



Artigo

## Casos de ensino: narrativas de professores de Língua Espanhola de uma Instituição de Ensino Superior

Teaching cases: narratives of Spanish Language professors from a Higher Education Institution

Casos de enseñanza: narrativas de profesores de Lengua Española de una Institución de Enseñanza Superior

André Frangulis Costa Duarte<sup>1</sup>, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil<sup>2</sup>

Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté-SP, Brasil

### Resumo

Este artigo tem por finalidade analisar situações pedagógicas que constituem o conhecimento profissional dos docentes de Língua Espanhola de uma Instituição de Ensino Superior localizada na região do Vale do Paraíba, buscando-se extrair dados que contribuam para este e para outros ambientes educacionais. Tal análise foi realizada por intermédio de quatro narrativas em formato de casos de ensino compostas por estes professores e fundamentando-se, em grande medida, nas categorias da base do conhecimento (SHULMAN, 2014). A base metodológica desta pesquisa é a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), levando-se em conta a perspectiva, a subjetividade e a vivência dos participantes no seu próprio ambiente natural como fonte direta da obtenção de dados descritivos sobre seu conhecimento profissional. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um pedido para composição individual de casos de ensino. Fundamentou-se o uso deste instrumento nos estudos realizados por Shulman (2000) e Nono e Mizukami (2002). Os principais resultados encontrados apontam, dentre outras, para as seguintes conclusões: percebeu-se a validade de desenvolver a aprendizagem dos seus alunos sob uma perspectiva integral; de se aprender com a própria experiência; e de se compartilhar casos de ensino como os aqui analisados, no intuito de agregar experiências de companheiros ao seu próprio conhecimento profissional e, desta forma, potencializar as oportunidades de aprendizagem dos alunos desta Instituição de Ensino.

### Abstract

This article aims to analyze pedagogical situations that constitute the professional knowledge of Spanish Language teachers of a Higher Education Institution located in the Vale do Paraíba region (Brazil), seeking to extract data that contribute to this and other educational environments. This analysis was carried out through four narratives in the form of teaching cases composed by these teachers and based, to a large extent, on the categories of the knowledge base (SHULMAN, 2014). The methodological basis of this research is the qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), taking into account the perspective, subjectivity and experience of the participants in their own natural environment as a direct source of obtaining descriptive data about their professional knowledge. The instrument of the used data collection was a request for individual composition of teaching cases. The use of this instrument was based on the studies carried out by Shulman (2000) and Nono and Mizukami (2002). The main results point, among others, to the following

---

<sup>1</sup> Estudante do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté (UNITAU).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4728-1658>

E-mail: [afcduarte@yahoo.com.br](mailto:afcduarte@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4578-0894>

E-mail: [ana.calil@unitau.com.br](mailto:ana.calil@unitau.com.br)

conclusions: the validity of developing their students' learning on an integral perspective was perceived; to learn from one's own experience; and to share teaching cases such as those analyzed here, in order to add experiences of colleagues to their own professional knowledge and, in this way, to enhance the learning opportunities of the students of this Teaching Institution.

## Resumen

Este artículo tiene por finalidad analizar situaciones pedagógicas que constituyen el conocimiento profesional de los docentes de Lengua Española de una Institución de Enseñanza Superior localizada en la región del Valle del Paraíba, buscándose extraer datos que contribuyan para este y para otros ambientes educacionales. Se realizó dicho análisis por intermedio de cuatro narrativas en formato de casos de enseñanza compuestas por estos profesores y fundamentándose, en gran medida, en las categorías de la base del conocimiento (SHULMAN, 2014). La base metodológica de esta investigación es el enfoque cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), llevándose en cuenta la perspectiva, la subjetividad y la vivencia de los participantes en su propio ambiente natural como fuente directa de la obtención de datos descriptivos sobre su conocimiento profesional. El instrumento de recolección de datos utilizado fue una solicitud para la composición individual de casos de enseñanza. Se fundamentó el uso de este instrumento en los estudios realizados por Shulman (2000) y Nono y Mizukami (2002). Los principales resultados encontrados apuntan, de entre otras, para las siguientes conclusiones: se percibió la validez de desarrollar el aprendizaje de sus alumnos bajo una perspectiva integral; de aprenderse con la propia experiencia; y de compartirse casos de enseñanza como los aquí analizados, en el objetivo de agregar experiencias de compañeros a su propio conocimiento profesional y, de esta forma, potencializar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de esta Institución de Enseñanza.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Conhecimento profissional docente, Casos de ensino, Língua espanhola.

**Keywords:** Teacher training, Professional teacher knowledge, Teaching cases, Spanish language.

**Palabras clave:** Formación de profesores, Conocimiento profesional docente, Casos de enseñanza, Lengua española.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar, por intermédio de quatro narrativas em formato de casos de ensino, situações pedagógicas que constituem o conhecimento profissional de professores de Língua Espanhola de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na região do Vale do Paraíba, Brasil.

A pertinência de desenvolver esta temática se dá pela possibilidade de se aprofundarem os conhecimentos sobre a profissão de ensinar, a partir das perspectivas destes professores, extraíndo-se dados que contribuam para este e também para outros ambientes educacionais. Sobre esse conhecimento da prática, Shulman (2014, p. 211) observa que “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes”.

Outra justificativa para a efetivação deste artigo reside na relevância de se dar voz a professores acerca da construção do seu conhecimento profissional, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimentos em suas atuações profissionais, registrando-os e revelando-os de forma que constituam um repertório de saberes sobre a docência. Adicionalmente, leve-se em conta que as perspectivas e a profundidade do conhecimento prévio dos docentes influenciam no planejamento das aulas, bem como no que e na forma como ensinam (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Em outras palavras, os futuros alunos desta IES poderão ser expostos a aulas mais ricas e desafiadoras, a partir de um maior conhecimento acadêmico sobre o conhecimento profissional de seus docentes.

A equipe de ensino de Língua Espanhola cujos docentes compartilharam seus conhecimentos profissionais compõe-se de oito professores, os quais têm como missão possibilitar a seus alunos a aquisição e o aprimoramento de suas habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita neste idioma. Acrescente-se que, para os fins a que este artigo se propõe, utiliza-se como definição de conhecimento profissional a elaborada por Montero (2001, p. 218):

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, [...] manifestados no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Para a consecução deste artigo, pesquisaram-se trabalhos correlacionáveis à sua temática nas bases de dados SciELO, CAPES e DOAJ, no período de 2011 a 2017. Pelo que foi apurado, as pesquisas selecionadas a partir destas bases de dados se relacionam apenas periféricamente com esta pesquisa, enfocando aspectos relativos a políticas públicas, currículo, avaliações, inovações na sala de aula e fenômenos linguísticos do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Embora não tenham sido observados na maioria destes trabalhos temas fortemente correlacionados à presente temática, destaque-se, com relação à constituição dos conhecimentos docentes, o artigo *Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional* (PRADO, 2013), o qual, no intuito de apresentar as análises de uma pesquisa de pós-doutorado, discorreu sobre as narrativas pedagógicas, em busca de evidenciar saberes e conhecimentos de professores, amparando-se em noções também tratadas no decorrer deste artigo, como, por exemplo, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os resultados do artigo acima aludido apontaram que “é possível considerar a narrativa pedagógica como um meio para compreender os conhecimentos e saberes profissionais de que é portadora, ainda que em marcas indiciárias e não em palavras explícitas” (PRADO, 2013, p. 152), contribuindo para embasar as solicitações aos participantes da pesquisa para que elaborassem suas narrativas de maneira que estas se constituíssem em casos de ensino sobre sua vivência no ensino de Língua Espanhola.

Nos itens a seguir, será apresentada a metodologia seguida pela pesquisa e realizada a análise das narrativas produzidas pelos professores de Espanhol. Na sequência, serão expostas as considerações finais do presente artigo.

## **Metodologia**

Esta pesquisa foi efetuada por intermédio da abordagem qualitativa, por pretender levar em conta a perspectiva, a subjetividade e a vivência dos participantes (quatro dos oito professores de Língua Espanhola da Instituição) para atingir seus objetivos. Desta forma, tal abordagem buscou levar em conta as características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), apresentando o próprio ambiente natural (da equipe de Espanhol) como fonte direta para a obtenção de dados descritivos sobre os elementos da compreensão dos docentes participantes, enfatizando mais o processo do que o produto do ensino de Espanhol e preocupando-se em retratar a perspectiva destes professores, por intermédio de pedidos de elaboração de casos de ensino.

Conforme já mencionado, o instrumento para a coleta de dados desta pesquisa foi um pedido de composição de caso de ensino. Solicitou-se aos docentes de Língua Espanhola (com base em parâmetros fornecidos) que narrassem uma situação pedagógica transcorrida em uma sala de aula de Espanhol da IES, com um enredo

completo (começo, meio e fim), sem a emissão de julgamentos e que permitisse a interpretação e a discussão por parte de eventuais leitores.

Ao longo desta composição, poderia ser descrita pelos professores uma situação vivenciada, na qual houve um dilema relacionado ao ensino deste idioma, se houve e como foi a sua solução, como obtiveram ajuda (em livros ou em outras fontes) e/ou quem lhes ajudou (outro professor, por exemplo). Em adição a diversos questionamentos sobre suas vivências na equipe de Espanhol da IES, foi-lhes pedido também que respondessem a três questões mais específicas, com o objetivo de apurar (1) as razões que os levaram a escolher o caso narrado, (2) quais foram as lições que se pode tirar da situação vivenciada e (3) as mudanças que lhes foram perceptíveis nos seus conhecimentos profissionais, advindas deste caso vivenciado.

Este instrumento de coleta de dados fundamentou-se no método dos casos de ensino, para os quais se percebeu aplicabilidade no âmbito desta pesquisa. Tais casos de ensino são aqui considerados a partir de estudos realizados por Shulman (2000), Nono e Mizukami (2002), bem como em diversos dos elementos contidos na tese de Mussi (2007). Esta última pesquisadora, ao investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que exercem a docência no Ensino Superior, valeu-se dos casos de ensino como instrumentos fundamentais para a investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente. Para a autora, os casos de ensino podem abarcar “não só a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico do professor do Ensino Superior, como também servem para evidenciar as fontes e a natureza desses conhecimentos” (MUSSI, 2007, p. 104).

De acordo com Nono e Mizukami (2002, p. 72), um caso de ensino pode ser compreendido como “um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”. As autoras complementam que o propósito dos casos de ensino é suscitar discussões que permitam análises e interpretações, sob diferentes perspectivas. Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) complementam a definição acima apontada, ao postularem que casos de ensino são narrativas compostas por enredos de episódios reais ou fictícios, com situações de conflito que permitem a construção de pontes reflexivas entre teorias pedagógicas, teorias pessoais e práticas de docência. Acrescente-se que Nono e Mizukami (2002), apoiando-se em uma série de trabalhos anteriores para descrever as características de um caso de ensino, sintetizam sua definição como sendo uma narrativa que transcorre em um tempo e local específicos, com um enredo completo (começo, meio e fim) e uma situação dramática que permita a interpretação e a discussão por parte dos leitores.

Seguindo-se estes parâmetros no contexto desta pesquisa, solicitou-se – conforme já mencionado – que cada professor de Espanhol elaborasse um caso de ensino, com base na sua própria experiência. Ressalte-se, ainda, que este foi justamente um dos caminhos trilhados pela pesquisa realizada junto a um grupo de alunos de um curso de formação de professores (NONO; MIZUKAMI, 2002) e também fez parte, de maneira análoga, da já mencionada proposta de Mussi (2007).

Uma das conclusões de Nono e Mizukami (2002) acerca da aplicação de casos de ensino foi que estes possibilitam que se evidenciem os temas de maior interesse e também algumas possíveis lacunas no seu conhecimento profissional. Estas potencialidades de uso já haviam inclusive sido apontadas por Shulman (2000), ao postular que um caso de ensino se situa entre a força geral das normas e os ricos detalhes das situações de práticas específicas. Na mesma direção, as conclusões de Mussi (2007) também apontam que as estratégias de análise e de elaboração de casos de ensino permitem apreender os saberes da docência e suas fontes, o que corrobora sua pertinência para os fins a que este artigo se propõe.

Complemente-se que, para Shulman (2014, p. 212), “uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares, tanto contemporâneos como futuros”. Pretende-se que este argumento tenha servido para, ao menos em parte, validar o esforço depreendido com a coleta de dados da pesquisa, pois se espera, dentre outras finalidades, estimular o registro de outros casos de ensino como os aqui descritos. Ressalte-se que as observações realizadas corroboram a ideia de que, no âmbito da equipe de Espanhol da IES, assim como em tantos outros corpos docentes, a maior parte do ensino praticado pelos docentes se desenvolve – isoladamente – em sala de aula e sem a audiência de seus pares, demandando um esforço contínuo, pois, de construção de uma história da prática.

O exame das composições das narrativas dos professores de Espanhol da IES teve como base muitos dos elementos que compõem a Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2011), para quem esta técnica de investigação permite a formulação de inferências válidas e reprodutíveis em outros contextos. Para esta autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa obter “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 91).

Os quatro professores da equipe de Espanhol da IES que compartilharam suas experiências para a consecução deste artigo tiveram garantido o sigilo de suas identidades, por intermédio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo identificados por Professor 1, Professora 2, Professor 3 e Professora 4. As informações coletadas e analisadas ao longo deste artigo foram armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda dos autores por um período de cinco anos (até 2022), quando então serão inutilizadas e descartadas.

## **Análise das narrativas**

Este tópico se dedica a analisar quatro narrativas compostas pelos professores de Espanhol da IES em formato de casos de ensino. Baseando-se, dentre outras fontes, nas conceituações de Shulman (2000) e nos preceitos de Nono e Mizukami (2002), foi solicitado a estes docentes que narrassem, em primeira ou terceira pessoa, uma situação por eles considerada importante para seu conhecimento profissional, a qual houvesse acontecido em sala de aula. Solicitou-se também que compusessem um relato dramático, detalhado e que permitisse, neste ou em outros contextos, a compreensão, a interpretação e a discussão pedagógica sobre o dilema retratado, a solução porventura encontrada e as lições aprendidas.

Desta forma, as descrições e análises dos casos de ensino compostos pelos quatro docentes participantes intitulam-se: *Flexibilidade em Sala de Aula* (Professor 1); *O Bendito Encanamento* (Professora 2); *Escolhendo o Colega* (Professor 3); *Experiência com Alunos Estrangeiros* (Professora 4).

Um dos embasamentos teóricos para a validade das elaborações destas narrativas pode ser encontrado em Prado (2013), para quem as reflexões que advêm do risco que assumiram ao compor estes relatos também proporcionam possíveis compreensões sobre os próprios conhecimentos. Indubitavelmente, estes professores, de alguma forma são (e podem considerar-se, a partir da publicação deste artigo), produtores do seu próprio conhecimento.

Nos itens a seguir, descreve-se o caso de ensino composto por cada professor, de maneira a não quebrar a fluidez da narrativa, analisando-se os elementos nele expostos, no intuito de compreender a percepção destes docentes sobre seu conhecimento profissional – no contexto por eles vivenciado – e de examinar os elementos da sua compreensão, por intermédio das categorias da base do conhecimento



(SHULMAN, 2014), a qual inclui os seguintes conhecimentos: o do conteúdo a ser ensinado; o pedagógico geral, englobando princípios e estratégias gerais, transcendentais à disciplina; o do currículo, com o domínio de materiais e programas que sirvam como “ferramentas para o ofício”, o dos alunos e suas características; o dos contextos educacionais; o dos valores, fundamentos, propósitos e finalidades educativos; e o pedagógico do conteúdo, o qual identifica os conhecimentos necessários para o ensino, amalgamando conteúdo e pedagogia: “o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (SHULMAN, 2014, p. 207).

### ***Flexibilidade em Sala de Aula - Professor 1***

O caso narrado pelo professor 1, cujo título é *Flexibilidade em Sala de Aula*, ocorreu com sua primeira turma na IES, logo ao iniciar seu trabalho docente na equipe de Espanhol: este docente, cuja conduta era – à época – bastante rígida, ao verificar que um aluno se mostrava ostensivamente desinteressado nas suas aulas, registrou o fato à gestão escolar. No entanto, o aluno continuou sem melhorar seu comportamento até o fim das aulas.

O professor, ao findar a mostra dos resultados da última prova para seus alunos, percebendo que poderia aproveitar a opinião deles para aprimorar seu ensino, reuniu-os para obter um *feedback* de sua atuação. Dentre as diversas observações recebidas por parte dos discentes, o aluno em questão fez-lhe, em público, uma crítica respeitosa e depois lhe contou, em particular, que estava passando por momentos difíceis, como doença e morte na família.

Fruto deste episódio e das observações que colheu junto a esta turma, o professor relata ter instituído esta prática de colher as impressões dos estudantes ao final de um determinado período de aulas. Aprendeu também a flexibilizar suas condutas e a tentar outras formas de atrair a atenção dos seus alunos, tornando suas aulas mais descontraídas. É o que defendem Kirsch e Mizukami (2014, p. 190), quando afirmam que:

[...] ser professor requer conhecimentos específicos, pedagógicos e desenvolvimento de habilidades como organização da classe e da aula, além de tomada de decisão diante das incertezas da prática diária. Além disso, ter experiência profissional e praticar a docência com flexibilidade e reflexão sobre saberes e fazeres faz muita diferença para os processos de ensinar e de aprender com os alunos.

O professor 1 reconhece agora que o desinteresse de seus alunos também podia ser ocasionado pelo fato de a aula estar pouco atrativa, embora ressalte que estes também possuem a obrigação de se esforçar para obter o aprendizado. Nas palavras deste docente:

[...] o professor deve olhar para seus alunos como seres humanos que também têm problemas e dificuldades e não como simples reprodutores de conteúdo (Professor 1).

O conhecimento dos alunos – no caso, os desta IES – parece ter sido uma das categorias para a base do conhecimento docente (SHULMAN, 2014) em que houve maior aprimoramento por parte do professor 1. Reforçando o acima exposto, a escolha de narrar tal episódio, de acordo com este docente, se deu pela seguinte razão:

*Porque foi uma experiência de profundo aprendizado profissional e pessoal que me marcou bastante. Minha postura diante de meus alunos mudou*

*significativamente. Passei a conduzir a aula com mais bom humor e senti que o interesse de meus alunos pela aula aumentou (Professor 1).*

Finalizando suas respostas relativas ao caso por ele narrado, o professor 1 descreveu as seguintes mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino:

*A principal mudança foi na melhoria de minha percepção para os detalhes na relação professor-aluno. Além dessa, procurei melhorar minha didática, minha oratória e minha postura em sala. Não basta ser o melhor professor e ministrar a melhor aula do mundo para que meu aluno aprenda. Às vezes, **é melhor dedicar-me um pouco mais em motivar o discente do que em ministrar uma aula perfeita.** Afinal, você pode ensinar tudo de forma perfeita. Se seu aluno não estiver querendo aprender, seu trabalho foi perdido. Portanto, devemos ter muita sensibilidade e flexibilidade se queremos verdadeiramente ensinar (grifo nosso; Professor 1).*

Estas reflexões efetuadas pelo professor 1 acerca das mudanças em seus conhecimentos parecem ecoar o que Marcelo (2009) afirma quanto às crenças e conhecimentos de um docente sofrerem influências, dentre outras causas, das suas experiências pessoais e das vivenciadas na própria sala de aula. Efetivamente, este professor revela estar agora muito mais atento ao relacionamento interpessoal com seus alunos e, ainda que não descuide da sua didática, parece estar bastante mais disposto a “*motivar o discente do que em ministrar uma aula perfeita*”.

Concluindo-se, parcialmente, a análise do caso narrado pelo professor 1, repare-se que este docente parece ter adquirido um entendimento acerca de seus alunos sob uma perspectiva de desenvolvimento integral (SHULMAN; SHULMAN, 2016), passando a compreendê-los não somente na dimensão intelectual, mas também pelos enfoques social, cultural e pessoal. Pode-se, adicionalmente, afirmar que estas situações pedagógicas que o professor teve a oportunidade de vivenciar provocaram uma ampliação do seu conhecimento profissional.

Desta ampliação, destaque-se a nova compreensão que este profissional declara possuir sobre a importância da flexibilidade e da empatia, como fatores que tornam a aprendizagem dos seus alunos mais efetiva. Esta modificação na compreensão do professor 1 pode ser referenciada no modelo de ação e raciocínio pedagógico proposto por Shulman (2014) a partir de fontes empíricas e filosóficas elaboradas sob o ponto de vista do docente, como um ciclo de processos que se resumem em compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, fechando o ciclo em uma nova compreensão.

Complementarmente, percebe-se também que esta prática efetivada pelo professor 1 de solicitar um retorno dos seus alunos ao final das aulas, contendo pontos positivos, negativos e oportunidades de melhoria, pode, inclusive, no decorrer das reuniões e encontros promovidos regularmente pela equipe de Espanhol ou mesmo a partir da publicação desta pesquisa, vir a configurar-se no mais distintivo dos geradores de especificidade, segundo Roldão (2007), o da *comunicabilidade e circulação*, articulando sistematicamente a meta-análise dos saberes docentes em Língua Espanhola nesta IES.

## O Bendito Encanamento - Professora 2

A professora 2 narrou o caso a seguir, *O Bendito Encanamento*, ocorrido há alguns anos em uma de suas aulas de Língua Espanhola no 1º Ano. Após receber a turma, esta docente entabulou uma conversa com os alunos sobre as profissões de seus pais, dando-lhes a oportunidade de expressar-se em Espanhol. Uma das profissões citadas foi a de vidraceiro e nem o aluno nem a professora sabiam como vertê-la ao Espanhol. *“Imediatamente olhei no dicionário e o primeiro problema foi resolvido. Ufa! Dei continuidade à aula”*, relatou a professora 2, ao encontrar o termo *vidriero*.

Logo no exercício seguinte, porém, outra dificuldade surgiu, com a definição que um aluno tentou dar à profissão de *plomero* (encanador). Desta vez, faltou à professora lembrar-se do termo. Segundo a docente, o aluno *“travou’, pois queria usar <encanamento> e não sabia como. Eu também não!”*. Ela prontamente ensinou-lhes outra forma de fazer esta definição, utilizando um termo correlato, seguindo com a condução da aula. Mas não ficou satisfeita e, já que também não encontrava a solução no dicionário, desceu as escadas e foi até a sala dos professores para acessar a internet (à época não havia a facilidade de buscarem-se informações na sala de aula com o celular). Ao final da aula, apresentou aos alunos a solução encontrada (*tubería*), e do aluno que havia apresentado a dúvida ouviu *“Nossa, professora, já tinha até me esquecido da pergunta! Que bom que a senhora nos disse, é bom saber que se empenha para tirar as nossas dúvidas”*.

A professora 2 sentiu-se bastante gratificada com o reconhecimento dos alunos ao seu esforço, tendo declarado que *“voltei pra casa realizada, não há nada melhor em nossa carreira do que isso”*. Observa-se, nesta sua reação – bem como na de seus alunos – que *“a interação, em especial professor-aluno, está presente em qualquer sala de aula e envolve laços de confiança e cumplicidade”* (KIRSCH; MIZUKAMI, 2014, p. 184), o que é perceptível pela empatia gerada a partir do caso narrado.

Esta docente escolheu narrar esta situação *“por ter sido o primeiro caso que me veio à cabeça quando li a proposição, sendo assim, algo confortável e espontâneo de falar sobre. Trata-se de um fato simples, mas que naquele momento me incomodou e até os dias de hoje marcou minha memória”*. De acordo com esta professora, as lições que pôde tirar e as mudanças que percebeu nos seus conhecimentos profissionais ao vivenciar esta situação foram as seguintes:

*Aprendi que existe uma cobrança muito grande de minha parte quando na verdade, na maioria das vezes, o aluno compreende que não somos um dicionário e que não temos que saber tudo na ponta da língua. No entanto, a partir desse dia tive ainda mais certeza que o estudo prévio da aula tem que existir, desenvolvi inclusive, uma “técnica” para quando vou ensinar algum vocabulário específico: faço sempre uma tempestade de ideias para relembrar o máximo de palavras possíveis. Pude ver também, e principalmente, o quão importante é para o discente ver o esforço do professor para sanar uma dúvida. Ressalto aqui que sou totalmente a favor da ideia de que há determinados conteúdos que o professor não pode não saber, digo, o docente deve estudar sempre o que será dado para que isso não aconteça (Professora 2).*

*Esta situação me fez estudar e buscar cada vez mais conhecimentos, me envolver mais com a preparação anterior à aula e também me cobrar menos em fatos como este. Consequentemente minhas aulas se tornaram mais naturais, sem tensão (Professora 2).*



Concluindo-se, ainda que não definitivamente, a análise do caso narrado pela professora 2, pode-se afirmar que seu conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014) foi bastante aprimorado, pois alterou a forma com que prepara suas aulas (*“tempestade de ideias para lembrar o máximo de palavras possíveis”*), de maneira indiscernível à crença de que *“há determinados conteúdos que o professor não pode não saber”*.

Outra possível conclusão parcial é que a professora 2 passou também a encarar diferentemente suas eventuais falhas, valorizando seu próprio esforço por intermédio do reconhecimento que seus alunos lhe prestam, quando percebem seu esforço em dedicar-lhes o máximo de atenção. É perceptível que houve uma decorrência benéfica deste aprimoramento do conhecimento profissional da professora, pois, enfatizando-se suas palavras, acima transcritas, *“[...] minhas aulas se tornaram mais naturais, sem tensão”*.

Uma decorrência codificável desta situação pedagógica, a qual, segundo seu relato, provocou uma ampliação do conhecimento profissional da professora acima mencionada, é que se evidenciou na prática a natureza compósita deste conhecimento, a qual, segundo Roldão (2007), é um gerador de especificidade da função docente formado por lógicas conceitualmente incorporadoras, contrastando com uma simples composição de lógicas integradas. Com efeito, tomando-se por base a declaração da professora 2, seu conhecimento pedagógico do conteúdo em Língua Espanhola incluiu, bem como, modificou e se transformou a partir do seu conhecimento do conteúdo deste idioma. Acrescente-se que Roldão (2007) ilustra este gerador de especificidade acima observado com base em Shulman, esclarecendo que o conhecimento didático do conteúdo inclui, modifica e se transforma a partir do conhecimento de conteúdo, acarretando uma transformação, uma mútua incorporação que transcende a mera adição ou aplicação de conhecimentos. Desta forma, é possível e desejável preparar-se cada vez melhor para as aulas da equipe de Espanhol, ao mesmo tempo em que se naturaliza a possibilidade de cometerem-se eventuais equívocos durante a condução do ensino.

### **Escolhendo o Colega - Professor 3**

O professor 3 relatou um caso de ensino ocorrido quando começou a ministrar suas aulas de Língua Espanhola na IES. Logo no início deste período, este docente percebeu como uma vantagem o fato de que a aula já contivesse *“textos e matérias estabelecidas, o que facilitou muito o trabalho”*. Por outro lado, também notou que, uma vez que os planos de aula já previam o conteúdo a ser ministrado, *“não havia nem há margem para grandes improvisos”*.

Durante uma aula em que os alunos estavam sonolentos, o professor se viu diante do seguinte dilema: se administrasse as leituras que estavam previstas em dois textos *“com razoável tamanho e complexidade”*, estaria tecnicamente correto, mas a seu ver, didaticamente inadequado. Resolveu, então, alterar a forma de desenvolver a compreensão leitora. Ao invés de dar um tempo para que os alunos fizessem suas leituras individualmente e em silêncio, houve por bem dividir a turma em dois grupos com as carteiras voltadas para o centro da sala e, conseqüentemente, para o outro grupo.

A partir deste novo dispositivo, solicitou a um aluno que iniciasse a leitura e, em determinado momento, pediu-lhe que indicasse um colega de outro grupo para que continuasse a leitura daquele ponto em diante. Nas suas palavras:

*Atenção geral da turma neste momento! O aluno escolhia um amigo, ou colega, por algum motivo alheio a mim. E o escolhido também escolhia outro. E assim sucessivamente. E sempre que alguém era escolhido, a turma se mobilizava, ficava atenta, comentava. Eram risos de canto de boca. Às vezes, risos estridentes. Mas todos ficaram atentos. Todos*

*queriam escolher! Mas para isso, precisavam ser escolhidos também!*  
(Professor 3).

Este professor ressaltou que a aula fluiu muito melhor e que, em pesquisa, os alunos apontaram esta conduta como “interativa e positiva”. O docente passou a adotar este procedimento em ocasiões semelhantes, ressaltando que sua improvisação poderia ter dado errado, mas que “*surtiu efeito para este grupo: os alunos*”. Percebe-se, nesta reflexão do professor 3, ecos do que Kirsch e Mizukami (2014, p. 185) afirmam sobre os elementos subjetivos da prática docente:

[...] a docência como um trabalho carrega, além de toda estruturação e os componentes de uma profissão, muitos elementos subjetivos, tais como a habilidade de interagir e a aptidão de organização e decisão própria de cada professor. Carrega também uma gama de significações que é atribuída pelo docente nos diferentes contextos educacionais em que atua.

Também em consonância com as autoras acima citadas, este docente relatou que decidiu narrar esta situação “*porque foi uma conduta que foi benéfica para o aprendizado, sob minha ótica e percepção de docente e baseado nas pesquisas que fiz posteriormente*”. O professor 3 acrescenta que aprendeu, com este episódio, “*que temos que estar atentos ao que é previsto, mas sempre adaptar às necessidades dos discentes e da turma como um todo*”.

Ao descrever, sinteticamente, as mudanças que percebeu nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino, este professor assim se pronunciou:

*Não creio que tenham ocorrido grandes mudanças. Apenas entendi tal experiência como uma percepção de momento do docente, que conhece um pouco a realidade vivida no dia-a-dia por seus alunos. Percebi também que muitas vezes o que fazer no momento é uma questão de feeling. Se eu tivesse planejado antecipadamente, poderia também ter dado certo, mas para aquela realidade, o que acabou dando muito certo foi esta atividade* (Professor 3).

Como conclusão parcial da análise do caso acima narrado, pode-se afirmar que, de alguma forma, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (SHULMAN, 2014) do professor 3 foi ampliado, ao adaptar sua aula de modo a aumentar as chances de que o tempo fosse bem aproveitado para o aprendizado de Língua Espanhola. Além desta, pode-se também destacar outra categoria da base do conhecimento elencada por Shulman (2014) o *conhecimento dos alunos*. Este conhecimento proporcionou ao professor 3 o *insight* de flexibilizar a didática empregada, sem abrir mão do conteúdo previsto, tornando o tempo de aula mais prazeroso, driblando o cansaço que pesava sobre sua turma e dando efetividade às alternativas possíveis para que o conhecimento fluísse.

Pode-se, finalmente, apontar como um dos fatores decorrentes deste caso de ensino algo que permeia a narrativa deste professor e que certamente pode converter-se em meta para toda a equipe de Espanhol da IES: a disposição para aprender com suas experiências práticas, o que, de acordo com Shulman e Shulman (2016) pode ser conceituado como uma das características desejáveis de um professor competente.

## **Experiência com Alunos Estrangeiros - Professora 4**

A professora 4 narrou o caso *Experiência com Alunos Estrangeiros*, buscando retratar o que chamou de um dilema de característica sociocultural em uma de suas primeiras aulas de Língua Espanhola na IES. Nesta ocasião, ainda não dominava a dinâmica das turmas de aula e lembra-se de ter estranhado, mas ir se acostumando com o fato de ter entre seus alunos dois estrangeiros, os quais também cursavam a disciplina. Nesta aula em particular, o tema que constava no livro didático era *Festa de Casamento*. Na descrição desta professora:

*[...] a primeira parte consistia em ouvir um áudio, seguido de alguns exercícios gramaticais e depois, se não me falha a memória, o plano guiava o professor a uma parte de pré-leitura do tema supracitado. No primeiro momento achei estranho, pois a etapa de pré-leitura é aconselhável que se faça no início, seguido da leitura e pós-leitura. Porém, como era nova, não queria destoar dos outros professores e, além disso, estava ansiosa por ser aquela primeira semana de aula. Nessa etapa de pré-leitura que o plano nos direcionava, se apresentavam as seguintes perguntas: O que há em festas de casamento? O que costuma acontecer? E eu acrescentei: Como costuma ser a festa de casamento em nosso país? (Professora 4).*

Os alunos foram, pouco a pouco, vencendo a vergonha de se expor em um tema tão sensível para jovens em sua ampla maioria solteiros, e os termos relativos a este campo de significados foram surgindo, todos derivados do senso comum. Foi então que o estudante da Namíbia pronunciou-se: “*No maestra. No es así en mi país*”. A professora 4 teve, então, que refletir rapidamente sobre como responderia e conduziria sua aula. Nas suas palavras:

*[...] diante da minha falta de familiaridade com o contexto [...], percebi que não podia deixá-lo e/ou ignorá-lo passando por cima das suas concepções e experiências sobre o tema. Busquei então fazer com que essa indagação dele me desse subsídio para fomentar a necessidade de estabelecer um diálogo entre ele e a turma através da Língua Espanhola mediado por mim e, conseqüentemente, utilizar a noção gramatical que deveríamos desenvolver na aula daquele dia (Professora 4).*

Ao conduzir-se desta forma, a professora e sua turma findaram por descobrir, sempre em Espanhol, que na Namíbia um homem poderia ter várias esposas e, adicionalmente, quais eram os costumes praticados entre os vietnamitas nestas ocasiões, tornando a aula muito mais interessante, com os novos conhecimentos oriundos destes países “*de cultura, história e contextos socioculturais bem distintos ao nosso*” (professora 4). Percebe-se, na fala desta docente, muito do que aludem Kirsch e Mizukami (2014, p. 186), quando comentam que:

O professor precisa estar preparado para situações inesperadas, para a incerteza, para o aprendizado do dia a dia na sala de aula com os alunos. Não há norma, ou receita que deva ser aplicada em situações problemáticas. Precisa existir sim o profissional capacitado para agir nas diferentes situações escolares, sendo flexível e reflexivo na/sobre a prática pedagógica.

A professora 4 escolheu contar este caso, pois ele lhe fez refletir sobre seu “papel como docente de alunos tão próximos de corpos, mas tão diferentes de culturas e

contextos sociais”. Ela relatou ainda, em termo de lições aprendidas, que “*ao findar aquela aula, entendi que não podemos tratá-los todos os alunos/alunas de igual maneira. Eles não são folhas em branco. Possuem experiências linguísticas, culturais e sociais bem diferentes*”, declaração que indica a *nova compreensão* que desenvolveu, um dos processos do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014). Ao mesmo tempo, esta docente faz referência explícita à importância de uma das bases do conhecimento propostas por esse autor, o conhecimento dos alunos.

Por fim, ao descrever as mudanças nos seus conhecimentos profissionais advindas deste caso de ensino, a professora pontuou que:

*Tal experiência aumentou muito mais minhas concepções teóricas sobre língua e cultura. Não há aprendizado de Língua Espanhola fora dos contextos socioculturais e, além disso, o aluno enxerga, compreende e respeita a cultura do outro quando é confrontado com ela (Professora 4).*

Percebe-se, tanto no conteúdo quanto na forma com que narra seu caso, que esta docente está disposta a pensar no ensino “como um processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 125).

Pode-se concluir provisoriamente esta análise ressaltando que a professora 4, provavelmente por possuir uma sólida qualificação e dez anos de docência prévia à sua atuação na instituição de ensino, já possuía visão e preparo que a propiciaram compreender e ser capaz de praticar alternativas válidas às maneiras previstas no plano de aula em questão. Ao mesmo tempo, esta professora revelou-se disposta e ainda mais motivada a aprimorar seus conhecimentos, expondo, ao compartilhar sua reflexão individual, várias destas características próprias do conhecimento profissional de um professor competente, de acordo com Shulman e Shulman (2016).

Complementando-se, é possível que o caso narrado por esta docente venha a iluminar a necessidade de que os professores que chegam à equipe de Espanhol, independentemente de suas experiências prévias, possam, antes mesmo de entrar em sala, aprender por intermédio das experiências de seus colegas (inclusive pelo estudo de narrativas como esta), facilitando sua integração nesta comunidade de aprendizagem (VAILLANT; MARCELO, 2012).

## **Considerações finais**

Este artigo teve por finalidade realizar uma análise de situações pedagógicas constituintes do conhecimento profissional dos docentes de Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior situada na região do Vale do Paraíba.

Ao longo deste texto, foram analisadas as narrativas em formato de casos de ensino compostas individualmente por quatro destes professores de Língua Espanhola. Esta análise baseou-se, em grande medida, nas categorias da base do conhecimento elencadas por Shulman (2014), com destaque para o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Ressalte-se também que um dos fios condutores dos quatro casos de ensino aqui expostos é a possibilidade de codificarem-se os conhecimentos profissionais adquiridos com as práticas destes docentes (SHULMAN, 2014), no caso às referentes ao ensino de Espanhol nesta IES.

Dentre estas possíveis codificações, desenvolvidas a partir das análises aqui realizadas das situações pedagógicas que provocaram uma ampliação do conhecimento profissional dos docentes de Espanhol, citem-se, inicialmente, a de serem articulados os saberes docentes desta equipe com relação à validade de buscar-se um retorno dos

alunos quanto à efetividade do ensino ministrado; e a de que as crenças prévias que os professores possuem sejam percebidas como filtros à sua atuação em sala de aula.

Podem também ser citadas as seguintes possibilidades de ampliação do conhecimento profissional destes docentes: a natureza compósita (ROLDÃO, 2007) que incorpora a importância do preparo prévio e a naturalização de eventuais equívocos no decorrer das aulas; a disposição de aprender-se com a própria experiência; a validade de se buscar desenvolver a aprendizagem dos alunos sob uma perspectiva integral; e, por último, mas não menos importante, o compartilhamento e estudo por parte dos atuais e futuros membros da equipe de Espanhol da IES de casos de ensino como os aqui analisados, no intuito de agregar experiências de companheiros ao seu próprio conhecimento profissional e, desta forma, potencializar as oportunidades de aprendizagem dos alunos neste idioma.

Adicionalmente, sobressaem-se as seguintes influências do exercício da docência na IES percebidas pelos professores como ampliações no seu conhecimento profissional: a modificação do seu entendimento quanto à importância do desenvolvimento integral dos alunos, no lugar de um desenvolvimento predominantemente cognitivo; e a relevância da empatia, da solidariedade e da aproximação com os discentes, para que o conhecimento linguístico seja realmente desenvolvido. Ressalte-se, também, que seus conhecimentos profissionais docentes podem ser caracterizados como dotados de uma crescente atitude de questionamento permanente sobre seu preparo e prática, visto sempre como postura necessária ao exercício da sua docência.

Nesta mesma direção, há sinalizações de que houve diversas mudanças nas suas formas de ensinar a partir do olhar dos discentes. Complementarmente, alguns destes professores reforçaram sua crença de que o diálogo entre docentes e discentes possa ser empregado como um meio de promoção da maturidade, tanto profissional quanto pessoal dos alunos. Efetivamente, os dados obtidos corroboram as categorias da base do conhecimento elencadas por Shulman (2014), reforçando a ideia de que os casos de ensino servem como reflexão, nesse caso, autorreflexão sobre a prática pedagógica e seus encaminhamentos.

Muito embora a literatura pertinente à temática do conhecimento profissional docente aponte que estes sabem mais do que conseguem articular e que é possível encontrar-se coerência entre suas concepções e as atividades que desenvolvem em sala, não foi possível, no recorte efetuado pela pesquisa que resultou neste artigo, afirmar-se categoricamente que as novas compreensões exaradas pelos professores de Espanhol se traduzem, efetivamente, em melhores planejamentos, atuações em sala de aula e avaliações do ensino efetuado junto aos alunos. Tampouco se conseguiu concluir, com suficiente nitidez, se há uma coerência entre o grau de elaboração das respostas dadas e a real atuação profissional destes docentes, o que pode configurar-se em caminhos inéditos para futuras pesquisas desta natureza.

Adicionalmente, futuras investigações também poderiam ser realizadas no sentido de que os casos de ensino aqui produzidos fossem trabalhados junto à equipe de professores de Espanhol ou até mesmo estendidos a outras equipes de docentes, na própria instituição de ensino ou em outros ambientes educacionais, contribuindo para o aprimoramento da educação por intermédio destes que são os principais responsáveis pela educação das novas gerações: os professores.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.



BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Livraria Porto, 1994.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, M. T. J.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: **I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**, Braga-Portugal – UMINHO. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 2012.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 9, núm. 2, 2005.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. G. N. Concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender em uma Academia Militar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 182-195, 2014.  
<http://dx.doi.org/10.14244/19827199971>

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. 1. ed. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MUSSI, A. A. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 203/204/205, pp. 72-84, 2002.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SHULMAN, J. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. 2000. Disponível em <http://www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, J.; SHULMAN, L. Como os professores aprendem: uma perspectiva em transformação, 2004. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016. Disponível online em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 05 jun. 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Enviado em: 29/outubro/2018

Aprovado em: 02/06/2019

*Ahead of print* em: 31/outubro/2019