

A RELEVÂNCIA DOS SABERES DOCENTES PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

The relevance of teaching knowledge for the constitution of the Spanish language teacher

Simone Cristina MUSSIO (Fatec Jahu, Brasil)

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo promover a importância da profissão docente tendo em vista os saberes docentes, promovidos pela reflexão de autores como o Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013). Busca, assim, apresentar a concepção dos saberes para a constituição do ser professor, bem como promover a análise de um conteúdo de uma das seções do livro didático de língua espanhola "Enlaces: Español para brasileños", com o intuito de discutir quais são os saberes docentes necessários para colocar em prática os assuntos ali abordados. Após a discussão sobre a teoria mencionada, assim como após a análise efetuada, concluímos que os saberes docentes são de suma importância para um ensino-aprendizagem de qualidade.*

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes; Ser professor; Ensino-aprendizagem; Livro didático; Língua espanhola.

ABSTRACT: *This article aims to promote the importance of the teaching profession in view of the teaching knowledge, promoted by the reflection of authors such as Tardif (2002) and Gauthier et al. (2013). It seeks, therefore, to present the conception of knowledge for the constitution of being a teacher, as well as to promote the analysis of a content of one of the sections of the Spanish-language textbook "Enlaces: Español para brasileños", in order to discuss which are the necessary knowledge to put into practice the subjects covered there. After discussing the above-mentioned theory, as well as after the analysis carried out, we conclude that teaching knowledge is of paramount importance for quality teaching-learning.*

KEYWORDS: Teaching knowledge; Be a teacher; Teaching-learning; Textbook; Spanish language.

1. Saberes introdutórios

Em razão dos inúmeros problemas apresentados pela profissão docente nos tempos atuais, o objetivo deste artigo é mostrar como os saberes docentes, ancorados em autores como Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013), são de suma importância para refletirmos suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, principalmente em aulas de línguas. No nosso caso, temos como foco observar possíveis práticas didáticas necessárias a um professor de língua espanhola.

Como sabemos, ser profissional do ensino, na sociedade contemporânea, não é um trabalho fácil, pois existem inúmeros fatores que interferem no exercício profissional docente, que vão desde sua formação, sua constituição profissional até ao preconceito que a profissão vem sofrendo ao longo dos tempos. Apesar da responsabilidade atribuída ao profissional, como aquele que, além de transmitir conhecimentos, deve também

responsabilizar-se pela construção da cidadania, proporcionando a criação de uma consciência crítica em seus alunos, muitos ainda veem tal profissão como algo simples, podendo ser exercida por qualquer pessoa que detenha uma informação a ser passada. Esquecem-se, todavia, que o ato de ensinar é complexo e constituir-se como um profissional docente requer formação e experiência.

Para mostrar a importância do docente e de seus saberes no ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, pautamos nosso trabalho na análise de uma das seções de um livro didático de espanhol, o *Enlaces: Español para brasileños* (Volume 1) (OSMAN et. al, 2013), de modo a refletirmos quais os saberes docentes necessários para colocar em prática os assuntos tratados no material didático analisado.

2. A concepção de “saber” para a constituição do “ser” professor

Ao refletirmos sobre o papel do docente na contemporaneidade, podemos contextualizá-lo em um cenário onde o professor não é somente um profissional que ensina conteúdos, mas aquele que interfere e transforma a sociedade em que vive.

Essa ideia pode soar utópica, mas o que move o docente nessa honrosa profissão certamente são os anseios por uma educação de mais qualidade, apesar dos obstáculos existentes neste meio educacional. Deixando-nos guiar pelas célebres frases de Dom Quixote, “sonhar o sonho impossível, sofrer a angústia implacável, pisar onde os bravos não ousam, reparar o mal irreparável”¹, podemos interpretá-las como um alento à ação. Apesar de todas as dificuldades existentes para fazermos da educação um sonho de (e para) todos, vemos que muitas das transformações ocorridas no campo educacional foram concretizadas não apenas por meio de inquietações, mas foram postas em vigor através de ações.

Sobre a importância do viés da educação como meio de transformação, Freire (1993, p. 53) já apontava que a “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela, essa transformação não se dá. Nenhuma nação se firma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção [...]”.

Diante dessas esclarecimentos, reafirmamos o papel da educação e, logicamente, da função do professor, dadas às transições tecnológicas, às novas exigências no mundo do trabalho, bem como à maneira como nos relacionamos com o conhecimento e com os novos saberes. Necessitamos, assim, aprender habilidades e competências que nos preparem para essa nova realidade, pois vivemos em uma época de velocidade, de informações instantâneas. Se antes tínhamos que lapidar os conhecimentos encontrados em livros, hoje, por exemplo, é preciso “garimpá-los” em meio a tantas fontes. Por isso a figura do professor é especial, pois é ele quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Esse trecho de poema é atribuído a Dom Quixote, romance escrito por Miguel de Cervantes. No ano de 1605, foi publicada a primeira parte de Dom Quixote de La Mancha; já em 1615, Cervantes publicou a segunda parte do romance.

Um exemplo disso são as aulas tidas como inesquecíveis, por serem singulares. Essa vivência adquirida no contexto escolar, normalmente em uma aula, é provocada pelo docente. Reconhecemos que considerar uma aula como significativa é algo um tanto subjetivo, pois cada aluno tem um tipo de experiência própria. Logo, não há garantias que as aulas ministradas por um docente serão significativas para todos os alunos, pois, como vimos, este é um processo subjetivo, o qual é influenciado por variáveis que podem aludir desde a personalidade ou grau de conhecimento de cada aluno até aos efeitos do ambiente familiar, uma vez que muitos alunos transferem seus problemas familiares e pessoais para a sala de aula.

Desse modo, essas observações nos permitem refletir sobre os momentos de experiências vividas durante a aprendizagem. Tais momentos dependem, sobretudo, da interação entre aluno e professor. Por exemplo, quando o professor faz uso de metáforas e analogias para contextualizar um tema, utilizando-se para isso de diversas histórias e casos, ele transforma-se em um tradutor do conhecimento, uma vez que usa de diversos artifícios para que o aluno apreenda a informação trazida. Esses “macetes”, típicos da ação docente, contribuem de maneira categórica para o ensino de determinado conteúdo. No entanto, ainda que muitos professores angariem inúmeros esforços, lançando mão de diferentes técnicas, para fazer com que seus alunos aprendam os conteúdos de um maneira atrativa e funcional, tal profissão, tendo em vista, principalmente, seu caráter econômico, é ainda desvalorizada por muitas pessoas.

Além da falta de reconhecimento, diversos dilemas ainda recaem sobre a definição do papel docente, especialmente, hoje, diante dos desafios contemporâneos. É uma profissão cada vez mais difícil, quando se leva em consideração a responsabilidade que há sobre esse profissional. Afinal, ainda existem críticas comumente feitas à escola tradicional, as quais se fundem com tal profissão. Exemplo disso são as frequentes discussões sobre a prática docente que considera o aluno como depositário passivo dos conhecimentos. Compreendido por meio de outras palavras, sobre as práticas que não proporcionam aos estudantes um espaço para que sejam protagonistas de sua aprendizagem, Freire diz:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983, p. 66).

Práticas docentes, como as representadas na citação anterior, podem revelar a incapacidade de alguns docentes em atender as mudanças de nosso tempo, uma vez que ser professor não significa ser um mero transmissor de informações. Portanto, fica evidente o quão complexa é a tarefa de um docente, por tentar responder ou efetivar um trabalho, no intento de sempre contribuir no desenvolvimento autônomo do aluno, cooperando, assim, no processo de torná-lo um cidadão crítico, reflexivo e justo, sem se esquecer de interagir com ele para que a aprendizagem seja concretizada. Ancorado nessa

ideia, Freire (1993, p. 71) também discorre que: "cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos". Logo, por meio desta citação, vemos que o docente, antes de tudo, também deve ser um profissional reflexivo e justo, questionador e principalmente flexível, pois diante de situações incertas e imprevistas, este deve se situar de modo inteligente e reativo (ALARCÃO, 2003).

Adequar-se às diversas situações, enfrentar entraves e superar adversidades típicas de sua época, como a transferência de papéis da família para a escola ou mesmo as exigências das novas tecnologias de informação, fazem com que os saberes sejam os mesmos, por serem determinados de acordo com o que a sociedade estabelece. Logo, tem-se a necessidade de reconhecimento e respeito aos docentes, por isso a necessidade de destacarmos e afirmarmos as peculiaridades desse ofício.

Em síntese, compreendemos que a profissão docente é colocada em destaque por sua responsabilidade; no entanto, para se desenvolver um ensino coerente, o docente se depara com inúmeros desafios. Além de tantos encargos, ele ainda enfrenta a depreciação de seu trabalho, o que é uma estranha incoerência, porque se por um lado ele é um profissional muito citado em diversos discursos, sendo lembrado na mídia como aquele que pode salvar o futuro de uma nação, por outro lado é também uma profissão desprestigiada por muitos por ser vista como uma tarefa simples, a qual pode ser executada por qualquer um que detenha determinado conhecimento a ser ensinado.

Partindo desse preâmbulo sobre as tribulações e atribuições pertencentes ao ofício docente é que discorreremos sobre os saberes docentes ou os saberes dos professores, os quais têm sido objeto de discussão de vários autores, como Pimenta (2002), Perrenoud (2000), Freire (1996), dentre outros, devido a movimentos pela profissionalização do ensino e, conseqüentemente, da profissionalização docente.

O assunto ainda pode ser considerado recente no Brasil, em razão de seu início ter se dado por volta da década de 1990, por meio de pesquisadores² que abordam os saberes docentes. Entretanto, é importante evidenciar que as pesquisas sobre formação e profissão docente surgiram em outros países, nas décadas de 1980 e 1990, por meio de pesquisadores, como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Shulman, (2005) e Tardif (2002), sendo também propagado, posteriormente, por Gauthier et al. (2013).

Nesse contexto, é que nos perguntamos: "Quais os saberes necessários para ensinar?", "Quais deles são prioritários para a realização do ato de ensinar?" ou "O que realmente define um professor?". Como vimos, são questões complexas e subjetivas e é por esse motivo que nos ancoraremos na proposição de Freire (1996, p. 96), quando este faz uma descrição de um ideal de "ação docente" ao dizer que o professor "consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem". Todavia, muitos fatores podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, já que os

² Sobre os pesquisadores que abordam os saberes docentes, referimo-nos a autores como Pimenta (1999), Silva (2002), entre outros.

envolvidos são seres humanos em contínuo aprender, sendo, portanto, muito difícil “aferir” se houve efetivamente aprendizagem ou não.

A frase de Freire nos dá um caminho para tentar responder às nossas indagações. Mas, para isso, é necessário considerarmos o conceito de “saber”, seguido da reflexão de autores como Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013), os quais serão de suma importância para nossas discussões, mas antes de discutirmos suas colocações, será necessário realizarmos reflexões sobre o sentido de “saber”.

Considerando que a acepção “saber” possui um amplo sentido, preferimos introduzir primeiramente o seu significado básico. Sendo assim, a palavra “saber”, etimologicamente, vem do latim *sapere*, derivando-se do latim *sapere*, que quer dizer “gosto”, “degustar” ou “o sabor característico de uma coisa no momento”. Esse sentido é, portanto, considerado primário por estar relacionado aos sentidos humanos, ou seja, ao olfato e ao paladar.

Outro conceito de “saber”, segundo Bombassaro (1992), é o planteado por Platão, o qual o designa como algo que é preciso compreender, ou seja, ter por verdadeiro. É a opinião de uma explicação verdadeira seguida de uma ideia fundamentada em um pensamento. Já para Kant, o “saber” é um ter por verdadeiro suficiente tanto objetivamente como subjetivamente.

Contudo, cabe ressaltar que essas ponderações são alicerces para outro conceito, o *savoir-faire* ou o “saber-local”, que significa a competência em saber-fazer, como, por exemplo, “saber nadar”. Segundo Bombassaro (1992), ele está relacionado às possibilidades de ação: “Saber fazer” refere-se às ações, atividades complexas, das quais não se pode predicar verdade ou falsidade.

Desse modo, compreendemos os saberes como resultado do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Eles são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Entendemos, portanto, “o saber como conhecimento epistêmico, que se relaciona ao conceito teórico da prática, por se tratar daquilo que integra o homem ao mundo” (BOMBASSARO, 2012, p. 21).

Delors (1998) também contribui com esta questão dos saberes quando argumenta sobre suas evoluções no campo educacional:

[...] a educação deve fazer evoluir, cada vez mais, saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...] À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. [...] Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1998, p. 89 e 94).

O que nos interessa nesse fragmento é a confirmação de que os saberes não são os mesmos, e nunca serão; o que nos leva a confirmar a contingência da atividade docente, pois quando o autor cita a bússola, entendemos ser o professor o intermediador

em mostrar o caminho para os alunos, valendo-se de todos os saberes próprios de seu ofício para configurar-se, assim, em um “ser” professor.

3. Os Saberes Docentes segundo Tardif

No intento de compreender mais profundamente a temática dos saberes docentes, atentemos às relevantes contribuições de Tardif (2002, p. 11) ao dizer que:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer []. O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...].

Esses saberes são consolidados por meio dos saberes experienciais, que se traduzem em saberes práticos, nos quais os professores se baseiam para ensinar. Essa experiência docente é enriquecida durante toda a vivência de sua trajetória, ou seja, desde o início de sua formação até às suas crenças pessoais sobre a própria profissão. Todo esse processo, logicamente, é contínuo e mútuo à medida que o professor também vai aprendendo. Sendo assim, ele é modificando de acordo com suas formações, sendo valorado por meio das trocas de experiências e conhecimentos com outros colegas professores.

Tais saberes, por sua vez, constituem o chamado *habitus*, pois “certas disposições adquiridas “na” e “pela” prática real (...) podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” (...) que se manifestam, então, através de um “saber-ser” e de um “saber-fazer” pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49). O *habitus* se constitui da prática social, de toda a interação que há no âmbito exterior, incorporado no modo de ser e existir do docente, sendo, assim, percebido em seu estilo de ser. Portanto, todas essas indicações nos revelam uma profissão “volátil”, por ser constituída de uma amálgama em constante movimento, de uma metamorfose³, tão importante e necessária quando pensamos nas adversidades e atribuições destinadas a esse ofício.

Tardif (2002) também salienta que a configuração principal dos saberes docentes é a sua natureza social, no sentido de ser “um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.) (...) e enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 14-15).

O autor também defende que o saber docente, como natureza social, é certamente a principal interpretação sobre os saberes docentes. Por isso, é importante frisar que ele compartilha a ideia de que os saberes não se limitam somente aos saberes disciplinares, ou seja, aos conteúdos específicos, pois defende a existência de diversas questões que envolvem a profissão docente. Os conhecimentos teóricos, advindos de estudos educacionais e da formação universitária, não correspondem, basicamente, à experiência docente, são as experiências na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber ensinar que definem tais reais valores (TARDIF, 2002).

³ Analogia nossa. Metamorfose representa transformação. Em seu significado figurado, metamorfose é a mudança considerável que ocorre no caráter, no estado de um indivíduo.

Essa experiência, a qual é definida por meio do *saber da experiência*, trata de conhecimentos adquiridos durante a prática docente, constituindo-se em um processo que está sempre em constante transformação. Porém ao analisarmos Tardif (2002), notamos que, para o autor, os saberes são considerados como algo estanque, principalmente ao comentar que os saberes dos professores são formados bem antes de começarem a lecionar oficialmente. Vejamos:

Antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior [...]. Esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, [...] persiste através do tempo e a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito abalá-lo (TARDIF, 2002, p. 20).

No entanto, Tardif (2002, p. 54) ressalta que *o saber docente* também é um “saber plural, formado por diversos saberes provenientes da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Diz também que muitos saberes, de um modo geral, são “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira e situados fora do ofício do cotidiano de um professor (TARDIF, 2002, p. 64). Nós, todavia, acreditamos que os saberes não podem ser estanques, uma vez que aprender é um ato inacabado e, além disso, sabemos que o professor perpassa por diversas formações que vão compondo a sua personalidade e, conseqüentemente, seu *habitus*.

Para que seja possível entendermos melhor o pensamento de Tardif (2002), apresentamos, em seguida, como se dão os saberes docentes de acordo com o autor em questão.

Quadro 1 - Classificação dos saberes docentes

SABER	DESCRIÇÃO
Saberes da formação profissional (inclusive os das ciências da educação e da pedagogia)	Transmitidos pelas instituições de formação de docentes; destinados à formação científica ou erudita dos professores; atividade mobilizadora de vários saberes: os pedagógicos. Exemplo: as doutrinas pedagógicas.
Saberes disciplinares	Definidos e selecionados por instituições universitárias; integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua; saberes correspondentes a diversos campos do conhecimento, ou seja, as disciplinas, tais como matemática, literatura, etc.
Saberes curriculares	Correspondentes aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos estabelecidos e categorizados pela escola em formas de programas escolares.
Saberes da experiência	Saberes específicos produzidos pelos docentes por meio do seu trabalho cotidiano, é formado sob a forma de <i>habitus</i> de “saber-fazer” e “saber-ser”. Constituem para os professores os fundamentos da prática e da competência profissional.

Fonte: TARDIF (2002, p. 36-39). Adaptado.

Para concluir, a questão do saber para Tardif (2002) não pode ser isolada de outros aspectos do ensino, como, por exemplo, do estudo cotidiano que o professor faz para desempenhar sua prática pedagógica. O autor também expõe que o saber profissional é mais amplo: “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 255).

Para Tardif (2002), certamente, essa natureza social é a principal essência dos saberes docentes, pois, devido à constante interação de um professor com o outro, o docente é transformado, seja em sua prática de ensino ou como indivíduo. Contudo, infelizmente, muito disso se perde por falta de legitimação deste ofício.

4. Os Saberes Docentes e as contribuições de autores como Gauthier

Assim como Tardif (2002), Gauthier et al. (2013)⁴ também compactuam com a ideia de que é preciso que os saberes dos professores sejam evidenciados e valorizados assim como ocorre em outras profissões, especialmente porque muitos dos saberes são apoiados no *saber experiencial*. Infelizmente, no entanto, muitos saberes se perdem por ser algo individual, fruto de uma jurisprudência particular, ou seja, de decisões e interpretações que o docente acredita ser a mais coerente ação a ser realizada durante seu trabalho.

Tanto Tardif (2002) como Gauthier et al. (2013) têm o mesmo ponto de vista quando diferenciam o *saber experiencial* em seus estudos sobre os saberes, pois segundo eles existem os *saberes de experiência* e os *saberes da experiência*⁵. Os autores explicam que os primeiros são conquistados por meio do dia a dia de cada um; já os segundos estão relacionados diretamente à prática docente e, em geral, ocorrem durante o exercício da profissão.

Gauthier et al. (2013), por exemplo, reúnem várias pesquisas em seu livro *Por uma teoria da pedagogia* sobre esta questão dos saberes. O essencial, nesse repertório de conhecimentos, reside na capacidade de se revelar e de se validar o *saber experiencial* dos professores (seus comportamentos e enunciados), para que esse saber não fique confinado somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

⁴ Elegemos o nome de Gauthier para compor o título desta seção, uma vez que este é o principal representante sobre a teoria dos saberes. No entanto, autores como Annie Malo, Denis Simard, Jean-François Desbiens e Stéphane Martineau também contribuem na formulação de sua obra, “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, por esse motivo utilizamos o plural para nos referirmos aos conteúdos mencionados.

⁵ Tardif e Gauthier (1996).

Assim, os saberes fazem parte da trajetória profissional do docente e de sua própria identidade, pois eles são o resultado de toda vivência e conhecimento acrescentados ao longo de sua experiência e formação. Esta pluridimensionalidade do saber profissional dos professores é citada por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013) para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11).

Isso nos leva a refletir que o professor detém certo acervo de conhecimentos, por seus saberes serem partilhados e validados por meio da interação existente entre a comunidade escolar. Para isso, Gauthier et al. (2013) trazem três conceitos diferentes sobre o saber, cada um deles se referindo a um lugar (*ou topos*) particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

Assim, o ‘saber’ originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Nesse sentido, ‘saber’ é deter uma certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade (GAUTHIER et al., 2013, p. 333).

Desse modo, o saber também emerge da formação coletiva originária do intercâmbio de interações sociais e pode ser descrito por meio de dois níveis de saberes dos professores: “Um primeiro nível, privado, produzido pelo professor no exercício mesmo de seu ofício e um segundo, público, oriundo dos estudos, das pesquisas, dos programas escolares e dos tratados sobre ensino” (GAUTHIER et al, 2013, p. 296).

Gauthier et al. (2013) reúnem diversas pesquisas norte-americanas sobre o *knowledge base*⁶ (base do conhecimento) e comentam que ao se conhecer tal base é possível compreender que a profissão docente possui especificidades. No entanto, segundo os autores, “os estudos sobre os saberes docentes não possuem a intenção de considerá-los como saberes únicos, nem restritos aos professores, pois isso seria um engano e resultaria continuar a atividade docente na ignorância” (GAUTHIER et al., 2013, p. 25).

As pesquisas de Gauthier et al. (2013) estão diretamente relacionadas com o que acontece no dia a dia de uma sala de aula, “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (GAUTHIER et al., p. 17-18). Isso exige uma gama de saberes flexíveis para que o processo de interação, entre aluno e docente, ocorra de modo significativo. É importante enfatizarmos que não existe receita para criar situações de aprendizagem significativas, afinal esse ofício envolve indivíduos em um contexto de carácter subjetivo e contingencial que é a própria sala de aula.

⁶ Base de conhecimento. Segundo Gauthier et al (2013, p. 18), a expressão *knowledge base* pode ser “empregada frequentemente num sentido mais amplo, podendo englobar todos os saberes do docente: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, (...) do programa, (...) relativo ao gerenciamento da classe, (...) de si mesmo, cultural geral, etc.”.

Logo, as discussões se baseiam em um “professor real” e em uma prática pedagógica que transcende⁷. Isso pode ser comprovado, por exemplo, quando citam que “os grandes professores deixam marcas nos alunos, mas não no ensino enquanto tal” (SYKES, 1989, p. 266 apud GAUTHIER et al., 2013, p. 187).

Segundo Gauthier et al. (2013), o contexto de ensino deve sempre ser visto como estrutura estável, pelas suas características comuns, contudo também deve ser considerada a sua contingência, significando que, ao estudá-lo, não podemos excluir as muitas variáveis que o permeiam, isto é, que influem na atividade docente, e isso deve ser levado em conta ao interpretar os fatos e resultados de uma análise.

A classificação desenvolvida por Gauthier et al. (2013, p. 188) apresenta mais especificações sobre os tipos de saberes mobilizados pelos professores, uma vez que inova, ao trazer, em seu quadro de saberes, *o saber da ação pedagógica*, o qual compõe um novo saber definido como “um saber a mais no reservatório de conhecimentos, a partir do qual os professores alimentam sua prática”.

O professor precisa possuir o domínio de um conteúdo como acontece em outras profissões, mas, segundo Gauthier et al. (2013), também há especificidades da profissão docente que o diferenciam de outros profissionais. Tal diferença é peculiar aos docentes por serem estes os detentores de saberes e habilidades, as quais lhe permitem aprender uma matéria ou mesmo transmitir julgamentos ou diferentes perspectivas sobre determinado assunto (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004). Assim, esse poder de transmissão não é construído de forma natural pelo docente, mas exige uma formação contínua.

A seguir, vejamos quais são os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática de ensino, segundo Gauthier et al (2013):

Saberes disciplinares: são produzidos por pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Os professores têm a função de verificar o que é importante nos conteúdos e ensinar o necessário. Para isso, é preciso que conheçam o assunto profundamente, seja sua estrutura, sua construção histórica, os métodos, as técnicas e analogias utilizadas, de modo a se diferenciarem de outros profissionais.

Saberes curriculares: são informações sobre a instituição à qual o professor está vinculado. Os saberes curriculares selecionam e organizam os programas, os quais seguem determinações estabelecidas pelos órgãos oficiais, promovem a transformação das disciplinas em programas de ensino. Apesar de os professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento sobre eles também faz parte dos seus saberes.

Saberes das Ciências da Educação: referem-se ao saber profissional específico que não está relacionado com a ação pedagógica, contudo serve de pano de fundo tanto para os docentes como para outros profissionais de sua categoria no que tange à organização e ao funcionamento da profissão docente. São saberes produzidos com relação à escola e à sua organização. Tais saberes são adquiridos ao longo da sua

⁷ Entendemos pelo verbo “transcender” algo que ultrapasse o senso-comum, ou seja, transforme, encante o aluno durante sua prática docente.

formação, de modo a distinguir os professores de outros profissionais que sabem, por exemplo, de maneira simplista, apenas o que é uma escola.

Saberes da tradição pedagógica: são relativos ao saber de dar aulas. No entanto, são modificados pelo saber experiencial, podendo também serem validados pelo saber da ação pedagógica que consiste nas representações a respeito da escola, do professor, dos alunos, do processo de ensinar antes mesmo do professor decidir ingressar em um curso de formação docente. São, portanto, consideradas as impressões prévias do docente.

Saberes experienciais: referem-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular, estando relacionado à importância da experiência da prática. Na constituição dos professores, esse saber não deixa de ser pessoal ou privado. Embora permaneça em segredo na sala de aula, quando testados, geralmente dão certo. No entanto, infelizmente não são validados publicamente. Referem-se também à elaboração da jurisprudência, uma espécie de truques e de modos de fazer nem sempre compartilhados, nem testados em público e possuem interpretação subjetiva de sua validade.

Saberes da ação pedagógica: são o resultado da relação de todos os saberes, direcionando o professor a decidir por esta ou aquela ação: “é o saber da experiência do professor a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 2013, p. 33). Resultado da relação e complementação feita entre os saberes disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico da aula.

Vejamos, na sequência, de modo sucinto, um quadro adaptado dos Saberes Docentes, pertencente à obra *Por uma teoria da Pedagogia*, de Gauthier et al. (2013):

Quadro 2 - Saberes docentes

SABER DISCIPLINAR	SABER CURRICULAR	SABER DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO	SABER DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	SABER EXPERIENCIAL	SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA
Produzidos por pesquisadores e cientistas, ou seja, “é preciso conhecer a matéria”.	Referente ao programa de ensino, o professor então precisa conhecê-lo.	Referente à escola e ao que envolve todos os seus indivíduos, isto é, ao saber específico não relacionado à ação pedagógica	São as representações que se têm da escola e da profissão docente, adaptado e modificado pelo saber experiencial.	Correspondente ao saber privado e pessoal, uma espécie de jurisprudência composta de truques, nem sempre testados e verificados por métodos científicos.	É o saber experiencial a partir do momento que se torna público e testado; faz parte da identidade profissional do professor.

Fonte: GAUTHIER et al. (2013, p. 29-35). Adaptado.

O quadro anterior é substancial por conter os saberes dos quais nos apropriaremos para analisar o LD (livro didático) em questão. Também contribui como subsídio, uma vez que nos pautamos numa visão de professor que analisa, julga e decide como agir, tendo em vista as necessidades de seus estudantes, pois segundo Gauthier et al. (2013, p.165), “Mil vezes por dia o professor deve julgar sobre uma infinidade de detalhes. (...). O julgamento é uma questão de talento, não se ensina nem se aprende. Ele se exerce. Exercendo-se, constitui-se progressivamente uma ‘jurisprudência’”.

Além disso, o professor também pode ser o mediador do conhecimento, por este motivo recorremos, neste momento, às palavras de Mellouki e Gauthier (2004), pois são adeptos a tais pensamentos:

Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. (...) agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador (...) herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545-556).

Portanto, podemos compreender que a atividade docente vai além da simples atividade de conduzir uma turma, pois, assim como uma orquestra, a aula necessita de preparo e organização prévia. Pode, no entanto, haver adequações antes e durante o transcorrer da aula, afinal nem sempre há harmonia entre os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. O professor, desse modo, é responsável pela formação cultural do aluno, além de auxiliá-lo na conscientização de diversos assuntos e problemas que envolvem temas sociais ou típicos da condição humana, pois:

(...) cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão e explicação (...), e os professores realizam um trabalho de intelectuais abrindo o espírito dos jovens para os diversos modos de viver, de pensar e de ser. (...) (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 559).

Essas considerações são, assim, substanciais para pensarmos os saberes docentes, pois, de acordo com os autores, propõem um reservatório de saberes, no qual o professor se abastece sempre que seja necessário efetivar suas práticas de ensino. Contudo, cabe dizer que este repertório de conhecimentos deve ser sempre advindo da própria prática docente.

Assim, concordamos com os postulados dos autores quando observamos que os saberes docentes advêm não só da formação docente adquirida durante os anos de sua graduação, mas têm origem principalmente no cotidiano do ofício docente, diante dos enfrentamentos, das dificuldades e das necessidades de uma sala de aula “real”.

De acordo com Perrenoud (1993 apud GAUTHIER et al. 2013, p.351), como “o professor encontra-se no centro de uma multidão de ‘microdecisões’ relativas à gestão da sala de aula”, essa contingência da atividade docente exige a prática de muitos saberes,

contribuindo para a formação de outros novos saberes, os quais serão enriquecidos e revistos por meio da experiência do fazer pedagógico.

Em seguida, apresentaremos a análise do livro didático de espanhol sob a ótica do saber docente de Gauthier et al. (2013), uma vez que os autores se baseiam em muitos outros colaboradores, sendo um deles Tardif. Assim, é importante destacar que as presentes teorias apresentadas não se contradizem, mas, ao contrário, se complementam ao teorizarem sobre os saberes docentes. Portanto, nossa escolha se justifica principalmente porque o quadro de saberes de Gauthier et al (2013) é o que apresenta mais especificações sobre os tipos de saberes mobilizados pelos professores, como também pela inserção de um novo saber: *o saber da ação pedagógica*.

5. Análise de livro didático de espanhol sob a ótica dos saberes docentes

Para observarmos a importância dos saberes na constituição da profissão docente, analisamos um item da seção “*Hablemos de*”, presente na constituição do livro didático “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”, volume 1 (OSMAN et al. 2013), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2015) (doravante PNLD)⁸, juntamente com as orientações do Manual do Professor (MP) também disponível no livro didático. A escolha de tal material se deu em razão desta obra ser uma das selecionadas pelo PNLD. Assim, o volume 1 foi selecionado por apresentar conteúdos introdutórios sobre a língua espanhola, e a eleição de tal seção foi devido ao fato desta apresentar materialidades interessantes para nossa análise, uma vez que traz conteúdos relacionados aos temas transversais apresentados no livro, bem como apresenta diferentes gêneros discursivos.

Ao analisarmos tal seção, já observamos como esta nos apresenta um tema transversal⁹, dialogando assim com o próprio guia do PNLD (BRASIL, 2015), ao dizer que os materiais didáticos de língua estrangeira devem oferecer “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (...)” (BRASIL, 2014, p. 31). Nas orientações didáticas presentes no livro, onde se encontram a descrição e recomendações dadas ao professor, compreendemos que o tema transversal é relacionado à pluralidade linguística. Como forma de demonstrar esta preocupação com a transversalidade, apresentamos um fragmento, retirado do documento oficial¹⁰ de Língua Estrangeira Moderna (LEM), que aponta a importância dessa questão:

⁸ O Programa Nacional do Livro Didático é responsável pela avaliação, compra e distribuição de coleções de livros didáticos por intermédio do Ministério da Educação para todo o país e por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

⁹ De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1997), temas transversais são assuntos voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

¹⁰ O documento oficial se refere à Proposta Curricular de espanhol: “Linguagens, códigos e suas tecnologias (LCT)” (sem edição). Disponível em: <<https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/02/proposta-curricular-espanhol-em1.pdf>>. Acesso em 20 de fev. 2018.

(...) as concepções de língua estrangeira e de seu ensino e aprendizagem devem levar em conta aspectos vinculados à heterogeneidade linguística e cultural do idioma-meta. De acordo com isso, é preciso considerar a diversidade em seu sentido mais amplo, pois ela é uma espécie de marca de identidade dos falantes. Assim, não se trata de excluir ou restringir variedades do espanhol, nem mesmo de privilegiar uma em detrimento de outras ou de optar por uma suposta variedade-padrão ou estandar (BRASIL, 2011, p.149).

Assim a seção “*Hablemos de...*” (ver figura abaixo), apresenta diálogos do cotidiano para mostrar aos alunos uma conversa de caráter informal. Desse modo, mostra dois jovens de origens de países diferentes (Argentina e Espanha), mas que se entendem por meio da mesma língua.

Vejamos, então, o texto em áudio, disponibilizado pelo livro nesta seção:

Andrés: ¡Hola!, ¿qué tal?

Carmen: Bien, ¿y tú? ¿Cómo te llamas?

Andrés: Yo soy Andrés, ¿cómo te llamas?

Carmen: Me llamo Carmen. ¡Encantada!

Andrés: ¿Venís mucho a esta disco?

Carmen: No mucho, a veces con mis amigos. No eres de aquí de España, ¿verdad?

Andrés: No, ya lo notás por mi acento, ¿no?

Carmen: Bueno, sí.

Andrés: Soy de Buenos Aires. Y vos, ¿de dónde sos?

Carmen: De Madrid.

Andrés: ¿Cuántos años tenés?

Carmen: Dieciséis. Y tú, ¿Cuántos años tienes? Yo te echo catorce.

Andrés: Che, tengo dieciséis. Ya estoy en el cuarto de la secundaria.

Carmen: ¡Anda!

(OSMAN et al., 2013, p. 20, grifo nosso)

Destacamos as principais marcas linguísticas por elas representarem as diferenças entre as origens dos dois jovens (Argentina e Espanha). Desse modo, entendemos que para introduzir o assunto o professor necessita explicar as distinções entre o idioma espanhol, em razão de este ter suas peculiaridades em diferentes países, bem como dentro de um mesmo país. Assim, cabe ao docente repetir o texto em áudio, mas de forma mediada, ou seja, realizando pausas, nas quais pode explicar, realizar observações, voltar o áudio, de maneira que os alunos possam perceber e compreender, por exemplo, o sotaque, expressões e colocações utilizadas, bem como o léxico utilizado na Argentina e na Espanha, uma vez que os personagens do diálogo trazido são pertencentes a tais países. Como complementação, o professor também pode utilizar tal exercício para contextualizar o espanhol de outros países latino-americanos, por exemplo, de modo a demonstrar as várias vicissitudes presentes na língua espanhola.

Destacamos, desse modo, a importância da figura docente, assim como de seus saberes, para a compreensão do conteúdo por alunos que, por serem iniciantes,

provavelmente não tenham um conhecimento apurado sobre tais variações. Para quem não teve contato algum com o idioma, podem ser imperceptíveis tais distinções, em vista disso o papel docente se torna imprescindível por apresentar esse conhecimento novo aos alunos.

Sendo assim, ao mostrar tais diferenças aos discentes, o docente já faz uso do *saber disciplinar*, bem como do *saber curricular* para introduzir o assunto a ser tratado. Como sabemos, as indagações que remetem às marcas identitárias, à pluralidade linguística e cultural são propostas muito discutidas pelo currículo de língua espanhola. As OCEMs (BRASIL, 2006) (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*¹¹) trazem essa discussão de um ensino preocupado em quebrar estereótipos, pois, de acordo com o documento, ainda existe a crença de que o espanhol é uma língua de fácil aprendizagem pelos brasileiros. Além disso, tem-se a ideia que “os países hispano falantes são constituídos de uma só cultura, sem contar sobre os julgamentos sobre esses países estarem aquém em relação à Espanha” (BRASIL, 2006, p. 128).

Já ao analisarmos os exercícios do livro, podemos perceber atividades que promovem a indução de regras gramaticais por meio de conversas de grupos, idades e países distintos. Neste caso, é exposto um diálogo entre jovens: uma espanhola e um argentino. Como já explicamos, inicialmente, é preciso que se ouça a conversa e depois sejam apontadas as diferenças de sotaques (página 13) para que, assim, sejam vistas as marcas orais de variantes linguísticas (página 14). Neste ponto, espera-se que o docente, utilizando-se do quadro negro ou por meio de outra tecnologia, exponha os contrastes linguísticos vistos durante o diálogo e questione os alunos sobre as diferenças trazidas. Cremos que se trata de um diálogo de fácil compreensão e de conteúdo pertinente para uma turma iniciante, logo, o professor pode separar na lousa, com a inserção de quadros, as expressões usadas entre Carmen e Andrés. Para facilitar, o docente pode iniciar a discussão, realizando questões, como: “Para se dirigir a Carmen, Andrés utiliza *vos*, mas Carmen se dirige a ele de que maneira?”; “Há alguma diferença entre ambos ao dizer a idade?”, dentre outros questionamentos.

Afirmamos, então, que a figura do professor (juntamente com os saberes) é de suma importância neste momento, pois não basta o professor apenas seguir as instruções dos exercícios trazidos pelo livro, mas precisa, por meio do *saber da ação pedagógica*, estar preparado para a explicação de fatos e curiosidades que nem sempre estão disponibilizados em tais materiais.

Um exemplo disso pode ser visto também no próximo exercício, no qual se espera que o docente destaque as marcas linguísticas distintas dos dois países hispano falantes (Argentina e Espanha) e solicite que o aluno interprete o sentido das diferentes expressões utilizadas para manter a conversação. Vejamos a figura a seguir:

¹¹ Apesar de trazermos um argumento pautado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, salientamos que esta mesma orientação pode ser válida para o ensino do espanhol destinado ao Ensino Técnico e/ou Tecnológico.

Figura 1: Exercício pertencente à seção “¡Hablemos de!”

7. A continuación lee algunos fragmentos del diálogo entre Carmen y Andrés. Observa las palabras subrayadas: ¿qué función tienen en la conversación? Relaciónalas con las opciones adecuadas.

a	Carmen: No eres de aquí de España, ¿ <u>verdad</u> ? Andrés: No, ya lo notás por mi acento, ¿ <u>no</u> ?
b	Carmen: Dieciséis. Y tú, ¿cuántos años tienes? Te echo catorce. Andrés: Che, tengo dieciséis. Ya estoy en el cuarto de la secundaria. Carmen: ¡ <u>Anda!</u>

b expresar sorpresa ante lo dicho a solicitar la aprobación del oyente

Fonte: OSMAN, et al., 2013, p.14.

Depois de introduzido o tratamento informal, o docente precisa apresentar o conteúdo para situar os países envolvidos (Espanha e Argentina). O MP orienta o professor a basear-se no Brasil para evidenciar a riqueza linguística, mostrando, por exemplo, as regiões, exemplificando para isso algumas palavras diferentes, porém, com o mesmo significado, bem como diversos sotaques do Brasil devido à localização geográfica.

Aqui observamos, por exemplo, os diversos conhecimentos dos quais o professor necessita dispor para poder seguir as orientações a ele atribuídas. Logo, para promover a atividade trazida, ele precisa dispor de conhecimentos geográficos; conhecer o conceito de língua estandar, bem como as variantes do espanhol; precisa também saber abordar até questões relacionadas ao preconceito linguístico. Necessita de todos esses conhecimentos para, então, introduzir a atividade proposta, na qual o aluno se deparará com formas distintas de tratamento, como o caso do *tú* e do *vos*.

Entendemos também que tais alunos talvez ainda não tenham habilidade ou amadurecimento para perceber tantas diferenças verbais nas formas de tratamento apresentadas, por essa razão caberia ao docente inserir um quadro de conjugação verbal para evidenciar tais distinções, para somente depois retomar a unidade, apropriando-se dos diálogos ali expostos. Vemos, assim, que a prática docente pode ficar descontextualizada e intrincada se o docente não utiliza seus saberes para disponibilizar tantas informações simultâneas, como, por exemplo, o uso da conjugação verbal para aclarar as diferenças entre o *tú* e *vos*; os pronomes de tratamento usados em diferentes países hispanos falantes; a diferenciação do tratamento formal e informal em forma de diálogos.

Tal é a importância dos saberes docentes durante o ministrar de uma aula que, neste caso analisado, é em razão do seu modo de conduzir os assuntos trazidos pelo livro

didático que ele pode abordar a questão da valorização de um pronome em detrimento de outro para que não ocorra, de forma tácita, a supervalorização de um deles, resultando, assim, na valorização cultural de uma só variedade linguística. Nesse momento, o docente deve fazer uso *do saber da ação pedagógica*, afinal, como já dito, o livro é para iniciantes, logo, subentendemos que os alunos desconhecem a existência de diferentes acentos (sotaques) na língua espanhola, bem como o próprio ritmo da língua (prosódia).

Como exposto anteriormente, os alunos deverão ouvir um diálogo entre uma garota espanhola e um garoto argentino. Nessa escuta, cabe ao docente direcionar os alunos à percepção dos aspectos característicos das falas dos jovens, além, é claro, de destacar os elementos constitutivos que marcam a diferença entre ambos os países, como, por exemplo: sotaques, expressões informais etc. Logo, o professor que se apropria *do saber da ação pedagógica* é aquele que decide destacar e explicar elementos tão importantes no diálogo, com o intuito de romper o estereótipo de que há um “espanhol estandar¹²”.

Nesse momento, outro saber muito requisitado para complementar as discussões trazidas é *o saber da experiência*, uma vez que, para facilitar o acesso às informações, o docente pode complementar o estudo com atividades, diálogos reais, vídeos, músicas, exercícios gramaticais, já que em nenhum momento o MP nem o LD trazem recomendações sobre determinado assunto.

Por meio e pelo uso de seus saberes, o professor precisa promover a consciência crítica e o reconhecimento da diversidade cultural, as quais levarão o aluno a refletir mais sobre sua própria identidade, além de respeitar as diferenças e valorizar outras culturas. Em síntese, cabe ao professor desmistificar a forte tendência que há no Brasil, segundo Santos (2002), em julgar o espanhol peninsular como o “verdadeiro”, o mais bonito ou “perfeito”, pois ainda existe a crença sobre o espanhol rio platense ser inferior, por conter “muitas misturas” ou por ser “mais popular” (BRASIL, 2006). Logo, tais saberes docentes auxiliam na percepção das diferenças e contribuem com quebra de estereótipos.

6. Considerações Finais

Diante do exposto, podemos concluir como os saberes docentes auxiliam para um melhor ensino-aprendizagem, principalmente no caso das línguas estrangeiras (língua espanhola). Logo, ser professor não resulta apenas em ministrar um conteúdo, como simples transmissor de informações. Para ser professor, é necessário preparação, perspicácia, domínio, atitude. É preciso dominar uma classe não apenas no que tange aos seus aspectos comportamentais, mas, acima de tudo, necessita despertar interesse, promover fascínio, suscitar admiração; fatores esses que, com certeza, serão exercidos por meio do uso de seus saberes docentes.

¹² Referimo-nos ao termo “espanhol estandar”, de acordo com Santos (2002), quando há a predominância e a preferência pela variante peninsular, considerada padrão e neutra, em detrimento a todas as heterogeneidades da língua espanhola.

Percebemos, assim, que o uso de livros didáticos ou manuais do professor contribuem para que haja um direcionamento nos estudos. No entanto, para uma efetiva qualidade no ensino-aprendizagem, somente isso não basta. É necessária a presença de um professor ágil e habilidoso no uso de seus saberes, os quais serão aprimorados por meio do incentivo à educação, de cursos de especialização, bem como de sua experiência em sala de aula.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Moderna; MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8322:livro-linguaestrangeira>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua estrangeira moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. **Proposta curricular de língua espanhola para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (LCT)**. Língua Estrangeira Moderna- Espanhol. São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/PropostaCurricularEspanholEM.doc>>. Acesso: 20 fev. 2018.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO**. Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MELLOUKI, M; GAUTHIER, C. O Professor e Seu Mandato: Mediador, Herdeiro, Intérprete, Crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

OSMAN, S. et al. **Enlaces: Español para jóvenes brasileños**. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2013. v. 2.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

KANT, I. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

SANTOS, H.S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Anales del II congreso brasileño de hispanistas**, 2002, São Paulo.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997 (disq.).

TARDIF; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFCE, 1996.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.