

ROBERTA KOLLING ESCALANTE

**AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE OS
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

FLORIANÓPOLIS

2006

ROBERTA KOLLING ESCALANTE

**AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE OS
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosely Perez Xavier.

**Florianópolis
2006**

Aos meus pais,

João Luiz Escalante

e

Alda Terezinha Kolling Escalante.

Pelo amor incondicional, por me ensinar a ser forte e a lutar pelos meus ideais e objetivos.

Por não medirem esforços e sempre investirem em minha educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a minha família: meu 'Papis' Escalante, minha 'Mamis' Alda e meu irmão Luís Gustavo ('Lulis') pelo eterno amor, carinho e incentivo. Por escutarem e participarem deste trabalho assim como de todos os projetos da minha vida de forma constante, nas angústias e dificuldades, nas alegrias e vitórias, mesmo à distância.

Ao Alex, meu namorado, pelo companheirismo, parceria e amizade em todos os momentos do processo aqui empreendido. Pela palavra sempre otimista e pelas noites em claro dedicadas a leituras dos dados do trabalho. Por ter tido paciência para me ouvir e "agüentar" todos os problemas e percalços por mim passados.

À Prof^a. Dr^a. Rosely Perez Xavier, minha orientadora, por seus ensinamentos e desafios, por sua dedicação, crítica e valiosas contribuições ao trabalho.

A todos os alunos participantes da pesquisa e a todos aqueles que foram meus alunos pela oportunidade de me fazerem questionar e buscar respostas à realidade da educação e do ensino de língua espanhola.

Aos professores das turmas pesquisadas pela receptividade e ajuda neste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro parcial no qual, por um ano, pude me dedicar exclusivamente a esta empreitada.

E a todos os familiares e amigos que, de alguma forma participaram, torceram e acreditaram em mim e em meu trabalho, muito obrigada.

Botella al mar

*El mar es un azar
Vicente Huidobro*

*Pongo estos seis versos en mi botella al mar
con el secreto designio de que algún día
llegue a 'una playa casi desierta
y un niño la encuentre y la destape
y en lugar de versos extraiga piedritas
y socorros y alertas y caracoles.*

Mario Benedetti

ESCALANTE, Roberta Kolling. **As representações de alunos sobre os professores de espanhol como língua estrangeira**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 136 p.
Orientadora: Dra. Rosely Perez Xavier

RESUMO

As representações do trabalho docente, na perspectiva social e educacional, encontram-se, muitas vezes, vinculadas não só à formação profissional do exercício da docência, mas também a traços ou características pessoais inerentes, ou assumidas propositalmente pelos professores, que podem afetar sua relação com os alunos, colegas de profissão e direção escolar. A partir do aporte da Teoria das Representações Sociais (TRS), este estudo objetivou compreender e analisar como os alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) representam os professores dessa língua. Buscou-se, também, entender quais são as representações sociais dos alunos sobre os professores em geral, vinculadas a fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão (linguagem) e metodologia de ensinar e suas implicações na relação/interação professor-alunos. No desenvolvimento da pesquisa foram realizados questionários e entrevistas com alunos da educação básica de diferentes fases escolares e graus de maturidade (5ª e 8ª série e 3º ano) de escolas da rede municipal, particular e estadual, respectivamente, na cidade de Florianópolis – SC. Para tanto, foi possível perceber que certas representações de alunos sobre um tipo de ser e fazer docente podem levá-los a uma aproximação ou distanciamento do professor, a uma maior ou menor motivação pela aula, a uma maior ou menor colaboração quanto à disciplina em sala de aula, sendo possível entrever relações mais ou menos harmoniosas, com maior ou menor poder ao professor.

Palavras chave: alunos – representações sociais – professores – espanhol – relação/interação.

ESCALANTE, Roberta Kolling. **As representações de alunos sobre os professores de espanhol como língua estrangeira**, 2006. Disertación (Maestría en Educación) - Curso de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis.136 f.

Orientadora: Dra. Rosely Perez Xavier

RESUMEN

Las representaciones del trabajo docente, en la perspectiva social y educacional, se encuentran, muchas veces, relacionadas no sólo a la formación profesional del ejercicio de la docencia, sino a trazos o características personales inherentes, o asumidas intencionalmente por los profesores, que pueden influenciar en su relación con los alumnos, compañeros y dirección escolar. A partir del aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), este estudio ha objetivado comprender y analizar como los alumnos de Español como Lengua Extranjera (ELE) representan los profesores de esa lengua. Se ha buscado, también, entender cuáles son las representaciones sociales de los alumnos sobre los profesores en general, asociadas a factores como género, edad, apariencia, actitud, forma de expresión (lenguaje) y metodología de enseñar y sus implicaciones en la relación/interacción profesor-alumnos. En el desarrollo de la investigación, fueron realizados cuestionarios y entrevistas con alumnos de la educación básica de diferentes años escolares y grados de madurez (5º y 8º grado y 3er año) de escuelas de la red municipal, particular y estadual, respectivamente, en la ciudad de Florianópolis – SC. Por lo tanto, fue posible percibir que determinadas representaciones de alumnos sobre un tipo de ser y hacer docente pueden llevarlos a acercarse o alejarse del profesor, motivarse más o menos por la clase, a una mayor o menor colaboración cuanto a la disciplina en el aula, siendo posible entrever relaciones más o menos armoniosas, con mayor o menor poder al profesor.

Palabras clave: alumnos – representaciones sociales – profesores – español – relación/interacción.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

As = vários alunos falando ao mesmo tempo

As3 = alunos do 3º ano

As5 = alunos da 5ª série

As8 = alunos da 8ª série

E3 = escola do 3º ano

E5 = escola da 5ª série

E8 = escola da 8ª série

ELE = Espanhol como Língua Estrangeira

G3 = garoto do 3º ano

G5 = garoto da 5ª série

G8 = garoto da 8ª série

LA = Lingüística Aplicada

L-AL = Língua - Alvo

LE = Língua Estrangeira

M3 = menina do 3º ano

M5 = menina da 5ª série

M8 = menina da 8ª série

P3 = professora do 3º ano

P5 = professora da 5ª série

P8 = professor da 8ª série

Pq = pesquisadora

LISTA DE SÍMBOLOS

() = algo inaudível

... = algo foi editado

/ = pausa curta

// = pausa longa

[= fala sobreposta

{ = risos

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - PREÂMBULOS DA PESQUISA.....	12
1.1 O espanhol como língua estrangeira no contexto da educação básica.....	19
CAPÍTULO II – CONSTRUTO TEÓRICO.....	23
2.1 Representações: conceitos e noções.....	23
2.2 A Teoria das Representações Sociais (TRS).....	29
2.3 As representações sociais e a sua aplicação no campo da Educação e da Lingüística Aplicada.....	35
2.4 Traços pessoais dos professores.....	40
2.4.1 A questão do gênero na profissão docente.....	40
2.4.2 A questão da idade e da aparência física na profissão docente.....	42
2.4.3 A questão da linguagem dos professores.....	46
2.4.4 A questão da atitude e da metodologia dos professores.....	47
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	49
3.1 O contexto da pesquisa.....	49
3.2 Contatos iniciais com as escolas e os professores participantes.....	50
3.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.....	53
3.4 Análise dos dados.....	55
3.5 Justificativa das escolhas metodológicas	57
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS... ..	59
4.1 O perfil dos informantes.....	59
4.2 As representações dos alunos sobre os professores.....	63
4.3 Representações dos professores de espanhol.....	69
4.4 Representações de gênero.....	78
4.5 A idade dos professores.....	82
4.6 A aparência física dos professores.....	86
4.7 A atitude dos professores.....	93
4.8 A linguagem dos professores.....	100
4.9 As representações quanto à metodologia de ensinar dos professores.....	103
4.10 As possíveis implicações dos alunos sobre os professores na relação/interação professor-alunos.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – Questionário para os professores de espanhol.....	125
ANEXO B – Questionário para os alunos.....	127
ANEXO C – Roteiro para a entrevista com grupo focal.....	135
ANEXO D – Roteiro para entrevista com os professores.....	136

CAPÍTULO I

PREÂMBULOS DA PESQUISA

Historicamente, a sociedade se padroniza e constrói normas. Essas normas tornam-se hegemônicas e passam a ditar fórmulas, regras sobre como

se comportar, sobre o que define a inteligência, sobre o padrão de linguagem, até mesmo sobre a escolha do modo de se vestir. Notadamente, essas normas são construídas a partir dos ideais sociais que, ao serem difundidos através da família, da escola, da igreja e da mídia são assimilados e tornam-se modelos, de acordo com os quais o indivíduo deve agir, constituindo assim, representações e até mesmo estereótipos¹.

Na organização da sociedade, as características sociais que o indivíduo aparenta ter costumam retratar quem ele é; em outras palavras, devem dar expressão a padrões ideais na representação, para que os outros indivíduos possam projetar impressões no sujeito nos momentos de interação². Pode-se notar isso na representação de certas profissões. Os advogados, por exemplo, são vistos, em geral, como sujeitos que se vestem de maneira formal (terno, gravata, sapato), possuem aparência discreta e utilizam uma linguagem com expressões marcadas da área de atuação.

A discussão em torno das representações é bastante pertinente na sociedade atual, caracterizada como a sociedade do estereótipo, das crenças prévias, do como as pessoas devem pensar e agir, orientadas na “cultura do deve ser”, que através de imagens estereotipadas, propagam a crença sobre um modelo ideal e uniformizante de ser e estar na relação com o outro.

Ao reconhecer que as representações são voláteis, dinâmicas e encontram-se em diversos contextos, pode-se dizer que, no ambiente educacional, em particular, elas se constroem e se fortalecem, por tratar-se de um local de desenvolvimento e inculcação do conhecimento, de idéias, valores e atitudes, de internalização de hábitos e normas, para professores e alunos, entre outros atores do cenário escolar.

As representações do trabalho docente, na perspectiva social e educacional, encontram-se, muitas vezes, vinculadas não só à formação profissional do exercício da docência, mas também aos aspectos como idade, gênero, aparência física, linguagem e modo de agir dos professores, entre outras variáveis. Por essa razão, a profissão docente, enquanto objeto de pesquisa, transcende o saber e o fazer pedagógico, e envolve também traços ou características pessoais inerentes, ou assumidas propositalmente pelos

¹ O estereótipo refere-se às percepções socialmente partilhadas sobre algo ou alguém, as quais adquirem um caráter de rigidez e alto grau de generalização, encontrando-se com frequência na base de discriminação social.

² Interação é entendida aqui como influência ou ação recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros (GOFFMAN, 1975, p. 23).

docentes, que podem afetar sua relação com os alunos, colegas de profissão e direção escolar.

Por representações refiro-me às projeções sociais, muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de idéias e de percepções advindas do senso comum. As representações refletem nas condições consensuais e contextuais dos sujeitos que as elaboram, como por exemplo, em suas condições sócio-econômicas e culturais, sendo um sistema de pré-decodificação da realidade, orientada por um conjunto de antecipações e expectativas sobre um indivíduo e/ou objeto.

Dependendo das representações que os indivíduos, em particular os alunos, têm sobre o professor, é possível entrever relações mais ou menos harmoniosas, com maior ou menor poder ao professor. Essas representações baseiam-se na imagem³ que o professor projeta nos alunos, através de sua aparência física, gênero, idade, linguagem, atitude e metodologia de ensinar. Esses elementos, dependendo de como se configuram, podem influenciar na relação professor-aluno(s) através da interpretação que o estudante constrói sobre a imagem do professor.

Para ilustrar como as representações sobre os professores perpassam essas categorias trago aqui momentos de minha trajetória enquanto estudante e professora, além de experiências de colegas professores que, de alguma maneira, imbricam-se na proposta desta pesquisa.

Muitas das representações que possuía e que ainda possuo sobre os professores advém de minhas experiências como aluna da escola básica, em colégios privados e católicos, tendo como principais características das minhas representações a rigidez e a autoridade dos professores na forma de ser e estar com os alunos. Fatores como conhecimento e experiência, idade dos professores muito superior à minha, gênero feminino, utilização de linguagem elaborada e uso de vestimentas formais também faziam parte de minhas representações sobre os professores.

Posteriormente, como estudante de uma universidade pública, minhas representações centraram-se na autonomia do pensamento dos professores, ou seja, seu posicionamento crítico em aula passou a ser um elemento

³ A imagem é concebida por Moscovici (1978) como uma organização mais complexa ou mais coerente de juízos de valor ou de avaliação. O indivíduo carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos. Essas imagens são espécies de "sensações mentais", de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro.

importante para a minha representação, muito embora a idade de alguns docentes na época fosse próxima da minha e suas vestimentas fossem bastante informais em sala de aula.

Pode-se dizer que as representações são dinâmicas e se reformulam com o tempo. No meu caso, sofreram influências da instituição na qual eu estava inserida: escola básica privada e ensino superior público. Desta maneira, é necessário entender de onde se fala, isto é, o contexto social e institucional de quem representa algo ou alguém para compreender as representações sociais.

O trabalho como docente também me mostrou que certas percepções de alunos sobre um tipo de representação do ser e do fazer docente podem levá-los a uma aproximação ou a um distanciamento do professor, a uma maior ou menor motivação pela aula e a uma maior ou menor colaboração quanto à disciplina em sala de aula.

Enquanto professora de língua espanhola, percebi muitas vezes uma certa desconfiança de meus alunos sobre minha capacidade de ensinar e de meus conhecimentos lingüísticos, possivelmente pela imagem que faziam de mim, em face a minha idade, aparência e vestimentas que poderiam ser, para eles, marcas de inexperiência já que me enxergavam como alguém um pouco mais velha do que eles, mas na categoria jovem.

Quando explicava um assunto desconhecido, escutava comentários do tipo: “até que a professora sabe”, como se fosse uma surpresa uma professora com tal representação ter conhecimentos, ou seja, como se o conhecimento de um profissional estivesse atrelado à forma como ele se veste, fala e aparenta.

Certas alunas ainda mostravam-se desconcertadas nas aulas, vendo-me como uma possível concorrente aos olhares e atenções dos demais colegas do sexo masculino, que, por sua vez, não tinham dimensão do papel que eu estava exercendo na sala de aula, o de professora. Indagavam a minha idade, convidavam-me para sair, como se eu fosse uma colega de turma ou ainda assobiavam nos momentos em que eu escrevia no quadro-negro.

Na sala dos professores ou em reuniões, presenciava professores exaltarem sua condição de experiência, dizendo quantos anos trabalhavam na área da educação, condição que, para eles, era primordial na imposição de autoridade perante os professores jovens e novatos e, também, os alunos e a escola em geral. Além disso, reforçavam aos professores jovens e novatos o

fato de que suas atitudes, muitas vezes inovadoras, não passavam de um estado temporário, de início de carreira: “é que você vem fresquinha da universidade, cheia de idéias novas”; “é que você é novinha, eu também já pensei assim”.

Inúmeras vezes escutei a pergunta “Onde está a professora?”, feita por professores e alunos, quando eu me encontrava na sala de professores ou, então, quando ministrava aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Em outras situações, quando saía da escola, no intervalo de aula, era barrada pelo funcionário da portaria que dizia “não pode sair não”, confundindo-me com os alunos. Em diversos momentos, em sala de aula, o questionamento era “que idade a senhora tem?”.

Pela minha idade, aparência física e vestuário era, muitas vezes, vista no papel de aluna e não como professora, o que me deixava um tanto aborrecida ou mesmo desmotivada quanto à minha escolha e qualificação profissional. Alguns alunos surpreendiam-se, dizendo: “é que a senhora é tão nova e já sabe tanta coisa!” Outro ponto significativo era a dificuldade, por parte dos alunos, de achar uma forma de tratamento adequada, é senhora ou senhorita?

A recorrência de situações como essas motivou-me, portanto, a investigar o tema das representações de professores, tendo como delimitação a representação dos alunos sobre os profissionais de língua estrangeira (espanhol), área em que atuo, visando especular sobre a noção de representação docente como uma concepção idealizada, que obedece a padrões já incorporados e oficialmente reconhecidos pela sociedade da profissão professor(a), quase sempre notada como mulher, modelo exemplar de mãe, que tem experiência e maturidade maior que a dos alunos, exemplo de caráter, que vale-se da qualificação, mas principalmente da autoridade.

À guisa de ilustração, apresento o relato, em comunicação pessoal, de uma professora universitária de estágio supervisionado de inglês em uma 5^a série do ensino fundamental. Segundo a professora, uma de suas alunas, em fase de estágio docência, desentendeu-se com um estudante que havia sido advertido várias vezes durante a aula pelo seu comportamento. Ao ser convidado a sair da sala, o estudante recusou-se, desafiando a autoridade da professora estagiária. Dada a situação, a supervisora entrevistou, reforçando a saída do aluno, já que o professor titular não se encontrava em sala de aula. O

aluno então retirou-se, manifestando sua raiva ao dizer à professora supervisora: “sua velha chata”. Um outro estudante, reagindo ao xingamento do colega disse: “não xinga a professora não, ela tem idade para ser sua mãe!”.

Tal relato sugere o reconhecimento instituído pela sociedade sobre a docência: mãe, mulher experiente, madura, que requer respeito por distinguir o certo do errado. Por outro lado, a representação desses alunos sobre a professora estagiária parece ser diferente daquela projetada sobre a professora supervisora. A idade, a aparência física e a forma de se vestir da professora estagiária podem torná-la mais vulnerável à atitude dos alunos, que podem projetar na sua pessoa a imagem de uma irmã mais velha ou, até mesmo, de uma possível “paquera”.

A forma como a língua estrangeira (LE doravante) é vista nas escolas básicas também pode contribuir para a construção das representações. Nos olhares dos alunos, professores, diretores e coordenadores, a LE é, muitas vezes, considerada dispensável à formação dos estudantes, não possuindo o mesmo valor que Matemática, Química, Física ou Biologia, por exemplo. Como ressalta Ortiz (2001, p. 181), *embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo escolar, a língua inglesa é freqüentemente apontada como desnecessária na formação do aprendiz da escola pública.*

Em sua investigação com alunos de uma 8ª série de escola pública da região do ABC paulista, Ortiz (2001) relata como esses alunos dizem aprender inglês, o que acreditam ser importante para a aprendizagem dessa língua e que estratégias utilizam. Os resultados apontaram para a importância e utilidade de aprender inglês para o mercado de trabalho, uma visão reproduzida pelos alunos sem, entretanto, estarem convencidos disso.

A dificuldade de entender a importância e utilidade da LE na escola básica é caracterizada por Ortiz (2001) na fala de um aluno: *“Eu não sei por que vou ter que saber inglês, meu pai não tem trabalho, eu vou viajar pra onde? Não tem trabalho pra ninguém, então o que me adianta estudar inglês?”*(p.181).

A falta de entendimento das razões pelas quais se aprende uma LE na escola básica, bem como a maneira como ela vem sendo ensinada (por exemplo, de maneira gramaticalista) ajudam a reiterar pensamentos dos alunos como: “se eu não sei nem português, como é que eu vou aprender espanhol” ou “se eu quiser aprender espanhol vou num curso particular”.

Em documentos oficiais, como na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de LE é projetado dentro da dimensão sócio-interacional⁴ da linguagem e da prática social significativa do texto, orientando as concepções e ações dos professores. Percebe-se, nestes documentos, que “aprender a ler na LE” justifica melhor a presença dessa língua nas escolas públicas. Esta ideologia acaba simplificando a noção de competência comunicativa⁵ na sala de aula.

Dentre as problemáticas aqui mencionadas, isto é, a representação social dos professores de LE no ambiente escolar, a pouca valorização da LE no conjunto das disciplinas escolares e as metodologias e propostas de trabalho limitadoras em sala de aula, busco investigar a primeira, em particular, as representações sociais que estão vinculadas à imagem dos professores de ELE sob o olhar dos alunos dessa língua. O objetivo é analisar alguma influência de elementos como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão (linguagem) e metodologia na construção da representação social dos professores de ELE por alunos dessa língua.

Foi a partir de minha experiência docente, então, que percebi a relevância de se observar mais atentamente esta questão, visto que as representações que os alunos criavam sobre mim pareciam desafiar minha legitimidade como professora e, conseqüentemente, minha capacidade profissional.

É importante ressaltar que as percepções alimentadas pelas representações cotidianas estão sujeitas à ruptura, isto é, sofrem modificações com a vivência e amadurecimento do indivíduo, podendo ou não tornar-se estereótipos.

Além de indagar que espécie de representação pode dar crédito ou descrédito a um professor, há de se considerar, também, as práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento (Língua Estrangeira, Educação Física, História, Matemática, etc.), que podem instituir diferentes

⁴ Os pressupostos sócio-interacionistas em tais propostas curriculares baseiam-se em autores como Vygotsky e Bakhtin (PICANÇO, 2002).

⁵ A noção de competência comunicativa foi desenvolvida por Hymes (1972) e modificada por Canale e Swain (1980), que sugerem quatro dimensões: a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica.

representações a partir da fachada pessoal e/ou social⁶ dos professores dessas áreas.

Deste modo, poderia haver uma representação geral para a categoria docente, porém uma específica para cada professor(a) em sua área de trabalho. O professor de Educação Física, por exemplo, pode ser representado por um indivíduo mais jovem, com aparência e condicionamento físico “perfeitos” e com um vestuário mais despojado (tênis, calça de abrigo, etc.), preocupado com o corpo e não com o intelecto.

O profissional de língua estrangeira, por outro lado, pode ser visto com uma representação própria, pois seu campo de conhecimento e atuação corresponde ao estrangeiro, ao diferente e desconhecido. Nesta perspectiva, o presente estudo visa ao esclarecimento dos seguintes questionamentos:

1) Em que medida fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão (linguagem) e metodologia de ensinar dos professores influenciam nas representações dos alunos sobre os professores em geral?

2) Como os alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) representam os professores dessa língua?

3) Quais são as possíveis implicações das representações de alunos na sua interação/relação com o professor em geral?

Para esta pesquisa, contei com a colaboração de alunos de escolas básicas, cujas vozes têm sido muitas vezes negligenciadas nas pesquisas educacionais, e em especial nos estudos sobre representações. Nos últimos anos, a pesquisa em educação no Brasil tem mostrado um interesse específico pelo *professor* e suas vozes, como demonstram os anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Pesquisa em Educação (ENDIPE), por exemplo. São pesquisas em áreas como História da Educação, Sociologia da Educação, Estudos Curriculares e estudos sobre leitura e alfabetização que analisam o professor sob a perspectiva de identidade, profissionalização, formação, saberes docentes, entre as mais gerais, em que aparece o olhar do professor sobre sua prática e profissão.

⁶ Fachada pessoal inclui os distintivos da função vestuário, sexo, idade aparência, atitude e padrões de linguagem. Fachada social, por outro lado, refere-se a conhecimentos inerentes à sociedade, tais como as religiões, os mitos e a ciência. (GOFFMAN, 1975)

Da mesma forma, a Lingüística Aplicada (LA)⁷ também tem centrado suas pesquisas nos professores pelos professores, em particular, em sua reflexibilidade (GIMENEZ, 2002; GIMENEZ et al, 2005; BÁRBARA e RAMOS, 2003; CELANI, 2003; ABRAHÃO, 2004; LEFFA, 2001), abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1997, 2005; MENEZES, 1996; LIMA, 2002, FORTKAMP e XAVIER, 2001), crenças (BARCELOS, 1995, 2004; FREUDENBERG e ROTTAVA, 2004; NONEMACHER, 2004) e identidade (MOITA LOPES, 2002; RAJAGOPALAN, 2002; CORACINI, 2003; GRIGOLETTO, 2003; BOHN, 2005).

Além disso, nota-se que muitas pesquisas sobre formação de professores de LE tomam como foco as habilidades lingüísticas (LYRIO, 2001; SILVA, 2004) e de ensinar (CASTRO, 2001; ALVARENGA, 2004) dos professores em exercício e/ou de futuros professores com um certo teor prescritivo sobre o ser e o fazer docente. Por outro lado, as atuais pesquisas sobre as representações de LE, quando tomam os alunos como referencial, focalizam estudantes de cursos universitários, considerando sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem (PASSONI, 2004; BRANCO, 2005).

O propósito da presente pesquisa é trazer, portanto, as vozes dos estudantes de escola básica para análise e assim compreender até que ponto aspectos inerentes ao ser e fazer docente, como gênero, idade, aparência física, atitude, linguagem e metodologia de ensinar dos professores influenciam ou não na interação professor-aluno(s).

1.1 O espanhol como língua estrangeira no contexto da educação básica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Proposta Curricular de Santa Catarina justificam a escolha da língua estrangeira no currículo das escolas de ensino básico de acordo com as

⁷ A Lingüística Aplicada é definida por Almeida Filho (2005) como “uma das três ciências da linguagem, além da **estética da linguagem** (teoria literária) e **a lingüística geral ou básica** (incluindo as análises dos discursos), que focaliza questões da linguagem inseridas em subáreas como a do ensino-aprendizagem das línguas, a da tradução e interpretação, a da terminologia e lexicografia, e a das relações sociais/profissionais mediadas pela linguagem (p.31)”.

necessidades e prioridades econômicas e com as opções de línguas de significado econômico e geopolítico. Tais justificativas nos remetem à atual posição do inglês e do espanhol (em menor escala) como línguas estrangeiras adotadas no ensino fundamental e médio.

Para Picanço (2003), dois fatores importantes que promoveram o crescimento do espanhol no mundo, tornando-o o segundo idioma mais usado comercialmente, são: a redemocratização da América Latina, que fez com que muitos países se tornassem promissores mercados consumidores de tecnologia e de produtos industrializados importados de países asiáticos, e os investimentos feitos na Espanha, pela Comunidade Européia, para fortalecer o país.

A inserção da língua espanhola nas escolas públicas do ensino básico no Brasil está relacionada ao contexto histórico, político e, principalmente, econômico no início dos anos 90, com o acordo que deu origem ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Conforme Benedetti (2005), “a força motriz dessa inserção da língua espanhola nesta última década, como idioma de prestígio no cenário brasileiro, se pauta em uma motivação político-econômica globalizante, mais do que cultural, a qual visa ao fortalecimento de relações de mercado regionais frente a outros blocos hegemônicos” (p.125-126).

No que concerne aos critérios para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo, os PCNs também assinalam o fator histórico como preponderante na relevância do espanhol nas escolas básicas:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (PCNs, 1998, p. 23).

Do mesmo modo, a Proposta Curricular (Língua Estrangeira) de Santa Catarina também explica a implementação do espanhol na educação básica a partir dos anos 90, com o advento do Mercosul. Esta inserção fundamenta-se nos interesses econômicos de uma nova “ordem mundial”, a globalização.

Apesar dos interesses econômicos, a língua estrangeira que predomina até hoje, na maioria das escolas públicas brasileiras, é o inglês, tendo em vista seu apelo lingüístico hegemônico nas relações internacionais: no campo dos

negócios, da tecnologia, da ciência, da cultura de consumo de massas, no ambiente acadêmico, entre outras tantas relações entre língua e poder econômico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza nas escolas de ensino médio a inclusão de duas línguas estrangeiras, uma como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e a outra em caráter optativo, dependendo das condições da instituição. Como disciplina obrigatória, exige-se do aluno a frequência mínima de 75% às aulas, assim como nas demais disciplinas do currículo. Como optativa, fica a critério do estudante cursar a disciplina ou não.

O que se vê na prática, no entanto, é que a comunidade escolar tem pouco poder sobre a escolha da LE, devido a fatores que vão desde à falta de profissionais na língua que se deseja oferecer até à pressão do mercado de trabalho e às pressões de profissionais de LE (inglês e espanhol) à procura de emprego.

De acordo com a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, o ensino da língua espanhola deverá ser ofertado em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, em regime obrigatório no ensino médio. Assim, segundo a 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 (Brasil, 2005).

Quanto ao impacto desta lei no cenário educacional brasileiro, têm-se o provável crescimento do número de pessoas interessadas em se tornar professores de espanhol e, conseqüentemente, o aumento do número de cursos de licenciatura em Letras – Espanhol, ou Português – Espanhol, para atender à demanda desses futuros profissionais. Até o momento, entretanto, o número de professores dessa língua no país é pequeno, bem como o número de escolas que oferecem a disciplina como conteúdo obrigatório no currículo escolar.

De acordo com Fernández (2005), atualmente existem no Brasil 26 universidades públicas e 24 privadas que oferecem curso de licenciatura em espanhol, atuando na tarefa de formação de professores dessa língua. Embora o número de instituições formadoras não seja inexpressivo, a realidade nos mostra a falta desses profissionais no mercado, bem como a dificuldade de encontrar escolas, principalmente públicas, que ofereçam o espanhol como língua estrangeira no sistema de ensino básico formal. Como salienta Fernández (2005):

Como ya hemos puesto de manifiesto, la enseñanza del español en el sistema público brasileño es claramente insuficiente en lo legislativo y en lo organizativo. En los últimos años, esta precariedad ha obligado al brasileño medio a dirigirse hacia un sistema de enseñanza privada que se ha ido adaptando al mercado a toda prisa, y que no siempre lo ha hecho de forma correcta (p.25).

Cabe ressaltar que em Florianópolis⁸, cidade onde os dados desta pesquisa foram coletados, foi difícil encontrar escolas do ensino fundamental e médio, tanto públicas como privadas, que ofertam a disciplina de espanhol. Assim, o investimento na língua espanhola não parece ser prioridade, principalmente nas escolas municipais, visto que não existem professores efetivos dessa língua, somente profissionais contratados, o que causa um certo estranhamento, considerando que o espanhol exerce papel fundamental na indústria turística da cidade, no impacto econômico e no estabelecimento das relações de fidelidade dos inúmeros visitantes de fala hispânica, em especial da Argentina e Uruguai na cidade.

⁸ Segundo pesquisa realizada pela Embratur-Fade (SEDYCIAS, 2005, p. 41), Santa Catarina, juntamente com o Rio de Janeiro foram os estados brasileiros mais visitados por turistas hispanófonos em 2000. Somente na temporada de verão 1998-1999, Florianópolis atraiu 2,2 milhões de pessoas, dos quais 8,4% eram estrangeiros (hispanófonos e não-hispanófonos), arrecadando cerca de U\$ 365 milhões de dólares.

A língua estrangeira, presente como matéria obrigatória a partir da 5ª série do ensino fundamental, aparece representada pelos alunos através de músicas e culturas de outros povos, assim como os professores desta disciplina, que também aparecem representados pelos alunos a partir do jeito de ser e estar em sala de aula na relação-interação com eles.

Por meio das falas dos alunos, é possível conhecer as representações que eles constroem sobre os professores em geral, e em particular dos professores de espanhol. São mitos, valores, atitudes e crenças construídas num processo de relações a respeito de um dado objeto (algo ou alguém).

Compreender as representações sociais que os alunos do Ensino Fundamental e Médio têm sobre os professores de espanhol é um dado importante para a apreensão da realidade escolar e das relações/situações que emergem de representações de um sobre o outro. Nesta pesquisa vou me ater às representações atreladas a fatores como gênero, idade/aparência física, linguagem, atitude e metodologia de ensinar dos professores.

CAPÍTULO II

CONSTRUTO TEÓRICO

Este capítulo traz a fundamentação teórica que orienta esta pesquisa. Para tanto, procuro apresentar, num primeiro momento, alguns conceitos e

noções do termo *representações*. A seguir, explico a Teoria das Representações Sociais (TRS) como embasamento teórico adotado neste trabalho. Posteriormente, faço considerações sobre a aplicação da TRS no campo da educação e da lingüística aplicada. Por fim, trato das categorias de gênero, idade, aparência física, linguagem, atitude e metodologia de ensinar na profissão docente.

2.1 Representações: conceitos e noções

Tendo como finalidade analisar as representações sociais construídas pelos alunos sobre os professores em geral e sobre os professores de espanhol como língua estrangeira, em particular, considero importante apontar o conceito que permeia esta pesquisa, já que o termo representações tem sido enfocado por diferentes áreas do conhecimento como a Sociologia, Psicologia, Educação e Lingüística sob diversas perspectivas teórico-metodológicas.

Em seus estudos sobre o papel da sociedade na gênese do pensamento lógico e na formação dos conceitos, o sociólogo francês Émile Durkheim, em 1912, discute a religião como sendo a natureza fundamental do homem, uma prática social que traduz as representações coletivas enquanto fenômenos capazes de assegurar os laços entre os membros de uma sociedade, e de se manter através das gerações.

Quando toma como objeto de estudo o sistema das práticas religiosas das tribos das sociedades primitivas da Austrália, em sua obra *As formas elementares de vida religiosa*, em 1912, Durkheim apresenta o conceito de representações coletivas como um conjunto sistemático de elementos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e de tempo, entre outros, como sendo conhecimentos inerentes à sociedade, que tentam dar sentido a distintos fenômenos sociais, já que para ele:

Cada povo representa seus heróis históricos ou lendários de determinada maneira variável segundo os tempos; essas representações são conceituais. Enfim, cada um de nós tem determinada noção dos indivíduos com os quais está em contato, do seu caráter, da sua fisionomia, dos traços distintivos do seu comportamento físico e moral: essas noções são verdadeiros conceitos (1989, p.511).

A noção de *representações coletivas*, concebida por Durkheim, acaba sendo uma espécie de marco na discussão sobre os diferentes modos de pensamento e de saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões), cuja característica consiste em revelar o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e no espaço social (MAIA DA NÓBREGA, 2001).

O conceito de representações, segundo Durkheim, partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social.

Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade, que abarca os mitos, as lendas populares, as concepções religiosas de toda a espécie, as crenças morais, as tendências, as práticas do grupo tomado coletivamente, que exprimem uma cultura em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade.

Durkheim introduziu o termo *representações coletivas* para referir-se às características do pensamento social e distingui-las das do pensamento individual. Assim, conforme o autor:

[...] o que as representações coletivas traduzem é a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam [...] Para compreender a maneira como a Sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é (2004, p.21).

É a partir da dicotomia entre o pensamento social e o individual, apontada por Durkheim, que surge a teoria das representações sociais, formulada pelo psicólogo francês Serge Moscovici, em 1961, o qual refuta essa oposição apontada pelo sociólogo.

O estudo clássico que originou a Teoria das Representações Sociais foi *La psychanalyse, son image et son public* (1961), realizado por Moscovici, em Paris, no final da década de 50. Nesta obra, o autor estudou a representação social da psicanálise para grupos específicos daquela cidade. O seu objetivo era compreender como a teoria psicanalítica se disseminava de forma diferente

nos diversos grupos. Este estudo foi realizado a partir de uma necessidade que Moscovici sentia em redefinir o campo de estudo da Psicologia Social, tendo como ponto de partida o fenômeno das representações sociais.

Através da apropriação da psicanálise como objeto de pesquisa, Moscovici conduz a substituição terminológica da noção de *representações coletivas* pelo conceito de *representações sociais*, na justificativa da diversidade da origem, tanto dos indivíduos quanto dos grupos, além de reconhecer a importância da comunicação enquanto fenômeno que possibilita convergir os indivíduos numa rede de interações, em que tanto o individual pode tornar-se social como o social tornar-se individual, tendo assim, a associação do aspecto mutável da sociedade.

A construção da teoria das representações sociais baseia-se, portanto, na indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, abrindo espaço para a interlocução entre a psicologia e a sociologia.

A noção de representações sociais introduzida na Psicologia Social por Moscovici emerge na compreensão sobre como o saber é representado na sociedade e partilhado com seus membros na forma de teorias do *senso comum*⁹. Nas palavras do autor, representações sociais são:

“[...] um conjunto de conceitos, enunciados e explicações originado na vida cotidiana [...] Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e aos sistemas de crença das sociedades tradicionais; poder-se-ia mesmo considerá-las como a versão contemporânea do senso comum (1981, p.181)”.

As representações sociais se constituem, portanto, em uma série de opiniões, explicações e afirmações que são produzidas a partir do cotidiano dos grupos, sendo a comunicação interpessoal importante neste processo. São consideradas como “teorias do senso comum”, criadas pelos grupos como forma de explicação da realidade.

Para Moscovici (apud OLIVEIRA e WERBA, 2002, p. 104), o conceito de representação social teve sua origem na Sociologia e na Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl.

⁹ Na teoria das Representações Sociais, o Senso Comum é denominado por Moscovici como “um conjunto estruturado de descrições e explicações, mais ou menos interligadas uma às outras da personalidade, da doença, dos sentimentos ou dos fenômenos naturais, que todas as pessoas possuem, mesmo que não estejam cientes disso e que elas usam para organizar sua experiência, para participar de uma conversação, ou para negociar com outras pessoas (2004, p.202)”.

As representações sociais se estruturam na comunicação, através da qual se elaboram os conhecimentos do senso comum (MOSCOVICI, 1978). São, dessa forma, expressas nos discursos das ciências, das religiões e de outras tantas formas de conhecimento compartilhado. Assim sendo, todos os fenômenos que emergem do contexto social são investidos simbolicamente, ou seja, recebem nomes e significados que os avaliam, explicam e lhes dão sentido. Esses significados circulam e transformam-se de acordo com os modelos vigentes em uma determinada época e formação social. Neste sentido, pode-se dizer que as representações sociais são construídas não somente com base no contexto social e cultural, mas também no contexto histórico.

Na perspectiva psico-sociológica, portanto, representações sociais caracterizam-se como uma modalidade de conhecimento montada pelo senso comum, socialmente compartilhada e construída em comunicações inter-individuais e equivalente aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais. Ao mesmo tempo, as representações sociais remetem-se às pertencas do sujeito, às suas modalidades de comunicação, à sua funcionalidade e eficácia social.

Um dos pontos fundamentais para o entendimento das representações sociais refere-se às interações humanas. Moscovici (2004) toma como ponto de partida o aspecto coletivo e social, para, então, discutir a sua formação nos indivíduos. Assim, o autor baseia-se na constituição psicológica dos indivíduos, mas principalmente, a partir de sua realidade social, histórica e cultural em interação.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (p.41).

Representações sociais são consideradas por Moscovici como uma teoria por sua propriedade dinâmica e volátil, isto é, que se transformam no decurso da vida, desaparecendo apenas para ressurgir sob novos aspectos.

Vale ressaltar que, conforme o mesmo autor (1984), uma vez que as representações são construídas e compartilhadas sócio-historicamente e fortalecidas culturalmente pelo grupo no qual circulam, elas podem constituir

uma realidade social. Sendo assim, quanto mais a origem de uma determinada representação é esquecida, ou seja, quanto menos nos conscientizamos delas, conseqüentemente, mais elas nos influenciam.

A Teoria das Representações Sociais (TRS doravante), pela sua complexidade, é estudada por três correntes teóricas complementares à teoria originária de Moscovici: a vertente teórica de Denise Jodelet; a vertente liderada por Willem Doise e a vertente defendida por Jean-Claude Abric (explicitadas na Seção 2.2) que, muitas vezes, coexistem de forma conflituosa, mas com possibilidades de contribuições mútuas por salientarem aspectos distintos e princípios comuns.

Para Moscovici (1978), a importância dos estudos das representações sociais está em identificar o universo que as gerou, considerando que as representações sociais envolvem conceituações psicológicas e sociológicas construídas historicamente.

Ao entender as representações sociais como algo construído social, cultural e historicamente, temos que considerar não somente a perspectiva da Sociologia, mas também a dos Estudos Culturais e a da Psicologia.

Na perspectiva da Sociologia Clássica, Minayo (1999) define representações sociais como a representação de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. A partir dessa noção, entende-se que as representações sociais são estudadas nas Ciências Sociais como categorias de pensamento, que expressam e explicam a realidade, justificando ou questionando-a.

Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, o conceito de representação é desenvolvido a partir de trabalhos como o de Stuart Hall, o qual salienta que:

a importância dos sons, palavras, notas musicais, gestos, expressões e roupas para a linguagem não vem do que esses elementos são, mas do que eles fazem, de sua função; eles constroem significados e os transmitem – eles significam e a produção e a circulação de significados dá-se na linguagem e na cultura (apud WORTMANN, 2002, p.25).

Isto significa dizer que a representação é a produção de sentido através da linguagem. Nas palavras de Hall:

a representação é uma prática, um tipo de “trabalho”, que usa os objetos materiais e efeitos. Mas o significado depende, não da

qualidade material do signo, mas de sua função simbólica. É porque um particular som, ou palavra significam, simbolizam, ou representam [sic] um conceito, que ele funciona, na linguagem, como um signo e carrega significado (apud WORTMANN, 2002, p. 26)

Ainda nas análises culturais, Silveira (2002) enfatiza que a atividade cotidiana das pessoas é profundamente simbólica e discursiva, constituindo-se em um universo cultural e semiótico. Dessa forma, as representações são entendidas como um sistema de significação de alguma “coisa”, que não se faz pela correspondência com essa “coisa”, mas pela sua representação (por meio de um significante).

Nos estudos de Giordan e De Vecchi (apud Wortmann, 2002) sobre representações mentais, os autores preferem utilizar o termo concepção ao invés de representação, por considerarem o primeiro mais abrangente. Para eles, as concepções/representações são organizadas a partir de processos pessoais (individuais e sociais). O aprendente estrutura progressivamente seus conhecimentos adquiridos na ação cultural parental, em sua prática social de criança na escola, na influência das diversas mídias e, mais tarde, em sua atividade profissional e social de adulto.

Na perspectiva da Psicologia Social, Erwing Goffman (1975), por exemplo, apresenta o conceito de representação associado às interações e percepções entre indivíduos. Para o autor, *representação* é toda atividade de um indivíduo que, pela sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores, exerce alguma influência sobre eles. O autor explica que:

Quando um indivíduo chega à presença de outros, estes geralmente procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem [...] Se o indivíduo lhes for desconhecido, os observadores podem obter, a partir de sua conduta e aparência, indicações que lhes permitam utilizar a experiência anterior que tenham tido com indivíduos aproximadamente parecidos com este que está diante deles ou, o que é mais importante, aplicar-lhe estereótipos não comprovados. Podem também supor, baseados na experiência passada, que somente indivíduos de determinado tipo são provavelmente encontrados em um dado cenário social (1975, p.11).

Ao focar as representações sociais do “eu” na vida cotidiana e nas relações face a face, Goffman (1975) mostra como o indivíduo emprega uma fachada, consciente ou inconscientemente, para realizar a representação do seu papel social. Os observadores constroem, portanto, a “fachada pessoal” do indivíduo, com base em informações prévias ou percepções. Segundo Goffman

(1975), fachada pessoal refere-se ao desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa, com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Inclui os distintivos da função vestuário, sexo, idade, aparência, atitude e padrões de linguagem, que transmitem seu caráter abstrato e de generalidade.

Como salienta o autor, é no processo interativo que os sinais, os atributos e os estereótipos podem se acentuar e se confirmar, ou podem permanecer despercebidos e obscuros.

Além do conceito de fachada pessoal, Goffman (1975) introduz a noção de *fachada social*, que é semelhante à representação coletiva postulada pela sociologia durkheimiana, que procura dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade.

Outros autores da psicologia, como Lambert e Lambert (1986), utilizam o termo *percepção social* como a percepção de papéis e de efeitos de papéis, que se aproximam do conceito de “representação(ções)”. Os autores salientam que:

Nossas suposições a respeito de uma pessoa num papel abrangem seus sentimentos e suas expressões emocionais (“um diplomata deve, pelo menos, parecer frio e controlado”); suas motivações e seus traços (“a mulher de César deve ser, ou, pelo menos, parecer virtuosa”); suas intenções (“um bom policial deve ajudar as crianças, ou pelo menos deve fazer que as crianças pensem isso”); sua contribuição a uma situação social (“um bom senador sugere novas leis”); sua posição e sua hierarquia social (“os políticos são os chefões em nossa cidade”) – Lambert e Lambert, 1986, p.93.

Com base no explicitado acima, certas atitudes e comportamentos são esperados de certas profissões e/ou de posições que o indivíduo exprime dentro da sociedade. Da mesma forma, representações são imaginadas a professores e alunos.

Depreendo de todo esse percurso teórico e conceitual para mostrar que a Teoria das Representações Sociais (TRS), enquanto fenômeno dinâmico e de natureza sócio-histórico cultural, pode explicar os comportamentos das pessoas e sua forma de se relacionar com o mundo.

2.2 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A decisão de trazer o estudo das representações sociais como modelo teórico para esta pesquisa se fundamenta na contribuição dessa abordagem para uma melhor compreensão da sociedade.

Ao resgatar os fundadores das Ciências Sociais na França, principalmente Durkheim na Sociologia e Lévi-Bruhl na Antropologia, Moscovici ressalta a impossibilidade de se pensar a existência do sujeito fora de um contexto social.

O contato com o pensamento de Durkheim permitiu a Moscovici transpor a barreira tradicional entre fenômenos psíquicos e fenômenos sociais, enquanto que a visão antropológica de Lévi-Bruhl permitiu-lhe realizar através da Psicologia Social o “casamento entre a Psicologia e a Antropologia” (Moscovici, 1978).

Ao questionar o conceito cartesiano de razão como atributo imutável e universal do ser humano, Lévi-Bruhl provoca uma mudança naquilo que nós pensamos que somos: racionais, sem dúvida, mas de maneira relativa e incompleta, dependentes da cultura à qual pertencemos (MOSCOVICI apud GUARESCHI e JOVCHELOVITC, 2002). Na visão de Lévi-Bruhl, cada cultura tem sua própria lógica interna. Conseqüentemente, representações coletivas podem ser racionais para os membros de uma determinada cultura, mas descabidas e privadas de significado ao observador pertencente à uma outra cultura.

Na compreensão de Durkheim e Lévi-Bruhl, havia a necessidade de uma teoria que explicasse fenômenos como o pensamento social, a comunicação e a semiótica. Sendo assim, para Durkheim, “as representações coletivas são produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores, servem a coesão social e constituem fenômenos tão diversos como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum” (VALA, 1993, p. 368).

A partir de sua visão crítica sobre representações coletivas na sociologia de Durkheim e na antropologia de Lévi-Bruhl é que Moscovici elabora sua Teoria das Representações Sociais, além da contribuição de autores como Piaget e Vigotsky. Conforme Moscovici (2004), a TRS se apóia na psicologia genética de Piaget, já que ao ler este autor, percebeu que Piaget estudou o senso comum das crianças do mesmo modo que ele estava tentando estudar o senso comum dos adultos. Dessa maneira, Moscovici notou que o método de

estudar crianças através das observações e entrevistas focais de Piaget poderia servir-lhe nas pesquisas em representações sociais.

Quanto à Vigotsky, sua teoria do desenvolvimento cultural e histórico ganha dimensão na TRS visto que, segundo Moscovici (2004, p. 299), “a partir dos escritos de Vigotsky, a origem das funções mentais mais elevadas deve ser buscada não nas profundezas da mente ou nos tecidos nervosos, mas na história social, fora do organismo individual”.

A TRS visa explicar os fenômenos existentes na relação entre os homens com a natureza e a sociedade e os processos de influência que essas relações exercem sobre as ações cotidianas. Desta forma, visa resgatar a compreensão do mundo, a partir dos conceitos elaborados pelos grupos, resultando no chamado “senso comum” (MOSCOVICI, 1978).

As representações sociais, “como forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada” (JODELET, apud ANDRADE, 2003) são manifestadas pela palavra (linguagem oral e/ou escrita) ou gestos, isto é, o objeto - seja ele humano, social, material ou uma idéia - é apreendido através da comunicação.

Desta forma, para Moscovici (1978), toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, não existindo representação sem objeto. Sendo assim, uma representação social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, uma vez que é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais.

Moscovici considera que o propósito de todas as representações é transformar algo não familiar em familiar. Isto significa dizer que, uma realidade social é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

As representações são construídas para transformar o universo *reificado*, que diz respeito aos mundos restritos, onde circulam as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas e o universo *consensual*, que se refere ao conhecimento do senso comum, às trocas sociais do cotidiano (MOSCOVICI, 1988 apud SÁ, 1993).

A tensão com o não familiar tem o mérito de impedir que a habituação mental domine completamente o pensamento dos indivíduos. O estranho atrai, intriga, perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua.

Ainda, com base na TRS proposta por Moscovici (1984), as representações são formadas a partir de dois processos sócio-cognitivos que atuam dialeticamente: a *objetivação* e a *ancoragem*.

A objetivação pode ser definida como a transformação de uma idéia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social, e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, freqüentemente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam. Consiste em dar forma ao conhecimento de algo ou alguém.

Para Moscovici (1984) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Em outras palavras, “a imagem é totalmente assimilada e o que é percebido toma lugar do que é concebido [...] Assim, por uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos de realidade mais do que elementos de pensamento (p.40)”.

A ancoragem, por sua vez, desempenha um papel fundamental no estudo das representações sociais, uma vez que se constitui no processo de integração cognitiva do objeto representado (idéias, acontecimentos, pessoas, relações, etc.) com o pensamento social pré-existente. Ancorar é classificar ou denominar um objeto. Sobre a denominação, Moscovici salienta:

Minhas observações provam que denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as conseqüências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc.; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção (MOSCOVICI, 1984, p.34).

Esta classificação acontece quando escolhemos um protótipo estocado em nossa memória, com o qual o objeto representado é posto numa

comparação generalizadora ou particularizadora. Ao fazermos essa comparação, o objeto se inclui ou se afasta de determinada categoria ou classe, a partir da coincidência ou divergência em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo (definido pela lógica natural do consenso).

Como já sinalizado na Seção 2.1, três estudos teóricos complementam a TRS, inicialmente proposta por Moscovici: os estudos de Jodelet, os de Doise e os de Abric.

A corrente teórica de Denise Jodelet é identificada como uma pesquisa centrada na análise do discurso escrito e/ou oral de pessoas ou de representantes do grupo em que se originam as representações sociais estudadas. Os discursos, geralmente coletados através de entrevistas, são analisados considerando os mecanismos geradores da representação postulados por Moscovici (ancoragem e objetivação). Trata-se, portanto, de uma perspectiva psicológica das representações sociais.

A corrente de Willem Doise estuda as condições sociais, ou seja, as influências que o social pode exercer sobre a cognição individual. Para o autor (1990), a utilização da teoria das representações sociais envolve tanto o nível intrapessoal de análise como o interpessoal, podendo partir das representações pessoais de objetos sociais para um exame das cognições no nível grupal, o que permite ao pesquisador a apreensão dos aspectos compartilhados de uma representação.

Nesta linha de estudos, o consenso social não importa, diferentemente da primeira corrente explicitada. O que importa são os princípios geradores das representações, ou seja, as razões pelas quais pessoas de um mesmo grupo pensarem de formas semelhantes sobre os objetos ou pessoas a que estão expostas. Esta corrente traz uma perspectiva sociológica das representações sociais.

Quanto à corrente de Jean-Claude Abric, existe uma ênfase no caráter estrutural e cognitivo do conteúdo das representações sociais, que se articula em níveis mais centrais (núcleo central da representação, conjunto de valores e idéias mais permanentes, consensuais e rígidas) e outros mais periféricos (mais individuais e transitórios).

Segundo Abric (1996), todo indivíduo se apropria e reformula a realidade a partir de seu sistema sócio-cognitivo. Em outras palavras, a realidade social é o fato objetivo, apropriado e reconstruído pelo grupo ou pelo indivíduo, uma vez que a experiência grupal se incorpora às estruturas cognitivas individuais.

Jean-Claude Abric elaborou a Teoria do Núcleo Central, a título de complementação à teoria de Moscovici. Suas proposições básicas indicam que a representação social possui uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que a compõem estruturando-se em torno de um núcleo central (NC).

O NC está relacionado à homogeneidade do grupo, sendo, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança. Desta forma, o NC é “um subconjunto da representação, composta de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente (ABRIC, apud SÁ, 1996, p. 67)”.

O núcleo central, segundo Abric “é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento do grupo” (apud AMORIM, 2004).

Conforme Abric (1998), o NC (ou núcleo estruturante) tem duas funções: a geradora, que é o elemento através do qual se cria, ou se transforma os demais elementos que compõem a representação; e a organizadora, que dá sentido e valor, unificando e estabilizando os elementos da representação.

A identificação do NC permite um estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes elas devem possuir núcleos centrais diferentes, entretanto, a simples identificação do conteúdo central de uma representação não basta para seu reconhecimento e especificação, já que é necessário observar a forma como este conteúdo está organizado. Assim, duas representações identificadas por um mesmo conteúdo central podem ser extremamente distintas, caso a organização destes conteúdos também seja distinta.

Paralelo à idéia de centralidade surge o conceito de sistema periférico que, promove a interface entre a realidade concreta e o núcleo central, garantindo a ancoragem da representação na realidade do momento, através da concretização, regulação e adaptação do NC da representação,

defendendo sua significação como um amortecedor do impacto causado pelo confronto das diferentes significações de um mesmo objeto.

Das três vertentes apresentadas – Jodelet, Doise e Abric, a primeira parece definir melhor a representação social, pois articula elementos afetivos, mentais e sociais, e integra, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e das idéias sobre as quais elas vão intervir (JODELET, 2001). É com esta vertente, portanto, que esta pesquisa se coaduna.

A TRS mostra que a maior parte dos indivíduos aceita e assimila conhecimentos elaborados pela sociedade, através das representações próprias do senso comum de distintos grupos sociais, organizadas de maneiras diferentes como opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes.

Ao relacionarem estereótipos e representações, Moscovici e Hewstone (1983) afirmam que “somos levados, por nossas representações, a classificar os fatos diferentemente, e os fatos que não correspondem às representações são considerados como menos reais do que os que a elas correspondem (p.119)”.

O estereótipo refere-se às percepções socialmente partilhadas sobre algo ou alguém, as quais adquirem um caráter de rigidez e alto grau de generalização, encontrando-se com freqüência na base de discriminação social. As representações sociais, quando surgem sob a forma de estereótipos, são teorias sociais práticas (VALA, 1993), um saber prático (JODELET, 2001), organizadores das relações simbólicas entre os atores sociais.

O psicólogo social Tajfel (1982), em sua Teoria da Identidade Social, relaciona estereotipia enquanto fenômeno social numa perspectiva sócio-cultural. Desta forma, os estereótipos que permeiam as relações intergrupais devem ser vistos como traços culturais, sendo que sua estabilidade e mudança dependem de acontecimentos nos grupos.

Os estereótipos podem ser definidos por Tajfel (1982) como idéias generalizadas e simplificadas sobre uma categoria, compartilhadas por um grande número de pessoas (grupos sociais e entidades), visando a adaptação cognitiva e comportamental das informações recebidas do meio.

Tajfel (apud NASCIMENTO-SCHULZE, 1996) admite quatro funções dos estereótipos sociais. A primeira diz respeito aos seus aspectos cognitivos. O argumento principal é de que o processo de estereotipia nos auxilia a dar ordem e orientação ao cotidiano e ao mundo social.

A segunda função seria a de auxiliar os indivíduos a defender e preservar seu sistema de valores, especialmente quando novas categorizações sociais ameaçam os valores compartilhados.

A terceira função dos estereótipos seria a de contribuir para a criação e preservação de ideologias grupais, tendo o objetivo de explicar ou justificar uma variedade de ações sociais. Por último, a quarta função nos auxilia na preservação ou criação de diferenciações grupais positivamente orientadas para o intergrupo.

A seguir, discuto como as representações sociais encontram espaço nas pesquisas educacionais e da linguagem.

2.3 As representações sociais e a sua aplicação no campo da Educação e da Lingüística Aplicada

As formas de representação e de expressão da sociedade, a partir da Teoria das Representações Sociais, se constituem quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando estão expostas às instituições (como a escolar, por exemplo), aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades.

A fascinação estética está em toda parte e faz da cultura contemporânea uma cultura figurada em que a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e o conhecimento. Segundo Jobim e Souza (2000), a presença da imagem e das representações no contexto educativo, “como característica geral da cultura do consumo, penetra todas as instâncias, já que a educação e as práticas sociais que se formam em seu interior começam a ser absorvidas por representações visuais” (p.16).

No âmbito da educação, as representações sociais constituem "o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a prática educativa" (Maya, 2000, p.29), e "parecem ser fundamentais para se compreender a relação entre os diversos grupos sociais e as suas atitudes e

comportamentos face à escola ou, a um nível mais restrito, para se compreender a comunicação na sala de aula" (Gilly, 1989, p.383). Sua validade e importância no campo educativo é retratada por Gilly (2002) a seguir:

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo[...] ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicologia e sociologia da educação. (p.232)

Nos últimos anos, diversos estudos em educação no Brasil utilizaram como construto teórico a teoria das representações sociais. Podem ser citados, dentre eles, o de Sá (1998), que investiga os elementos constitutivos da representação social do "bom" professor, e sobretudo, como esses elementos se encontram organizados e estruturados. Os informantes consistiram em um grupo de professores da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis (MT).

Da mesma forma, Rangel (1999) investiga como se delineiam as dimensões da representação do "bom" professor a partir do que pensam alunos, professores, pais e funcionários de uma escola pública e de uma escola particular, ambas localizadas em Niterói (RJ).

Um outro estudo é o de Hollanda (2001), que mostra a importância da aplicabilidade da teoria das representações sociais no contexto escolar ao tratar de uma possível diferenciação nas representações do bom aluno, na visão de estudantes da 1ª série de uma escola pública de Fortaleza (CE).

Em sua pesquisa, realizada em Belo Horizonte (MG) com quatro professoras formadas na década de 40, Castro (2002) identifica as atitudes dessas professoras sobre a profissão docente, bem como o conhecimento e as experiências que as orientaram, além das condutas e orientações geradas a partir de suas representações.

No estudo de Amorim (2004), o interesse está na constituição das representações sociais de alunos da graduação (primeira fase) em Enfermagem sobre a profissão enfermeiro(a). Araújo, Nascimento, Almeida e Roazzi (2002), por outro lado, investigaram a representação social da

Psicologia com alunos de três disciplinas seqüenciais (Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem) dos cursos de licenciaturas na UFRPE.

Estes e outros exemplos de pesquisas no campo da educação mostram a escolha dos pesquisadores pela TRS como aporte teórico importante para a investigação do pensar e do agir dos grupos sociais.

A representação sobre o espaço escolar, assim como sobre qualquer outra instituição, é uma construção complexa, uma vez que a escola e seus atores (professores e alunos, por exemplo) têm seus sentidos estruturados em um saber prático, em contínua gestação nas trocas de informações, experiências e relações do cotidiano.

Uma das críticas feitas à TRS é a sedução de um certo modismo superficial que, de tempos em tempos, privilegia uma determinada abordagem teórica (MADEIRA, 2001). No entanto, tomar o construto das Representações Sociais, como categoria de análise em questões educacionais, implica entender como os indivíduos, através de suas interações sociais no dia-a-dia da escola, assimilam, veiculam, agem e também constroem os seus próprios conceitos e imagens, os quais orientam sua conduta e comportamento na escola.

As representações sociais possibilitam, portanto, o estudo das percepções e conceitos que orientam os pensamentos, as opiniões, as ações e relações no contexto escolar, contribuindo para a compreensão de processos explícitos e implícitos que norteiam as condutas assumidas pelos sujeitos envolvidos na interação pedagógica.

Pesquisas em Lingüística Aplicada têm tratado a questão das representações de professores de língua(s) sob três enfoques conceituais principais: *crenças*, *representações* e *representações sociais*.

Barcelos (2004), com base na análise de Pajares e Johnson, desenvolve o conceito de crenças como:

[...] opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito de processos de ensino e de aprendizagem de línguas, as quais são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser, inclusive, internamente inconscientes e contraditórias (p.72-73).

Os estudos sobre crenças na área de língua estrangeira (LE) focalizam, geralmente, nas crenças de professores em formação (graduação) sobre os processos de ensino-aprendizagem de LE (NONEMACHER, 2004); na influência do curso de licenciatura em Letras – Inglês na constituição e/ou modificação das crenças de ensinar dos professores em formação (FREUDENBERG e ROTTAVA, 2004); nas crenças de egressos de um curso de Letras LE sobre a fluência oral (SILVA, 2004); nas crenças sobre a prática de avaliar em LE (ROLIM, 2004), nas crenças de professores e alunos sobre a cultura de aprender línguas (BARCELOS, 2004), entre outros.

Na perspectiva de “representações”, Celani e Magalhães (2002) discutem as representações de professores de inglês da rede pública de São Paulo sobre suas identidades profissionais, sobre o docente de LE na escola pública e sobre o seu papel como profissional.

A noção de *representações*, definida pelas autoras é entendida como uma:

[...] cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (2002, p.321).

A partir dessa compreensão, as representações emergem de contextos sócio-históricos e culturais e, por essas razões, estão relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas. Assim sendo, a escola e o sistema educacional formam uma instância de mediação de significações que estão relacionadas a certos modos de perceber, de agir, de pensar; logo, a discursos valorizados ou não na estrutura das relações interpessoais. Esta noção remete-se ao conceito de ideologia de Bakhtin, para quem todo signo é ideológico. A ideologia é reflexo das estruturas sociais marcadas na linguagem.

Um outro trabalho sobre representações é o de Ribeiro (2003). Trata-se de um estudo piloto sobre as representações que o professor participante de um curso de reflexão sobre a ação faz sobre si mesmo. O foco está nas transformações das representações em decorrência da participação do professor no curso. Da mesma forma, o estudo de Dudas (2003) investiga as

representações que o professor de inglês faz de sua prática docente. As duas pesquisas fazem parte de um projeto maior de investigação intitulado “As representações do professor de inglês da rede pública”.

Outras pesquisas na área da LA (CORACINI; GRIGOLETTO, 2003) conceituam *representações* a partir de trabalhos de autores como Stuart Hall e Tomáz Tadeu da Silva, os quais consideram como representações qualquer sistema de significação, tratando-se de uma construção do “real” e, conseqüentemente, de uma forma de atribuição de sentido. A abordagem teórica utilizada para o entendimento das representações é a discursiva, aproximando a análise do discurso de linha francesa (Pêcheux), a semântica da enunciação (Althier-Revuz) e a concepção psicanalítica (Foucault).

Em seu artigo, Coracini (2003) investiga sobre as representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. Grigoletto (2003), por sua vez, discute representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira, apontando para uma relação direta entre os termos *identidade* e *representação*, já que, para essas autoras, as representações deixam entrever aspectos da identidade.

Pouco adotado na área da LA é a TRS como aporte teórico e metodológico (procedimentos metodológicos como a entrevista com grupo focal e escalas atitudinais, além do número mais significativo de informantes na pesquisa).

Contrariamente, o trabalho de Santos (2003) é um exemplo de como a TRS é postulada dentro do contexto educacional e da lingüística aplicada. Em sua pesquisa, aborda as representações sociais de alunos do curso de Letras de uma universidade federal sobre as disciplinas pedagógicas oferecidas pelo Centro de Educação, fazendo um paralelo de como as disciplinas pedagógicas e as específicas são percebidas pelos alunos. Vale ressaltar que este tipo de pesquisa, quando encontrada, é caracterizada dentro da área de educação.

Como já mencionado, o presente estudo também baseia-se na TRS para analisar as representações sociais vinculadas à imagem dos professores em geral e na dos professores de Espanhol, em particular, sob o olhar dos alunos dessa língua. Espera-se com este trabalho contribuir com uma perspectiva interdisciplinar sobre a influência de elementos como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão (linguagem) e metodologia de ensinar na

construção desta representação e as implicações desses elementos na interação/relação entre professor(a) e alunos.

2.4 Traços pessoais dos professores

2.4.1 A questão do gênero na profissão docente

O conceito de gênero recebeu maior atenção nos anos 60 (século XX) entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, que era pautada no determinismo biológico para explicar os comportamentos de homens e mulheres. Tal determinismo serviu, muitas vezes, para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. Na perspectiva das relações de gênero, por outro lado, o que importa são os processos de construção ou formação histórica, lingüística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos.

Assim sendo, gênero é uma construção cultural, processo que passa necessariamente pela educação formal e informal de homens e mulheres. Neste sentido, afastamo-nos do senso comum de que sexo é um legado biológico que determina, por si só, comportamentos masculinos e femininos. Gênero é, sim, fruto de relações sociais marcadas tanto pela história quanto pela diversidade cultural.

Neste trabalho, gênero é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p.14).

Certamente não seria possível falar em profissões com gênero definido. Existe, no entanto, concentrações de determinado gênero em certas profissões. É o caso da prevalência do gênero feminino na constituição do professorado, em especial nas primeiras séries do ensino fundamental. A representação social construída em profissões ligadas ao cuidado, como a enfermagem e a educação, por exemplo, parece naturalizar a vocação feminina para os cuidados, como uma predisposição biológica das mulheres para esta finalidade.

A concepção sobre a atividade docente apresenta-se de forma distinta para mulheres e homens, já que as primeiras, ao longo da história, sempre

foram consideradas com dom natural para o magistério, visto serem elas as responsáveis pela educação dos filhos. O Magistério, assim, podia ser visto como a "extensão da maternidade" e o aluno como o "filho espiritual", numa espécie de sublimação da função feminina na docência, como sacerdócio (LOURO, 1997).

O gênero feminino na profissão docente é uma questão também discutida por Bourdieu (1999), em sua obra "A Dominação Masculina". O autor observa que o aumento das jovens cursando o ensino secundário e superior, vinculado às mudanças das estruturas produtivas, conduziu a uma transformação fundamental na posição das mulheres na divisão do trabalho.

[...] um forte aumento da representação de mulheres nas profissões intelectuais ou na administração e nas diferentes formas de venda de serviços simbólicos (jornalismo, televisão, cinema, rádio, relações públicas, publicidade, decoração) e também uma intensificação de sua participação nas profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas (ensino, assistência social, atividades paramédicas). (p.108)

Fragoso e Andrade (2003) também ressaltam o caminho percorrido pelas mulheres para chegarem ao mundo público. Com base no pensamento de que a mulher instruída serviria melhor à família, muitas meninas eram matriculadas em colégios para terem uma formação mais completa, porém com objetivos diferentes da educação proposta para os homens. A educação para as mulheres objetivava a melhor formação dos cuidados domésticos, jamais como trabalho remunerado, ao contrário dos objetivos da escolarização para os homens, que visava a formação para o bom desempenho profissional, intelectual e remunerado.

Até então, pertenciam às mulheres carreiras profissionais que se situavam no prolongamento das funções domésticas, na união entre o serviço educativo com o universo da produção simbólica (área lingüística e literária, por exemplo). Nas palavras de Bourdieu (1999):

Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo, etc.). (p.112)

As determinações de gênero na atividade educacional trazem à tona a relação direta com o poder institucional. Isto fica evidente quando é constatado que, embora a maior parte dos docentes seja do gênero feminino, as posições de controle e prestígio dentro do espaço escolar são ocupadas, na maior parte, pelos homens (como diretores, secretários de ensino, representantes no sindicato, etc.).

A atividade docente é comumente associada em nossa sociedade como feminina, até mesmo quando o espaço escolar é ocupado por homens. Isto significa que o sentido social dessa profissão é tido como feminino, ultrapassando o fato de sua maioria ser desse gênero. Assim, professores e professoras têm suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

Os sistemas de ensino dão conta de manter as formas culturais na sociedade, isto é, o significado do que é ser homem e do que é ser mulher. Entretanto, as expressões da masculinidade e da feminilidade são submetidas a uma constante modificação, daí a afetividade e a compreensão não serem características exclusivas do ser feminino, sendo também percebidas nos homens.

2.4.2 A questão da idade e da aparência física na profissão docente

As diferentes experiências, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações dos professores parecem estar correlacionadas às diferentes fases de sua vida profissional (anos de carreira) e pessoal (faixa etária).

Admite-se que cada uma dessas fases não é passagem obrigatória, mas que as experiências pessoais, profissionais e contextuais, vivenciadas ao longo da vida do professor, influenciam no seu modo de ser e agir. Assim, a vida dos professores, como salienta Hüberman (apud CAVACO, 1995), é um processo não linear, repleto de oscilações ou regressões.

Hüberman (apud CAVACO, 1995) caracteriza os primeiros anos de carreira como de sobrevivência ou de descoberta. Os que se situam na sobrevivência sofrem. O choque com a realidade distancia o professor do seu ideal criado ou imaginado. Os professores que assumem atitude de

descoberta, por sua vez, investem na experimentação, têm orgulho de ter a sua classe e os seus alunos, e de fazerem parte de um corpo profissional.

Segundo Cavaco (1995), a preferência que os alunos manifestam pelos professores jovens permite que, em muitos casos, se estabeleçam relações próximas, quase fraternais, que contribuem para atenuar o choque entre as expectativas de uma identidade profissional pré-estabelecida e as condições reais de trabalho.

Percebe-se, por outro lado, que a preocupação dos professores iniciantes em criar uma imagem de sucesso perante os demais colegas de profissão e a instituição escolar, assim como perante os alunos, pode levar este profissional a supervalorizar a manutenção da disciplina como forma de mostrar sua autoridade e assim compensar sua pouca idade e experiência docente, considerados sinais de inexperiência.

Cavaco (ibid) explica que os professores, a partir dos 30 anos de idade, parecem viver um fenômeno de apropriação das múltiplas dimensões do trabalho e de suas regras; procuram descobrir e experimentar seus conhecimentos; redimensionam suas aspirações, comportando-se de maneira a afirmar-se, a fazer reconhecer sua identidade profissional.

Esta fase suscita relações mais formais ou paternalistas com os alunos. Além disso, os professores demonstram estar mais interessados no ensino do que no domínio dos conteúdos.

A partir dos 40 anos de idade, o professor, segundo Hüberman, está sobretudo, concentrado na procura de uma situação profissional estável. É um período em que os professores se interrogam sobre a sua própria eficácia como docentes. Alguns assumem a atividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional. Outros, pelo contrário, sentem-se amargurados com sua vida profissional, queixam-se de tudo, dos colegas, dos alunos, do sistema.

Além da idade do professor e do seu tempo de exercício na profissão, a aparência física também é um aspecto a ser considerado nas representações construídas pelos alunos sobre o professor. Conforme Louro (1997), a primeira representação da professora foi de uma “figura severa, de poucos sorrisos”, para demonstrar seriedade, impor autoridade e uma certa distância dos alunos. A professora deveria ser disciplinada para poder disciplinar. A representação de uma pessoa séria, madura e experiente está diretamente relacionada à

idade na função da professora, que fornece apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, adolescente ou adulto, quase todos mais novos em idade que a professora.

As mulheres são socialmente conduzidas a tratar de si próprias como objetos estéticos e, conseqüentemente, a dedicar um cuidado constante a tudo que se refere à beleza, à elegância do corpo, ao modo de vestir, à postura, sendo delegadas à gestão da imagem pública e das aparências sociais.

A atenção aos cuidados com o corpo e com a aparência física é entendida, muitas vezes, como cuidado com a respeitabilidade e ética. Também é visível a tendência feminina de hipercorreção estética e lingüística.

O ser feminino como ser-percebido, e percebido pelo olhar masculino, ou por um olhar marcado pelas categorias masculinas, tende a ser avaliado pelo corpo, reduzido ao que se denomina de “físico”. Assim, segundo Bourdieu (1999):

Enquanto que, para os homens, a aparência física e os trajes tendem a apagar o corpo em proveito de signos sociais de posição social (roupas, ornamentos, uniformes, etc.), nas mulheres, eles tendem a exaltá-lo e a dele fazer uma linguagem de sedução. O que explica que o investimento (em tempo, em dinheiro, em energia) no trabalho de apresentação seja muito maior na mulher (p.118).

A representação docente sempre foi alvo de preocupação na sociedade, visto que exigia-se e ainda exige-se um comportamento moral intocável desse profissional, muito vinculado ao controle das vestimentas, gestos, fala e etc. Também espera-se de um docente o cuidado com a linguagem, a qual, para muitos, retrata a infalibilidade do professor e sua autoridade pedagógica na autoridade da linguagem de uma “cultura legítima” (BOURDIEU, 1999). É o que Bourdieu sugere a seguir:

Forçado a ilustrar a qualidade de sua função e da cultura que ele comunica pela qualidade de sua maneira pessoal de comunicá-la, o professor deve ser dotado pela instituição dos atributos simbólicos da autoridade ligada a seu cargo (a começar pela “farda do discurso” que é para o professor o que o avental ou o jaleco branco é para o cozinheiro, para o cabeleireiro, para o garçom do café ou para o enfermeiro). (p.136)

Segundo Garcia (2002), houve uma época em que a diretora da escola controlava tudo o que acontecia no ambiente escolar, inclusive a maneira de se

vestir das professoras, que não podiam usar saias muito curtas nem decotes exagerados que pudessem romper a imagem esperada de uma professora. O controle sobre a forma de vestir ou calçar das professoras por parte da direção escolar, que pretendia ter poder sobre a moral da época e da instituição, era justificado pelo objetivo de formar moralmente as professoras e o modo de se vestir fazia parte da boa formação. Este controle é ilustrado por Garcia (2002) que exemplifica um fato ocorrido numa escola de periferia urbana da cidade de São Paulo. Durante uma reunião pedagógica a diretora dirigiu-se a uma das professoras que era jovem dizendo-a: “na minha escola uma professora não se apresenta de sandália de dedo, pois esta não é a forma correta de uma professora se calçar”.

Com respeito a quem ou o que é responsável por estabelecer a aparência, Macdonald (1995), observando a vida estudantil numa instituição superior australiana de graduandos de Educação Física, ressalta a opinião de uma aluna sobre o padrão de aparência perpetuado pelo curso de Educação Física e pela sociedade em geral:

são os alunos[...] Eles criaram sua própria imagem, mas de certa forma ela sempre esteve lá e é como o departamento de educação física percebe que ela é vista pelo resto do instituto e por aqueles que estão fora dele. As pessoas dizem, quando eu lhes falo que sou da educação física: “O quê! Mas você não parece!”

A incapacidade da futura profissional de educação física de se ajustar à aparência e ao comportamento pré-estabelecido para sua área de atuação profissional é evidenciada na citação acima. A ênfase sobre a forma física, a apresentação e o cuidado corporal revela a idéia de um típico professor ou professora de educação física: uma pessoa usando calça e camisa de malha, tênis, cabelo num rabo-de-cavalo e, no caso das mulheres, apito pendurado ao pescoço, mandando os alunos irem pra cá e pra lá. De acordo com Macdonald (1995):

Numa ótica feminista, as noções de forma física e de apresentação corporal e adornos têm sido consideradas como importantes na definição de quem detém poder num contexto social. O corpo tornou-se um símbolo, comum e público, de feminilidade e masculinidade, ao mesmo tempo em que se transforma num indicador de outras qualidades pessoais como capacidade de trabalho, indolência, zelo, autocontrole, sucesso ou perícia (p.212).

Desse modo, dentre as diversas representações de professores (professorinha, educador(a), profissional do ensino, trabalhador(a) da educação), é notório que, embora o controle da imagem de professores não seja algo tão rígido quanto no passado, ainda há um elemento que se mantém: a preocupação com a manutenção de uma imagem moralmente idônea.

2.4.3 A questão da linguagem dos professores

O cuidado com a manipulação erudita das palavras é bastante freqüente entre professores de língua materna, que evitam o uso de expressões muito informais, perpetuando e consagrando as condições de aquisição lingüística das classes privilegiadas. Por outro lado, o uso da linguagem informal e próxima dos alunos pode significar camaradagem na relação professor e alunos, podendo comprometer, às vezes, os limites dessa relação.

Para Bourdieu e Passeron (1975), de todas as obrigações professorais, a fala letrada é a única que se ressentem como imperativo incondicional, a que conduz às tarefas de controle do trabalho dos estudantes como a correção das provas. Assim sendo, a linguagem oral e escrita é vista como mantenedora da hierarquia, autoridade e poder dos professores, visto que as boas palavras (linguagem adequada) vão sempre dos professores para os estudantes e a má linguagem dos estudantes para os professores.

Através de observações e entrevistas com alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio e com uma professora de língua portuguesa, Novais (2004) analisou o modo como a autoridade é exercida pela professora, e como essa autoridade é influenciada pela linguagem, entre outros aspectos.

O uso de vocabulário bem empregado e da gíria em momentos oportunos sinaliza o cuidado da professora com a sua linguagem e a diferença entre 'ser professor' e 'ser aluno', conferindo ao primeiro hierarquia, respeito e autoridade.

É uma questão hierárquica mesmo. Então, quando eles me chamam de "Ô, Isadora!", eu não aceito, é professora Isadora. É que nem mãe, tem gente mais próxima que mãe, mas, no entanto, a criança não chega na mãe e dá na cara dela. É uma autoridade natural, que

se mantém por essa preservação dos espaços. Então, eu não deixo eles mexerem nas minhas coisas, eu não deixo eles me chamarem por apelidos, eu deixo bem claro que a professora ali sou EU. /.../ Então, eu os trato com respeito, mas não participo do recreio deles, eu não sou colega deles, o meu vocabulário, mesmo quando eu uso gíria, eu uso em um momento colocado, e isso me diferencia deles. Até o fato de eu brincar com a minha idade (na época ela tinha 33 anos e eles em média 16), eles já acham que eu sou muito velha. E isso de uma certa maneira me confere uma certa autoridade. /.../ (NOVAIS, 2004, p. 35).

É por meio da linguagem ou do linguajar bem cuidado do professor, portanto, que se criam relações simbólicas em sala de aula, marcadas na distância, no respeito, na autoridade e no modelo lingüístico a ser aprendido.

2.4.4 A questão da atitude e da metodologia dos professores

O conhecimento escolar abriga diversidades múltiplas e é com essas diversidades que o professor lida no seu cotidiano. São ações, pensamentos, personalidades e comportamentos de colegas e alunos que acabam influenciando no seu modo de ser e de fazer seu trabalho na escola. Contraditoriamente, ao conviver com esta diversidade, a escola, através do seu papel normativo e formativo, procura a homogeneização. É o que Guimarães (1996) salienta a seguir:

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. (...) O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar (p.78-79).

Na sala de aula, as atitudes e a metodologia de ensinar do professor baseiam-se no que ele acredita ser eficaz para o bem-estar em sala de aula, a motivação, a atenção e a aprendizagem dos alunos. Para isso, a ordem se faz necessária muitas vezes, cabendo ao professor a função de estabelecer

limites, obrigações e normas, confrontando-se com impasses na sua relação com os alunos.

Surgem aí atitudes não desejadas, até mesmo procedimentos de ensino para turmas disciplinadas e indisciplinadas (ex: aula dialogada para grupos disciplinados; atividades escritas para os alunos não disciplinados, considerando que a ordem é resgatada quando os alunos copiam a matéria do quadro e realizam exercícios).

Falar de atitude dos professores remete-nos à autoridade legítima deste profissional em assegurar a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, entretanto, ocorrem atitudes abusivas como gritar, bater na carteira ou usar palavrões. Outras vezes, atitudes necessárias, exigindo um quantum de “violência produtiva”, que é condição para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar.

A autoridade é muitas vezes confundida nas instituições escolares com autoritarismo, que se manifesta quando o professor ou aluno exerce poder distinto um sobre o outro para dominar a situação ou preservar seu posicionamento pessoal, podendo haver intimidações verbais ou físicas entre os envolvidos.

As atitudes do professor são tomadas não somente para resgatar o controle da disciplina em sala de aula, mas também para assegurar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, insistir para que o estudante saia da inércia e realize a tarefa; repreendê-lo quando se esquece do material escolar e de realizar a lição de casa, salientando as conseqüências para a sua aprendizagem. Além disso, certas atitudes podem ser percebidas pelos alunos como pertinentes ou não para o momento da aprendizagem, como por exemplo, conversas do professor sobre sua vida privada, ou sobre outros assuntos não relevantes para o conteúdo da aula.

Além da atitude dos professores em sala de aula, a sua metodologia de ensinar também influencia nas representações construídas pelos alunos. Metodologia é o estudo das “práticas e procedimentos de ensinar, bem como dos princípios e crenças que subjazem essas práticas” (RICHARDS et al, 1992, p. 228).

As formas de ensinar LE diferem de professor para professor, de acordo com a sua abordagem, isto é, com suas percepções sobre língua/linguagem/língua estrangeira, aprendizagem e ensino de línguas.

Almeida Filho (1997) aponta para dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem: a formalista ou gramatical e a significativista ou comunicativa. É a abordagem, portanto, que norteia a maneira de ensinar do professor, isto é, a sua metodologia.

A análise de abordagem, segundo Almeida Filho (1997), pode ser auxiliada pelo reconhecimento dos papéis e atitudes dos professores em sala de aula com seus alunos. Assim, o professor materializa na prática, através de sua metodologia de ensinar, as ações subjacentes a um tipo de abordagem. O professor pode, por exemplo, optar pelo uso da língua materna ou da LE como meio de instrução e comunicação em sala de aula; ensinar ou não gramática de forma implícita ou explícita; priorizar certas habilidades lingüísticas em detrimento de outras; realizar atividades de tradução e versão; utilizar ou não materiais áudio-visuais e autênticos. Essas metodologias sugerem como os professores entendem o processo de ensinar e aprender LEs. Deixam, portanto, entrever a sua abordagem.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo os contatos iniciais com as escolas e os professores das turmas de alunos escolhidos para esta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados.

3.1 O contexto da pesquisa

De natureza exploratória, esta pesquisa visa caracterizar as representações sociais que estudantes do ensino fundamental e médio constroem sobre os professores em geral e os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em particular. Busca centrar-se na possível influência de elementos como gênero, idade, aparência física, atitude, linguagem e metodologia de ensino na construção da representação social dos professores de ELE por alunos dessa língua.

Participaram do estudo três turmas de escola básica: uma 5^a série, uma 8^a série e um 3^o ano do ensino médio, do período diurno, totalizando 69 alunos em fase escolar. O objetivo foi delinear um panorama das representações que os alunos têm dos professores em momentos distintos de escolarização e de maturidade.

As turmas escolhidas cursam ELE com professores formados em cursos de licenciatura única (Letras – Espanhol) ou em licenciatura dupla (Português – Espanhol). Este foi um dos critérios para a seleção das turmas, devido à necessidade de se repensar a formação dos professores atuantes na escola básica, muito embora a realidade tem nos mostrado a existência de pessoas não habilitadas na área, que acabam lecionando a língua estrangeira em virtude da sua fluência no idioma, dinamismo, experiência, vivência no exterior, certificação internacional e/ou nacionalidade.

Além disso, buscou-se três professores de espanhol: duas professoras e um professor. O número maior de professores do sexo feminino está relacionado à presença maior de mulheres atuando como professoras de línguas, mais especificamente, de espanhol.

Restringi-me apenas à língua espanhola por ser licenciada nesta língua, além de ser esta a segunda língua estrangeira mais freqüente nos currículos de escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, o que não

descarta a abertura de agenda para futuras investigações em outras línguas para a comparação de dados.

A coleta de dados foi realizada na cidade de Florianópolis entre os meses de outubro e novembro do ano letivo de 2005, sendo feito um primeiro contato com as escolas em agosto do mesmo ano.

3.2 Contatos iniciais com as escolas e os professores participantes

Antes da coleta de dados, foi necessário abrir um canal de interlocução com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina para verificar as escolas que oferecem o ensino de espanhol em sua grade curricular. Paralelamente, entrei em contato com diversas escolas municipais com o mesmo propósito.

O objetivo inicial foi fazer um levantamento das escolas públicas onde a pesquisa poderia ser realizada. Para a minha surpresa, poucas oferecem o espanhol como disciplina obrigatória e a maioria delas concentra-se na rede estadual de educação, principalmente no ensino médio e no período noturno.

No ensino fundamental, o número de escolas com espanhol também é muito reduzido. Algumas instituições municipais e estaduais, quando oferecem ELE, dividem espaço no currículo escolar com a língua inglesa. Esta divisão é, algumas vezes, feita por séries: 5ª e 6ª séries – espanhol e 7ª e 8ª séries - inglês.

A comunicação com os professores de espanhol também foi uma tarefa difícil e morosa devido ao seu pouco tempo para conversas e ao acesso negado pela escola a formas de contato externo com eles. Mesmo assim, foi possível obter a colaboração de duas professoras (P3 e P5)¹⁰.

A dificuldade maior, porém, foi encontrar professores homens e, sobretudo, que fossem licenciados. Diante disso, precisei procurar escolas particulares e, em uma delas, foi possível conhecer P8 que mostrou-se interessado em colaborar com a pesquisa.

A insistência em considerar uma turma que tivesse como professor de espanhol um profissional do sexo masculino pode ser explicada pelo interesse

¹⁰ Os professores participantes desta pesquisa são referenciados por P e o número correspondente é a série dos alunos pesquisados, ou seja, P5 refere-se à professora da turma de 5ª série; P8 refere-se ao professor da turma de 8ª série e P3 refere-se à professora do 3º ano do ensino médio.

nas experiências dos alunos com esta realidade, já que a área do ensino de línguas estrangeiras é geralmente ocupada por professoras.

Todos os professores desta pesquisa (P3, P5 e P8) foram solicitados a responder a um questionário cujo objetivo foi caracterizar seu perfil metodológico e suas atitudes frente ao ensino de língua espanhola na escola básica (Vide Anexo A).

P3 é brasileira, 28 anos e licenciada em Letras – Espanhol no ano de 2003. Desde então, atua como professora de espanhol em escolas estaduais como ACT¹¹, compreendendo uma carga horária total de 40 horas de trabalho semanal.

P3 é altamente motivada e realizada na profissão que escolheu. Em suas próprias palavras: “amo esta profissão e me realizo muito dando aulas de espanhol, é maravilhoso o contato com os alunos”.

Quanto à sua metodologia, P3 costuma usar o espanhol em explicações do conteúdo e em leituras de texto. Sua prioridade é desenvolver expressão escrita e compreensão leitora, pois, segundo ela, são habilidades que o vestibular exige e, conseqüentemente, o que os alunos desejam aprender.

P3 trabalha na E3¹², que é localizada em bairro residencial, no sul da ilha, possuindo pouco comércio nas suas imediações.

O primeiro contato com a E3 foi feito por telefone com a coordenadora, que informou os horários das aulas de espanhol da professora. A escola mostrou-se receptiva à pesquisa, assim como a professora. O currículo da E3 oferece espanhol a partir da 5ª série do ensino fundamental até o ensino médio, sob a responsabilidade de uma professora efetiva e outra contratada (P3).

P5, por sua vez, é boliviana, 42 anos de idade e licenciada em Letras – Português e Espanhol no ano de 2001. Ela atua como professora de espanhol há cinco anos, na modalidade ACT, em escolas municipais. É responsável pelas 5as e 6as séries (do período matutino) e pela Educação de Jovens e Adultos (no período noturno), compreendendo uma carga total de 40 horas de trabalho semanal. P5 diz gostar de dar aulas, porque “assim vê o conhecimento acontecendo, e desta forma, sente-se útil a sociedade” [sic].

¹¹ ACT é a sigla comumente designada para os professores com contrato de trabalho temporário ou emergencial. Significa Admitidos em Contrato Temporário.

¹² As escolas são nomeadas pela letra E (escola) juntamente com o número da série de escolarização da turma pesquisada (5, 8 e 3).

Em suas aulas, costuma usar a língua espanhola em atividades como versões de palavras do cotidiano dos alunos e na repetição oral das mesmas. Para ela, é indispensável o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas para a apropriação da língua estrangeira.

P5 trabalha na E5, que é uma instituição municipal, localizada em zona residencial, no sul da ilha, possuindo pouco comércio em suas imediações e bem próxima a uma escola particular.

O primeiro contato com a escola foi feito por telefone com o diretor, que passou os horários das aulas de espanhol da professora. A escola abriu suas portas facilmente para a pesquisa assim como a professora de espanhol (P5), que se dispôs a colaborar logo na primeira conversa de exposição da pesquisa, no intervalo de sua aula, na sala dos professores. A escola oferece espanhol na 5ª e 6ª série e o inglês na 7ª e 8ª série do ensino fundamental. As aulas de espanhol estão sob a responsabilidade de duas professoras ACTs.

Por fim, P8 é brasileiro, 31 anos e licenciado em Letras – Português e Espanhol no ano de 2001. Há cinco anos atua como professor de espanhol e sua carga horária é de 40 horas de trabalho semanal, divididas em duas escolas. O professor afirmou gostar de dar aulas “pela possibilidade de socializar os conhecimentos adquiridos na academia, assim como o retorno cognitivo e afetivo dos discentes”.

P8 usa a língua espanhola como meio de instrução em 90% da aula, salvo quando não é compreendido claramente. Prioriza a compreensão oral e leitora como habilidades lingüísticas importantes para a aprendizagem da língua estrangeira.

P8 trabalha na E8, que é uma instituição particular que oferece desde o ensino infantil até cursos de pós-graduação (*Latus Senso*). E8 localiza-se em um bairro comercial, próximo à uma universidade e escola básica pública e a escolas de idiomas. O currículo da E8 oferece espanhol e inglês desde a 4ª série do ensino fundamental, sendo que no ensino médio os alunos podem optar por uma das duas línguas estrangeiras. P8 é o único professor de espanhol da educação básica.

Da mesma forma que as outras escolas, o primeiro contato com a E8 foi feito por telefone, mas com a recepcionista. O acesso às informações sobre o professor de espanhol (seu nome e horários) foi dificultado, o que me levou a procurar outros meios de contato com o professor da escola. Por indicação de

colegas, foi possível saber o seu nome e o seu outro local de trabalho, isto é, uma escola pública estadual onde atua no ensino médio como ACT. Por já ter coletado dados no ensino médio, conversei com o professor sobre a possibilidade de utilizar sua turma de 8ª série na E8. Ele prontamente aceitou.

O critério de escolha das turmas pesquisadas esteve a cargo dos professores (P5, P8 e P3), que indicaram dentre as várias 5as, 8as séries e 3os anos os grupos de alunos participantes, de acordo com a disponibilidade de horários e adiantamento nos conteúdos dessas turmas.

3.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Inicialmente, os alunos das turmas selecionadas foram solicitados a responder a um questionário (Vide Anexo B), visando fazer um levantamento de suas opiniões sobre as imagens que carregam sobre os professores de espanhol e os professores em geral, e assim responder às seguintes perguntas de pesquisa: Em que medida fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, linguagem e metodologia de ensinar dos professores influenciam nas representações dos alunos sobre os professores em geral? e Como os alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) representam os professores dessa língua?.

O questionário foi construído com base em observações de aulas de colegas em docência supervisionada, em relatos de situações de ensino e em leituras sobre representações sobre o trabalho e ações dos professores. Conteí ainda com a ajuda de relatórios finais de estágios supervisionados que contemplam relatos crítico-descritivos de aulas.

Procurando trazer maior validade aos dados, o questionário foi testado com um grupo de 4 alunos de uma 5ª série, considerando que, neste nível, as dúvidas de compreensão são maiores em relação às séries mais adiantadas, cujos alunos apresentam maior maturidade cognitiva. Com a aplicação do questionário piloto, foi possível eliminar e reformular algumas questões, permitindo, assim, uma versão final mais enxuta e clara.

O questionário foi então aplicado nas três turmas escolhidas com a autorização formal da direção de cada escola participante e com o consentimento dos alunos. Tanto os objetivos deste estudo como a sua relevância social foram explicitados previamente. Foi assegurado, também, que

as identidades dos participantes seriam preservadas, através do seu anonimato.

Na elaboração do questionário foi utilizada a técnica de Associação Livre (AL) como suporte de coleta para o conteúdo das representações sobre os professores em geral, aluno e a língua espanhola. A partir das respostas dos alunos à associação livre para as palavras **Professor**, **Aluno** e **Espanhol**, foi possível dar um tratamento quantitativo aos dados, agrupando-os pela sua frequência, e um tratamento qualitativo ao interpretar e categorizar as palavras citadas.

A associação livre é uma técnica baseada na produção verbal dos sujeitos (Abric, 1994), de caráter espontâneo, menos controlada, aliada a uma dimensão projetiva, e que permite ao pesquisador chegar aos elementos que constituem o universo semântico do objeto pesquisado. Tais características, inerentes à associação livre, facilitam a identificação dos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social. Segundo Abric (1994), com esta técnica, é possível acessar, junto aos sujeitos, alguns elementos implícitos ou latentes que provavelmente seriam afogados ou mascarados em outras produções discursivas.

Além da técnica de associação livre, o questionário traz perguntas fechadas e abertas, e uma questão com escala atitudinal. Foi utilizada a escala Likert, que requer o grau de concordância/discordância do respondente com relação a determinadas afirmações. Foi uma escala de cinco pontos que consistiu em: 1 *Discordo totalmente*; 2 *Discordo*; 3 *Tenho dúvidas quanto a isso*; 4 *Concordo* e 5 *Concordo plenamente*.

Após a aplicação do questionário nas turmas de 5^a, 8^a e 3^o ano do ensino médio, uma entrevista qualitativa foi conduzida com uma amostra aleatória de cinco a sete alunos de cada turma com o objetivo de discutir, em debate aberto, as possíveis implicações de fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, linguagem e metodologia de ensino dos professores na relação/interação professor(a)-alunos em sala de aula. Foram, portanto, três entrevistas, uma com cada grupo, gravadas em áudio.

Com os As5, foi feita uma entrevista focal de 60 min. de duração com um grupo de 7 alunos. Com os As8 e os As3 foram selecionados 5 alunos numa entrevista de 45 min. e 60 min., respectivamente. À medida que as falas dos alunos tornaram-se repetitivas passava-se para a próxima pergunta.

Entrevistas com grupo focal visam estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. Os dados coletados possibilitam compreender as crenças, atitudes, valores e as motivações dos interagentes.

Por meio das entrevistas conduzidas neste estudo, foi possível responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as possíveis implicações das representações de alunos na sua interação/relação com o professor em geral?

Segundo Bauer & Gaskell (2002), o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico. “Há uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, [...] os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação em vez de se fundamentarem na perspectiva individual” (p.75)

Durante as entrevistas uma pauta para a discussão foi utilizada para nortear a condução dos assuntos (Vide Anexo C). Nas discussões, assumi o papel de moderadora e catalizadora entre os participantes.

Foi realizada, ainda, uma entrevista semi-estruturada qualitativa, gravada em áudio, com P3, P5 e P8 individualmente. O objetivo foi ampliar os dados desta pesquisa para especular sobre a imagem que esses professores têm sobre os docentes em geral e sobre os professores de espanhol, tendo como base aspectos como gênero, idade, aparência física, vestuário, linguagem e metodologia de ensino (Vide Anexo D). Como dados suplementares, não foram amplamente analisados neste estudo, mas auxiliaram na compreensão e triangulação dos dados.

É necessário esclarecer que a aplicação dos questionários e das entrevistas com grupo focal aconteceu num prazo de 18 dias entre eles, nas escolas públicas (E3 e E5), para não interferir na seqüência do conteúdo programado para as aulas de espanhol. Os feriados e as ausências dos professores (P3 e P5) também contribuíram para aumentar a distância entre a aplicação do questionário e as entrevistas.

Por outro lado, na escola particular (E8), foi possível realizar a coleta de dados no mesmo dia, ou seja, na primeira aula a aplicação do questionário e na segunda aula a entrevista, visto que os alunos estavam na última semana do ano letivo e contavam com mais tempo disponível para a realização da pesquisa.

3.4 Análise dos dados

As técnicas de análise de dados são numerosas e variadas. A escolha é determinada por uma multiplicidade de critérios inerentes ao tipo de dados recolhidos, ao referencial teórico do investigador e ainda à sua competência em determinados tipos de análises.

Neste trabalho, a análise dos dados foi feita com base nas respostas dos alunos ao questionário, na transcrição das entrevistas com os grupos focais e nas entrevistas com os professores. Os dados do questionário receberam tratamento estatístico e qualitativos na categorização dos mesmos. As respostas abertas foram codificadas e então interpretadas para encontrar atributos comuns, diferenças e relações entre elas.

Para a análise dos dados coletados pela técnica de associação livre de palavras, o procedimento utilizado foi inicialmente digitar, em uma planilha do programa de computador *excel*, as cinco palavras evocadas por cada participante referentes a cada palavra-estímulo e, em seguida, listar as palavras freqüentemente evocadas pelos alunos em geral e por cada grupo em particular.

Com base nessas listagens, as palavras afins ou sinônimas foram agrupadas e categorizadas, gerando assim uma lista final com as palavras freqüentemente evocadas conforme a sua categorização.

Pelo pouco prazo que ainda restava para finalizar esta pesquisa e pela falta de familiaridade com programas computacionais, os dados coletados não passaram por programas estatísticos, geralmente utilizados em estudos de Representações Sociais, como os *softwares* *EVOC* (Análise lexicográfica que combina a freqüência das palavras ou expressões emitidas com a ordem de sua evocação); *ALCESTE* (Análise de Lexemas Coocorrentes em um Enunciado Simples de Texto); *SPSS* (banco de dados para análises estatísticas) e *SSA* (análise multidimensional não numérica das estruturas semelhantes).

A prioridade na análise, portanto, consistiu em elencar a palavra mais freqüente correlacionada a outras que apareciam nos dados e que tinham relação com o campo semântico, levando em conta o eixo quantitativo e o qualitativo através da análise temático-conteudinal das palavras.

As entrevistas, por sua vez, foram transcritas e submetidas a uma análise interpretativista, visando compreender os significados/sentidos que os informantes dão às suas proposições e experiências.

Para concluir, os dados foram submetidos a dois tipos de tratamentos: quantitativo e qualitativo, permitindo ao pesquisador fazer sistematizações de palavras, expressões, opiniões e interpretações com base na linguagem explícita e implícita no texto verbal.

3.5 Justificativa das escolhas metodológicas

A coleta de dados em pesquisas com aporte teórico em Representações Sociais é geralmente realizada com um número grande de participantes. Para Sá (1998) uma questão intimamente relacionada com as estratégias metodológicas é a do número de sujeitos que devam ser contatados. Segundo o autor, “na estratégia que combina a coleta de dados através do questionário com seu tratamento estatístico e que pode ser aplicada a um grande número de sujeitos, é possível – e desejável – que estes constituam uma amostra representativa da população estudada” (p. 92).

Desta forma, o número de alunos pesquisados neste trabalho não foi de uma pequena amostra com três ou quatro informantes por turma, pois não consistiria a representatividade dos grupos pesquisados. Por outro lado, também não foi tomada uma amostra muito grande de alunos, já que a análise e a discussão dos resultados demandariam um tempo maior de pesquisa.

Nota-se, a partir daí, que as pesquisas em representações sociais como as de Menin (2002) com 480 adolescentes pesquisados; Araújo, Nascimento, Almeida e Roazzi com 212 alunos participantes; Madeira, Tura e Ferreira (2002) com 180 professores informantes e Rocha e Soares (2002) com 113 professoras participantes demandam um número representativo de participantes, visto que, os dados são conduzidos, na maioria das vezes, por tratamento estatístico, isto é, com um perfil mais quantitativo no que se refere à programas computacionais (Alceste e Evoc, entre outros).

Para este trabalho, no entanto, os dados estatísticos somaram-se a uma análise qualitativa de cunho interpretativista, na busca de um sentido relacional das identificações e constatações estabelecendo inferências com base na revisão de literatura.

Como salientam Oliveira e Werba (2002) “não existe uma metodologia exclusiva para a análise das RS, sendo que, encontramos desde investigações realizadas em uma base quantitativa, como as que trabalham com dados qualitativos, e ainda alguns que fazem uso complementar destas duas abordagens” (p.112).

Optou-se por entrevistas semi-estruturadas com os professores na medida em que esse instrumento, aliado ao questionário (com dados mais gerais sobre a profissão do docente), emergiria dados mais significativos, com maior riqueza de detalhes e espontaneidade dos participantes. Segundo Menin e Shimizu (2002, p. 188), “a maioria dos trabalhos em representação social e educação combina mais de um instrumento metodológico. O meio mais utilizado para identificar as representações sociais é a análise de discursos obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas ou questionários”.

A escolha pelo instrumento de grupo focal com os alunos teve como critério o fato de ser uma das técnicas mais usadas e desenvolvidas na investigação das RS (Oliveira e Werba, 2002) e por fundamentar-se na interação desenvolvida dentro do grupo, produzindo dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora desta situação.

As escolhas do número de grupos para se discutir (3), a duração (entre 45 minutos a 1 hora) e o tamanho dos grupos (entre 4 e 7 participantes) nesta pesquisa seguiram os critérios apontados por Oliveira e Werba. Conforme os autores, “o número de grupos para se discutir um tema específico pode variar entre três a quatro e a duração normal é de uma hora, chegando às vezes à uma hora e meia. O tamanho dos grupos varia de no mínimo quatro participantes, até o máximo de doze” (p. 113-114).

No caso das entrevistas semi-estruturadas com os professores e os grupos focais com os alunos, percebeu-se que o tempo necessário para a coleta dos dados não permitiu um aprofundamento maior do número de encontros e entrevistas, os quais foram únicos para cada grupo de alunos e professores. Entretanto, foi tomado como critério nas entrevistas a “saturação” que, conforme Sá (1998) é quando os temas e/ou argumentos começam a se repetir, podendo-se realizar mais umas poucas entrevistas e parar.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa formuladas neste trabalho. Para

tanto, valho-me da fundamentação teórica e orientação metodológica discutidas nos capítulos anteriores. Na primeira parte deste capítulo, apresento o perfil dos alunos pesquisados de acordo com a série/ano de escolarização e a sua relação com a língua espanhola; no segundo momento, exponho as representações dos alunos sobre os professores em geral e, em seguida, as representações dos alunos sobre os professores de espanhol.

As seções seguintes discutem fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão (linguagem) e metodologia de ensinar dos professores na representação dos professores em geral e, na última seção, faço considerações sobre as possíveis implicações das representações dos alunos na sua interação/relação com os professores.

4.1 O perfil dos informantes

Toda a trajetória investigativa foi realizada com uma amostra total de 69 alunos, distribuídos em três grupos: 5ª série (20 alunos), 8ª série (16 alunos) e 3º ano do ensino médio (33 alunos). Do total de participantes, 38 (aproximadamente 55 %) eram do sexo feminino e 31 (aproximadamente 45%) eram do sexo masculino.

Observou-se que os alunos pesquisados das escolas públicas (5ª série e 3º ano do ensino médio) são provenientes de classe social média-baixa, sinalizada pelas profissões de seus pais, que não requerem necessariamente formação escolar ou universitária (ex: pedreiro, porteiro, vigia, faxineira). Ao contrário, os alunos pesquisados da escola particular (8ª série) são decorrentes de classe social média-alta como sugere o tipo de profissão dos pais (ex: arquiteto, engenheiro, professora, administradora, diretor de empresa).

Em relação à faixa etária, o grupo de alunos de 5ª série (As5) variou entre 11 e 14 anos e era composto por uma divisão quase igualitária entre alunos do sexo masculino (11 alunos - 55%) e feminino (9 alunas – 45%).

Os alunos de 8ª série (As8), por sua vez, tinham entre 13 e 15 anos, com o mesmo número de alunos do sexo masculino (8 alunos – 50%) e feminino (8 alunas – 50%).

Quanto aos alunos de 3º ano (As3), suas idades variaram entre 16 e 23 anos com a maioria do sexo feminino (21 alunas – 63,3% aproximadamente) em relação ao masculino (12 alunos – 36,3% aproximadamente).

Um ponto significativo a ser ressaltado é que alguns alunos das escolas públicas assinalaram trabalhar como babá, estagiário, ajudante na empresa do pai/mãe, entre outras atividades, diferentemente dos As8, que não indicaram qualquer tipo de trabalho.

Os As5 começaram a estudar espanhol na própria 5ª série e os As8 na 7ª série. Nenhum dos As5 e As8 fazia ou havia feito algum curso particular de espanhol, apenas de inglês.

Quanto aos As3, a maioria iniciou o estudo da língua espanhola no ensino médio (18 alunos no 1º ano e 2 alunos no 2º ano). O restante, no ensino fundamental (10 alunos na 5ª série, 1 aluno na 6ª série, 1 aluno na 7ª série e 1 aluno na 8ª série), não havendo nenhum caso de aluno que fazia ou havia feito curso particular de espanhol, somente de inglês.

A grande maioria dos alunos pesquisados considera importante estudar espanhol na escola, devido à relevância dessa língua no mercado de trabalho, em particular na cidade de Florianópolis que acolhe muitos turistas hispânicos.

Com base em suas falas, os alunos vêem o estudo da língua espanhola como uma oportunidade de melhorar o seu futuro, aumentando suas chances de emprego, permitindo-lhes a comunicação com falantes nativos de espanhol dentro ou fora do Brasil e promovendo o conhecimento lingüístico e cultural de uma outra língua estrangeira que não seja o inglês.

Os alunos ainda afirmaram que “aprender a falar” a língua estrangeira é um de seus principais objetivos, provavelmente pelas oportunidades reais de comunicação com os turistas de países do Mercosul que geralmente visitam Florianópolis. Contrário às suas expectativas e interesses, os professores dos três grupos de alunos pesquisados priorizam as habilidades de compreensão leitora e de expressão escrita.

Apesar de os alunos terem consciência da importância da língua espanhola para as suas vidas, foi possível perceber que a escolha da língua estrangeira (espanhol ou inglês) depende do número de vagas destinadas a cada idioma. Isso significa dizer que a escola nem sempre atende a escolha dos alunos. Há casos, ainda, em que a opção do aluno entre os dois idiomas segue a crença de que o espanhol é mais fácil que o inglês.

- (1) Pq: [...] O que é pra vocês espanhol na escola?
 M33: Olha pra falar bem a verdade eu preferia o inglês {{
 Na verdade eu optei por fazer espanhol porque me colocaram numa sala pra fazer espanhol, então eu não quis trocar.
 [: todo mundo.
 G31: Eram muitas pessoas pro inglês.
 M33: Daí a gente ficou pra não trocar de sala.
 M32: Tem alguns que queriam, eu coloquei espanhol porque eu achava a matéria mais fácil, realmente é mais fácil que inglês. Eu gosto de espanhol, mas agora desses três anos eu to vendo que fazer inglês é melhor que espanhol.
- (2) Pq: A importância que vocês dão na língua influencia na vontade e empenho nas aulas?
 M81: É, porque a gente é obrigado a fazer. Eu não vou fazer inglês porque eu não gosto mesmo.
 M83: Eu acho bem mais fácil o espanhol.
 G82: Eu acho bem mais fácil o inglês.
 G81: É que espanhol tem quase as mesmas palavras que o português, daí meio que se sabe a frase, inglês não.

Os dados mostraram que a opinião dos alunos sobre as aulas de espanhol está relacionada à sua empatia (afetividade) com o(a) professor(a) e ao seu modo de ensinar ou metodologia. Os que disseram gostar das aulas salientaram aspectos como professor(a) “extrovertido”, “engraçado”, “alegre”, “espontâneo”, “simpática”, “legal”, “aulas dinâmicas”, “animadas” e “com atividades diferentes (filmes e músicas)”.

Para os que acharam as aulas medianas ou ruins, foram ressaltados aspectos como: “conteúdos chatos”, “muita leitura e interpretação de texto”, “aulas monótonas”, “cansativas”, “enjoadas”, “complicadas”, “com muita tradução”, e professora “chata”, “que pega no pé”, “que se altera”, “que dá bronca” e “que briga”.

A metade dos As5 disse gostar das aulas de espanhol, enquanto que a outra metade mostrou-se um tanto insatisfeita com elas. A maioria dos As3 (66,6%) também afirmou gostar mais ou menos das aulas de espanhol, o que sinaliza a necessidade de os professores dessa língua, atuantes no ensino público, refletirem seriamente sobre a sua metodologia de ensinar e/ou modo como se relacionam com os alunos.

Para P8, professor de escola particular e pública, a grande diferença entre essas instituições não é o aluno e sim os recursos e materiais didáticos disponibilizados ou não aos professores e alunos em sala de aula.

Diferentemente dos As5 e As3, a maioria dos As8 (75%) mostrou estar satisfeita com as aulas de espanhol. Para eles, P8 destaca-se pela sua forma de se relacionar com os alunos (“fofo”, “carinhoso”, “querido”, “amigo”, “camarada”, “alegre”, “espontâneo” e “engraçado”) e pela sua metodologia de ensinar (“a maneira de dar aula”, “atividades e filmes que passa”, “dinamismo nas aulas” e “ensinar bem”), muito embora certas atitudes do professor (“brincas”, “exigências”, “brigas” e “não deixar bagunçar em sala de aula”) não lhes agradem.

Na opinião dos As5, P5 tem boas qualidades como professora. É “legal”, “simpática”, “sincera”, “bem humorada”, mas eles não gostam da maneira como ela se impõe perante a classe (“quando fica irritada”, “dá bronca”, “berra”, “briga”, “não deixa ir ao banheiro”). Quanto à sua metodologia, alguns alunos gostam das músicas, textos e atividades que ela propõe, mas não apreciam ter que copiar muitos textos do quadro ou ter que fazer redações e trabalhos. Observa-se, de um lado, a tendência dos alunos ao menor esforço físico e mental e, de outro, a dificuldade do professor em gerenciar recursos didáticos mais eficientes, que é um problema comum encontrado nas escolas públicas.

Não muito diferente, os As3 também vêem pontos positivos em P3. É “divertida”, “bem humorada”, “simpática” e “entusiástica”, mas eles consideram seu modo de ser prejudicial ao bom relacionamento e à sua imagem (“antipática”, “grossa”, “estressada”, “pega no pé”, “berra”, “não deixa os alunos abrirem a boca”).

4.2 As representações dos alunos sobre os professores

Para Moscovici (2004, p. 63), classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Desta forma, inicio esta seção com a discussão das palavras e/ou

expressões citadas pelos alunos em uma das questões do questionário, que solicitava as cinco primeiras palavras que viessem à sua mente quando pensassem em “professor”, “aluno” e “espanhol”.

As palavras freqüentemente evocadas para o termo indutor **professor** foram “chato(s)” (8,51%), “legal” e “estudar” (4,5% cada uma), “aula” (3,6%), “prova” e “exigente” (3,2% cada uma). Se considerarmos cada um dos contextos, a palavra de maior freqüência pelos As5, por exemplo, foi “aula” (10,2%), situando o professor na dimensão pedagógica (de conhecimento e de ensino-aprendizagem). Em seguida, citaram a palavra “escola” (9%), sinalizando o cenário escolar como espaço legitimado do professor, onde exerce seu trabalho. Nesta mesma direção, apareceram “sala” (6,8%), “quadro” (5,6%) e “caderno” (4,5%), que integram o microcosmo do professor e alunos.

A palavra mais proferida pelos As8 e As3 foi “chato(s)” (15,6% e 9,1% respectivamente), inserindo o professor na dimensão afetiva (negativa). Se compararmos os As5 com os As8 e As3, pode-se dizer que com a experiência escolar, a imagem do professor passa por um certo desgaste.

Alguns As8 e As3, por outro lado, ainda preservam o professor numa dimensão afetiva mais positiva. Observou-se isso com a segunda palavra mais evocada pelos As8, isto é, “legal” (9,3%).

Com relação aos As3, o termo “professor” também está associado à dimensão avaliativa, sugerindo o poder deste profissional em decidir quem é aprovado ou não. Verificou-se isso com a segunda palavra mais citada por esses alunos, isto é, “prova” (5,2%). Os As3 também apresentaram a dimensão afetiva positiva sobre o professor com a palavra “legal” (4,5%), a terceira mais proferida.

Com base na lista de palavras/expressões enunciadas pelos alunos, ainda sobre o termo “professor”, foi possível associá-las a categorias como: *cenário escolar; afetividade; jeito de ser; aspectos pedagógicos; modelo/exemplo; relação/interação; avaliação; autoridade e aparência.*

A categoria *cenário escolar* contempla elementos que fazem parte da estrutura física do local onde o professor trabalha, como “escola”, “cadeira”, “sala”, “quadro”, além de elementos relacionados ao material escolar, tais como “caneta” e “caderno”, por exemplo. Esta categoria sugere a representação do professor através de elementos concretos, sendo referenciada apenas pelos As5 (em primeiro lugar) e pelos As8 (em plano secundário).

A *afetividade*, por sua vez, denota aspectos vinculados aos sentimentos e emoções que o termo indutor “professor” suscita nos alunos. Esta categoria abarca o maior número de palavras elencadas pelos As8 e As3, o que significa dizer que esses alunos vêem o professor de acordo com o sentimento que nutrem por ele (se é “chato” ou “legal”, se é “bacana” ou “idiota”, etc.). Devido à fase da adolescência em que esses alunos se encontravam, sobressaiu o seu lado crítico sobre o professor. O mesmo foi observado para a categoria *modelo/exemplo* de conhecimento (“inteligente”, “sábio”, “culturais”), de conduta (“responsável”) e de profissional (“educador”, “mestre”), de onde as palavras citadas são provenientes dos posicionamentos de As8 e As3. Os As5 não vincularam o professor a nenhum modelo de ser e estar na relação/interação com os alunos.

O *jeito de ser*, que se refere às características e atitudes demonstradas pelo professor no exercício de sua prática (“divertido”, “exigente”, “brabo”, “irritado”, “atento”, “pega no pé”, etc.), foi considerado pelos As8 e As3 na representação do professor em geral. Os As5 novamente não relacionaram o professor a essa categoria.

Nota-se que as categorias *afetividade* e *jeito de ser* remetem-nos ao conceito de cuidado relacionado à profissão docente. Ao buscar um melhor entendimento das funções docentes, das relações professor/aluno e das relações de gênero dentro e fora da escola, Carvalho (1999) reflete acerca do *cuidado* como um conceito de inúmeras significações que independem do conjunto de características femininas.

A autora (ibid) discute como a visão de cuidado é manifestada em alguns discursos pedagógicos em certas produções acadêmicas. De um lado, observa-se que a afetividade, a proximidade nas relações interpessoais, o comportamento maternal e o cuidado estão associados à feminilidade, enquanto que a racionalidade, as relações pessoais mais distantes, a disciplina e a competência profissional estão associadas à masculinidade.

A freqüente associação realizada entre o cuidado, o comportamento maternal e a feminilidade, em oposição a padrões de atuação masculinos, que não apresentariam tais características pode ser explicada, segundo a autora, pela construção social de pressupostos comuns a um ideal de mãe e de professora primária, realizado tanto na escola quanto fora dela. Tais práticas de cuidado estariam associadas à feminilidade e à maternidade, o que remete a

uma concepção de infância, a um conceito de cuidado infantil e a normas sobre a adequação das mulheres a essas tarefas. Esse modelo ideal de professor seria produzido, transmitido e reproduzido no interior da própria escola, como parte de uma cultura escolar partilhada pelos que ali trabalham.

Aos *aspectos pedagógicos*, estão vinculados os conteúdos (“matéria”), a forma ou metodologia de ensinar (“perguntas”, “respostas”); as atividades (“ler”, “copiar”) e o ensino- aprendizagem (“aprender”, “ensina”, “aula”). Foram os As5 quem mais projetaram no professor esses aspectos.

Na categoria *relação/interação*, entendida como a ação recíproca entre duas ou mais pessoas que pode ocorrer dentro do espaço escolar (“turma”, “recreio”, “alunos”, “colegas”, etc.), percebeu-se que apenas os As3 não dimensionam esses aspectos como partes da figura de um professor.

Ainda foram elencadas categorias como *aparência* do professor (“feio” e “bonito”), citada pelos As5 e As8, *avaliação* (“boletim”, “prova” e “nota”), mencionada por todos os alunos pesquisados e *autoridade* (“suspensão”, “disciplina” e “carrasco”), proferida apenas pelos As5 e As3, talvez pela maior incidência da indisciplina presente nas escolas públicas.

Considerando o termo **aluno**, as palavras freqüentemente evocadas pelos estudantes pesquisados foram: “bagunça” / “bagunceiro” (12,4%), “amigos” (6,8%), “eu” e “estudar” (4% cada uma), “estudioso” (3,6%), “fofoca” e “caderno” (2,8% cada uma).

As palavras “bagunça” (As5 – 7,6% e As8 - 7%) e “bagunceiro” (As3 – 18,4%) sinalizam a imagem estereotipada que os alunos projetam nos estudantes de escola básica. Para eles, fazer “bagunça” ou “ser bagunceiro” faz parte da cultura de ser aluno, em oposição à idéia de “estudar” e ser “estudioso”, que também integra a cultura de aprender na escola.

A ocorrência destas palavras é maior entre os alunos de escolas públicas (As5 e As3), o que nos leva a especular sobre a existência de um rigor disciplinar e organizacional maior nas escolas particulares em relação às públicas. Por outro lado, parece existir uma resistência por parte dos estudantes pesquisados às regras do que é ser aluno, ou como fala Perrenoud (1995), do ofício de aluno que, segundo o autor, é consignado às crianças e aos adolescentes como um ofício "estatutário", do mesmo modo que um adulto é mobilizado pelo Estado para se apresentar perante o júri ou para ingressar no exército. O trabalho escolar estaria assim mais próximo dos

trabalhos forçados que de uma profissão livremente escolhida. Uma parte dos alunos cumpre o “regimento” de aluno sem dificuldade em seu percurso escolar; outros resistem abertamente e desencadeiam certos conflitos na relação/interação com o professor em sala de aula (os bagunceiros); outros ainda fingem aderir às regras do jogo.

Os As5, ao pensarem em “aluno”, indicaram as palavras “caderno” (8,9%), “bagunça” e “eu” (7,6% cada uma), “turma” e “estudar” (6,4% cada uma) como suas principais representações.

O caderno pode ser visto como parte da identidade do aluno, servindo como registro de suas anotações e dos conteúdos escolares, que muitas vezes são compartilhados com os colegas, professores e seus pais. Devido à idade dos alunos que cursam a 5ª série, percebe-se uma maior valorização e cuidado com o material escolar, possivelmente pela influência dos pais que investem financeiramente na compra desse material.

A palavra “turma”, juntamente com outras mencionadas, como “brincadeira”, “amigos” e “lanche”, sugere a representação do aluno como um ser sociável no meio escolar, pois é neste espaço que os estudantes começam a se identificar e fazer escolhas de pertencimento de grupo.

Para os As8, o termo “aluno” é representado por palavras como “estudioso”, “amigos”, “bagunça” e “legal” (7% cada uma). Nota-se que, junto à idéia de “bagunça”, convive a visão de responsabilidade (“estudioso”), sociabilidade (“amigos”) e afetividade (“legal”).

Já em relação aos As3, as palavras mais citadas no que se refere ao termo “aluno” foram: “bagunceiro” (18,4%), “fofoca” (6,1%), “estudioso” e “interessado” (4,3% cada uma).

Dada a vivência escolar dos As3, é possível sugerir que ser “bagunceiro” é a imagem que se construiu do estudante ao longo da escola básica. No entanto, ainda convive com esta imagem a visão oposta de aluno “estudioso” e “interessado”, remetendo-nos à idéia de responsabilidade e motivação de ser aluno.

Depreende-se através da palavra “fofoca” o problema da relação/interação entre os alunos na emergência da competitividade e da disputa entre os mesmos, muitas vezes vinculada a questões de interesse pessoal (apelo estético, relacionamento afetivo, meios de comunicação, consumo, etc.) e objetivos de vida (trabalho, estudo, etc.).

A partir da lista de palavras/expressões evocadas pelos alunos, ainda sobre o termo “aluno”, foi possível associá-las a categorias assim discriminadas no quadro abaixo:

CATEGORIA	PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES EVOCADAS
CENÁRIO ESCOLAR	eu, caderno, escola, sala, lápis.
RELAÇÃO/INTERAÇÃO	amigo(s), fofoca, turma, intriga, brincadeira.
MODELO/EXEMPLO	estudioso, interessado, esforçado, estudante, inteligente.
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	aulas, ler, escrever, questões, deveres.
ATITUDE	bagunça/bagunceiro, zoação/zoeira, brigas, mal comportamento, barulho.
AFETIVIDADE	legal, chato(s), alegria, o(s) melhor(es), feliz/felicidade.
JEITO DE SER	divertidos, alegre, preguiçosos, simpáticos, faladores.
OBRIGAÇÃO	estudar, uniforme, pontualidade, obediente, fixo.
APARÊNCIA	bonito, surfista, lindos, feio.
FAMÍLIA	casa

A principal categoria em que se encontram as palavras dos As5 é o *cenário escolar*, sinalizando a contextualização do aluno no ambiente físico em que estuda, em particular na sala de aula. Esses dados revelam uma representação fundamentalmente física, explicitada por objetos concretos que se fazem presentes na escola.

Quanto aos As8 e As3, suas palavras encontram-se principalmente nas categorias relacionadas a formas de comportamento, seja como *modelo/exemplo*, no caso dos As8, seja como *atitude*, no caso dos As3.

Vale ainda ressaltar que as categorias *obrigação* e *jeito de ser* apareceram somente entre os As8 e As3, mostrando mais uma vez a existência de representações comuns entre esses grupos, provavelmente pela sua maior vivência escolar e amadurecimento sobre as relações interpessoais neste ambiente, em comparação aos As5.

Sobre as palavras evocadas a partir do termo **espanhol**, encontramos “chato” (7,2%), “professor (a)” (6,1%), “legal” (4,2%), “complicado” (3,8%) e “língua” (3%) como as mais citadas pelos alunos pesquisados. Essas palavras, juntamente com outras correlatas, foram consideradas em categorias como: afetividade (positiva ou negativa), podendo se referir ao professor (“chato”, “legal”, “estressado”, “amigo/a”, “engraçada”) ou à aula (“aula chata”, “aulas”, “puxado”, “matéria nova”, “disciplina”), língua e cultura hispânicas (“língua”, “língua fácil”, “complicado”, “difícil”, “país”) e a figura do professor e o seu trabalho didático-pedagógico (“ensinar”, “exercícios”, “música”, “filme”, “nota média”).

As palavras que apresentaram maior número de evocações pelos As5 fazem alusão a esta última categoria, situando novamente a representação dos alunos no campo da materialidade concreta.

Para os As8, as palavras freqüentemente mencionadas nos remetem ao envolvimento afetivo dos alunos à figura do professor, às aulas ou à língua, caindo no campo da afetividade expressada através de adjetivos como “legal”, “chato”, “fácil”, “complicado”. O mesmo foi observado com muitas das palavras evocadas pelos As3, que residiram na afetividade negativa através dos adjetivos “chato”, “complicado” e “difícil”. Embora este não seja um estudo longitudinal, pode-se dizer que mudanças comportamentais e didático-pedagógicas precisariam ser feitas no fazer do professor de espanhol para desenvolver atitudes mais positivas por parte dos estudantes.

Com base em palavras como “garante o futuro”, “necessidade” e “importante língua”, também foi possível concluir que alguns alunos vêem a importância da língua espanhola no mundo do trabalho e para a sua ascensão profissional, convergindo assim para os dados do questionário.

Vale ainda ressaltar que a alta freqüência de nomes de países hispânicos pelos As3, tais como “Argentina” (3,1 %), “Uruguai” (2,5%), “Espanha” (2,5%), “Paraguai” (2,5 %), “Chile” (1,2%), “Bolívia” (0,6%) e “Colômbia” (0,6%) sugere a associação da palavra ‘espanhol’ à língua-mãe, falada pelos nativos desses países.

De acordo com a análise da associação das palavras evocadas com os indutores **professor**, **aluno** e **espanhol**, conclui-se que existe uma semelhança entre os As8 e os As3 no que diz respeito ao termo **professor**, representado por estes alunos pelos aspectos afetivos, notadamente pelo

binômio professor-“chato”/ professor-“legal”. Diferentemente, os As5 percebem o professor principalmente por seus aspectos pedagógicos, em especial, na relação entre os elementos “aula” – “estudar”. É o responsável, portanto, por “dar aulas”, por “transmitir o conhecimento”, na dimensão física e concreta do trabalho de ensinar. Este dado parece questionar o senso comum de que os alunos de 5ª série, pela sua idade, representam o professor com base nas relações de afeto que constroem com ele.

No que tange o termo **aluno**, os grupos percebem a si próprios como alguém que desestabiliza o processo de ensino-aprendizagem, mas que tem suas obrigações. Também se vêem como criadores de relações sociais, que podem estar sujeitas a tensões.

Por fim, o termo **espanhol** está ligado às emoções e opiniões dos alunos com relação ao professor, ao seu trabalho (por exemplo, às aulas) e à língua, numa perspectiva mais ou menos positiva. Ligado ao termo, ainda é possível observar a relação entre aprender espanhol e a perspectiva de futuro.

4.3 Representações dos professores de espanhol

Visando especular sobre alguma semelhança e/ou diferença entre os professores de espanhol e os professores de outras disciplinas, observou-se que os parâmetros de comparação utilizados pelos alunos recaem nas características pessoais dos professores (seu jeito de ser, estar e agir), na sua maneira de ensinar e no conteúdo de ensino de cada disciplina. São esses, portanto, os aspectos que diferem um professor do outro, segundo os alunos.

Características pessoais

(3) A58: “Todos os professores são diferentes tem uns que são legais, divertidos e ingrasados [sic]”.

A85: “Acho que haveria diferença o professor de matemática português, e geografia são chatos, sempre estão sérios, e o professor [de espanhol] esta sempre sorrindo”.

Maneira de ensinar

- (4) A88: “Claro que tem diferença, pois os outros professores trabalham um modo diferente de dar aula, a aula de espanhol é mais divertida porque ele não dá muita prova, diferente da de matemática”.

A32: “Olha nunca um professor é igual ao outro, todos tem seus métodos de ensinar os alunos. E penso que não tem comparação”.

Conteúdo instrucional

- (5) A317: “Matemática é muito diferente, porque é muito mais chato. Português tem algumas semelhanças porque tem que gravar muitas regrinhas, tem que escrever certo e etc.

A31: “A maioria das pessoas, muito poucas pessoas, gostam de português. E espanhol e português tão lado a lado. É muita regrinha, é muita exceção, então é difícil das pessoas gostarem de espanhol, certo?”.

Quanto às semelhanças, os alunos salientaram que todos os professores, independentemente da disciplina, têm o mesmo objetivo, isto é, promover a aprendizagem dos alunos. Além disso, todos assumem as mesmas funções: explicam, dão provas, trabalhos, pedem silêncio, etc.

Ao compararem o professor de língua espanhola com os professores das outras disciplinas do currículo escolar, os As5 mencionaram o meio de instrução como maior diferença entre eles. Em outras palavras, o espanhol é o meio pelo qual as informações são veiculadas aos alunos, diferentemente das demais disciplinas, que têm o português como língua mediadora.

- (6) Pq: E qual a diferença entre os professores de espanhol e os outros professores, tem diferença?

[: Tem

Pq: E qual a diferença?

//

G51: A diferença é que eles tão passando outro tipo de matéria, mas eles tão ensinando uma matéria igual aos outros professores.

G52: Só porque depende do professor é chato.

Pq: Não existe diferença entre os professores?

M51: Existe porque ela ensina em espanhol [.

M52: Tipo se a gente aprende matemática ela vai escrever um problema no quadro, tá escrito em português também.

G52: Se ela passa um problema em espanhol eu não vou entender.

Para os As8, os professores de espanhol são diferentes dos demais professores pelo seu jeito de ser (“legal”, “extrovertido”, “sorridente”, “engraçado”) e pela maneira de dar aula (“passa vídeos”, “aula mais divertida”, “maneira diferente de trabalhar e de dar aula”). Pelo que apontaram os alunos, a representação do professor de espanhol está diretamente ligada à descontração, diversão e à uma forma menos rígida e séria de ser e estar com os alunos.

Com relação aos As3, foi possível observar que a comparação feita pela grande maioria não contemplou diferenças entre o professor de espanhol e os professores das demais disciplinas. As proposições ficaram no âmbito das diferenças gerais entre os professores como, por exemplo, cada professor tem seu modo de dar aulas, seu jeito de ser e agir, etc. Por outro lado, com base em vozes já mencionadas (A317 e A31), no fragmento (5), foi possível perceber que, assim como o Português, o Espanhol é visto como uma disciplina marcada por regras, o que projeta no professor de línguas uma imagem de professor tradicional e “gramatiquero”.

Os sentimentos que os As3 desenvolvem na sua relação com os professores parecem ter uma grande influência na imagem que eles constroem desses profissionais nas diversas áreas de conhecimento. O lado afetivo dos alunos é construído a partir de sua percepção do ser, fazer e agir do professor em sala de aula. Isto significa dizer que a representação dos As3 sobre os professores de espanhol nada difere daquela que eles constroem sobre os professores em geral. Para esta representação, tomam como critérios o jeito de ser do professor na interação com os alunos e a sua forma de ensinar.

(7) A37: “Sim, ela [professora de espanhol] consegue ser melhor que a professora de física, embora isso não seja muito difícil, mas ela é legal”.

A327: “Sim. Por exemplo eu adoro a professora de português de filosofia, de Ed. F. e de História. A diferença das professoras que gosto, e dos outros professores é que elas sabem dar aula de um jeito que prende o aluno à matéria, já os outros...eu tenho pavor da matéria, não pela matéria, mas pelo professor” .

Assim como os As3, P3 também acredita que o jeito de ser do professor e a sua forma de se relacionar com os alunos podem influenciar na imagem que os estudantes têm dos professores, podendo facilitar ou não o gosto ou a motivação pela matéria.

- (8) P3: Eu vejo assim oh, tem aluno que tem dificuldade com alguma matéria, por exemplo, eu detesto matemática e se o professor for gente boa comigo, é uma chance a mais que ele tem. Eu não gosto da matéria, mas pelo menos eu gosto do professor, eu vou aceitar aquela matéria com muito mais facilidade e com menos defesa. Então, eu sendo legal com os meus alunos, eu tenho muito mais facilidade de conquistá-los pra matéria, porque se ele já não gosta da tua cara ele já vai dizer eu não gosto de espanhol. Pode ver, as experiências que eu tive de matemática, eu não gostava do professor, nenhum professor de matemática ou quase nenhum professor de matemática eu gostava e também não gostava da disciplina, eu acho que tem a ver.

P8 também compartilha esta visão, ressaltando que os professores em geral são diferenciados pelo afeto que os alunos demonstram sobre eles, construído na relação mútua. Para este professor, o conteúdo disciplinar é o que diferencia o professor de espanhol dos demais professores, afirmando que aprender esta língua é mais fácil (“um pouco mais acessível”) do que a Matemática, que requer uma “certa potencialidade” do aprendente. P8 parece sugerir que aprender uma LE envolve processos cognitivos menos complexos em comparação àqueles utilizados para a matemática. Embora não possamos mensurar ou comparar processos tão distintos, cabe salientar que a complexidade na aprendizagem de uma LE vai depender da concepção do professor sobre linguagem, pois considerá-la um sistema articulado entre itens lingüísticos é reduzir a complexidade do processo de aquisição/aprendizagem de línguas e o seu papel na comunicação entre os indivíduos.

- (9) Pq: Na sua opinião, qual é a imagem que os alunos têm do professor de espanhol?

P8: Sobre o professor em geral, eu tenho uma / eu acho que os alunos têm uma imagem muito boa, dentro da afetividade de cada um, da identificação, eles tem uma imagem boa. E de espanhol eu acho que eles têm uma boa imagem, eu acho que eles se identificam muito comigo e a relação é muito boa, muito afetiva, enfim, eu acho que eu me vejo assim, muito querido pelos alunos.

Pq: E o professor de espanhol teria traços diferentes de outros professores ou ele seria igual aos outros professores?

P8: Não, eu acho que cada professor tem sua própria característica, né?. Eu acho que tá na própria assimilação dos conteúdos, eu acho essa é a diferença básica, porque a matemática nem todo mundo tem uma certa potencialidade, já o espanhol /acho que é um pouco mais acessível.

Ainda a respeito das diferenças e semelhanças entre professores de espanhol e de outras disciplinas, percebeu-se nas entrevistas com P5 e P3 que, para elas, os alunos vêem os professores de espanhol a partir do valor e da importância que dão à matéria, ou seja, as aulas de espanhol são vistas como as menos importantes, tida como diversão ou quase uma matéria extra-curricular.

- (10) 3: Eu não sei, eu não sei como eles me vêem. Eu acredito que a princípio, assim, quando tu chega numa aula, assim, no primeiro momento da aula, “chegou o professor de espanhol”. É a aula onde tu pode fugir mais da rotina, sabe, aula de Ed. Física, Artes e Espanhol. Não é tão respeitada. [...] Eles já acham que no espanhol pode tudo, até tu conquistar. Que o professor de espanhol pode tudo, pode brincar, pode fazer gozação, é a aula da gozação, sabe? Eu acho que confunde um pouco a disciplina com o professor.

P5: [...] Pela fala dos alunos, talvez tenha alguma coisa a ver, entendeu? Que a / Língua Espanhola ou qualquer língua não é tão interessante quanto seria Português, Matemática, Ciências, entendeu? Só que eu faço pra eles ver que não é bem por aí, é uma disciplina também que faz parte do conhecimento sim e que é a nossa realidade. Agora não é só uma nem duas línguas, nós tamos numa época da globalização e aí eles precisam saber tudo e eu digo: se vocês acharem que sabem, porque a grande maioria que acha que sabe o espanhol e vai falando besteira {

Na tentativa de delinear o perfil dos professores de espanhol, os alunos foram solicitados a especificar certos quesitos como sexo, idade, aparência e jeito de ser, se fossem contratar os serviços deste profissional.

Os resultados mostraram que os alunos preferem professoras mulheres e mais jovens, na faixa etária de 22 a 26 anos, tendo ainda a seguinte aparência: morena clara, olhos claros, estatura mediana, magra, com boa aparência, vestindo roupas leves sem atrair a atenção dos alunos, como calça jeans, camiseta e tênis. Quanto ao jeito de ser em sala de aula, foram salientadas características como: ser “simpática”, “divertida”, “alegre”, “descontraída”, “calma”, “compreensiva”, “paciente”, “brincalhona” e “gentil”. Outras exigências também foram destacadas como: “ensinar bem”, “que saiba reconhecer seus erros”, “gostar do que faz”, “ser muito amiga do pessoal”, “que ensine as pessoas a falar espanhol”, “letra legível”, “ser brava quando os alunos não obedecem”.

A descrição da professora de espanhol imaginada pelos alunos ratifica mais uma vez a condição feminina para o trabalho docente, porém deve ser jovem, sugerindo a idéia de alguém menos rígida e, portanto, mais maleável na relação com os alunos, podendo assim favorecer maior descontração em sala de aula. A idade da professora, neste caso, pode representar o seu jeito de se relacionar com os alunos, ou seja, professores mais velhos seriam mais sérios e fechados em comparação aos professores mais jovens.

A aparência da professora retratada pelos alunos mostra, em parte, o padrão de beleza cultuado pela mídia, como pele branca, “magra” e de “boa aparência”. Por outro lado, a vestimenta deve ser comedida e informal, no estilo jovem: “camiseta”, “calça jeans” e “tênis”, aproximando-se das vestimentas dos alunos.

A professora de espanhol que se deseja deve ainda reunir competência didática, isto é, explicar bem a matéria e ter domínio sobre o conteúdo e, principalmente, habilidades pedagógicas favoráveis (ser “legal”, “dinâmico”, “saber prender a atenção dos alunos”). Para resumir, os alunos criam uma imagem de professora bonita, competente e amiga, fundamentada na civilidade (“gentil”, “educada”), descontração (“divertida”, “engraçada”) e compreensão (“ter paciência”, “calma”).

Cabe ressaltar que, em nenhum momento, os alunos mencionaram a proficiência oral do(a) professor(a) na língua espanhola como exigência para a

sua contratação, talvez por acreditarem que esta seja uma característica inerente a ele/ela. Além disso, nada foi mencionado sobre se o professor seria ou não falante nativo do espanhol.

Sobre esta última questão, os alunos foram questionados se aprenderiam mais com professores nativos em comparação aos professores brasileiros de espanhol. Os dados dos questionários mostraram que, a maioria dos As5 acredita que aprende-se mais com professores nativos. Este posicionamento parece alinhar-se ao pensamento de P5, que é professora nativa desta língua.

- (11) Pq: E o fato de ser nativa da língua, atrapalha, aproxima, como é que é isso?
 P5: Pra eles é interessante que seja nativa da outra língua, né? Que a professora sabe tudo, entendeu? {{{
 Pq: Então eles não dão tanto crédito ao professor brasileiro?
 P5: Isso, por exemplo, teve uma professora que lecionou o ano passado aqui, aquela tansa nem falar sabia, entendeu?
 Pq: Como?
 P5: Eles falaram pra mim: aquela tansa nem falar sabia!
 Pq: E por que era brasileira?
 P5: Sim.
 Pq: Você acha que os alunos preferem professores que não sejam brasileiros? [
 P5: Isso, que sejam falantes nativos da segunda língua. Foi o que eles disseram pra mim.

No trecho acima, P5 explica que o desempenho oral precário de uma professora brasileira de espanhol colocou-a em descrédito perante os As5, mostrando não ter domínio da língua que ensina. Segundo P5, isso não aconteceria se o professor fosse nativo da língua espanhola, por ser ele melhor preparado (“[ele] sabe tudo”). Sua percepção sobre a representação que os As5 têm sobre o professor nativo de espanhol mostra que, por ser nativo, isso já lhe confere saber lingüístico e habilidades comunicativas na língua-alvo (L-alvo), em relação ao professor não nativo.

Na entrevista com alguns As5, entretanto, foi possível identificar o contrário, ou seja, que a qualidade da aprendizagem não depende do professor ser ou não nativo da língua.

- (12) Pq: Vocês sabem que a professora de vocês nasceu num país que fala espanhol. Vocês acham melhor um professor que nasceu num país que fala espanhol ou um professor brasileiro?
- M51: Nada a ver porque se ele quiser mesmo dar aulas de espanhol ele vai aprender até mais que ela. Se ele pensa mesmo em dar aula, ele vai aprender até bem melhor que ela, é só querer.
- Pq: Então não tem diferença entre o professor brasileiro e o professor que nasceu num país que fala espanhol?
- [: Não
- M51: Acho que esses que são daqui que aprendem espanhol aprendem bem mais ainda que quem nasceu lá.

É possível sugerir que, para alguns alunos, a experiência de aprender mal vivida com professores despreparados, por exemplo, nativos ou não da LE, pode afetar a construção da representação do professor.

Os As8, por sua vez, mostraram-se indecisos em relação à superioridade do professor nativo sobre o professor brasileiro de espanhol. Já os As3 disseram não acreditar que um aluno aprenderia mais com um professor nativo. Na entrevista, quando indagados sobre esta questão, os As3 assim se posicionaram:

- (13) Pq: Vocês acham que professores de espanhol ditos nativos, ou seja, que têm origem em um país de fala hispânica são melhores do que professores brasileiros de espanhol?
- M32: Seria mais complicado porque a gente não ia entender mais nada mesmo. Porque ia viver falando espanhol.
- G31: Eu já tive nas aulas de inglês da Inglaterra. Por um lado é bom por outro não. Ele forçava a gente falar em inglês, isso era bom, ou a gente falava inglês ou não falava e não conseguia se comunicar com ele [
- M33: E ele não entendia português?
- G31: Isso, por outro lado, a gente queria tirar uma dúvida e era muito difícil tirar essa dúvida. Mas a gente achou um inglês muito forçado, assim, ficou bom.

Para esses alunos, o professor nativo de espanhol é aquele que se comunica com os alunos nessa língua durante toda a aula e que os força a se expressar na língua estrangeira. Essa imagem parece ser retratada positivamente por eles, sugerindo que tal procedimento traz ganhos para a sua

aprendizagem. Entretanto, eles sugerem que o professor nativo de língua estrangeira deveria dominar a língua materna de seus alunos, para assim conseguir fazer comparações, analogias, diferenças entre as línguas e poder explicá-las, facilitando ou favorecendo a aprendizagem.

Também foi possível verificar que a maioria dos As5, As8 e As3 acredita que os professores de espanhol devem falar mais a língua estrangeira em sala de aula, mostrando a necessidade de esses profissionais reinterpretem a sua abordagem de ensinar. Por outro lado, a maior parte dos alunos pesquisados afirmou que os professores com forte sotaque estrangeiro podem dificultar a compreensão da matéria.

Os As8 e As3 discordaram da idéia de que um bom professor de espanhol é aquele que já viajou para um país de língua espanhola. Como já sinalizado anteriormente, esses alunos avaliam os professores na sua forma de ser, fazer e agir com os estudantes. Portanto, viajar para um país de língua espanhola não beneficia necessariamente esses aspectos. Diferentemente, os As5 acreditam ser este um fator importante para um bom professor de espanhol, visto que favorece o seu conhecimento lingüístico-cultural. Esta visão parece coerente com a representação que esses alunos fazem sobre o professor em geral, cuja imagem está vinculada aos seus aspectos pedagógicos.

Surpreendentemente, a maioria dos alunos pesquisados concorda que para ser professor de espanhol basta falar bem o idioma, mesmo sem ter formação específica para exercer tal profissão. Isso significa dizer que, para esses alunos, a proficiência oral é requisito fundamental para um professor de língua espanhola. Quanto a essa questão, P3 ressaltou seu descontentamento com a supervalorização dada pelos alunos aos professores nativos.

- (14) Pq: Você acha que influencia o professor ser nativo da língua ou não na relação com os alunos?
P3: Eu acho que sim, com certeza. Os alunos têm muito mais respeito por um professor nativo, mesmo que ele não tenha habilitação em espanhol, mesmo que ele não tenha / não tenha nem curso superior. Ele morou na Argentina cinco anos, tem todo sotaque argentino, chega dentro de sala de aula “ah, o cara é fera, ele sabe tudo”, muito mais respeito.

Para concluir, os alunos pesquisados vêem o professor de espanhol como qualquer outro professor, todos com o seu jeito específico de ser e ensinar. Entretanto, há indícios de que a sua imagem está associada a alguém que propicia oportunidades de descontração e, ao mesmo tempo, momentos sérios para a explicação de regras gramaticais. É aquele que também se caracteriza por falar uma outra língua e utilizar diferentes recursos didáticos, principalmente áudio-visuais (através de atividades com músicas, filmes, danças).

Quanto ao seu perfil, a representação do professor de espanhol é de uma jovem mulher, bonita, cabelo escuro, pele clara, vestindo roupas joviais e comedidas. Sobre seus conhecimentos, a maioria dos alunos a vê como alguém fluente oralmente na L-alvo, sem ter necessariamente formação universitária na área, podendo ser nativa ou não, tendo viajado ou não para países de língua espanhola. Deve se comunicar com os alunos na LE e evitar o forte sotaque ao interagir com a classe em português, caso seja nativa.

4.4 Representações de gênero

A feminização do magistério não está, como afirma Pereira (1994 apud OLIVEIRA, 2004, p.19) “apenas no fato de esta profissão abrigar um número de mulheres (principalmente nas séries iniciais), mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura”. Deste modo, afeto, dedicação, sentimentos e empatia aparecem associados à figura da mulher, diferenciando-a do homem, apontando para um jeito (atributos) socialmente construído do ser feminino e do ser masculino agirem.

Ao serem questionados sobre a diferença entre professor homem e mulher, os As5 mostraram que projetam neste profissional a imagem de seus pais e mães. O pai como sendo austero e bravo e a mãe compreensiva, o que explica o “medo” que alguns alunos mostraram ter do professor homem, esperando da professora mulher maior compreensão.

- (15) Pq: Por exemplo, vocês acham que o professor homem tem mais autoridade com vocês na aula?
As: Tem.
Pq: E por que que ele tem?

/

G52: Porque parece que dá medo dele {{.

M51: É porque assim, parece que as mulheres entendem a gente e os homens não [

G51: É tipo, os homens são parecidos com os nossos pais, entendeu?

M51: Os homens têm que ser do jeito que eles querem se não eles já ficam brabos, já dão esporro, tem que ser do jeito que eles querem.

Pq: Então, o professor homem lembra os pais e a professora mulher a mãe?

As: Isso

M51: Ela já entende a gente.

Na voz de M51, a seguir, é possível observar que os As5 já trazem concepções sobre professor homem e professora mulher. A experiência escolar de 1^a a 4^a série com professoras pode sustentar a crença de que professores homens “não ensinam direito”, sendo, portanto, inábeis para a docência. Esta visão, no entanto, parece ser desmistificada quando os alunos cursam disciplinas com professores homens na 5^a série.

- (16) M51: Várias pessoas, eu sempre tive professora mulher, nunca tive professor homem, aí várias gente diziam que os professores homens eram mais ruins de dar aula, que eles não ensinavam direito, que as mulheres tinham mais sabedoria. Mas acho que são igual, eu acho que a gente aprende do mesmo jeito.

Os papéis sociais da professora mulher, relacionados ao cuidado e à proteção materna e vinculados a aspectos como paciência, calma, amizade e gentileza, são ressaltados na fala de P5, a seguir. Sua visão de professor permite compreender a imagem associativa que os As5 constroem entre professora e mãe, perpassada na relação/interação professora-alunos.

- (17) Pq: O fato de você ser mulher, sua idade, seu jeito de vestir, ser ou fazer em sala de aula, algum desses aspectos já lhe trouxe problemas na sua relação com os alunos, considerando a sua trajetória como professor(a)?
P5: Não
Pq: E já beneficiou, já trouxe vantagens na sua relação com os alunos?

P5: Eu acho que sim porque eu sempre me coloco como amiga e como uma segunda mãe deles, eu sempre digo pra eles que aquilo que eu quero pra minha filha eu quero pra eles também e que pra mim eles são os meus segundos filhos e que não tô aqui como carrasco e como alguém que quer exigir deles e sim como alguém que quer ensinar, que quer que eles tenham um futuro promissor, entendeu? Me comprometo desde o primeiro momento que eu entro em contato com eles e mostro que tá chegando uma amiga, uma pessoa amiga, [...] alguém em quem podem confiar e não alguém que tá ali pra vigiá-los e castigá-los.

Para os As8, o sexo do professor não influi em seu modo de ser em sala de aula. Tanto professores homens como mulheres são rígidos e expressam sua autoridade igualmente.

Na entrevista com os As3, por outro lado, foi possível perceber, em algumas vozes, o contraste entre o modo de ser do professor homem e o da mulher, retratado no modelo de sociedade vigente. De um lado, o professor homem que apresenta maior liberdade para fazer suas brincadeiras em sala de aula (G31: “Então, eu acho que o professor é, ele tem mais liberdade do que a professora pra fazer brincadeira, esse tipo de coisa”) e de outro a professora mais rígida, autoritária e estressada (G31: “Eu acho que a mulher é muito autoritária {{{”; M33: “É, eu acho que a mulher é muito estressada”), devendo ser comedida e controlada em seu temperamento.

Para algumas alunas, a forma como a professora mulher se relaciona com os alunos demonstra sua pouca feminilidade, fugindo assim aos padrões de delicadeza, compreensão e afetividade.

- (18) M32: As professoras são mais pacientes do que alguns professores.
 M33: Ah, eu acho que não, algumas são muito estúpidas. Eu prefiro professor homem.
 M32: É, eu também.
 M33: É eu acho que a mulher é muito estressada.

Este modo de ser e agir da professora mulher parece a forma de poder escolhida e exercida por ela para se impor em sala de aula. Ao fazer isso,

incorpora ações masculinizadas (como a estupidez e o autoritarismo), gerando um distanciamento entre ela e os alunos.

O professor homem, por sua vez, já carrega consigo a imagem que a sociedade lhe atribui, a de autoridade e respeito. Quando assume postura de brincalhão, por acréscimo, promove um ambiente mais informal e próximo do aluno, sendo representado como alguém disposto a ser amigo e pronto para compreender os problemas dos alunos. Daí sua feminilização. É o que o fragmento a seguir sugere:

- (19) M33: Eu acho nós mulheres temos menos liberdade com professoras mulheres.
 Pq: Com mulheres?
 M33: A gente tem mais liberdade de até de se expressar e dos professores homens nos compreender melhor.
 Pq: É?
 M33: Pelo menos eu tô falando como mulher.
 G31: Entre o aluno e o professor tem que ter é amizade, certo? Você tem que ser amigo e pra /, nesse negócio de aluno e professor eu acho que fica mais fácil mesmo ser amigo com um professor do que com uma professora.

Por outro lado, há de se considerar que muitas alunas adolescentes projetam no professor homem a imagem de alguém a ser conquistado ou cobiçado pelo afeto, daí a sua proximidade maior com ele. É o que P8 percebe ao explicar as vantagens do professor homem em relação à mulher. Para ele, as alunas vêem a professora mulher na dimensão competitiva, sustentada nos sentimentos que afloram dessa relação, como a inveja e a luta pelo poder.

- (20) P8: Exatamente, eu acho que a relação é que a mulher, geralmente, ela compete mais entre elas e o homem não tem tanto essa competição / mesmo numa questão hierárquica existe essa competição, às vezes até [
 Pq: Entre as professoras?
 P8: Não, entre a aluna que / entre a relação de professora e aluna eu acho que existe um pouco “ah eu acho que ela quer ser a tal”, já com o homem já não tem muito.

Da mesma forma, P3 considera que o professor homem “tem muito mais facilidade para lidar com meninos e meninas”, enquanto que as professoras mulheres “não têm tanta facilidade”. Ela atribui isso à “rivalidade alunas-professora”, o que parece dificultar a relação entre elas. Esta dificuldade, contudo, pode ser diferente na relação alunos-professora, cuja sintonia é mais imediata.

- (21) P3: Eu acho que o homem tem muito mais facilidade pra lidar com meninos e meninas, e mulheres não tem tanta facilidade, eu acho que tem uma rivalidade alunas-professora. Eu acho que até tu consegue conquistar o respeito e a amizade das meninas, mas demora, com os meninos é muito mais automático.

Para concluir, os dados sugerem que a relação entre a professora mulher e os alunos em geral pode ser conflituosa quando sinais de competição entre professora e alunas são manifestados nas ações ou discurso de uma das partes e quando a autoridade da professora é exacerbada, afetando a auto-estima ou sentimentos dos alunos.

4.5 A idade dos professores

Os dados mostraram que quanto mais jovem for o professor e menor a diferença de idade entre ele e os alunos, maior será a proximidade e relação/interação existente. Para a maioria dos alunos, professores mais jovens são mais liberais, democráticos, criativos e inovadores nas aulas em comparação aos professores mais velhos, que foram vistos como mais bravos e autoritários. Esta visão explica, conseqüentemente, a decisão tomada pelos alunos em considerar professores de espanhol mais jovens no momento de sua contratação (vide Seção 4.3).

Foi possível ainda observar que, para os As5 e As3, os anos de experiência docente não significam maior conhecimento, ou seja, professores mais velhos não detém mais conhecimento do que os professores mais jovens. Quanto a esta questão, os As8 ficaram indecisos. Pela abrangência do termo “conhecimento”, usado no questionário, não foi possível compreender a que tipo de saber os alunos estavam se referindo (lingüístico, didático, etc.)

Para os As5, a proximidade de idade dos professores com os alunos facilita uma maior identificação, compreensão e flexibilização no relacionamento em sala de aula. Por outro lado, professores mais velhos são tidos como intransigentes, pois não acatam a decisão dos alunos. O fragmento a seguir ilustra as falas dos alunos a esse respeito.

- (22) Pq: Um professor bem jovem, tanto faz se fosse homem ou mulher, o fato dele ou dela ser jovem traria algum problema pra vocês?
 [: Não.
 M51: Eu acho que não porque eu acho que é possível ela saber mais ainda, porque é jovem, mas eu acho que é a mesma coisa.
 M52: Eu acho que ela vai entender melhor a gente.
 Pq: E por que ela vai entender melhor?
 M52: Porque assim ela já tem uma idade próxima da gente [
 G52: Porque ela não viveu muito.
 G51: Não, ela compreende mais a gente porque ela é mais nova, a cabeça adolescente.
 Pq: Vocês se identificam mais com pessoas mais novas?
 [: Jovens.
 M51: Por exemplo, a de matemática, ela assim, parece ela bem jovem, a gente sempre assim /ela entende mais a gente, sabe? [
 G51: O professor de artes também é novo [
 M51: O professor Arnaldo de Ed. Física não, tem que ser do jeito que ele quer, e ele é mais velho.
 G52: Se a gente dá uma idéia ele fala “ah não, vou fazer o que eu quero agora”. Mas a professora de matemática ela pode até dar, a gente dá idéia [

Os As8, por sua vez, também concordaram com os As5, salientando que as aulas dos professores mais jovens são mais “legais”, “divertidas”, “dinâmicas” e “criativas”. No entanto, este grupo também reconheceu que professores mais velhos podem ter uma relação de “camaradagem” e de interação positiva com os alunos. Podem ter, assim dizendo, um espírito jovem.

Da mesma forma que os As5 e As8, os As3 vêem vantagens no professor cuja idade se aproxima da deles. Uma delas é o estreitamento das relações interpessoais (conversas). Os As3 acreditam, no entanto, que os professores mais velhos têm mais “conteúdos” para ensinar e que o professor jovem é ainda um aprendiz inexperiente, causando, segundo eles, “um pouco de desconforto”.

- (23) M31: Se ela aprendeu tudo que / tá certo que um mais velho tem mais conteúdo pra ensinar [
- M32: Tem mais experiência.
- M31: Mas se ela passou pelo mesmo processo acho que ela [
- G31: O professor mais velho ele tem mais, ele tem mais tempo com aula, o professor que se formou agora não, ele tem pouca experiência, então o professor mais velho ele sabe como lidar na aula, o professor mais jovem não, ele tá ainda aprendendo [.
- M32: Ta aprendendo.
- G31:Nesse caso seria difícil, mas seria bom também porque ele é jovem, ele saberia conversar com a gente.
- M33: Talvez cause um pouco de desconforto também.
- Pq: É?
- M33: Eu acho que sim, com alguém tão jovem.

A inexperiência de professores jovens, observada por G31 no fragmento anterior, pode trazer uma certa insegurança a eles, como percebeu M33 ao ter tido aulas com professores estagiários.

- (24) Pq: E vocês têm professores bem jovens?
- G31: Sim, a de Ed. Física [.
- M31: A de Ed. Física é jovem, ela era estagiária.
- Pq: Ah, ela fazia estágio aqui da universidade?! E isso causa algum problema pra vocês?
- //
- M33: Não, por ser estagiário não, mas é que na verdade assim oh!
- Pq: Vocês dão menos crédito aquele professor, como ah, ele não sabe muito?
- M33: É que na verdade eles também passam pra gente que são bem inseguros, essa experiência que eu tive com professores estagiários e mais jovens assim foi isso, que são bem inseguros.

Ao comparar os posicionamentos dos alunos quanto à idade dos professores (jovens ou velhos) com a visão dos professores pesquisados, observou-se que todos eles compartilham o mesmo pensamento, isto é, que os professores jovens criam maiores condições de entrosamento com os alunos.

P8, por exemplo, explica que esta sintonia deve-se à possibilidade de haverem experiências e vivências comuns de uma mesma geração.

- (25) Pq: E quanto à idade do professor, você acha que esse aspecto influencia na relação com os alunos?
 P8: Influencia também.
 Pq: E como é que acontece?
 P8: / Isso não é uma regra, né? Mas quanto mais jovem o professor, eu acho que mais / uma relação mais cercana existe, porque ele, talvez tenha vivido a mesma geração, conhece as mesmas coisas, né? Fica mais jovial, mas isso não é uma regra.

Da mesma forma, P3 afirma que quando um professor é mais jovem, há maior troca e aproveitamento do conteúdo ensinado, porém salienta que o respeito e a autoridade em sala de aula são diferentes: quanto mais jovem menor é o respeito e a autoridade do professor em sala de aula.

- (26) Pq: Será que quando o professor é mais jovem o aluno não tem tanto respeito e autoridade com o professor?
 P3: Eu acho que o respeito é com pessoas mais velhas, com o mais novo, menos respeito, mas tem mais troca, eu acho que tem mais troca, mais resultado, mais resposta, no sentido que eu digo é do conteúdo mesmo, tu consegue um aproveitamento melhor dos alunos.
 Pq: Quanto mais novo?
 P3: É, eu acho.

Considerando a autoridade do professor, os As8 e os As3 afirmaram que os professores jovens exercem sua autoridade da mesma forma que os professores mais velhos. Não existe, portanto, diferença entre eles neste aspecto. Entretanto, foi possível observar na entrevista que, apesar de exercerem igualmente a autoridade, os alunos respeitam menos os professores jovens em relação aos professores mais velhos, como comenta M31 no fragmento a seguir.

- (27) Pq: Então vocês acham que a idade do professor influencia na relação professor-aluno?

M31: Ah, eu acho que sim, porque quando um professor é muito novo a gente não vai tratar ele com mais respeito do que com os mais velhos {.

M31: Muitos alunos ali da sala não tratam normal não.

Os As5, por sua vez, também acreditam que existe uma relação entre a pouca idade do professor e a sua falta de autoridade em classe.

Em linhas gerais, os dados indicaram que os alunos representam o professor mais jovem como aquele que pode propiciar uma relação mais profícua com eles. A idéia de ‘ser jovem’ está ligada à flexibilidade no relacionamento, à proximidade de idéias e à amizade, em oposição à rigidez e ao distanciamento de interesses vinculados à imagem de ‘ser velho’. Por ‘ser jovem’ não implica menos conhecimento e menos autoridade, segundo a maioria dos alunos, porém traz a idéia de insegurança e inexperiência, podendo tornar a imagem do professor jovem mais vulnerável à (re)ações negativas por parte dos alunos, afetando assim sua credibilidade como profissional competente.

4.6 Aparência física dos professores

A boa aparência, o aspecto saudável e de boa higiene foram vistos pela maioria dos alunos como requisitos fundamentais na imagem dos professores, embora alguns alunos tenham afirmado que a aparência não importava, mas sim, a forma de ensinar.

Ficou evidente que, para muitos alunos, o(a) professor(a) representa o desejo do belo (“bonita”, “moreno”, “surfista”, “1,75m”, “olhos verdes”, “não ser gordo”) e até mesmo de uma futura “paquera” (que o professor “não tivesse namorada”).

Quanto à sua vestimenta, os professores foram retratados de forma recatada por meio de palavras como “decente”, “discreta”, “pudor” e “comportada”. Para a maioria dos alunos, o professor não deve chamar demais a atenção com roupas apertadas, que salientem seu corpo ou cores muito fortes que distraiam a classe.

- (28) Pq: Então outra questão: Como vocês acham que o professor deveria se vestir?
 [Decente
 M33: Decentemente.
 Pq: E o que que é decente?
 M33: Não, eu acho que o professor não tem que chamar a atenção sabe, usar roupas decentes, discretas, não usar coisa muito abusiva sabe, muita cor, sabe, eu acho assim oh, que se a pessoa gosta de usar roupas com bastante cores veste, mas acho que pra dar aula a pessoa tem que ser uma coisa mais discreta.
 Pq: Vocês acham que a maneira de vestir do professor influencia na maneira como vocês o tratam?
 M33: Eu acho que / distrai um pouco, porque chama a atenção.

P8, assim como a maioria dos alunos, ressalta a necessidade de discrição por parte dos professores com as suas vestimentas em sala de aula, sugerindo ser apropriado criar um ambiente focado no trabalho e, por esta razão, as vestimentas devem ser adequadas, sem serem chamativas.

- (29) Pq: Existe um modo do professor se vestir?
 P8: Não, também. Não é que existe um modo de vestir. Eu não vou vir pra cá de camisa regata e bermuda, logicamente, tá certo? Eu acho que tem que ter um padrão básico de uma empresa, tá certo? E que o foco não fique na roupa do professor ou em outras coisas, por exemplo, tatuagem, óculos. Eu acho que o foco tem que ser o aluno e o conteúdo. Então, desde que não desfocalize isso, o resto é secundário.

Ao associar a escola a “um padrão básico de uma empresa”, P8 mostra sua visão empresarial e produtivista, ou seja, a prioridade está no aluno (cliente) e no conteúdo de ensino (produto a ser consumido) e não no lado estético do professor.

Os dados do questionário revelaram que os alunos projetam diferentes representações na forma de vestir do professor homem e da professora mulher. Para a professora mulher, o uso de roupas de ginástica, tênis ou saia longa para ir dar aulas, assim como roupas apertadas e decotadas, é visto como normal. A informalidade e a sensualidade aceitas nas vestimentas de professoras sugerem a imagem que a sociedade constroeu da mulher brasileira:

sensual e desprendida. Os alunos, entretanto, sinalizam um certo limite para esta sensualidade.

- (30) M33: Na verdade não necessariamente que isso aí vai influenciar em alguma coisa [formalidade/informalidade no modo de vestir do professor], mas é que na verdade assim oh, pra dar aula talvez chame um pouco mais atenção se tiver assim é / por exemplo a mulher né? Se vier com uma blusa muito decotada vai chamar muito a atenção, se ela tiver dando aula a maioria dos meninos vão tá olhando [sic].
M31: A mesma coisa uma calça muito colada, ou uma saia muito curta [
M33: Vai desviar a atenção.
- (31) Pq: Como vocês acham que o professor deveria se vestir?
[: Do jeito que ele quer.
M51: Só que não de saia curta, mini – blusa, ou vim com um top, assim também não, né?
G51: A roupa que as professoras vêm.

O uso de bermuda, chinelo de dedo, boné e moletom para professores homens também é visto dentro da normalidade, mas apenas para a maioria dos As5 e As3, pois os As8 julgaram tais vestimentas estranhas e inadequadas à imagem de um professor. Este dado sugere que a representação do professor homem da escola pública e da particular é construída de forma diferente, mostrando haver informalidade maior na primeira em relação à segunda. Para os As5 e As3, que já presenciaram professores de bermuda, tênis e chinelo de dedo, com um certo estranhamento a princípio, acabaram se acostumando com esta imagem para o professor do sexo masculino. Perceberam que a competência do professor supera a sua aparência, como observado por M33 no fragmento a seguir.

- (32) Pq: E vocês já viram um professor que vem de bermuda? Vocês estranharam?
G31: A primeira vez sim.
M33: Não, agora ele tá de cabelo curto mas ele tinha cabelo comprido, e a primeira vez que ele deu aula pra gente eu fiquei assim nossa que estranho, mas depois que a gente começou a ter aula com ele é maravilhoso. Pra mim, ele é o meu melhor professor, ele é o Daniel.

Pq: Então no começo foi um choque, professor cabeludo, com uma roupa diferente do que vocês estavam acostumados.

M33: Mas na verdade a gente viu que não tinha realmente nada a ver, que ele sabe muito.

Ao contrário dos As8, que estudam em escola particular, seria inapropriado ir dar aulas de tênis, sandália ou chinelo de dedo, o que parece demonstrar um certo descuido na imagem do professor do sexo masculino. Alguns As5 também seguem esta mesma linha de raciocínio, como ilustra a discussão a seguir:

- (33) Pq: Chinelo de dedo sim?
 M53: Ah, eu acho que não.
 [: Não
 G52: As vezes é o estilo do professor./
 M52: Todos vêm do jeito que eles querem, o professor também tem que vir.
 Pq: Por que não de chinelo?
 M53: Porque ele ia parecer mais relaxado [
 G52: Ah, não tem nada a ver se viesse com os pés e as pernas bem limpinha dava.

Quanto ao uso de roupas que salientam o corpo masculino, como camisetas e calças apertadas, a maioria dos alunos pesquisados disse achar estranho e inapropriado para um professor homem.

Sobre a possível influência da vestimenta dos professores na relação com os alunos, P3 afirmou que nunca percebeu qualquer conflito derivado dessa relação, porém sinalizou que os alunos criam estereótipos dos professores a partir do modo como se vestem.

- (34) Pq: Você acha que a aparência física, as vestimentas, o visual do professor pode influenciar na relação com os alunos?
 P3: Não, eu acho que não, tem até aluno que faz gozação, assim, com a roupa do professor e tudo, né? Professor que anda mais riponga, mas eu acho que isso não influencia. Não sei, assim, comigo nunca influenciou. Como professora eu nunca senti.

Vestimentas como calça, camisa e sapato sociais significam, para a maioria dos alunos pesquisados, formalidade, diferenciação e distanciamento na relação professor-alunos. Por essa maneira de se vestir, os professores são projetados de forma estereotipada como sérios, exigentes e rígidos. Essa projeção é contrária se a vestimenta fosse informal ou casual.

Tanto a vestimenta (formal ou informal) como a aparência física não parecem influenciar na idéia de respeito que os alunos têm sobre este profissional.

- (35) Pq: E um professor muito formal o que vocês acham?
 M33: Certinho.
 G31: Eu acho que eu vou respeitá-lo do mesmo jeito que eu respeitaria qualquer outro professor, certo?

Quanto aos adornos na aparência dos professores, como a tintura colorida no cabelo, a tatuagem no braço e o *piercing* no rosto, a maioria dos alunos julgou ser normal o colorido nos cabelos e as tatuagens. Já o uso de *piercing* no rosto foi entendido, pelos As8, como algo estranho à imagem dos professores, embora aceitassem isso. Por outro lado, a maioria dos As5 e os As3 achou normal este tipo de adorno. Esses posicionamentos são revisitados na entrevista, corroborando com os dados do questionário.

- (36) Pq: Vocês acham que o professor deveria ou poderia usar tatuagem, *piercing*, cabelo comprido, colorido? Tem algum problema nisso? Vocês acham que esse tipo de visual influencia na imagem do bom professor?
 M32: Eu acho que pra gente poderia não influenciar, mas acho que pros nossos pais sim se eles soubessem.
 /
 G31: Eu faço curso em outro colégio, certo? E nesse colégio eu não achei nenhum professor que não tenha ou *piercing* ou tatuagem, eu não encontrei ainda.
 Pq: Com cabelo diferente.
 G31: Isso, certo. E eu acho que isso passa pra nós não uma tranquilidade, mas a gente sente liberdade de conversar com eles, certo, mais do que um professor que se veste de certinho, essas coisas. A gente tem mais liberdade com eles.
 Pq: E aqui vocês acham que não tem tanta liberdade?
 [tem

G31: Tem liberdade, porque a gente já conhece os professores, mas se não conhecesse, dificilmente.

- (37) M82: Ah, eu não consigo ver professor com *piercing* [.
M81: Tatuagem, cabelo comprido eu acho nada a ver. Eu acho normal.

A fala de G31 no Fragmento (36) sinaliza a existência de uma possível diferença na aparência entre professores de escola básica e os professores de cursos pré-vestibulares. Notou-se maior informalidade através dos adornos usados pelos professores de cursos pré-vestibulares, vistos como mais liberais em sua aparência e, conseqüentemente, em sua forma de ser e estar com os alunos, em oposição aos professores de escola básica, “mais certinhos”, ou seja, num nível de informalidade menor. Estes sinais de informalidade nos professores de cursinho criam uma certa abertura para um entrosamento maior na relação professor-alunos.

Embora os alunos demonstrassem aceitabilidade no uso de *piercing* no rosto do professor, foi possível perceber que alguns não vêem essa imagem com tanta naturalidade assim. No Fragmento 38, por exemplo, os As5 sentem-se incomodados dependendo da localização do *piercing*:

- (38) Pq: Vocês acham que um professor poderia usar uma tatuagem,
um *piercing*, cabelo colorido?
M52: Até a gente ia achar legal.
G51: Se não fosse afetar nas aulas [
M51: Se ele não ficasse mostrando, mexendo, por exemplo tem muitas pessoas que têm no nariz e ficam mexendo.
Pq: Vocês acham que esse tipo de visual diferente do professor influencia na imagem que vocês têm dele?
M52: Só se ele não ficar mostrando.
M51: E depende da onde do *piercing*.

No fragmento a seguir, M33 também mostra-se descontente com a imagem de um professor que se distancia dos padrões ‘normais’ de aparência, devido ao seu papel de modelo referenciado pelos alunos. Em sua opinião, esta imagem não seria um bom exemplo (“é uma má influência”).

- (39) Pq: E os pais de vocês aprovam aquele professor do cursinho, não tem problema nenhum eles se vestirem diferente, usarem *piercing*, mas e aqui numa escola formal, vocês estão no 3º ano, teria algum problema?
- M3: Eu particularmente, bem particularmente não acho legal, bem no meu particular eu tenho um ponto de vista.
- Pq: E qual o seu ponto de vista?
- M3: Eu acho que não é muito legal não, é uma má influência.
- Pq: O professor é exemplo pro aluno?
- M3: É, pra mim eu acho que é, porque assim oh, o professor já tem aquele negócio ah ele sabe, ele sabe e vai nos ensinar, então quando a gente lembra professor, a gente já faz uma imagem dele uma pessoa certinha, sabe? Não necessariamente que seja isso. Mas eu acho que o professor é uma pessoa que tá na frente de um grupo, liderando uma organização, sabe? Ele tem que dar o exemplo, eu acho.
- Pq: Então *piercing*, ou cabelo comprido do professor [
- M3: É, pra mim quando eu olhei foi um baque, mas depois ele cortou e eu achei bem melhor {{{ É o cabelo, na verdade não teve influência nele como professor, mas eu particularmente prefiro ele com o cabelo curto.

Voltando ao campo da normalidade, os As5 e As3 não vêem problemas em ter aulas com professores que sejam deficientes físicos, ao contrário dos As8, que acharam estranho, não combinando com a imagem de um(a) professor(a). Por outro lado, a maioria dos alunos achou que a imagem de um professor homossexual destoa da projeção que fazem do professor em geral.

Para sintetizar, os alunos representaram os professores por um ideário de beleza e por sua discrição e informalidade no modo de se vestirem. O uso de vestimentas informais é visto como facilitador na relação de proximidade com os alunos. Ela é maior quando professores usam adornos (cabelo colorido, *piercing*, tatuagem). Percebeu-se ainda que os alunos de escola particular são mais tradicionais na projeção que fazem do professor do que os alunos de escola pública.

4.7 A atitude dos professores

A maioria dos alunos disse saber diferenciar professores comprometidos daqueles descomprometidos com o ensino-aprendizagem dos alunos,

qualificando os primeiros como dedicados e interessados em fazer os alunos aprender efetivamente. São ainda preocupados com a participação de toda a classe, fazendo questão de integrar aqueles que conversam, ajudar os que têm dúvidas e, por essa razão, cobram e dão broncas. Os dados dos questionários também corroboram com essa visão de professor comprometido pois, para a maioria, atitudes como repreender os alunos que atrapalham a aula com conversas paralelas e circular pela sala para esclarecer as dúvidas dos alunos devem fazer parte das ações dos professores.

Os professores descomprometidos, por sua vez, demonstram indiferença com as aulas e os alunos. São os que “enrolam” (que não têm vontade ou ânimo), os que ignoram os alunos que conversam em sala de aula e os que não se envolvem com brigas ou discussões entre os alunos. Este descomprometimento transparece quando os professores sentam-se enquanto a classe realiza as atividades. Para a maioria dos alunos pesquisados, essa atitude é negativa, visto que percebem que o professor deve circular pela sala para esclarecer as dúvidas dos alunos, sendo este aspecto importante para a visão de um professor comprometido.

- (40) Pq: Vocês saberiam diferenciar um professor comprometido com a aprendizagem dos alunos de um professor que não é muito preocupado/comprometido com os alunos?
 M51: Saberá.
 Pq: Como, qual a diferença?
 M51: É assim oh que um professor que tá bem a fim de dar aula, ele tá se esforçando mais.
 [: Quer que a gente aprenda. Por exemplo, tá as três aqui bem quietinhas prestando atenção na aula dele daí tem três aqui conversando, aqui ele vai vir aqui, vai conversar, vai pedir pra prestar bastante atenção, vai se esforçar bastante. E esse que não é comprometido, ele não vai prestar atenção se os alunos tiver conversando. Ele vai deixar, ele não vai, pra ele não vai acontecer nada, pra ele vai ser tudo igual.
- (41) M82: O comprometido é aquele que sempre, tipo “te ajudo, vem cá” [
 M81: Tá sempre encima da gente pra gente fazer as coisas.
 M82: Que às vezes dá bronca assim, que gosta da gente e não quer ver a gente se ferrar.
 Pq: E aquele que não é comprometido, como ele age?

M81: Não dá bola, ah eu dou isso [
 M82: Se quiser faz se não quiser não faz.

- (42) G31: O jeito de dar aula.
 M32: Tem uns que tem vontade de ensinar as pessoas e tens uns que ensinam uma vez e deu, se entendeu entendeu. Se não entendeu, espera. Porque muitos são assim também, a maioria no nosso aqui, a maioria ajuda tudo, mas tem uns.

Alguns alunos mostraram ainda que percebem quando o professor tem prazer ou não pela profissão que escolheu. Segundo M32, no fragmento (42), este prazer é manifestado na sua “vontade de ensinar” e na insistência em garantir a compreensão daqueles que ainda têm dúvidas. G31, no fragmento (43) a seguir, também aponta o gosto e o prazer de certos professores em lecionar, em oposição àqueles que “tem que ganhar dinheiro e sobreviver”. Como sugere M33, nesse fragmento, o professor comprometido é aquele que estabelece sintonia com os alunos (“ele faz todo o auê pela gente”), fazendo com que ele exerça domínio sobre a classe. Percebe-se que a idéia de professor engajado envolve aspectos como: prazer/gosto pelo ensino, atenção dada aos alunos e o domínio da matéria, que podem contribuir para a disciplina de sala de aula.

- (43) 33: Eu acho que na aula do Daniel é onde o pessoal fica mais quieto, porque ele faz todo o auê pela gente, ele na verdade eu acho que ele tem um domínio pela turma.
 G31: Eu acho que ele é um dos poucos que tem / que gosta mesmo de dar aula sabe, que tem o prazer de passar pro aluno o que ele sabe, ao contrário de muitos assim que parece que tão vindo pra aula porque tem que ganhar dinheiro e sobreviver. Eu acho que pra ser professor a pessoa tem que gostar muito de passar o conhecimento que ela tem.

Os alunos também foram questionados sobre como os professores poderiam disciplinar melhor a classe. Para os As8 e os As3, melhor seria não

gritar para pedir silêncio ou dar broncas, contrariamente ao que acreditam os As5, sendo, para eles, necessário esse tipo de conduta.

Na entrevista com os As5, no entanto, foi possível perceber que os alunos preferem técnicas disciplinares baseadas na conversa, sem gritaria e violência (“bater na carteira”; “pegar a carteira e bater com tudo no chão”), mas sugerem ser necessário algum tipo de coerção ou ameaça (“É falar: pára de falar se não vou te mandar descer.”). O medo da violência do professor homem, em particular, pode, na fala de alguns alunos, silenciar a classe.

- (44) G52: Só não pode fazer que nem o professor de geografia, né? Ele olha a gente ali mal e mal conversando e “você querem parar de conversar” (gritando).
 Pq: O professor pode gritar com a turma?
 As: Não
 G52: Pode falar, ele pode falar num tom mais ou menos, ele não pode chegar e bater na carteira que nem o professor [
 M51: Ou pegar a carteira e bater com tudo no chão.
 G52: É falar: pára de falar se não vou te mandar descer.
 Pq: Vocês ficam com medo desse professor?
 {{{
 M51: É a aula que a gente mais fica quieto as dele.
 Pq: Nas aulas desse professor a maioria dos alunos não conversa em sala?
 [: Não
 M51: Até os alunos bem bagunceiros, na aula dele, eles ficam bem quietinhos. Chega nas outras aulas eles incomodam um monte.

Para os As5, a autoridade do professor não deveria ser conquistada no grito ou na violência, mas na conversa séria e, se necessário, com uma certa alteração na voz. Também não se consegue na gentileza (“Por favor gente, não quero”). Parece evidente que a única ameaça que funciona com os As5 é quando são encaminhados à direção da escola.

- (45) Pq: O que é preciso para o professor ter autoridade em sala de aula?
 M51: Não precisa ele gritar, ele vem e fala com o aluno [
 M54: Ele deve chegar e conversar com o aluno.
 Pq: E vocês acham que o professor que é gentil, que não grita, tem autoridade com vocês?
 [: Não.

[: Nem sempre.

Pq: E como fazer pra ter autoridade?

As:

M52: A professora de história ela é legal, só que antes ela não tinha autoridade. Todo mundo fazia o que eles quisessem, e ela tentava proibir só falando e não conseguia.

Pq: E hoje, ela conseguiu?

[: Agora ela tá melhorando.

Pq: E como ela tá melhorando?

M51: Porque cada vez que rola bagunça ela fala uma vez, fala a segunda e quando ela fala a terceira ela já manda pra baixo, aí todo mundo tem medo e ficam quietinhos.

M2: Agora ela ta falando alto assim, porque antes ela falava por favor gente não quero [

G52: Só na aula dela já desceram três.

M51: Mas que também não precisa ela chegar e pegar o apagador e bater no quadro como a profª. de artes fazia, né? Ela pega, ela chega e conversa, fala alto, mas não grita também.

Para os As3, a autoridade do professor é conseguida quando ele(a) “sabe lidar com os alunos” e isso se conquista através do respeito mútuo, considerado uma atitude de mão dupla: do professor para os alunos e deles para o professor. Trata-se, portanto, de um acordo tácito.

(46) Pq: Então o que é necessário para o professor ter autoridade em sala de aula?

//

M31: Saber lidar com os alunos.

Pq: E como é que se lida com os alunos?

M33: Tem que ter respeito, os alunos também.

M32: Na real eu acho que nós alunos é que temos que ter respeito com eles pra eles terem respeito com a gente, né?

Os As3 também acreditam que o domínio da turma depende de como o professor busca a atenção dos alunos e os envolve na matéria. Tendo o professor de Biologia como modelo, eles apontaram a sua maneira de agir como eficiente em sala de aula. Em outras palavras, trata-se de um professor que aproveita as falas (pertinentes ou não) dos alunos e as considera, de

alguma forma, na conversa sobre a matéria. Como M33 salienta no fragmento a seguir, “ele sabe entrar na nossa”. Os alunos reconhecem, no entanto, que essa característica não é comum no professor em geral (“ele é o exemplo de professor que se dedica aqui, pra mim ele é o que se destaca”).

- (47) Pq: Como esse professor deveria agir em sala de aula? Como o professor pode dominar, não no sentido de ser autoritário, mas como ter um diálogo melhor em sala de aula?
 M33: Eu acho que não é só por isso não, eu acho que ele [professor de Biologia] sabe dominar, ele sabe entrar na nossa, é como assim se não pode vencê-los junte-se a eles, sabe? Esse tipo de coisa. Ele não é que ele vai lá e começa a tacar papelzinho, fazer bagunça. É que ele entra, um tá conversando e ele já entra na conversa e já começa a explicar a matéria dali, então não tem como a gente desviar a atenção dele, ele sabe chamar a atenção.
 M31: E é bem descontraído.
 Pq: E qual a diferença, então, pra professora de espanhol?
 G31: Na aula do Daniel {{{{ Porque realmente ele é o exemplo de professor que se dedica aqui, pra mim ele é o que se destaca.

- (48) G31: Mas aí continuando assim oh /, na aula dele [do professor de Biologia], alguém fala alguma coisa ele pega aquilo e bota na aula e brinca. A professora [de espanhol] tá lá, alguém falou alguma coisa, ela deixa e se alguém tá falando alguma coisa a pessoa que tá do lado já se descontrai e assim vai do lado e do lado e daqui a pouco pega a aula toda. E ela se estressa com isso, ela deixa aquilo se alastrar e vai, e aí a aula acaba.

Conforme G31 sugere no Fragmento (48), aproveitar as colocações dos alunos, mesmo que seja para fazer brincadeiras ou para valorizá-las no contexto, é uma forma de engajar a classe na aula.

Com base nas vozes de P3 e P5, por outro lado, percebeu-se que para conseguir disciplina e respeito em sala de aula, é necessário criar uma relação de amizade com os alunos. Dessa forma, segundo P3, a seguir, eles passam a gostar do professor e da disciplina também. Essa relação é construída a partir da linguagem que o professor adota como forma de aproximação (“mais

liberal”, mais próxima da dos adolescentes). Acredita-se, portanto, que ao criar elos de afetividade com os alunos, o professor consegue disciplina, respeito, interesse e motivação dos mesmos. P3 salienta, no entanto, que essa aproximação ou ‘amizade’ (juntamente com a pouca idade da professora) gera, algumas vezes, uma invasão de privacidade por parte dos alunos e um afrouxamento na relação professor-alunos, comprometendo os papéis que cada um desempenha nessa relação.

(49) Pq: E quanto ao jeito de ser e fazer do professor em sala de aula, você acha que esse aspecto influencia na relação dos alunos com o professor?

P5: Eu acho que muito / ou seja o professor tem que se tornar amigo do aluno pra poder fazer alguma coisa pelo menos esses alunos aqui que é difícil. Você já viu, é difícil lidar com eles porque de acordo com o que contaram pra nós nessa escola o ano passado tinha bem menos disciplina, era muito mais liberdade e menos entendimento. Então tavam vindo de uma realidade anterior bem diversa e confusa, entendeu? Por isso que tá sendo um tanto quanto difícil segurar os alunos, eles tiveram acostumados a uma outra realidade.

(50) Pq: O fato de você ser mulher, sua idade, seu jeito de vestir, ser ou fazer em sala de aula, algum desses aspectos já lhe trouxe problemas na sua relação com os alunos?

P3: Já.

Pq: E como isso aconteceu?

P3: Bom, poderia citar nessa mesma turma, tu chega assim com uma linguagem mais liberal, tentando falar uma linguagem mais dos adolescentes, tentando ser amiga, não só professora, sendo gente boa pra eles gostarem de ti e da tua disciplina e conquistar o respeito, claro, né? A admiração deles pelo teu trabalho, pela tua disciplina, e aí os alunos às vezes confundem, não sei se por ser nova, assim. Não dá o respeito devido, “ah a professora é gente boa, não ta nem aí pra nada” e às vezes até, assim, te dá uma cantada, como já aconteceu de convidar pra sair, de alunos me convidar pra sair, confundir um pouco as coisas, já aconteceu comigo e isso é um problema, né? Porque daí tu também tem que saber administrar.

Os As8, por sua vez, salientaram que para ter autoridade em sala de aula, o professor precisa “ter domínio”, “controlar os alunos”. E para isso, é

necessário “ser enérgico” e aprimorar sua metodologia de ensinar (“fazer exercícios mais legais, o jeito de dar aula”).

A representação dos alunos pesquisados sobre o professor a partir de sua atitude em sala de aula é de um profissional que respeita e se interessa pelos alunos. Requer dos professores, portanto, cordialidade, educação, envolvimento e, quando necessário, castigo (“bota pra rua ou bota na direção”).

- (51) Pq: Como é que o professor deveria tratar os alunos? Que atitudes do professor comprometem a boa relação com vocês?
M52: A professora de espanhol é educada e gentil, não é que nem a de português que chega, manda a gente calar a boca, chama a gente de pestinha.
- (52) M33: A gente tem alguns professores, aquele negócio que a gente falou na primeira pergunta, do estresse, sabe? Tem muito professor que meio que vem descontar na gente, sabe? E bem verdade que tem alunos que tiram a gente do sério, que a gente aluno já fica meio fora do sério, que dirá o professor, mas às vezes esse professor tem algum problema secular dele, sei lá eu, que não tem nada a ver com a gente, daí um por um ta ali incomodando, daí já se torna agressivo e até agride alguém que não tinha nada a ver, eu acho que não é bem por aí, né? Eu acho que deve realmente punir, realmente se a pessoa ta incomodando, bota pra rua ou bota na direção.

Para a maioria dos alunos pesquisados, certas atitudes não deveriam ser tomadas pelos professores, como tirar pontos (nota) dos alunos por indisciplina ou por não ter trazido livro ou caderno na aula. Utilizar o tempo das aulas para falar sobre assuntos não relacionados à matéria foi visto por As5 e As3 como atitudes que também não devem fazer parte de um professor, como ilustra o fragmento a seguir.

- (53) G52: [...] a gente perguntou que não sabia uma palavra e ela começou a explicar a história do marido dela que roubaram o carro no HU.
Pq: O professor que fala de coisas que não tem a ver com a aula vocês não gostam?
[: Não.
Pq: E tem muito professor que faz isso?

[: Tem.

Contrariamente a esta posição, os As8 posicionaram-se favoráveis aos professores que falam de outros assuntos não relacionados à matéria (“M82: Pra mim faz parte, tem que ter, porque, assim, não é só ensinar o conteúdo”). Foge, portanto, da rotina de sala de aula.

Para concluir, os alunos, independentemente do seu nível de escolaridade e maturidade, souberam diferenciar as representações do professor comprometido e as atitudes que acreditam fazer parte desse professor daquelas que se vinculam ao professor não comprometido. O primeiro é aquele que “ajuda”, “cobra”, “dá bronca”, “chama a atenção dos alunos que levantam e/ou vagueiam pela sala”, “tem gosto e vontade de dar aula”. Por outro lado, o professor não comprometido “enrola”, “não presta atenção se os alunos conversam em aula”, “não tem prazer em dar aula”, “trabalha apenas por sobrevivência”.

Os gritos e as ações violentas dos professores (“pegar o apagador e bater no quadro”, “bater na carteira”, “pegar a carteira e bater com tudo no chão”), como formas de chamar a atenção dos alunos, são vistos como atitudes negativas. Para muitos alunos, a melhor forma do professor conseguir autoridade e respeito é por meio da conversa séria e, quando necessário, encaminhar o estudante à direção da escola. Da mesma forma, parece ser necessário ao professor aprimorar sua metodologia de ensinar (a forma de envolver os alunos na matéria). Diferentemente do que pensam os professores pesquisados, que acreditam na aproximação afetiva (ser “legal”, “amigo”, por exemplo) para conseguir autoridade e o respeito dos alunos.

4.8 A linguagem dos professores

Todos os alunos foram unânimes ao afirmar que os professores com voz baixa têm problemas com indisciplina e que aqueles com boa articulação de fala promovem maior atenção dos alunos.

O uso da linguagem formal é tido pelos alunos como “chato”, enquanto que a linguagem informal é vista como “legal”. A visão de linguagem formal, para alguns alunos, parece estar vinculada à imprecisão, obscuridade e à

circunlocução, dificultando assim a compreensão da matéria. A linguagem informal, por outro lado, cria um elo de aproximação com os alunos, tornando a compreensão mais fácil.

- (54) Pq: E aquele professor que fala o português mais correto, vocês acham legal?
[: É chato.
- (55) Pq: E aquele professor que tem uma linguagem mais cuidadosa, mais formal?
M81: Eu acho que tem que ser direto, explicar e não ficar enrolando.
Pq: E o professor que usa gírias, o que vocês acham?
As: Legal
M82: Eu acho bom porque a gente tem uma comunicação melhor.

Embora ligado à idéia de compreensibilidade e de aproximação interacional, o uso da linguagem informal não implica, para a maioria dos As3, um professor “legal” necessariamente. Os As5 e os As8, por outro lado, discordam dessa idéia, ou seja, para eles, o uso da linguagem informal representa um professor “legal”.

Demonstrando postura mais tradicional, a maioria dos As5 e As8 projeta no professor a imagem de um indivíduo com linguagem sem erros, bem elaborada e cuidadosa, diferente da visão dos As3, que não consideram esse aspecto exigência necessária para este profissional. Se, no entanto, o professor apresentar linguagem descuidada e com alguns erros, ele não é visto como profissional ruim. Os As8 ficaram em dúvida quanto à essa questão.

Segundo alguns As3, a linguagem formal deve fazer parte da representação do professor de português. Torna-se, portanto, uma característica própria da professora dessa disciplina utilizar uma fala melhor elaborada para se comunicar com os alunos.

- (56) Pq: Vocês têm professores muito formais em relação à linguagem?
/
M33: Formal não. Acho que só a professora de português mesmo [.
Pq: E vocês acham que o professor de português deve ter uma linguagem mais elaborada?

G31: Eu acho que sim.

Os professores, por sua vez, também vêem a linguagem informal como uma forma de se aproximar dos alunos. P8, por exemplo, assinala a alternância entre linguagem formal e informal como a melhor forma de posicionar-se em sala de aula com os alunos. Por outro lado, P3 prefere usar somente a linguagem informal, mesmo sabendo que os alunos terão prejuízos por não estarem expostos à norma culta da língua, mas, segundo ela, vale “o custo-benefício”, isto é, “vale a pena se aproximar mais deles”.

(57) Pq: Na sua opinião, o tipo de linguagem utilizada pelo professor em sala de aula (mais informal ou mais formal, com ou sem gírias) influencia na relação dos alunos com o professor? Como isso acontece?

P8: Eu acho que é fundamental, eu acho que você tem que saber como chegar no aluno não é? / desprovido um discurso retórico, né? Mas também não pode ser um discurso extremamente cotidiano, eu acho. Eu acho que há certos momentos que você tem que falar a língua da molecada mesmo, a língua dos alunos, eu acho que tem certos momentos que você deve falar, assim como tem momentos em que você tem que ser formal. Eu acho que o equilíbrio é importante.

(58) P3: Na relação sim, com certeza. É mais fácil chegar aos alunos utilizando a linguagem deles, com certeza.

Pq: E isso não distancia muito o aluno do contato com a linguagem mais formal?

P3: Distancia, mas é assim oh, tu vais ter sempre duas opções e vai ter que optar por uma, né? Vai distanciar, é claro, da linguagem mais formal, eles não vão ter contato com a linguagem culta do professor, que é o momento do professor. O professor ainda é muito o espelho do aluno, o exemplo do aluno. Eu acho que influencia, que tu acaba deixando um pouco essa parte, mas eu acho que o custo benefício vale a pena, vale a pena se aproximar mais deles.

Conclui-se que a representação dos alunos sobre o professor a partir de sua linguagem em sala de aula é de um profissional marcado por uma linguagem informal (com gírias e compreensível) e respeitosa (“Só não pode, assim, falar palavrão”), o que torna possível uma maior aproximação entre

professor e alunos e uma maior compreensão da matéria. Isso significa que, para a maioria dos alunos (65,7%), o professor, ao usar linguagem informal, é um profissional “legal”. Aceitar gírias no linguajar do professor é uma forma de os alunos criarem relação de simetria com ele(a). Ao contrário da linguagem formal, vista como difícil de ser compreendida, podendo comprometer a relação professor-alunos. É, portanto, vista de forma estereotipada.

4.9 As representações quanto à metodologia de ensinar dos professores

Os dados sinalizaram um cansaço dos alunos com a metodologia utilizada pelos professores. A mesmice das atividades propostas foi mencionada por eles, os quais parecem almejar a diversidade pedagógica e dinamismo do professor nas aulas. Observou-se, portanto, que a rotina metodológica do professor parece ser um elemento que o caracteriza e que necessita ser repensada e transformada.

- (59) Pq: O que deveria ter nas aulas de espanhol que não têm para ser uma aula boa?
 M52: Ela passar um pouco de cada coisa.
 G51: Ela só passa uma coisa, agora a gente quer tudo, música texto, trabalho.
- (60) Pq: Como é que o professor deveria tratar os alunos, que atitudes ele deveria ter com os alunos?
 M83: Primeiro tem que ter uma aula mais dinâmica, não sempre a mesma coisa, senão, ninguém agüenta.

Para conseguir diversidade, os alunos apontaram: “música”, “filme”, “atualidades” e “diálogo” como opções para as aulas de espanhol. No entanto, esses exemplos não deveriam tornar-se rotina novamente, como salienta M31 a seguir.

- (61) Pq: Na opinião de vocês, o que é que um professor de espanhol deveria fazer para dar uma boa aula?
 M51: Não passar só texto nem só música.
 M52: Passar texto, passar música [.

M51: Passar tudo o que ela sabe, e ao mesmo tempo parar e ensinar a gente a falar um pouco, ensinar a gente ler em espanhol.

Corroborando os resultados do questionário, percebeu-se o desejo de alguns alunos, manifestado na voz de M51, de desenvolverem a sua proficiência oral na LE, de se comunicarem na L-alvo. Da mesma forma a compreensão. M33 e G31, no fragmento a seguir salientam que o uso do espanhol em sala de aula por parte do professor contribui para a aprendizagem da LE. Quanto mais os alunos a ouvirem/compreenderem, maior a aprendizagem. É o que a maioria dos alunos pesquisados (59,7%) espera dos professores de espanhol, isto é, que falem mais em espanhol do que em português em sala de aula.

- (62) M33: A gente teve uma professora só que só falava tudo em espanhol.
 Pq: E ela era de origem hispânica?
 M33: Não.
 M33: Por muita exigência nossa, as vezes, lá uma vez ou outra ela falava alguma coisa em português, porque a gente não entendia mesmo, aí a gente falava não tô entendendo. Daí ela tentava explicar em espanhol e outra maneira pra que a gente entendesse.
 Pq: E isso era melhor? Será que estimulava vocês ou não?
 G31: Eu acho que sim, de tanto ficar no ouvido aquilo ali, aquilo vai de tanta repetição, aquilo fica na mente, entendeu? E a gente grava realmente.

Entretanto, percebeu-se também que o uso do espanhol como meio de instrução e comunicação em sala de aula deve, algumas vezes, ser mesclado com o português. Para M32, no excerto abaixo, o uso do português é necessário quando há problemas de compreensão (“na hora que a gente precisa [...] pra nos ensinar”).

- (63) M32: Ah, eu acho que ele tem que saber falar a língua mesmo, tem que ter aquele sotaque puxado, mesmo que ele não seja um nativo, mas que saiba, na hora que a gente precisa, ele falar em português pra nos ensinar, não no inglês [

M33: Espanhol.

M32: Espanhol direto, ele tem que ter um tempinho pra ensinar a gente a falar, a conversar com a gente em português, porque é a nossa língua, não tempo todo em espanhol, espanhol e espanhol.

A forma de os professores se relacionarem e interagirem com os alunos é refletida na sua metodologia de ensinar. Em outras palavras, certas escolhas metodológicas podem refletir na relação alunos-professor. M82, por exemplo, vincula o tipo de atividade proposta pelo professor com a disciplina de sala de aula. Ou seja, “exercícios mais legais” e o “jeito de dar a aula” podem fazer a diferença no engajamento dos alunos nas aulas.

- (64) M82: O professor tem que ter domínio, você tem que controlar os alunos, não pode deixar a sala virar uma zona.
 Pq: E o que o professor deve fazer ?
 M81: Ser mais enérgico.
 M82: Fazer exercícios mais legais, o jeito de dar aula.

A diversidade metodológica também parece favorecer a disciplina em sala de aula. No fragmento a seguir, por exemplo, observa-se que professor “legal” e compreensivo não garante a disciplina dos alunos, mas atividades variadas que não se limitem à cópia de textos do quadro.

- (65) M51: Porque espanhol, ela [a professora] é mais legal, mais gente, ela escuta mais a gente.
 Pq: Se ela é mais legal, por que vocês não ficam mais quietos na aula dela?
 M51: Porque quando tem bagunça ela chega, conversa, manda ficar quieto, e também ela não fica assim só passando coisa no quadro, ela dá várias coisas pra gente fazer.

Para os As5, uma aula ruim é aquela que se restringe à cópia de textos do quadro, uma atividade puramente mecânica.

- (66) Pq: Vocês poderiam dizer um exemplo de uma aula ruim?
 [: A aula toda fazendo texto no quadro.
 M53: É chato quando a gente acaba de fazer uma parte e ela apaga e faz outra.
 M52: A professora de espanhol faz isso às vezes.

Se por um lado os alunos se queixam da rotina e da falta de atividades diferenciadas nas aulas de espanhol, por outro lado, professores como P3, por exemplo, não parecem perceber essa problemática apontada pelos alunos. P3 observa que, na visão dos estudantes, as aulas de espanhol são representadas como quebra da rotina (“é a aula onde tu pode fugir mais da rotina, sabe?”). No entanto, essa quebra não parece, de fato acontecer. Nota-se, portanto, um descompasso nas percepções metodológicas dos alunos e nas do professor.

- (67) P3: Eu não sei, eu não sei como eles me vêem. Eu acredito que a princípio, assim quando tu chega numa aula, assim, no primeiro momento da aula, “chegou o professor de espanhol”. É a aula onde tu pode fugir mais da rotina, sabe? Aula de educação física, artes e espanhol.

Os alunos também mostraram estar cansados de atividades como tradução/versão de textos e do estudo da gramática, sugerindo ser conhecimentos pouco relevantes para as suas vidas. Da mesma forma, a aprendizagem como um processo de memorização (“ficar decorando verbos”).

- (68) Pq: Vocês fazem isso?
 M51: A gente escreve um texto em português e depois tem que passar pra espanhol.
 Pq: E é ruim isso?
 [: É.
 Pq: Por que?
 M52: Porque tem ficar usando dicionário [
- (69) Pq: Um exemplo de uma aula de espanhol boa?
 M81: Ele passa filme.
 Pq: E um exemplo de uma aula ruim?
 G82: Prova {{{
 [: Gramática, ficar decorando verbos.

- (70) G31: A maioria das pessoas, muito poucas pessoas gostam de português espanhol e português tão lado a lado, é muita regra, é muita exceção, então é difícil das pessoas gostarem de espanhol certo.
 Pq: E o que vocês fazem nas aulas de espanhol? Tem coisa diferente?
 G31: É exercício, trabalho e prova.
 M32: Só isso, não tem mais nada, agora a gente tá aprendendo como é a acentuação nas palavras, oxítonas, paroxítonas, a mesma coisa que em português.
 Pq: E vocês acham que isso é útil pra vocês, pra vida de vocês?
 [[Não

Com base nas falas dos As3 acima, o ensino e a aprendizagem da língua espanhola estão associados a regras gramaticais, assim como na língua portuguesa. Esses conteúdos são vistos sem utilidade, salvo para a realização das provas de vestibulares.

Ainda com relação à metodologia de ensino dos professores, observou-se que a movimentação do professor em sala de aula enquanto explica a matéria, bem como a sua forma de explicar os conteúdos (com humor), contribuem para a qualidade das aulas.

- (71) Pq: Agora um exemplo de uma aula muito boa, de qualquer matéria?
 G82: De Ed. Física {{
 [: De história.
 Pq: E o que o professor faz nas aulas?
 M82: Ah, ele anda pela sala falando [
 M81: Ele conversa sobre os assuntos.
 M82: Ele começa a falar outros assuntos.
 G81: Começa a fazer brincadeiras pra descontrair.
 Pq: E o professor que fica muito sentado, a aula fica muito parada?
 [: Eu acho.

O que se conclui sobre as representações dos alunos a partir da metodologia de ensinar dos professores é que a rotina de sala de aula (a cópia de textos do quadro, o estudo da gramática, as traduções/versões, sempre músicas e textos) pode refletir na falta de interesse e motivação dos alunos.

Pode ainda gerar indisciplina, agravada quando o professor ignora as vozes dos alunos.

4.10 As possíveis implicações das representações dos alunos sobre os professores na relação/interação professor-alunos

As representações dos alunos sobre os professores, descritas nas seções anteriores com relação a fatores como gênero, idade, aparência física, linguagem, atitude e metodologia de ensino podem influenciar positiva ou negativamente na relação/interação entre alunos-professor.

Quanto ao gênero dos professores, independentemente do seu sexo, o que produz conflito na relação/interação entre professor(a) e alunos são certas ações e atitudes consideradas masculinas ou femininas. Isto significa dizer que, para os alunos, um professor homem, que assume atributos vistos como femininos (“compreensiva”, “gentil”, “educada”, “carinhosa”), terá uma empatia e afetividade positiva com os estudantes. Ao contrário, professoras mulheres que demonstram agir a partir de atitudes socialmente construídas como masculinas (“brabo”, “estressado”, “estúpido”, “pega no pé”) poderão causar conflitos na relação/interação com os alunos, podendo comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

As duas situações apontadas acima, isto é, de mudança de comportamento dos professores em relação ao que se projeta como masculino e feminino em nossa sociedade, foram bastante marcadas por dois grupos de alunos pesquisados no que tange seus professores de espanhol (os As8 e os As3).

P8, mesmo sendo homem é representado pelos As8 como “camarada”, “fofinho”, “querido”, características entendidas, na maioria das vezes, como femininas. P3, por sua vez, é representada pelos As3 através de traços tidos como masculinos ou que fogem dos padrões femininos construídos historicamente (“mal humorada”, “estressada”, “autoritária”).

Os As5, por sua vez, possivelmente pelo menor grau de maturidade que os demais alunos pesquisados, demonstraram marcar a divisão de gênero dos professores a partir de seus papéis tradicionalmente assumidos na família, ou seja, o professor homem está ligado à imagem de um indivíduo sério e

autoritário (o pai), enquanto que a professora mulher está associada à figura de alguém compreensiva e paciente (a mãe). Conseqüentemente, a figura do professor homem pode causar aos alunos mais medo do que a figura da professora mulher.

Observou-se, por outro lado, que alguns alunos conseguem assimilar como normais as trocas de papéis entre o masculino e o feminino. Como sugere o fragmento (68), os As8 não percebem diferença entre professor homem e professora mulher, verificando nesta última, traços que normalmente estariam relacionados ao comportamento masculino, como maior rigidez e autoridade em sala de aula.

- (72) Pq: Por exemplo, vocês acham que às vezes professora mulher não tem tanta autoridade em aula, as pessoas bagunçam mais?
 {{{
 M81: Nenhuma diferença.
 M82: A gente tem vários professores, tem feminino, tem masculino.
 Pq: E vocês têm mais professores homens ou mulheres?
 As: Mulher.
 M81: Só tem três homens, de Ed. Física, [...]
 [: Na verdade são quatro.
 Pq: E as professoras são bem rígidas aqui?
 M81: São, a de matemática, então!
 Pq: Então vocês não vêem diferença nenhuma entre professora mulher ou professor homem?
 [: Não.

É interessante notar que, com os avanços dos movimentos feministas, principalmente a partir de 1960, e das conquistas pessoais, sociais, políticas e econômicas obtidas pelas mulheres na sociedade ocidental contemporânea, nota-se que a dimensão de gênero é relacional e mutável, ocasionando transformações no universo masculino e feminino em diferentes esferas da vida. Dessa forma, observa-se um processo gradual de transformação de valores, de papéis, de práticas sociais, que implicam o deslocamento do que é ser homem ou mulher, na desconstrução das representações e posturas ditas como masculinas ou femininas, e isso é que pode gerar estranhamentos e conflitos na relação/interação entre professor-alunos.

Quanto à idade do professor, foi possível compreender que os alunos, em geral, identificam nos professores mais novos possíveis companheiros. Por serem mais jovens, são vistos dentro de uma relação possível de maior proximidade e abertura com os alunos, ao contrário dos professores mais velhos, os quais enxergam como inflexíveis e distantes. Entretanto, isso não quer dizer que todos os professores jovens têm melhor relação/interação com os alunos. A atitude jovial é vista como principal característica para um professor estar mais próximo dos alunos e não a sua idade. Como afirmam os As8, mesmo professores mais velhos podem manter relações de afetividade e aproximação com os alunos.

- (73) M81: Não, o João Neto ele é oh camarada, já é mais velho, mas ele é ótimo, alto astral [
M82: Ele é experiente, tem experiência de vida. Às vezes sai um pouco do assunto, assim, mas é legal.

Por outro lado, os As5 salientam que, na maioria das vezes, professores mais velhos por terem vivenciado outra geração, fazem comparações e não conseguem compreender que os alunos não são os mesmos e que a realidade mudara.

- (74) Pq: Vocês acham que a idade pode influenciar a relação que vocês têm com o professor?
As: Pode.
G52: E muito.
Pq: E como, me expliquem mais sobre isso?
//
G51: A função da gíria, a gente fala muita gíria.
Pq: E o professor mais jovem fala mais gírias?
As: É.
M51: Os mais velhos são mais do tempo antigo, e esses mais novos já entendem mais a linguagem que a gente fala.
G52: É, eles ficam falando que antigamente não era assim, que muita coisa mudou, que nós faz muita bagunça, antigamente a gente /
M51: Era mais quietinho.
G52: É, era muito quietinho, se não apanhava de régua {{{.

A idade do professor parece influenciar no respeito que os alunos têm na relação com o professor, ou seja, na visão de M31, por exemplo, os professores mais jovens não recebem o mesmo respeito e tratamento que os mais velhos.

- (75) M31: Ah, eu acho que sim, porque quando um professor é muito novo a gente não vai tratar ele com mais respeito do que com os mais velhos {.
M31: Muitos alunos ali da sala não tratam normal não.

A proximidade criada entre o professor jovem e os alunos, a partir de sua idade, aparência e linguagem pode afrouxar os limites dessa relação, colocando em risco o respeito mútuo e a disciplina dos alunos. É o que P8 parece sinalizar ao associar esses fatores à disciplina em sala de aula, isto é, ao poder e à autoridade do professor jovem perante a turma. O excesso de liberdade, proveniente da camaradagem do professor com os alunos, pode trazer problemas de dispersão e bagunça dos alunos em sala de aula.

- (76) Pq: Ser jovem, já trouxe algum problema, o jeito de se vestir, falar?
P8: Eu acredito que não, eu acredito que influencia no comportamento disciplinar, talvez isso tenha me trazido algum inconveniente, assim, nesse sentido.
Pq: Ser muito rigoroso ou não, como?
P8: Não, de ser muito é às vezes
Pq: Amigo dos alunos?
P8: Amigo não é a palavra. De dar muita liberdade, às vezes, eu acho que o excesso de liberdade às vezes [
Pq: E aí a turma bagunça?
P8: É, gera um pouco, mas depois se você tem a turma na mão você consegue voltar, mas um professor que tem mais um caráter, digamos assim, disciplinador já não acontece isso.

P5 também acredita que a idade do professor pode ser alvo de algum tipo de preconceito pelos alunos. Ela relata um caso de uma professora com aproximadamente 50 anos, que era retratada como “velhinha gagá”. Os alunos, portanto, podem fazer julgamentos pejorativos e estigmatizados quanto à idade do professor. Neste caso, percebe-se um conflito de gerações (do professor de

mais idade e os alunos), podendo gerar estranhamentos na relação/interação professor-alunos.

- (77) Pq: E quanto à idade do professor, você acha que esse aspecto influencia na relação/interação dos alunos com o professor?
 P5: Olha, aqui nesta escola não tenho presenciado nada a respeito / Ah sim, tenho presenciado sim.
 Pq: E como é que isso acontece?
 P5: Uma professora que tinha mais idade que, assim por trás dela eles falavam a velinha gagá.
 Pq: E que idade ela tinha?
 P5: Ah, não me lembro, sei que ela já tem uns cinquenta anos, mais de cinquenta e parece que ela esquecia de alguma coisa né? Então eles ficam /

Sobre a aparência física dos professores e suas conseqüências na relação/interação entre alunos e professores, percebeu-se que as vestimentas e os adornos pelo corpo, tais como tatuagem ou *piercing*, não interferem nessa relação, muito embora algumas formas de se vestir e de se adornar dos professores possam, num primeiro momento, causar um certo estranhamento nos alunos. Para eles, pareceu ser mais importante a atitude, o “jeito de ensinar” e o domínio dos conteúdos pelo professor do que as suas vestimentas ou aparência. Para os professores de espanhol, os alunos ainda consideraram importante a sua fluência oral na LE.

Conclui-se, portanto, que mesmo o professor sendo representado diferentemente pelas suas vestimentas (por um lado a informalidade, a proximidade e a descontração, por outro a formalidade, o distanciamento e a diferenciação), o relacionamento dos alunos com ele não parece ser afetado por este fator.

A linguagem utilizada pelos professores é também um elemento que pode aproximar ou afastar os professores dos alunos. A linguagem informal sinaliza relações simétricas (de abertura), enquanto que a linguagem formal permeia relações assimétricas (de fechamento). Essa visão, entretanto, não parece gerar conflitos na relação professor-alunos, muito embora alguns estudantes vêem a linguagem formal de modo estereotipado, como aquela que obscurece a compreensão. Já a linguagem informal caracteriza o professor como “legal”, como assinala a grande maioria dos alunos.

É a atitude e a metodologia de ensinar dos professores que parecem desencadear conflitos na relação/interação entre professores e alunos, como sugerem os dados. A indisciplina dos alunos, sua indiferença e desinteresse para com as aulas e o professor podem ser sinais de uma possível reação contra o trabalho do professor que, por sua vez, pode responder a essa reação com atitudes mais coercivas, de modo a manter o controle e a autoridade frente à turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ter considerado os alunos da educação básica de diferentes fases escolares e graus de maturidade (5ª e 8ª série e 3º ano) neste estudo, percebi o quanto não é dada a devida atenção e o quanto, muitas vezes, subestimamos a visão e a fala desses sujeitos nas pesquisas educacionais e de lingüística aplicada. Em muitos momentos, encontrei-me surpresa e espantada quanto ao conteúdo, discernimento e contribuições apontadas pelos alunos sobre como representam os professores em geral e, em especial, os professores de espanhol.

No processo de discussão das representações, por vezes, deparei-me com situações que cotidianamente parecem projetar-se de forma contraditória. Diferentemente do que se poderia imaginar, a afetividade foi uma característica vista como bastante importante para os As8 e os As3 e muito pouco evidenciada pelos As5. Esperava-se, no entanto, que os As5 projetassem nos professores laços de afetividade (“carinho”, “compreensão”, “amizade”), uma vez que suas experiências de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental limitam-se à interlocução com uma professora mulher, quase unidocente, que comporta-se, muitas vezes, como uma mãe ou segunda-mãe dos alunos e eles como seus filhos. Para os As5, os professores foram vistos na dimensão concreta do seu trabalho pedagógico.

Talvez pelo seu nível intermediário de escolarização e maturidade em relação aos As5 e As3, os As8 mostraram, em diversos momentos, ter dúvidas quanto aos questionamentos feitos, buscando uma certa “parcimônia” em suas falas, como por exemplo, dizendo não haver nenhuma diferença entre professor homem e professora mulher. Os As3, em linhas gerais, colocaram-se bastante críticos em suas análises das representações, tendo como principais focos a metodologia de ensinar, a afetividade e a atitude dos professores.

A partir da análise e discussão dos dados, retomo aqui as minhas perguntas de pesquisa, tentando elucidar e apresentar algumas respostas aos questionamentos.

Para tanto, volto à primeira questão norteadora deste trabalho: *Em que medida fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão (linguagem) e metodologia de ensinar dos professores influenciam nas representações dos alunos sobre os professores em geral?*

O fator *gênero* parece influenciar nas representações dos alunos na medida em que os professores assumem atitudes masculinizadas ou feminilizadas. Isto significa dizer que, quando o homem se feminiliza para conseguir maior proximidade na relação/interação com os alunos e a mulher se masculiniza na tentativa de conseguir poder e autoridade, já instituídos ao homem pela sociedade, há uma quebra, um rompimento dos estereótipos e das representações ligadas aos gêneros. A partir dessa imagem projetada pelos alunos nos professores, poderão surgir situações de atrito na relação com a professora mulher e relações de empatia e afetividade com o professor homem.

No que condiz a *idade*, os resultados da análise indicam que as representações dos alunos sobre os professores jovens estão associadas à visão de liberdade, flexibilidade, companheirismo e amizade, enquanto que as representações sobre o professor mais velho envolvem a idéia contrária. A idade mais jovem do professor causa inicialmente uma maior proximidade na relação/interação com os alunos, porém, não é garantia de respeito e autoridade em sala de aula. A pouca idade é, muitas vezes, vinculada à inexperiência e insegurança quanto ao domínio do conteúdo e da turma em comparação aos mais velhos.

A *aparência física* pode influenciar negativamente nas representações dos alunos desde que os docentes transponham a 'normalidade' na vestimenta (falta de higiene, uso de decotes, roupas chamativas) e no uso de adornos (ficar mexendo no *piercing* no rosto em sala de aula, por exemplo). Vestimentas joviais e comedidas projetam no professor uma imagem de profissional aberto ao diálogo e, dessa forma, a uma maior aproximação com os alunos.

A *atitude* foi ressaltada como um dos principais aspectos relacionados às representações dos professores. O jeito de ser e de interagir dos professores com os alunos pode gerar maior ou menor interesse e engajamento dos alunos nas aulas. Atitudes como considerar as vozes dos alunos (pertinentes ou não), integrá-las na aula, ajudá-los nas dúvidas, repreender quando as conversas paralelas atrapalham, circular pela sala, insistir na compreensão dos alunos são algumas ações que representam um professor comprometido. São elas que podem influenciar positivamente na relação professor-alunos (na disciplina e no interesse dos estudantes nas aulas).

A *linguagem* é representada como meio de aproximação ou não dos professores com os alunos. A linguagem informal, por exemplo, aproxima o professor dos alunos, pois facilita a compreensão, diferentemente da linguagem formal, vista como difícil de ser compreendida. O linguajar do professor não parece influenciar nas representações dos alunos sobre os professores, pois mesmo "falando a linguagem dos alunos", isto é, utilizando-se de gírias e/ou falando de uma maneira muito informal, o professor não se projeta necessariamente como um profissional comprometido com a profissão ou com os alunos.

A *metodologia* de ensinar, por sua vez, parece influenciar positivamente ou negativamente nas representações dos alunos. Se o professor diversifica sua metodologia e opta por conteúdos mais significativos, pode ter como resultado alunos mais interessados e, conseqüentemente, mais disciplinados em sala de aula.

Dentre todos esses fatores, o gênero, a atitude e a metodologia de ensinar parecem influenciar negativamente/positivamente nas representações dos alunos sobre os professores em geral. A idade, a aparência física e a linguagem, por sua vez, não parecem influenciar as representações dos alunos.

Com relação ao segundo questionamento, isto é, *Como os alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) representam os professores dessa língua?*, os resultados mostraram que os professores de espanhol são representados quase da mesma forma que os demais professores, uma vez que assumem tarefas semelhantes: ensinam, explicam, dão provas. Entretanto, os alunos projetam no professor dessa língua a imagem de alguém que domina a LE, em particular, a oralidade, o que explica o fato de a grande maioria dos alunos considerar a formação específica do professor de espanhol como não prioritária.

Outra questão a ser ressaltada nas representações sobre os professores de espanhol refere-se à forma como as aulas dessa língua são retratadas: de maneira descontraída e divertida. Por outro lado, os professores de espanhol, pela proximidade com o conteúdo ensinado (língua), são vistos de forma parecida ao professor de português (“ensinam regras gramaticais”).

No início desta pesquisa, minha hipótese, enquanto pesquisadora, era que os alunos atribuiriam representações diferentes sobre os professores de espanhol, daí o trabalho intitular-se “As representações dos alunos sobre os professores de espanhol como língua estrangeira”. No entanto, na prática da pesquisa, pude notar que os alunos não diferenciam o professor de espanhol dos demais docentes (salvo o idioma falado e ensinado). Portanto, os aspectos identificados e analisados nas representações dos professores em geral servem também ao professor de língua estrangeira (espanhol) estarem vinculados aos demais docentes como o inverso, por isso os aspectos específicos do professor de espanhol parecem não estar tão destacados no trabalho.

Quanto à última pergunta de pesquisa, isto é, *Quais são as possíveis implicações das representações de alunos na sua interação/relação com o professor em geral?*, as representações e os fatores a ela relacionados podem implicar diferentes posicionamentos na relação/interação professor-alunos. Pelo fato de serem conhecimentos socialmente construídos pela sociedade, as representações, quando fogem das imagens comumente projetadas como 'normais' ou 'adequadas' à figura do professor, podem gerar 'conflitos'. A quebra da representação idealizada em relação à representação social (real) tem como consequência conflitos como a falta de respeito do aluno para com o professor, a dificuldade do professor em manter seu poder, controle e autoridade frente à turma, a indisciplina e o desinteresse dos alunos nas aulas, o medo recíproco entre professor e alunos, a desestabilização do ambiente com técnicas disciplinares violentas e ameaçadoras e situações geradas a partir de atitudes antipáticas (tirar pontos dos estudantes, por exemplo).

Os professores parecem acreditar que o uso de linguagem próxima dos alunos e o estabelecimento de uma relação de camaradagem podem minimizar esses conflitos. No entanto, os dados sinalizaram as atitudes e a metodologia de ensinar do professor como aspectos que influenciam na configuração da boa representação dos professores, podendo influenciar de forma positiva ou negativa na relação/interação entre professores e alunos.

A falta de um projeto de ensino coerente com as necessidades dos alunos e significativo para as suas vidas parece também influenciar, juntamente com certos modos de ser/interagir do professor com a classe, na representação do professor.

Por fim, vale ressaltar que, enquanto pesquisadora, este trabalho proporcionou-me crescimento teórico e prático, fazendo-me refletir sobre quantas representações levamos em nosso olhar sobre a educação e, em especial, sobre os professores. Por outro lado, exercitei e exercitarei muitas vezes, ainda, a reconstrução das minhas representações, podendo ser este trabalho veículo de reflexão e de transformação para novas representações.

Espero que esta pesquisa possa contribuir dentro do contexto de sala de aula na medida em que gere discussões e proporcione interações, colaborações, crescimento mútuo de alunos e professores, pois somos todos

agentes de mudança. Além disso, espero que este trabalho inspire outras investigações que aqui não puderam ser exploradas e analisadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALVARENGA, Magali Barçante. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para formação

de professores de inglês. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

AMORIM, Dulcilene Vilarins. **As representações sociais de alunos da graduação em Enfermagem sobre a profissão**. Mestrado. UFSC: Florianópolis, 2004.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A Teoria das Representações Sociais. In: **Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

ARAÚJO, Lúcia; NASCIMENTO, Alexsandro; ALMEIDA, Eliana; ROAZZI, Antonio. A representação da Psicologia pelo alunado das licenciaturas da UFRPE. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 6, 2002. Edição especial.

BÁRBARA, L; RAMOS, R.C.G (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm.

Acesso em 9 out. 2005.

BENEDETTI, A. M. Variação lingüística e gerenciamento do erro: repensando a prática docente. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.

BOHN, Hilário Inácio. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em lingüística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRANCO, Ademar Soares Castelo. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras**. Mestrado: PUC-SP, 2005.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Vol 1, n.1, p.1-47, 1980.

CARVALHO, Maria do Rosário. O construto teórico das representações sociais: implicações metodológicas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/ Fapesp, 1999.

CASTRO, Magali de. Representações sociais sobre a profissão docente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 6, 2002. Edição especial.

CASTRO, Solange T. Ricardo de Castro. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, Vilson J. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CELANI, Maria Antonieta; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades. Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CORACINI, Maria José. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed. Argos/UNICAMP, 2003.

DUDAS, Tatiana Lanzarotto. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um**

processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DURKHEIM, Émile (1912). **As formas elementares de vida religiosa (o sistema totêmico na Austrália).** São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

FORTKAMP, Mailce Borges Mota; XAVIER, Rosely Perez. **EFL teaching and learning in Brazil: Theory and Practice.** Florianópolis: Insular, 2001.

FREUDENBERG, Francieli; ROTTAVA, Lucia. “A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação”. In: ROTTAVA, Lucia; LIMA, Marília dos Santos (orgs.). **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Juí: Ed. Unijuí, 2004.

FRAGOSO, Keila da Silva; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. Profissão mulher: implicações de gênero na escolha pela pedagogia. In: **Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Um livro sobre o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Revista Educar.** Curitiba, n. 19, Ed. UFPR, 2002.

GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Ed. UEL, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1975.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Ed. Argos/UNICAMP, 2003.

GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

- HOLLANDA, Mônica Petralanda de. A Teoria das Representações Sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado, 2001.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- JACOBS, Andressa Liriane. **A “Ecologia” como Representação Social: um estudo com educadores de Biologia em Florianópolis, Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 2003.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: JOBIM E SOUZA, Solange (org.). **Mosaico: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAMBERT, William; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Unesp, 1997.
- LYRIO, Aurélçia Leal Lima. Expectativas de professores e alunos em relação à correção do erro oral em língua inglesa. In: LEFFA, Vilson J. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.
- MACDONALD, Doune. Conhecimento, gênero e proletarização na formação do professor de educação física. In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.
- MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. universitária/autor associado, 2001.
- MAIA DA NÓBREGA, Sheva. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (Org). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado, 2001.
- MENEZES, L, M.T. *O conflito de vozes na sala de aula*. In: Coracini, M.J,

- (Org.). **A aula de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOSCOVICI, S. **Psychologie Sociale**. Paris: puf, 1984.
- _____. **As representações sociais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- _____. **Representações sociais**. Petrópolis,: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria. Representações de germanidade, identidade étnica e vitalidade etnolingüística. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Coletâneas da ANPEPP; 10. Florianópolis, v. 1 no. 10 – set/1996.
- NONEMACHER, Tânea Maria. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, Lucia ; LIMA, Marília dos Santos (orgs). **Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- NOVAIS, Elaine Lopes. *É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?* **Revista Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 7, n. 1, p. 15-51, jan./jul. 2004.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- ORTIZ, Heloisa Martins. (Re) Descobrimo o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública. **Revista Educação e Linguagem**. São Paulo, n. 5, Ed. UMESP, 2001.
- PASSONI, Adriana Naime Pontes. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de Letras**. Mestrado: PUC-SP, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Porto Editora, 1995.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. A língua estrangeira no país dos espelhos: uma reflexão sobre o limbo metodológico. **Revista Educar**. Curitiba, n. 20, Ed. UFPR, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstrução do self. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades. Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999.

RIBEIRO, Flávia Maimoni. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICHARDS, J; et al. **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. (Second edition). Harlow, Essex: Longman, 1992.

ROLIM, Ana Claudia de Oliveira. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, Lucia ; LIMA, Marília dos Santos (orgs). **Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano – As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. ... E o verbo se fez carne: Representações sociais dos licenciandos em Letras. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2): 5-22, JUL./DEZ. 1990.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras – língua estrangeira sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, Lucia ; LIMA, Marília dos Santos (orgs). **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALA, J. Representações sociais - Para Uma Psicologia Social do Pensamento Social. In: VALA, J; MONTEIRO, M. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ESPANHOL

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário visa traçar o perfil dos professores de espanhol do ensino básico para conhecer o profissional que atua neste contexto. Conto com a sua colaboração neste estudo.

Obrigada
Roberta Kolling Escalante

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação
Universidade Federal de Santa Catarina

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____

3. País de origem: _____

4. Qual é a sua formação acadêmica? Especifique o ano de conclusão.

- () Licenciatura em Letras – Português e Espanhol. Ano: _____
 () Licenciatura em Letras – Espanhol. Ano: _____
 () Licenciatura em _____ Ano: _____
 () Bacharelado em _____ Ano: _____
 () Especialização em _____ Ano: _____
 () Mestrado em _____ Ano: _____
 () Doutorado em _____ Ano: _____
 () Não tenho formação universitária.

5. Há quanto tempo atua como professor(a) de espanhol?

6. Você gosta de dar aulas de espanhol?

() Sim () Não () Mais ou menos

Por que? _____

7. Complete o quadro a seguir com base na sua situação funcional atual.

Nome da(s) instituição(ões) em que trabalha	Natureza da Instituição	Regime de Trabalho	Jornada de Trabalho	Cargo que Ocupa	Séries em que Ensina
a.	() Estadual () Municipal () Particular () Escola de idiomas	() Efetivo () ACT () Outro: (especifique)	() 20 () 40 () Outra: (especifique)	() Professor () Outro: (especifique)	
b.	() Estadual () Municipal () Particular () Escola de idiomas	() Efetivo () ACT () Outro: (especifique)	() 20 () 40 () Outra: (especifique)	() Professor () Outro: (especifique)	

c.	<input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Escola de idiomas	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> ACT <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	<input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> Outra: (especifique)	<input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro: (especifique)	
----	--	---	---	---	--

8. Em média, quanto de língua espanhola você usa para se comunicar com os alunos em sala de aula?

0% 25% 50% 75% 90%
 100%

9. Em que momentos exatamente você usa a língua espanhola em sala de aula?

10. Que habilidades lingüísticas você prioriza em seu ensino?

expressão oral expressão escrita
 compreensão oral compreensão em leitura

Porquê? _____

ANEXO B

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Caro(a) Aluno(a)

Estou realizando um estudo sobre como os alunos vêem os professores, em particular o(a) professor(a) de espanhol do ensino fundamental e médio. As informações a serem coletadas servirão para a minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Portanto, suas respostas são muito importantes para que seja possível entender a imagem que os alunos carregam desses professores. Sua identidade será mantida em sigilo, pois o que interessa a este estudo é o conjunto de dados. Conto com a sua colaboração.

Obrigada
Roberta Kolling Escalante

1. Série em que estuda: _____

2. Sexo: () Feminino () masculino

3. Idade: _____

4. Bairro em que mora: _____

5. Quem trabalha em sua casa?

Que tipo de trabalho?

() meu pai _____

() minha mãe _____

() meu(s) irmão(s) _____

() minhas irmã(s) _____

() eu _____

() _____

() _____

6. Escreva as cinco primeiras **PALAVRAS** que vêm a sua cabeça quando alguém fala:

	Professor	Aluno	Espanhol
1			
2			
3			
4			
5			

7. Quantas aulas de espanhol você tem por semana?

() 1 aula () 2 aulas () 3 aulas

De quantos minutos é cada aula? _____

8. A partir de que série você começou a estudar espanhol?

9. Você acha importante estudar espanhol na escola?

() Sim () Não

Por que? _____

10. Você gosta das aulas de espanhol?

() Sim () Não () Mais ou menos

Por que? _____

11. O que você mais gosta no(na) professor(a) de Espanhol? E o que menos gosta?

O que mais gosto:

O que menos gosto:

12. Você faz ou já fez algum cursinho de espanhol?

() Sim, faço. () Sim, já fiz. () Não, nunca fiz.

Se sua resposta for SIM, em que estágio você está ou até que estágio você cursou? _____

13. Se você tivesse que comparar o(a) professor(a) de espanhol com os outros professores, isto é, com o de Matemática, Português, Geografia, etc., você acha que haveria alguma diferença entre eles? Qual seria a semelhança ou diferença entre os professores e por que?

14. Se você tivesse que CONTRATAR um professor de espanhol, como seria a descrição desse professor?

a) SEXO: _____

b) IDADE: _____

c) APARÊNCIA (tipo de vestimenta que o professor deveria vestir se fosse mulher ou homem, cor de pele, cabelo, altura, peso):

d) JEITO DE SER EM SALA DE AULA:

e) OUTRAS EXIGÊNCIAS:

15. Das características abaixo, marque com um **X**, qual delas você acharia normal ou estranha em um(a) professor(a) em geral:

Características	Acharia normal	Acharia estranho. Não combina com a imagem de um(a) professor(a)	Acharia estranho, mas tudo bem se fosse meu/minha professor(a)
a) Professor(a) com tatuagem grande no braço.			
b) Professor(a) com <i>piercing</i> no rosto.			
c) Professor(a) com tintura colorida no cabelo.			
d) Professor(a) homossexual.			
e) Professor(a) deficiente físico(a).			
f) PROFESSOR que usa bermuda, chinelo de dedo, boné ou moletom para ir dar aulas.			
g) PROFESSORA que usa roupa de ginástica, tênis ou saia longa para ir dar aulas.			
h) PROFESSOR que usa roupas que salientam o seu corpo, como calça e camisetas apertadas.			
i) PROFESSORA que usa roupas que salientam o seu corpo, como calças apertadas e decotes.			

16. Dê sua opinião (marcando com um X) sobre as afirmações da tabela a seguir.

AFIRMAÇÕES	Concordo plenamente	Concordo	Tenho dúvidas quanto a isso	Discordo	Discordo totalmente

a) Professores mais jovens são mais liberais e democráticos do que os professores mais velhos.					
b) Professores mais velhos são mais bravos e autoritários.					
c) Professores jovens são mais inovadores e criativos nas aulas.					
d) Professores mais velhos têm maior conhecimento do que os professores mais jovens.					
e) Professores com aparência e/ou idade mais próxima dos alunos não conseguem ter autoridade em sala de aula.					
f) Professores devem ter uma linguagem sem erros, bem elaborada e cuidadosa.					
g) Professores com linguagem descuidada e com alguns erros na fala demonstram uma visão de professor que não é bom.					
h) Professores que usam gírias e uma linguagem muito informal demonstram uma visão de professor legal.					
i) Professores com voz baixa têm problemas com indisciplina em sala de aula.					

j) Professores com boa articulação de fala promovem maior atenção dos alunos.					
k) Professores de espanhol com forte sotaque estrangeiro dificultam a compreensão da matéria, por causa do seu modo de falar.					
l) Professores de espanhol podem ser aquelas pessoas que falam bem o idioma, sem necessariamente ter feito um curso universitário para ser professor dessa língua.					
m) Um bom professor de espanhol é aquele que já viajou para um país de língua espanhola.					
n) Professores de espanhol devem falar mais espanhol do que português em sala de aula.					
o) Aprende-se mais com professores nativos de espanhol, isto é, com aqueles nascidos em país de língua espanhola, do que com professores brasileiros.					

17. Assinale a sua opinião sobre as seguintes atitudes de um(a) professor(a).

a) Professor(a) que grita com a classe para pedir silêncio ou dar “bronca”.

() atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).

() atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?

b) Professor(a) que tira pontos (nota) do aluno por indisciplina ou por não ter trazido livro ou caderno para a aula.

() atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).

() atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?

c) Professor(a) que gasta bastante tempo da aula falando sobre outras coisas (interessantes ou não) que não estão relacionadas à matéria.

() atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).

() atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?

d) Professor(a) que fica sentado enquanto os alunos realizam os exercícios.

() atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).

() atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?

e) Professor(a) que não se envolve com brigas ou discussões em sala de aula, como por exemplo, um 'bate boca' entre os alunos.

() atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).

() atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?

f) Professor(a) que ignora aqueles alunos que sempre se levantam da carteira para ficar andando ou vagueando em sala de aula.

- () atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).
- () atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?

g) Professor(a) que repreende os alunos que atrapalham a aula com conversas paralelas.

- () atitude que deve fazer parte de um(a) professor(a).
- () atitude que deve ser evitada em um(a) professor(a).

Alguma observação a fazer?
