).	2 hrs 10 min.	
		-Inicio de la exposición: Los antónimos se les explico el concepto y se proporcionaron ejemplos de los mismos. -Se anotaron algunas oraciones que contenian antónimos.	15 min.	Pizarrón. Plumones. Hojas. Diccionario.
	Inducción al tema	Inicio de la actividad 1: -Investiga en concepto de la palabra antónimo		
	Definición de antónimos, ejemplos Y oraciones realizadas con los mismos.	-Búsqueda y anotación en el cuaderno de 20 antónimos y diferencias los pares de antónimos que hayan utilizado con un color diferente.	25 min	

Tomado de: <http://es.slideshare.net/chinovick/planes-de-clase-de-8vo-semester-de-espaol-de-secundaria-general-vespertina-no208>

Accedido en: 30/08/2015

4. Reflexiona ahora sobre el contexto de la escuela/colegio y de los grupos a los que impartirás tus clases en las prácticas supervisadas. A continuación te presentamos un guión y un modelo de plan de clase para que los tengas en cuenta:
  - p. Colegio estatal con grupos del fundamental 2 al tercer año de la secundaria.
  - q. Tu primera clase será para el grupo del nono año (para adolescentes desde los 14 a los 16 años).
  - r. La duración de las clases es de cincuenta minutos.
  - s. El aula es amplio, pero no dispone de herramientas tecnológicas (hay la pizarra, los pupitres y la mesa del profesor)
  - t. El tema de la clase será **Saludos, presentaciones y despedidas**.



<http://elikatakimoto.blogspot.com.br/2011/12/defenestra-me.html>

### **Encuesta (Profesor y alumno)**

1. Señala tres problemas que vives a diario.

a.

b.

c.

2. Señala tres lugares en que vives y ves esos problemas.

a.

b.

c.

3. Señala tres sugerencias que darías para superar cada uno de ellos.

a.

b.

c..

### **Questionario Profesor**

k. Nombre y apellidos: .....

l. Franja etaria: de 20 a 30 años ( ) de 39 a 50 años ( ) de 51 a 60 años ( )

m. Dirección:.....

n. Tiempo que vive en el barrio/ciudad/país:.....

o. Tiempo de enseñanza: .....

p. Grupos a los que imparte clases:.....

q. Trabaja en otras escuelas/colegio? Sí ( ) No ( )



### Cuestionario Alumno

- f. Nombres y apellidos: .....
- g. Edad: .....
- h. Dirección: .....
- i. Tiempo que lleva en este barrio/ciudad/país: .....
- j. Tiempo que estudia en esa escuela/colegio: .....



### Necesidades y Metas de Enseñanza y Aprendizaje

Qué hay en tu barrio	Qué hay y te gustaría que fuera distinto	Qué no hay	Qué te gustaría que hubiera y por qué	Qué cambiarías en tu barrio
Alumbrado público Sí ( ) No ( )				
Contenedores Sí ( ) No ( )				
Cámaras Sí ( ) No ( )				
Paso de cebra Sí ( ) No ( )				
Semáforos Sí ( ) No ( )				
Plazas conservadas Sí ( ) No ( )				
Aceras Sí ( ) No ( )				
Alcantarillado Sí ( ) No ( )				

<b>Locutorios (Internet)</b> Sí ( ) No ( )				
<b>Fotocopiadoras</b> Sí ( ) No ( )				
<b>Otros</b> Especifica:				

**Tabla común (Profesores y alumnos)**



**¡Ánimo! ¡A la próxima Unidad!**

## APÊNDICE D – Certificados dos Fóruns GEACLE



IV Fórum GEACLE – Grupo de Estudios Argumentativos Crítico-Colaborativos en Lengua Española

*Un Plan de Clase: ¿Por qué lo planificamos? ¿Para quién lo elaboramos? ¿Cómo lo hacemos?*



**CERTIFICADO**

Certificamos que \_\_\_\_\_, participou do IV Fórum GEACLE – *Grupo de Estudios Argumentativos Crítico-Colaborativos en Lengua Española* – Elaboração Colaborativa de Planos de Aulas no Curso de Letras/Espanhol: Vozes Enunciativas em Interlocução, realizado no dia 31 de outubro de 2016, na FALUB- Faculdade Luso-Brasileira.

Faculdade Luso-Brasileira. Carpina, 31 de outubro de 2016.

Apoio





Profa. Ms. Tânia Diôgo

Departamento de Letras/FALUB

Coordenadora do Fórum

Faculdade Luso-Brasileira

**APÊNDICE E – Projeto de seleção para o Doutorado (2014)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**TÂNIA MARIA DIÔGO DO NASCIMENTO**

**VOZES ENUNCIATIVAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM  
LETRAS: O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA  
DE AULAS DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

*Projeto de Pesquisa apresentado à  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal de  
Pernambuco para concorrer ao processo de  
seleção de 2015 para o Curso de Doutorado  
em Linguística.*

*Candidato(a): Tânia Maria Diôgo do  
Nascimento.*

*Orientadora: Profa. Doutora Maria Cristina  
Damianovic.*

**RECIFE - PE**

**2014**

## 1. IDENTIFICAÇÃO.

**1.1 Título: Vozes Enunciativas Compartilhadas na Formação Inicial em Letras: O Papel da Argumentação na Elaboração Colaborativa de Aulas de Espanhol no Estágio Supervisionado.**

**1.2 Autora:** Tânia Maria Diôgo do Nascimento.

Área de concentração: **Linguística.**

**1.4 Linha de Pesquisa:** *Análise de práticas de linguagem no campo do ensino.*

1.5 Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic.

## 2. APRESENTAÇÃO

Ao lançarmos um olhar crítico-reflexivo sobre a licenciatura em Letras, com foco especial na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, entendido como “um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para futuros professores”, (GIMENEZ e PEREIRA, in REICHMANN, 2012, p. 101), observamos um quase espaço vazio entre as vozes enunciativas que compõem este processo.

Em termos de ensino-aprendizagem em sala de aula, nota-se que os professores e professoras de Estágio Supervisionado precisariam explorar a linguagem e a reflexão crítica que fazem da sala de aula uma práxis para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como um instrumento-e-resultado, para um reposicionamento social e a construção de novas relações sociais, (LIBERALI, 2010),

Esta pesquisa pretende confirmar o que a reflexão prática já aponta, sendo fortalecido e fundamentado pelas contribuições da reflexão crítico-colaborativa: os alunos aprendem muito mais e com melhor qualidade quando constroem o conhecimento em sala de aula, atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, a partir da mediação do professor, de outros colegas e da sua performance que lhe permite “ir mais além de si mesmo como outro”, Liberali (2009).

Somos pedagogos críticos e almejamos transformar a realidade da nossa comunidade acadêmica. À luz de (RAJAGOPALAN, 2003, p.106):

O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Nesse cenário a presente pesquisa visa à formação crítico-colaborativa, (MAGALHÃES, 2006), do futuro professor de Língua Espanhola, na disciplina estágio supervisionado, na Licenciatura Letras/Espanhol, em uma faculdade privada no interior de Pernambuco.

A concepção de uma pesquisa de caráter intervencionista, (LIBERALI e LIBERALI, 2005), reflexivo-crítico-colaborativo, e a visão de língua que aqui adotamos é a que a postula no conjunto dos aspectos históricos, profundamente sociais e carregada de ideologias. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 95).

Ao defendermos a língua como ideológica, na sua constituição sócio-histórico-cultural, nos inserimos no contexto enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos dos discursos diversos do nosso cotidiano. “A língua é uma forma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem”, (OCEM, 2006, pg. 25). É irrefutável a tese que associa a língua à uma visão mais ampla de um ser social que se articula na vida dialogicamente, na construção de sentidos e de significados de forma compartilhada.

Nesse sentido é que nos inserimos e compreendemos a estrutura da enunciação na sua natureza profundamente social na comunicação discursiva, no que concerne à nossa responsividade, (LIBERALI, 2012), como sujeitos situados historicamente, construindo e compartilhando saberes socialmente postos e transformando aspectos culturais na intervenção crítico-reflexiva.

### 3. JUSTIFICATIVA

A elaboração colaborativa de aulas a serem ministradas pelos futuros professores de língua espanhola, resgata a participação sócio-histórico-cultural dos sujeitos inseridos neste processo e viabiliza a enunciação numa relação estreita com a língua/linguagem, em que os enunciados são constituintes dos discursos e estes, por sua vez, conformam a natureza das relações e das formas de atuação do homem no mundo. Podemos mesmo afirmar, que a nossa comunhão com as visões de língua na perspectiva bakhtiniana, consolida a nossa práxis docente nas inter-relações sociais com os nossos alunos, no desenvolvimento das atividades de ensino da língua espanhola, ao longo do Estágio Supervisionado.

A aprovação e consequente implantação da Lei 11.161/05 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras, vieram consolidar um período de demandas distintas no ensino-aprendizagem de E/LE. Seja por seu caráter pedagógico, seja por fins acadêmicos, ou pelas relações internacionais, o fato é que o espanhol como língua estrangeira atravessa uma fase há tempos de auge e preferências por parte de estudantes, profissionais liberais e cidadãos brasileiros que buscam aprender ou aperfeiçoar este idioma.

É importante marcar que a criação do bloco econômico do cone sul, MERCOSUL, contribuiu e continua tendo a sua relevância nesse processo de ampliação da oferta de estudos do espanhol no Brasil. Outra consideração a ser feita é sobre a localização geográfica do Brasil, vizinho dos países que falam oficialmente o espanhol. Outros fatores não menos importantes são o número de falantes do idioma espanhol e os investimentos que a Espanha fez no Brasil nas últimas décadas. As semelhanças existentes entre estes idiomas é outro fator de facilidade na compreensão e na escolha do espanhol por brasileiros.

A demanda brasileira por cursos de espanhol reflete a necessidade anunciada de fortalecer os cursos de formação de professores, especialmente os de graduação em Letras/Espanhol.

Trabalhar o ensino de E/LE no curso de Letras/Espanhol, na perspectiva crítica é assumir o papel ativo na formação dos futuros professores. Acolhendo o pensamento de Miranda Poza (2012, p. 341):

(...) el alumno de un curso de letras, no sólo debe limitarse a “saber español”, esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe

profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale solo con “saber hablar portugués” (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un “profesor de portugués”.

Corroborando a tese de Miranda Poza, a nossa proposta ao adotar o ensino da língua espanhola na visão da TASHC, está apoiada no ensino das línguas estrangeiras, pensado para que o aluno da graduação Letras/Espanhol, atue como aluno-pesquisador ao mesmo tempo em que a nossa atuação docente propicie instrumentos e artefatos que garantam o protagonismo discente, (DIOGO, 2013).

Por esta razão, esta pesquisa contribui favoravelmente no campo da formação dos futuros professores de espanhol, pautados em uma abordagem de ensino que trate as questões da linguagem de forma crítico-reflexiva e com uma práxis que contempla os aspectos sócio-históricos-culturais da Educação Brasileira.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 GERAL**

- Discutir o papel da argumentação, na inserção das vozes enunciativas na prática da elaboração colaborativa de aulas de língua espanhola, no processo de regência da disciplina de estágio supervisionado, na licenciatura em Letras/Espanhol.

### **4.2 ESPECÍFICOS**

- Elaborar aulas de espanhol de forma colaborativa, na etapa da regência da disciplina estágio supervisionado, envolvendo os alunos-estagiários, a professora-pesquisadora e os professores colaboradores.
- Analisar a inserção das vozes enunciativas existentes no processo de construção de sentidos e de identidade profissional, permeado pela organização argumentativa do gênero elaboração de aula.



## 5. REFERENCIAL TEÓRICO

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo,  
 ver  
 axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o  
 vê,  
 colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao  
 meu  
 lugar, completar o horizonte dele com o excedente de  
 visão  
 que desse meu lugar se descortina fora dele.

*BAKHTIN*

A concepção de uma pesquisa de caráter intervencionista, reflexivo-crítico-colaborativo, (LIBERALI e LIBERALI, 2005), contempla a língua/linguagem numa perspectiva dialógica. Assim sendo, a visão de língua que aqui adotamos é a que a postula no conjunto dos aspectos históricos, profundamente sociais e carregada de ideologias. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 95).

Ao defendermos a língua como ideológica, na sua constituição sócio-histórico-cultural, nos inserimos no contexto enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos dos discursos diversos do nosso cotidiano, (DIOGO, 2013).

Consideramos os aportes da forma linguística como coadjuvantes no processo da comunicação enunciativa precisa, por isso mesmo imbricada pelo contexto ideológico. Para corroborar esta tese, Bakhtin (1997), ressalta:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (...) Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da

realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, pg. 98).

Esta pesquisa tem ainda como aporte teórico a TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Referenciando Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, Liberali (2009, p. 19), elucida:

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (2005), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

Essas elucidações sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASHC, posicionam a nossa atuação na esfera do ensino-aprendizagem da língua espanhola, pois defendemos o paradigma de ensino onde professores e alunos vão se constituindo colaborativamente, por meio das atividades sociais que a comunidade acadêmica, no nosso caso, da graduação em Letras/Espanhol, demandam.

A argumentação constitutiva dos saberes da sala de aula, aporta valores de relevante significação para a presente pesquisa. Nesse sentido, nos apoiamos em (DAMIANOVIC; FUGA, 2010), quando elucida que:

Nas suas atividades, as pessoas mudam constantemente e criam novos objetos. Neste processo, o futuro é forjado política e afetivamente em ações, decisões e esforços demudançadiscursivas. Os objetos geram oposições e controvérsias capazes de potencializar a escala de influência global porque são emancipatórios a ponto de abrir novas possibilidades de desenvolvimento e bem estar.

A organização argumentativa é essencial na produção de entendimentos colaborativos da realidade, (LIBERALI, 2011). Existe aqui uma revisão de ideias que vai sendo construída nesse processo colaborativo e a visão inicial dos interlocutores é gradualmente modificada.

Uma importante contribuição para os estudos da organização argumentativa na sustentação da presente pesquisa está nos postulados de (LEITÃO, 2000):

Nos contextos argumentativos de aprendizagem, a ideia é que argumentar não necessariamente significaria uma forma de ceder e aceitar um ponto de vista, e sim como um método pelo qual é possível reconstruir visões e alcançar, de forma mais flexível, uma melhor abordagem de diferentes perspectivas para lidar com uma situação focal que envolva mudanças conceituais.

Nesse quadro, defendemos que a elaboração compartilhada das aulas é permeada pela confrontação de pontos de vista e a argumentação nesse quadro é presença pedagógica marcante exatamente para consolidar o processo da aprendizagem na reconstrução das visões docente e discente e evidenciar as vozes enunciativas compartilhadas, a saber: as vozes constitutivas dos alunos-estagiários, da professora-pesquisadora e dos professores colaboradores do processo discursivo da elaboração das aulas na etapa da regência do estágio supervisionado.

## **6. METODOLOGIA**

O estudo em pauta está inserido nas abordagens da Pesquisa Crítica de Colaboração, Magalhães (2006) e Magalhães; Oliveira (2011), por ser uma investigação crítico-reflexiva, norteada pela professora-pesquisadora quando da observação da sua própria ação e a dos seus alunos.

Apoiados nos postulados de Magalhães e Oliveira (2009, p.3), destacamos a relevância do trabalho docente fundamentado na PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração):

(...) a colaboração crítica se refere à práxis do docente em seu contexto sócio-histórico e cultural, na relação com os outros, à maneira como ele compreende sua atuação e os motivos que regem sua prática social e a construção da prática educativa.

Corroboramos a tese de Magalhães e Oliveira (2009, p. 01), quando aportam “a colaboração crítica como categoria, enfatizando o movimento de constituição dos sujeitos no desenvolvimento da atividade docente, que se revela em um modo de agir a partir de uma complexa rede de mediações nos relacionamentos em processo, relacionamentos esses que constituem o ser social”.

Esta pesquisa está inserida nos pressupostos da TASHC (Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural), (LIBERALI, 2009), para a qual os sujeitos se constituem na colaboração

mútua e é nesse contexto que a nossa práxis está inscrita, ou seja, no sócio-histórico e cultural na relação com os alunos, futuros professores da língua espanhola.

A necessidade de atribuir sentido à elaboração de aulas na disciplina estágio supervisionado, no 6º período da graduação Letras/Espanhol, percebida ao longo do processo do estágio, fortalece e justifica a presente pesquisa no âmbito da TASHC e da pesquisa crítico-colaborativa.

## 7. CRONOGRAMA

FASES	DATAS	
	INÍCIO	FIM
Cumprimento dos créditos.	Março 2015	Dezembro 2016
Leitura e fichamento da bibliografia.	Março 2015	Agosto 2016
Levantamento de dados.	Setembro 2015	Março 2016
Discussão dos dados à luz da bibliografia.	Março 2016	Maió 2016
Redação da primeira versão da tese. Entrega por capítulos da primeira versão ao orientador.	Maió 2016	Agosto 2016
Redação (simultânea) da segunda versão a partir das considerações da orientadora (por capítulos).	Junho 2016	Setembro 2016
Revisão definitiva da segunda redação da tese. Últimas correções.	Setembro 2016	Outubro 2016
Entrega da tese à pré-banca.	Outubro 2016	Outubro 2016
Previsão da pré-banca (Qualificação).	Novembro 2016	Novembro 2016
Correções e revisões decorrentes da qualificação.	Dezembro 2016	Janeiro 2017
Previsão de defesa da tese.	Fevereiro 2017	Fevereiro 2017

## 8. BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da Criação Verbal*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DAMINOVIC, M. C. *O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político*. Revista Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./ dez. 2005.
- DIOGO, Tânia Maria. *O ensino-aprendizagem da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso: o protagonismo discente na graduação em Letras*. Dissertação de Mestrado. UFPE/PPGLEtras. Recife, pp. 216
- LIBERALI, F.C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- LEITÃO, Selma. – DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. C (Org.) *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MEDRADO & REICHMANN, (Orgs.). *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- MIRANDA POZA, J.A. *La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil*. EUTOMIA, revista de Literatura e Linguística. UFPE. Edição 10, Recife, dezembro 2012.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Centro de Artes e Comunicação- CAC****TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Para maiores de 18 anos - Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **VOZES ENUNCIATIVAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE AULAS DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Tânia Maria Diôgo do Nascimento, residente à Av. Gov. Carlos de Lima Cavalcante, 1675, apt 401, Casa Caiada Olinda, CEP 53040-000, com o telefone 81 3431-6192, e no e-mail diogotania@hotmail.com. Caso esse Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas no final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final desse documento, que está em duas vias, uma lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar seu consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

**Informações Gerais Sobre a Pesquisa**

A necessidade de atribuir sentido à elaboração de aulas na disciplina estágio supervisionado, no 6º período da graduação Letras/Espanhol, percebida ao longo do processo do estágio, fortalece e justifica a presente pesquisa. Nesse cenário a presente pesquisa visa: i) Elaborar aulas de espanhol de forma colaborativa, na etapa da regência da disciplina estágio supervisionado, envolvendo os alunos-estagiários, a professora-pesquisadora e os professores colaboradores; ii) Analisar a inserção das vozes enunciativas existentes no processo de construção de sentidos e de identidade profissional, permeado pela organização argumentativa do gênero elaboração de aula. Os dados serão coletados em reuniões na Faculdade, durante o processo de elaboração de aulas na fase da regência do Estágio Supervisionado, no período de agosto à dezembro/2015, após aprovação do CEP/UFPE. Participarão da pesquisa alunos dos 5º e 6º períodos do Curso de Letras/Espanhol da FALUB (Faculdade Luso-Brasileira), ficando vetada a participação aos alunos que fazem periodização.

**Riscos diretos aos voluntários**

Por ser uma pesquisa crítico-colaborativa, todos os integrantes do corpus participam ativamente do processo como sujeitos atuantes no processo de trabalho como parte da metodologia, talvez haja um pequeno constrangimento inicial dos participantes ao se ouvirem nas reuniões gravadas, que será minimizado logo nas primeiras sessões à medida que os participantes perceberem que a gravação é parte da metodologia para o aprimoramento da argumentação colaborativa docente e discente.

**Benefícios diretos e indiretos para os voluntários**

Os voluntários da presente pesquisa terão como benefício direto o desenvolvimento do seu processo reflexivo de aprendizagem. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a

sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa por meio de gravações sonoras ficarão armazenados no computador pessoal do Grupo de Pesquisa LIGUE, sob responsabilidade da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, em seu gabinete, no Centro de Artes e Comunicação, no primeiro andar, última sala à esquerda depois do toilet masculino, à Av. da Arquitetura s/n, Cidade Universitária, Recife, PE, CEP 50740-550, pelo período mínimo de cinco anos.

Nada lhe será pago e nem cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Av. da Engenharia s/n, 1o andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife, PE, CEP: 50740-600, Tel: 81.2126.8588 –email: cepccs@ufpe.br.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **VOZES ENUNCIATIVAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE AULAS DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/ tratamento).

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO A – Lei 11.161/05



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*



**ANEXO B – Carta de Anuência da Faculdade Luso-Brasileira/FALUB****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos a pesquisadora Tânia Maria Diôgo do Nascimento, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **VOZES ENUNCIATIVAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE AULAS DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, cujo objetivo é discutir o papel da argumentação, na inserção das vozes enunciativas na prática da elaboração colaborativa de aulas de língua espanhola, no processo de regência da disciplina de estágio supervisionado, na licenciatura em Letras/Espanhol. Para este fim, a pesquisadora terá como participantes alunos/as da graduação em Letras, Espanhol VI, 2015.1, desta Instituição Superior de Ensino.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Carpina, em 15/04/2015.

  
Genilda Barbosa de Souza  
Secretária Geral da FALUB.

## ANEXO C – Projeto Aprovado pelo CEP - Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. The browser address bar shows the URL: `aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquis`. The page header includes the 'Saúde Ministério da Saúde' logo and the 'Plataforma Brasil' logo. Navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados' are visible. The user is identified as 'Tânia Maria Diogo do Nascimento - Pesquisador | V3.0' with a session expiration of 38 minutes.

The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**
  - Título da Pesquisa:** O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DA ATIVIDADE SOCIAL APRESENTAÇÃO DE PÔSTER EM CONGRESSO: O PROTAGONISMO NA SALA DE AULA DE LETRAS [1]
  - Pesquisador Responsável:** Tânia Maria Diogo do Nascimento
  - Área Temática:**
  - Versão:** 4
  - CAAE:** 03981112.0.0000.5208
  - Submetido em:** 22/09/2012
  - Instituição Proponente:** Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
  - Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
  - Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
  - Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio
- Comprovante de Recepção:** PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_39811

A circular stamp is visible on the right side of the project details, containing the text: 'Projeto Aprovado Anterior', 'COORDENADOR', and 'Plataforma Brasil'.

The 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA' section shows a tree view of folders:

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
  - Projeto Original (PO) - Versão 4
    - Notificação (N2) - Universidade Federal de Pernambuco
    - Notificação (N1) - Universidade Federal de Pernambuco

Below the folder view is a table with columns: Tipo de Documento, Situação, Arquivo, Postagem, and Ações.

The Windows taskbar at the bottom shows the system clock at 07:32 and several open applications including Microsoft Office, Mozilla Firefox, Email, and Windows Explorer.

**ANEXO D** – Texto autoral de André, aluno estagiário focal. (Nome fictício).Quem sou:

Nome: André.

Idade: 22 anos;

Profissão: professor;

Endereço: rua 4, nº 11, Loteamento Aparecida, bairro Santo Antônio, Carpina-PE;

Gostos: estudar, jogar bola, estar em casa, escutar músicas e viajar;

Formação acadêmica: graduação em licenciatura letras/espanhol, especialização em literatura e língua portuguesa, em andamento;

Atuação profissional: professor de língua portuguesa.

Eu pesquisador:

O estágio tem sua grande parcela de contribuição em minha formação, pois foi minha primeira influência com o espanhol em sala de aula como docente. Durante esse tempo de preparação tive meu primeiro contato com a ministração de aula, já que estava em um processo de construção e ele serviu de base para que conhecesse os passos que devem ser desenvolvido dentro de uma classe.

Todavia participei assiduamente me engajando em conversações, atividades e práticas com a professora Fátima e os colegas, tendo como foco o aperfeiçoamento na evolução de como aplicar os conteúdos, metodologias e didáticas na relação docente x discente.

Entretanto eu não sabia como era a composição de um plano de aula, só tinha conhecimento de que o docente planeja suas ministrações. Por outro lado hoje sei sua composição e faço, logo é fundamental para a realização de exposições compartilhadas, construtivas e produtivas.

Ótima escola, porém com suas limitações, mas que não deixou a desejar. Já que tínhamos uma professora dedicada, companheira e amiga; em razão de tudo que ela fez para nos proporcionar um aprendizado de qualidade. Por seguinte estou satisfeito com esta etapa concluída de minha formação.

**ANEXO E** – Texto autoral de Millena, aluna estagiária focal. (Nome fictício).

Olá, sou Millena, tenho 22 anos, sou professora de literatura e espanhol, atuando no ensino fundamental I e II e no ensino médio.

Resido em Limoeiro, Pernambuco; sou formada em Letras com habilitação em espanhol pela instituição de ensino FALUB, Carpina. Nesta mesma instituição estou cursando a Pós graduação em Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente ensino na cidade que moro, em duas escolas particulares e no cursinho pré-vestibular da UPE (PREVUP).

Minha formação acadêmica foi bem completa, graças aos excelentes profissionais que lecionam na instituição e aos estágios supervisionados que me proporcionou muita prática e experiências, as quais, foram essenciais para minha vida profissional hoje. O estágio é de grande relevância em qualquer área de formação, pois através dele que você muda totalmente a forma de ver as coisas, inclusive é a melhor forma de descobrir se é realmente aquela profissão que você quer atuar e se especializar.

A escola João Cavalcanti Petribú, na cidade de Carpina, foi a minha escola campo, na qual tive a oportunidade de colocar em prática todas as teorias e conhecimentos adquiridos em sala. Um desses conhecimentos foi a forma mais adequada de fazer um plano de aula, antes de passar pela disciplina de estágio supervisionado de língua espanhola, eu tinha uma visão e maneira de preparar os planos de aula de uma forma muito superficial e tradicional e através das aulas fui adquirindo novas formas e metodologias para ser aplicadas no plano, assim como também comecei a perceber a real importância do planejamento e da preparação das aulas.

Contudo, é indispensável a disciplina de Estágio Supervisionado na formação acadêmica, tendo em vista que, apenas aulas teóricas não são suficientes para nos preparar para esse mundo extremamente competitivo em que vivemos.

**ANEXO F** – Texto autoral de Franssinete, professora colaboradora focal. (Nome fictício)

Sou Franssinete Tenho 56 anos, Nasci em Recife, sou Professora, resido na Av. José Otávio, 428, Cajá, Carpina – PE.

Gosto de estar em sala de aula e poder compartilhar com os estudantes os meus conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprendo com eles. Além de ensinar amo viajar, conhecendo outras pessoas e culturas diferentes.

Fiz Licenciatura Plena em Letras Português/Francês, na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, atual UPE; Pós Graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Módulo Espanhol, na Universidade Federal de Pernambuco; conclui o Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Evangélica do Paraguai, com diploma em processo de convalidação na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Atualmente trabalho como professora de Francês e Espanhol no Núcleo de Estudos de Línguas, da Escola de Referência em Ensino Médio João Cavalcanti Petribú, Carpina – PE, onde recebo estagiários de língua espanhola, não apenas da FALUB (Faculdade Luso-Brasileira) como de outras instituições de Ensino Superior. Os recebo com grande satisfação, desenvolvendo um trabalho bem participativo e prático. Acredito na importância do estágio supervisionado para a vida profissional do futuro professor.

Carpina, 19 de julho de 2017.

\*NOTA: O sobrenome PETRIBÚ tem acento.