

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Alexandra Sin Maciel

Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na
formação de professores de espanhol como língua estrangeira

São Paulo

2014

Alexandra Sin Maciel

Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na
formação de professores de espanhol como língua estrangeira

Versão corrigida da dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel M. Eres
Fernández.

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 375.136 Sin Maciel, Alexandra
S615t Teoria, prática e crenças no ensino : essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira / Alexandra Sin Maciel ; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo : s.n., 2014.
115_p. : il.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)
1. Língua espanhola – Estudo e ensino 2. Ensino de língua estrangeira 3. Métodos de ensino 4. Saberes do docente 5. Formação de professores I. Eres Fernández, Isabel Gretel María, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Alexandra Sin Maciel

Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Instituição: Faculdade de Educação da USP - Assinatura: _____

Prof. Dr.

Instituição: - Assinatura: _____

Prof. Dr.

Instituição: - Assinatura: _____

A

Davi, Anelise e Elias,

Com muito amor e gratidão pela presença
e pela compreensão
durante o período de elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

A Deus, o autor da vida. Minha esperança e salvação vêm dele. Seja exaltado para sempre!

À Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que orientou este trabalho, com atenção e competência e que, durante os anos de pesquisa, tem demonstrado amizade e profissionalismo e, principalmente, por ter acreditado na realização desta dissertação.

Aos professores Dr. Aleksandar Jovanovic e Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo pela leitura atenta e pelas contribuições durante o Exame Geral de Qualificação.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade de participação no programa de pós-graduação, nível de mestrado.

Aos funcionários da FEUSP pela atenção para resolver nossas dúvidas.

Às diretoras, à coordenadora, às professoras e aos alunos e alunas dos Centros de Estudos de Línguas pelas entrevistas e pelas conversas enriquecedoras na sala dos professores.

Ao diretor, sr. Jaime Pedrol, e à diretora, sra. Amélia Salazar, aos coordenadores, Vivian Cristianini e Antonio Abello. Às chefes de departamento, Gertrudis Torres e Dulce Stoll, do Colégio Miguel de Cervantes em São Paulo.

Aos colegas de trabalho, Ana Lúcia Issa, Silvia Ferrari, Emilio Graña, Fernando Ortiz, Irene Molinero e Lissette Moreira.

Aos alunos e a todos os cervantinos do dia a dia, do Colégio Miguel de Cervantes, pelo incentivo e pelo estímulo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol, por compartilhar muitas experiências na construção do conhecimento em ensino e aprendizagem de línguas, em especial, à Daniela Kanashiro, Simone Rinaldi e à Caroline Soler.

Aos amigos e irmãos, que estão na esquina ou além-mar, pelo auxílio e pelas orações em todos os momentos, em especial à Norma e Rafael Sáenz, Diego Liguori, Mari Angeles Solar, Rose e Elbem Sardinha, Eliane e Reinaldo Kahakura, Fernanda e Clóvis Delgado.

À professora Dra. Maria Helena Amaral pela preciosa acolhida e sugestões.

A toda minha família, em especial aos queridos Elias, Anelise, Davi e minha mãe, dona Ada, pelo carinho e pelo ânimo oferecidos, ímpares.

A todos, muito obrigada!

El proceso de reflexión sobre la propia labor docente es un componente esencial para desarrollar el conocimiento y las teorías didácticas, y se convierte, por tanto, en un elemento clave del desarrollo profesional del profesor. Este proceso tiene lugar durante toda la vida profesional del profesor.

Jack C. Richards e
Charles Lockhart

RESUMO

SIN MACIEL, Alexandra. **Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira**. 2014. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta dissertação é o resultado da pesquisa que realizamos acerca das crenças subjacentes à teoria metodológica e suas relações com a prática, no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). Partimos dos questionamentos elaborados por nós desde a Licenciatura, como estudante, até o labor atual como professora de espanhol como língua estrangeira (ELE). No que se refere aos objetivos de nossa pesquisa, procuramos: 1) investigar como a teoria relaciona-se à prática docente, 2) averiguar quais são as crenças mais comuns de professores sobre atuação, papel do docente, materiais didáticos e desenvolvimento da aula, 3) analisar como os procedimentos aplicados revelam as crenças a respeito da teoria e da prática. Justificamos a relevância de nosso estudo ao investigar as representações, crenças ou percepções que tanto os professores quanto os alunos criam sobre uma boa atuação pedagógica e os componentes a ela referidos. Consideramos alguns aspectos filosóficos apresentados por Dewey (1959) referentes à importância da reflexão sobre teoria e prática didática, acerca do fundamento teórico-metodológico relacionado à competência comunicativa, abordagens e métodos expostos por Almeida Filho (2005, 2010) e Richards e Rodgers (2001) bem como as crenças no ensino e aprendizagem explanadas por Barcelos (2004, 2006). As contribuições teóricas apontadas por Barcelos e Vieira Abrahão (2006); Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán e Nieto Cruz (2013); Eres Fernández (2000, 2009); Figueiredo (2012); Sánchez Pérez (1997, 2009); Sánchez Lobato e Santos Gargallo (2004) embasam nosso estudo. Centramos nossa análise nas características qualitativas e adotamos uma perspectiva etnográfica de estudo de caso. Para a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com questões abertas direcionadas às professoras e aos seus alunos na rede pública de ensino, em Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL) e também observamos aulas nesse mesmo espaço educacional. As informações coletadas relacionam-se ao contexto em que se insere a pesquisa e a ida a campo teve o intuito de conhecer em que momento(s) a teoria, a prática e as crenças subjacentes dialogam. Os dados obtidos e analisados por nós revelam as competências docentes esperadas no profissional, entre as quais ressaltamos a competência comunicativa que se refere à capacidade de utilizar a LE e de promovê-la nos aprendizes, além da competência pedagógica, que está relacionada ao contexto educativo, aos métodos, às reflexões sobre a atuação docente. As considerações finais ressaltam a importância dos estudos sobre abordagens, métodos, aspectos emocionais, análise de materiais didáticos e em especial a reflexão sobre a atuação didática na formação inicial ou continuada do docente, pois a partir da conscientização é possível melhorar a prática pedagógica, para facilitar o ensino e a aprendizagem. Ao conhecer as crenças no ensino, o professor pode promover uma (re)significação da atuação docente, em busca da formação pedagógica integral.

Palavras-chave: Crenças no ensino. Espanhol como língua estrangeira. Reflexões sobre métodos de ensino. Conscientização do papel docente.

ABSTRACT

SIN MACIEL, Alexandra. **Theory, practice and beliefs in education: essence and harmony in the training of teachers of Spanish as a foreign language.** 2014. 115 p. Thesis (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This dissertation is the result of the research that we have made about the intrinsic beliefs related to the methodological theory and its correlation to the practice, as far as the learning/teaching of a foreign language (FL) is concerned. We have started with enquiries which have been carried on from the time we were finishing our Bachelor's Degree up to present as Spanish as a foreign language (SFL) teacher. Concerning the objectives of our research, we have attempted: 1) to investigate how the theory connects to the teaching practice; 2) to verify which are the most common teachers' beliefs about their acting, the role of the educators, the didactic materials and the development of the classes; 3) to analyze how the applied procedures reveal these beliefs about the theory and the practice. We justify the relevance of our study through the investigation of representations, beliefs or perceptions that both teachers and students create about a good pedagogical action and its components. We have considered some philosophical aspects presented by Dewey (1959), linked to the importance of the thinking about the theory and the didactical practice, regarding the theoretical - methodological fundamentals associated to the communicative competence, approaches and methods exposed by Almeida Filho (2005, 2010) and Richards and Rogers (2001) as well as the teaching/learning beliefs elucidated by Barcelos (2004, 2006). The theoretical contributions pointed by Barcelos and Vieira Abrahão (2006); Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán and Nieto Cruz (2013); Eres Fernández (2000, 2009); Figueiredo (2012); Sánchez Pérez (1997, 2009); Sánchez Lobato and Santos Gargallo (2004) support our study. Our analysis is centered in qualitative characteristics and we adopted an ethnographic perspective in our case. For the field research were provided interviews with open questions directed to the teachers and their public schools students in the Language Study Centers of the State of São Paulo (CEL), as well as classes observation at the same educational centers. The collected information is related to the context in which the investigation is inserted and the field study had the objective of showing the moment that the theory, the practice and the fundamental beliefs interact. The obtained and analyzed data revealed the educational competences expected to be developed by the teachers, among which we emphasize the communicative competence that refers to the ability of using the FL. We also promote it to the learners, along with a pedagogical aptness that is connected to the educational context and with the methods and the reflection on the educators actions. The final considerations focus the attention on the importance of academic studies about different approaches, methods, emotional aspects and analysis of didactic material. They especially consider the initial and continual formation of the educators, because from their consciousness it is possible to improve the pedagogical practice in order to make the learning/teaching process easier. Being aware of the learning beliefs, the teachers are able to promote a new connotation to their actions, searching for an intrinsic pedagogical formation.

Keywords: Beliefs in education. Spanish foreign language. Reflections on teaching methods. Awareness of the teaching role.

RESUMEN

SIN MACIEL, Alexandra. **Teoría, práctica y creencias en la enseñanza: esencia y armonía en la formación de profesores de español como lengua extranjera**. 2014. 115 p. Tesina. (Maestría) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta tesina es el resultado de la investigación que realizamos acerca de las creencias subyacentes a la teoría metodológica y sus relaciones con la práctica, en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE). Partimos de los cuestionamientos que elaboramos desde la Licenciatura, como estudiante, hasta la labor actual como profesora de español como lengua extranjera (ELE). En lo que concierne a los objetivos de nuestra investigación, buscamos: 1) detectar cómo la teoría se relaciona a la práctica docente, 2) averiguar cuáles son las creencias más comunes de profesores sobre actuación, papel del docente, materiales didácticos y desarrollo de la clase, 3) analizar cómo los procedimientos aplicados revelan las creencias acerca de la teoría y de la práctica. Justificamos la relevancia de nuestro estudio al investigar las representaciones, creencias o percepciones que tanto los profesores como los alumnos crean sobre una buena actuación pedagógica y los componentes que se relacionan a ella. Consideramos algunos aspectos filosóficos presentados por Dewey (1959) referentes a la importancia de la reflexión sobre teoría y práctica didáctica, acerca del fundamento teórico-metodológico relacionado a la competencia comunicativa, enfoques y métodos expuestos por Almeida Filho (2005, 2010) y Richards y Rodgers (2001), así como las creencias en la enseñanza y aprendizaje explicadas por Barcelos (2004, 2006). Las contribuciones teóricas en las que se basa este estudio son las propuestas por Barcelos y Vieira Abrahão (2006); Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán y Nieto Cruz (2013). Además profundizamos nuestro trabajo en lo que exponen Eres Fernández (2000, 2009); Figueiredo (2012); Sánchez Pérez (1997, 2009); Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004). Centramos nuestro análisis en las características cualitativas y adoptamos una perspectiva etnográfica de estudio de casos. Para la investigación de campo entrevistamos profesoras y sus alumnos de la red pública de enseñanza, en Centros de Estudios de Lenguas del estado de São Paulo (CEL) y también observamos clases en ese mismo entorno educativo. Las informaciones recogidas se relacionan al contexto en que se inserta la investigación la cual tuvo el objetivo de conocer en qué momento(s) la teoría, la práctica y las creencias subyacentes dialogan. Los datos obtenidos y analizados revelan las competencias docentes esperadas en el profesor, entre las que destacamos la competencia comunicativa que se refiere a la capacidad de utilizar la LE y de fomentarla en los aprendices, además de la competencia pedagógica, que está relacionada al contexto educativo, a los métodos y a las reflexiones sobre la actuación docente. Las consideraciones finales resaltan la importancia de los estudios sobre enfoques, métodos, aspectos emocionales, análisis de materiales didácticos y en especial de la reflexión sobre la actuación didáctica en la formación inicial o continuada del docente, pues por la concienciación es posible mejorar la práctica pedagógica y para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Al conocer las creencias en la enseñanza, el profesor puede impulsar una (re)significación de la actuación docente, en la búsqueda de la formación pedagógica integral.

Palabras-clave: Creencias en la enseñanza. Español lengua extranjera. Reflexiones sobre métodos de enseñanza. Concienciación del papel docente.

LISTA DE SIGLAS

ABT	Abordagem Baseada em Tarefas
AC	Abordagem Comunicativa
AN	Abordagem Natural
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
CEL	Centros de Estudos de Línguas
EF	Ensino Fundamental
ELE	Espanhol como língua estrangeira
EM	Ensino Médio
L	Língua
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
L-alvo	Língua alvo
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MA	Método Audiolingual
MD	Método Direto
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MGT	Método Gramática e Tradução
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de termos relacionados com as crenças sobre ensino e aprendizagem.....	47
QUADRO 2 – Resumo das respostas das docentes à entrevista	75
QUADRO 3 – Resumo das respostas dos alunos	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do conceito de competência comunicativa	28
Figura 2: Definições de crenças sobre ensino e aprendizagem (1 ^a . parte).	111
Figura 3: Definições de crenças sobre ensino e aprendizagem (2 ^a . parte).	112
Figura 4: Definições de crenças sobre ensino e aprendizagem (3 ^a . parte).	112
Figura 5: Representação gráfica e fonética em espanhol (1 ^a . parte).....	113
Figura 6: Representação gráfica e fonética em espanhol (2 ^a . parte).....	114
Figura 7: Representação gráfica e fonética em espanhol (3 ^a . parte).....	115

SUMÁRIO

Introdução	15
1. Panorama sobre a teoria e a prática	20
1.1. Teoria e prática	20
1.2. Elo entre teoria e prática: reflexão possível.....	22
1.3. Língua e competência: conceitos.....	25
1.4. Abordagens e métodos: conhecimentos essenciais para a atuação docente	29
1.4.1. Método Gramática e Tradução	32
1.4.2. Método Direto.....	33
1.4.3. Método Audiolingual.....	34
1.4.4. Abordagem Comunicativa	36
1.4.5. Abordagem Natural	38
1.4.6. Abordagem Baseada em Tarefas	39
1.4.7. Abordagem Colaborativa.....	40
2. Crenças sobre a atuação didática.....	42
2.1. Crenças no ensino: conceitos determinantes para a prática.....	42
2.2. Crenças no ensino de LE	45
2.3. Crenças dos professores sobre os métodos.....	53
2.4. Crenças sobre os materiais didáticos	56
2.5. Crenças sobre o que é um bom aluno de LE	58
2.6. Crenças sobre o que é uma boa aula de LE	60
2.7. Professores e algumas competências para a docência	64
3. Caminho percorrido: da coleta à análise dos dados.....	67
3.1. A pesquisa: informações gerais	69
3.2. A caminho da análise dos dados.....	82
3.2.1. Os materiais didáticos utilizados na aula.....	84
3.2.2. As aulas observadas.....	86
Considerações finais	95
Referências	100
Apêndice A – Roteiro de entrevista às professoras	107
Apêndice B – Roteiro de entrevista aos alunos	110
Anexo A - Figuras sobre os termos para caracterizar crenças no ensino	111
Anexo B – Representação gráfica e fonética em espanhol.....	113

Introdução

El profesor nace, no se hace: éste es uno de los dichos más populares en relación con la figura del docente. En él se contiene una gran verdad: que el profesor debe tener cualidades innatas para ser un buen profesional. En realidad, el dicho puede aplicarse a todas las profesiones y destrezas. Pero también es preciso reconocer que se trata de una verdad a medias: un profesor con cualidades innatas para esta función mejorará notablemente su trabajo si encauza sus cualidades de manera ordenada, coherente y sistemática. Y esto se logra mediante un entrenamiento y formación adecuados.
Sánchez Pérez (2009, p. 14)

Esta dissertação é o resultado da pesquisa que realizamos acerca das crenças subjacentes à teoria metodológica e suas relações com a prática, no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). Partimos dos questionamentos elaborados por nós durante a nossa experiência profissional, desde a Licenciatura, como estudante, até o labor atual como professora de espanhol como língua estrangeira (ELE).

Várias dessas indagações poderiam haver sido minimizadas, se a conscientização tivesse ocorrido ao longo do nosso exercício profissional, durante os vários processos de aprendizagem com reflexões sobre a desarmonia entre o que o docente admite conhecer acerca das teorias que apoiam sua ação e a sua atividade real. Essa forma de pensamento, muitas vezes inconsciente e conhecida como crença sobre o ensino, está implícita na construção do conhecimento e pode ser (re)interpretada para a melhoria da qualidade da docência.

As crenças têm se constituído assunto de investigação sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos últimos trinta anos, aproximadamente. A essência dos estudos é o modo como as pessoas constroem suas ideias no contexto da aula, em que estão envolvidos elementos cognitivos, psicológicos, afetivos, pedagógicos e socioculturais. Assim, as ações docentes são moldadas pela maneira como eles interpretam as situações advindas desse ambiente e, da mesma forma, refletem suas crenças e seu saber.

Desse modo, justificamos a relevância de nosso estudo ao investigar as representações, crenças ou percepções de que tanto os professores quanto os alunos se apropriam e inclusive criam sobre uma boa atuação pedagógica e os componentes a ela referidos. Consideramos em nossa pesquisa alguns aspectos filosóficos apresentados por Dewey (1959) referentes à importância da reflexão sobre teoria e prática didática. Já acerca do fundamento teórico-metodológico relacionado à competência comunicativa, abordagens e métodos apoiamos nosso

trabalho nos pressupostos expostos por Almeida Filho (2005, 2010), Anthony (1963), Hymes (1972, 1995), Richards e Rodgers (2001) e em relação às crenças no ensino e aprendizagem tomamos como base os princípios explanados por Barcelos (2004, 2006). As considerações teóricas delineadas e os dados que encontramos e apresentamos neste trabalho configuram as contribuições para o aprofundamento das pesquisas no âmbito da formação de professores, quanto ao seu desempenho na escola e no que se refere ao ensino de espanhol como língua estrangeira.

Sobre ensinar e aprender LE, tomamos como base um pouco de nossa própria experiência. Sempre buscamos aperfeiçoamento no que se refere ao conhecimento do idioma com o qual nos identificamos para estudar e ensinar - o espanhol - e também em relação à didática do ensino de ELE em diversos cursos de extensão; participamos em eventos relacionados à área; complementamos nossa prática com leituras de textos teóricos especializados; atuamos como integrante em um grupo de pesquisa e buscamos aprofundar o conhecimento específico no programa de pós-graduação.

Nossas impressões iniciais sentidas na Licenciatura, há mais de dez anos, impulsionaram-nos a lecionar ELE. Nesse curso de formação inicial pudemos conhecer os métodos de ensino de idiomas estrangeiros e refletir criticamente sobre eles, como também observamos aulas em algumas escolas e desenvolvemos um minicurso de espanhol como atividade prática.

A teoria metodológica adquirida serviu para fundamentar o planejamento, a elaboração e a seleção de atividades que usamos no minicurso, modalidade de estágio de regência à qual nos vinculamos durante o período em que cursamos a disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol.

Apesar de termos recebido noções básicas sobre as metodologias, entre outros aspectos positivos da Licenciatura, empregar os elementos estudados não parecia tão fácil. Ao elaborar os objetivos gerais e específicos para o estágio de regência citado, como também as atividades que poderiam ajudar a alcançá-los, nossa atuação passava por uma espécie de cortina que reduzia a luz da perspectiva comunicativa que buscávamos seguir em sala de aula. Da mesma forma, mais tarde, durante os vários períodos da nossa experiência docente em institutos de idiomas, no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) pudemos constatar, por meio de conversas informais, que dúvidas similares sobre a aplicação prática dos estudos teóricos também eram comuns entre nossos colegas, o que nos conduziu a refletir sobre as atitudes docentes.

Ao nos questionarmos sobre os motivos que nos levam a agir de determinada maneira, em geral tomamos como referência as eventuais incoerências dicotômicas entre nossas ações e a abordagem teórica escolhida para orientar nossa prática docente. Isso nos levou a pensar acerca do modo como são administrados¹ os objetivos e as atividades no ensino de ELE.

Assim, ao longo de nossas reflexões, procuramos analisar a forma de ensinar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita associadas à interação entre os sujeitos. Da mesma forma, também buscamos averiguar como o professor adquire consciência acerca dos elementos relacionados à teoria e à prática e em relação a como as crenças vinculadas ao ensino e aprendizagem se manifestam em sua atuação docente.

A hipótese de que há uma dicotomia entre a teoria e a prática docente que produz um descompasso entre o que o professor afirma conhecer a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos, que regem e embasam sua atividade docente, mas age diferentemente do que relatou, é o que originou as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) como as teorias e as crenças no ensino refletem-se na prática docente?
- 2) Que procedimentos usados pelo professor estão de acordo com o método e/ou abordagem de ensino que ele diz seguir?
 2. a) Entre os procedimentos, como utiliza o livro didático?
- 3) Em caso de experiências exitosas, como compartilhará-las de modo eficaz e construtivo?
- 4) Quando os resultados não são positivos, o que se propõe para melhorar o processo de ensino e aprendizagem?

Essas questões são importantes, a nosso ver, quando se pensa uma formação docente – inicial e/ou continuada – de qualidade, o que envolve reflexões tanto acerca dos princípios teóricos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, quanto da atuação em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa que desenvolvemos reitera a necessidade de aprofundamento nesses dois âmbitos nos cursos de formação professores de ELE e busca investigar se e como a teoria e a prática estão presentes na atuação de docentes.

Assim, no que se refere aos objetivos de nossa pesquisa, procuramos:

- 1) investigar como a teoria relaciona-se à prática docente;

¹ Sánchez Pérez (1997) trata do conceito gerenciar/administrar, comuns na área de economia e finanças e o

- 2) averiguar quais são as crenças mais comuns de professores sobre atuação, papel do docente, materiais didáticos e desenvolvimento da aula;
- 3) analisar como os procedimentos aplicados revelam as crenças a respeito da teoria e da prática;
- 4) verificar as opiniões e crenças dos alunos sobre a atuação docente, materiais didáticos e desenvolvimento da aula.

Buscamos fundamentar a investigação nos trabalhos de Almeida Filho (2005, 2007, 2010), Barcelos e Vieira Abrahão (2006), Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán e Nieto Cruz (2013), Eres Fernández (2000, 2009), Figueiredo (2012), Richards e Rodgers (2001), Sánchez Pérez (1997, 2009), Sánchez Lobato e Santos Gargallo (2004), entre outros, que propõem teorias, práticas e reflexões sobre os aspectos envolvidos na formação de professores com vistas a contribuir para o aumento na qualidade do ensino.

Com o propósito de dar a conhecer o percurso de pesquisa que traçamos e como a desenvolvemos, organizamos a presente dissertação em quatro partes, conforme descrito a seguir.

No capítulo 1 – Panorama sobre a teoria e a prática – estudamos as definições sobre os conceitos de teoria e prática do ponto de vista filosófico como conceito dinâmico. Concordamos que há um elo entre teoria e prática na educação e, para construí-lo, é essencial que haja reflexão constante sobre tais conceitos e as formas possíveis de estabelecer articulação entre eles. Apresentamos, também, um panorama sobre os conceitos de língua e de competência linguística e comunicativa, como referenciais teóricos da abordagem comunicativa. Finalmente, diferenciamos, do ponto de vista conceitual, abordagem de método e descrevemos brevemente os mais relevantes para o nosso trabalho.

No capítulo 2 – Crenças sobre a atuação didática – apresentamos o conceito de crença sobre o ensino, reportando-nos tanto aos aspectos gerais quanto aos que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem de LE. Consideramos fundamental tratar das crenças porque elas influenciam as decisões e atitudes docentes em relação aos métodos e técnicas utilizados nas aulas. Em seguida retomamos algumas questões relevantes que, a nosso ver, devem ser alvo de reflexão e conscientização por parte dos professores. Tais ponderações referem-se às mesmas crenças, como fundamento importante para a formação do educador e para o desenvolvimento das aulas, como parte do processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo - Caminho percorrido: da coleta à análise dos dados - descrevemos a metodologia de pesquisa adotada e analisamos os dados obtidos com o apoio

dos instrumentos utilizados. Foram realizadas entrevistas com questões abertas direcionadas às professoras e aos seus alunos na rede pública de ensino, e também nos valem da observação de aulas. A opção por tal instrumento e tais procedimentos metodológicos é justificada nesse mesmo capítulo. As informações obtidas são relacionadas ao contexto em que se insere a pesquisa com o intuito de conhecer em que momento(s) a teoria, a prática e as crenças subjacentes dialogam. Centramos nossa análise nas características qualitativas e adotamos uma perspectiva etnográfica.

Nas Considerações Finais apresentamos nossas reflexões sobre os dados coletados e analisados com o intuito de contribuir para que a teoria e a prática docentes sejam fortalecidas.

1. Panorama sobre a teoria e a prática

Language teaching in the twentieth century was characterized by frequent change and innovation and by the development of sometimes competing language teaching ideologies. Much of the impetus for change in approaches to language teaching came about from changes in teaching methods.

Richards e Rodgers (2001, p.1)

Abordamos, neste capítulo, algumas definições sobre os conceitos de teoria e prática, como também os conceitos de língua e competência comunicativa e as principais abordagens e métodos de ensino com o propósito de revisarmos os aspectos essenciais nos quais se apoia a pesquisa aqui relatada.

1.1. Teoria e prática

Os princípios teoria e prática sempre estiveram presentes nos estudos filosóficos desde a Antiguidade (Aristóteles, séc. IV a.C. e Platão, séc. V a.C.). Cientes de que um depende do outro e que estão relacionados, buscamos conhecer a origem desses termos.

No breve panorama filosófico que apresentamos é possível perceber que ora há proximidade ao aspecto teórico, criticado pelos filósofos por desconsiderar a realidade e o contexto, ora há proximidade à prática, quando se reputa mais importante a experiência.

Segundo afirma Abbagnano (2007, p. 1.128), teoria e prática

constituem não só um dos *topoi*² mais antigos da argumentação pública, como também um dos núcleos centrais na semântica histórica e no *conflito hermenêutico* das definições filosófico-conceituais, da rede de saberes e modelos culturais e ideológicos. (Grifo do autor)

Conforme expõe o autor, esse conflito hermenêutico teve início com Platão que postulou a indistinção entre teoria e práxis, ou seja, uma não existe sem a outra. No entanto, Aristóteles divergiu de seu mestre, Platão, considerando que a observação da realidade levava ao raciocínio sobre o conhecimento obtido, ou seja, ele fazia diferenciação entre teoria e prática.

² *Topoi*, plural de *tópos*, do grego, que significa lugar-comum retórico ou tema tradicional. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=topos>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

No que se refere ao significado, teoria, do grego *theorin*, remete a observar, examinar, refletir, especular (ver, olhar)³. Por outro lado, práxis, também proveniente do grego *praktikê*, prática, é a ação, a realização. É a ciência prática, em oposição à ciência especulativa. Esses sentidos têm representado ora interdependência entre eles, ora contraposição. Sobre isso, Abbagnano esclarece que na filosofia contemporânea, no início do séc. XX, os significados não são homogêneos. Ele toma o exemplo de Croce que assegura que “a distinção entre esfera teórica e prática não deve transformar-se em rígida contraposição” (ABBAGNANO, 2007, p. 1.131).

Abbagnano também afirma que Adorno (1903-1969) fortalece o elo entre teoria e prática

não só porque o pensamento se *origina* da realidade material, mas porque todo pensamento como tal se volta para uma ação. [...] somente a autonomia da teoria que deriva da práxis) pode conferir eficácia à práxis, tornando-a uma forma transformadora do *status quo*. Teoria e práxis não são nem imediatamente a mesma coisa, nem absolutamente diferentes: sua relação é de *descontinuidade*. Teoria e práxis estão numa relação polar”. (ADORNO, 1974, apud ABBAGNANO, 2007, p. 1.131, grifos do autor).

A relação de descontinuidade exposta por Adorno não julga a teoria e a prática como sendo idênticas e nem diferentes por completo, mas, sim, de modo dicotômico, sem possibilidades de unificação sistemática ou conciliação entre elas.

Ao relacionarmos essa oposição (teoria e prática) à atuação docente, estamos de acordo com Adorno no que se refere ao conhecimento teórico e à atuação do professor, o que nos leva a formular a hipótese de que há uma dicotomia entre a teoria e a prática docente que produz um descompasso entre o que o professor afirma conhecer e o que ele, de fato, manifesta nas suas ações pedagógicas.

Nesse sentido consideramos que o professor atua com base em pressupostos teóricos, às vezes não conscientes e para trilhar esse caminho o educador precisa da competência pedagógica⁴, formada por elementos relacionados ao conhecimento da língua e da prática metodológica. Em outras palavras, o professor, em função de suas reflexões, convicções, crenças, experiências etc. identifica-se com um conceito de língua e de abordagem de ensino e escolhe o método que se vincula mais direta ou estreitamente a tais conceitos. Vale ter presente que a concepção de abordagem é entendida, neste trabalho, como um princípio amplo e

³ As definições foram extraídas do **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2013.

⁴ A respeito da competência pedagógica trataremos no subitem 2.7. Professores e algumas competências para a docência.

orientador, como uma “filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida”, conforme define Almeida Filho (2005, p. 16).

Para a reflexão que propusemos a respeito de como a teoria e as crenças no ensino influenciam a prática docente, fundamentamo-nos em Almeida Filho (2005, 2007, 2010), Anthony (1963), Richards e Rodgers (2001) e no próximo item apresentamos e discutimos o modo como a reflexão sobre a teoria e a prática auxiliam a conscientização do docente quanto às abordagens subjacentes que lhe propiciem uma atuação bem-sucedida; portanto, um aspecto desejável para o ensino de LE, como afirma Almeida Filho (2005).

1.2. Elo entre teoria e prática: reflexão possível

Ao investigar os aspectos filosóficos voltados à educação, percebe-se o movimento da teoria em direção à prática, resultante da reflexão, ou seja, pela ponderação sobre os temas pedagógicos. Dewey (1959) propunha que, inicialmente, houvesse a experiência prática do que se estava mostrando, com encadeamentos sucessivos, para que a aprendizagem ocorresse. Para ele,

não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. (DEWEY, 1959, p. 14).

O pensamento reflexivo, conforme o autor, é uma possibilidade de evoluir a prática social ao representar uma renovação que, por sua vez, se inicia no nível mais pessoal e segue em direção ao social. Além disso, há participação do sujeito para cultivar atitudes de reflexão transformadora da realidade, para a qual

não basta o conhecimento dos métodos; deve haver o desejo, a vontade de empregá-los [...] é uma questão de disposição pessoal. [...] É preciso que haja compreensão das formas e técnicas, que são os canais por onde aquelas atitudes agem com o maior proveito. (DEWEY, 1959, p. 38)

Nessa situação faz-se necessária a disposição de alguns aspectos, como: espírito aberto (ou mente aberta) para novas ideias e contatos para a aprendizagem; honestidade (ou “de todo o coração”, no dizer de Dewey) para que o processo não tenha como finalidade apenas responder a perguntas ou ser bem-sucedido num exame, mas para que o assunto seja de entusiasmo e

incorporado; e de responsabilidade para a consistência entre o que está sendo adquirido e a respectiva aplicação ao contexto (DEWEY, 1959, p. 39-40).

Ressaltamos que esses três aspectos citados (espírito aberto, honestidade e responsabilidade) estão relacionados intimamente com a maneira como as crenças no ensino consideram a realidade, sem se afastarem do conhecimento. Em outras palavras, Dewey (1959) propõe uma inter-relação entre a teoria, a prática e as crenças no ensino, que possuem como foco principal a experiência e a afinidade com o fato.

Dessa forma, segundo o autor, ocorre transformação da realidade quando as crenças, em conjunto com espírito aberto, honestidade e responsabilidade, passam por pensamento crítico e reflexivo, de modo a promover reajuste nos componentes cognitivo e atitudinal. A experiência prática não deveria estar separada da teoria, e sim deveria ser permeada por reflexões constantes, porque geram reformulações no processo de ensino e aprendizagem.

No mesmo caminho reflexivo, Sánchez Pérez (1997, p.13) ressalta que a teoria e a prática são “dois lados da mesma moeda”, complementares e não opostos. Além disso, o especialista defende que “*fazer teoria* equivale a oferecer um estudo sistemático e coerente, resultado da reflexão e do raciocínio, sobre um tema concreto (que, neste caso, refere-se ao ensino de idiomas)”⁵ (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 11, grifo do autor).

O mesmo especialista destaca, ainda, que o professor pode questionar-se sobre a adequação de uma teoria. Para isso, o pesquisador aponta algumas características que as teorias devem apresentar, tais como: observação, experimentação e explicitação. A observação relaciona-se ao estudo e ao exame do objeto a ser teorizado; a experimentação é o exercício da teoria; e adquire-se a explicitação quando a teoria pode ser explicada e compreendida pelos que decidam utilizar-se dela, sobre sua natureza, suas finalidades e quanto à definição de princípios.

O estudioso também assinala que, mesmo que haja professores sem consciência dos princípios teóricos que subjazem à ação ou que não os explicitem, ainda assim agem de acordo com princípios e crenças prévias, que os fazem decidir e julgar o que pode ser realizado.

Convergente a esse pensamento, Almeida Filho afirma que quando o professor tem consciência da abordagem que utiliza pode permitir-se abrir caminhos para interpretar por que ensina como ensina e busca possibilidades para eventuais mudanças:

⁵ No original: “*Hacer teoría equivale a ofrecer un estudio sistemático y coherente, fruto de la reflexión y del razonamiento, sobre un tema en concreto (que en el caso presente debe referirse a la enseñanza de idiomas).*”

A consciência facultada pela observação e pelo sentido fundador do ensinar (seja o próprio ou de outrem) na forma de uma explicação/interpretação de porque se ensina como ensina permite então sob condições de diálogo crítico e de leituras relevantes o abrir de uma rota de possíveis pequenas e parciais mudanças que eventualmente podem levar a uma ruptura de abordagem de ensinar do professor posto sob análise. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11)

Para refletir sobre os aspectos que destacamos dos pensamentos defendidos pelos três autores, Dewey (1959), Sánchez Pérez (1997) e Almeida Filho (2005), salientamos que concordamos que a teoria e a prática devem passar por reflexão constante para fundamentar a própria atuação e buscar melhores resultados quanto à aprendizagem. Em função disso, consideramos a proposta de Almeida Filho que propõe que a formação de professores de línguas possa ser reconhecida por aspectos relacionados à “busca de teorização a partir da *pesquisa aplicada*, [...] à vinculação do conhecimento ao *fazer do professor em seu lugar de trabalho*, [...] e à perspectiva de formar professores como *sujeitos que pensam e agem*” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 8, grifos do autor). Ele assinala, ainda, que há necessidade de

[...] formar novas gerações de pesquisadores e especialistas que se tornarão parceiros internacionais no esforço por produzir conhecimentos teóricos relevantes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas nos vários níveis. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 8)

O autor ressalta a necessidade de formação docente reflexiva, aspecto que se verifica também num dos documentos oficiais de apoio ao professor e ao processo de ensino e aprendizagem e sua conseqüente possibilidade de melhoria, nesse caso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e que confirmam a importância de

reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles. (BRASIL, 2006, p. 129)

Em outras palavras, ao refletir sobre a teoria e a prática o docente pode promover ações que contribuam para desenvolver um ambiente favorável para o ensino e aprendizagem de LE e que ampliem e melhorem a visão de mundo, tanto dele mesmo quanto dos estudantes. Conforme Díaz-Corralejo Conde (2004, p. 252), “O professor deve ser consciente do processo

complexo que vai da teoria à prática na sala de aula e que implica uma sucessiva transformação/transposição de saberes”⁶.

1.3. Língua e competência: conceitos

Depois de apresentarmos as reflexões teóricas de autores nos quais fundamentamos este estudo, importa esclarecer os conceitos de língua e competência, uma vez que, como veremos, ambos estão estreitamente ligados às crenças, nosso objeto de investigação.

Assim, em relação à consciência teórica comentada, entre vários outros pontos relevantes, o profissional precisa conhecer “as concepções de língua, [...] de ensinar e aprender uma nova língua”, segundo destaca Almeida Filho (2005, p.12).

As concepções de língua assim como de ensino e aprendizagem são componentes teóricos importantes porque influenciam a prática. Ocorre que o professor pode ter o conhecimento da teoria, contudo, nem sempre ele tem consciência sobre essas concepções. Além disso, é necessário que o docente aplique conscientemente o conhecimento, o que faz com que às vezes ele atue de determinada maneira porque acredita que a forma escolhida é a melhor, no entanto, não distingue os elementos que subjazem à sua atuação.

Por exemplo, quanto à perspectiva da comunicação, a língua, segundo Sánchez Pérez (2009, p. 9), é o “veículo conceitual das pessoas que a usam. Quando alguém nos fala nos transmite por meio das palavras seus conceitos sobre o mundo, seu ambiente e de si mesmo”⁷. Essa conceituação diferencia-se da capacidade biológica de ter conhecimentos gramaticais que permitem que um falante ideal alcance a compreensão e produção da língua, é a competência gramatical ou linguística, postulada por Chomsky (1965).

O conceito linguístico proposto por Chomsky (1965) foi analisado por Hymes (1972, 1995) que nele incrementou a dimensão sociocultural e formulou o conceito de competência comunicativa que pressupõe o “conjunto de habilidades e de capacidades de que o indivíduo precisa para a comunicação nos planos linguístico, cultural, social etc.” (HYMES, 1995, p. 32) e ponderou que os aspectos comunicativos selecionados pelos professores possam ser ensinados com o mesmo objetivo, ou seja, de uso da língua. Como ele próprio afirma:

⁶ No original: “*El profesor debe ser consciente del proceso complejo que va de la teoría a la práctica en el aula y que implica una sucesiva transformación-transposición de saberes*”.

⁷ No original: “*La lengua es el vehículo conceptual de las personas que la usan. Cuando alguien nos habla, nos transmite mediante las palabras su conceptualización del mundo, de su entorno y de sí mismo.*”

a atenção à dimensão social não é restrita às ocasiões em que os fatores sociais parecem interferir ou restringir o que é gramatical. A participação da linguagem na vida social tem um aspecto positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis [...]. O que gramaticalmente é uma mesma oração pode ser uma declaração, uma ordem, ou um pedido⁸. (HYMES, 1995, p. 35).

A competência comunicativa enfatiza a capacidade dos falantes de usar a língua em contextos sociais apropriados. Unida à cultura, Hymes acrescenta quatro perguntas a essa competência:

1. Se (e em que grau) algo resulta formalmente *possível*.
2. Se (e em que grau) algo é *factível* em função dos meios de atuação disponíveis.
3. Se (e em que grau) algo resulta apropriado (adequado, afortunado, bem-sucedido) com relação ao contexto em que é utilizado e avaliado.
4. Se (e em que grau) algo ocorre na realidade, é executado realmente, e quais as suas consequências⁹. (HYMES, 1995, p. 37, grifos do autor).

Esses quatro questionamentos incluem elementos que conformam a competência comunicativa e estão relacionados a quatro setores para o desenvolvimento dela. O primeiro é a possibilidade ou a viabilidade de utilizar o sistema linguístico corretamente (competência gramatical). O segundo é o grau factível de desempenho relacionado à memória e percepção do falante para o uso da língua. Quanto ao terceiro grau, é a adequação ou a utilização apropriada ou conveniente da língua de acordo com a natureza da situação (contexto, registro formal ou não, participantes e normas de uso). Por último, o grau da ocorrência é o que considera o fato do acontecimento na vida real e inclui a viabilidade, desempenho e adequação.

A teoria de Hymes (1972) fundamenta-se nos elementos relacionados ao domínio das quatro destrezas (compreensão oral e leitora, expressão oral e escrita) e integradas ao uso do conhecimento e à habilidade¹⁰ individual que o falante necessita para interagir em contextos sociais adequados. A competência comunicativa abrange as seguintes competências, de acordo com Canale (1995, p. 66-71):

⁸ Na versão em espanhol: *la atención a la dimensión social no está restringida a las ocasiones en que los factores sociales parecen interferir o restringir lo gramatical. La participación del lenguaje en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles (...) Lo que gramaticalmente es una misma oración puede ser una declaración, una orden, o una petición.*

⁹ Na versão em espanhol: *1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible. 2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles. 3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adequado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa. 4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.*

¹⁰ O conhecimento está relacionado com o que se adquire sobre a estrutura da língua, de forma não consciente e implícita na fala da pessoa. A habilidade relaciona-se à capacidade de usar a língua em contexto adequado (HORNBERGER, 1995, p. 48).

- 1) a competência gramatical, composta pelo léxico, morfologia, sintaxe, fonologia, ortografia. Se não são desenvolvidas de modo adequado, podem provocar problemas na comunicação.
- 2) a competência sociolinguística/sociocultural, já que relaciona o signo, o significado e o contexto; as variedades regionais; as relações entre enunciados, funções e sua adequação à situação e às referências culturais.
- 3) a competência discursiva, responsável pela coesão e coerência no discurso (oral e/ou escrito). A competência estratégica, que é ativada para compensar as falhas na comunicação e/ou para melhor permitir o uso de efeitos retóricos.
- 4) a competência comunicativa abrange muitas habilidades para conseguir a compreensão e produção oral e escrita e o comportamento sociocultural da realidade da língua estrangeira que se deseja falar. Foi a ponte para a abordagem comunicativa, em seus fundamentos¹¹.

Ainda é considerada a competência metalinguística (ALMEIDA FILHO, 2005), ou seja, a descrição do próprio sistema linguístico, para ampliar o conhecimento do aprendiz. Incluem-se os graus de acesso, que consideram os níveis da capacidade de falar, compreender e escrever no idioma, relacionados com as habilidades.

No que se refere às competências citadas, inserimos um esquema, proposto por Almeida Filho (2010, p. 9), que

[...] poderia ser representado da seguinte maneira condensando contribuições teóricas de autores básicos como Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) entre outros:

¹¹ Na versão em espanhol: *la competencia gramatical, formada por el léxico, la morfología, la sintaxis, la fonología, la ortografía. Si no se desarrollan de forma adecuada, pueden generar problemas con la comunicación. 2) la competencia sociolingüística/sociocultural, puesto que relaciona el signo, el significado y el contexto; las variedades regionales; las relaciones entre enunciados, funciones y su adecuación a la situación y las referencias culturales. 3) la competencia discursiva, responsable por la cohesión y la coherencia en el discurso (oral y/o escrito). La competencia estratégica, que se activa para compensar los fallos en la comunicación y/o para mejor permitir el uso de efectos retóricos. 4) la competencia comunicativa abarca muchas habilidades para lograr la comprensión y producción oral y escrita y el comportamiento sociocultural de la realidad de la lengua extranjera que se quiere hablar. Ha sido el puente para el enfoque comunicativo, en sus fundamentos.*

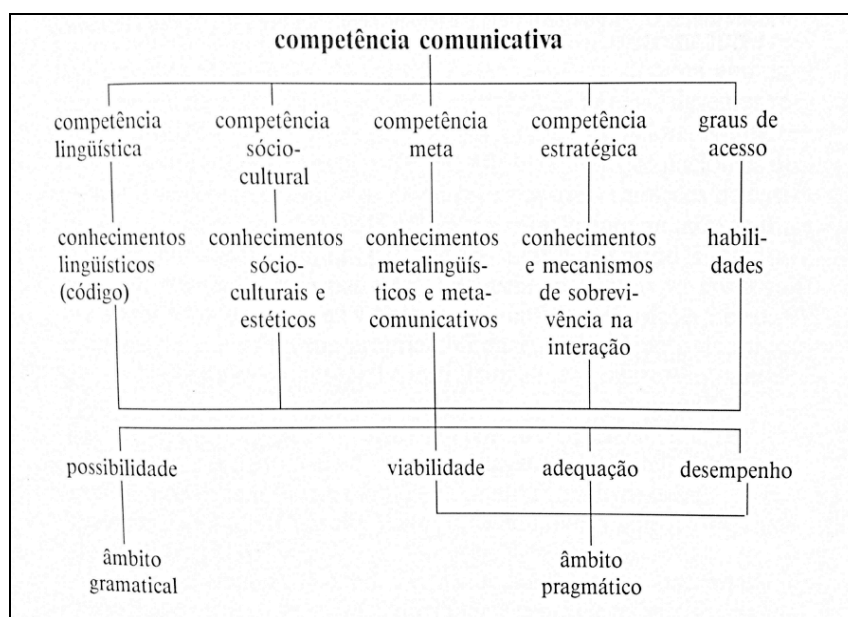


Figura 1 – Representação do conceito de competência comunicativa.

Fonte: Almeida Filho (2010, p. 9)

Ressaltamos que as definições de língua e de competência comunicativa apresentadas conformam uma parte da base teórica que deve estar presente entre os conteúdos abordados no processo de formação docente, em conjunto com os conceitos de abordagem e de métodos, além do conhecimento de outros aspectos relacionados às competências pedagógicas que favorecem a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos para serem abertos caminhos para possíveis atuações e adequações.

Em função das definições apresentadas, consideramos como fundamento de nossa pesquisa os aspectos teóricos (conhecimento adquirido durante a formação docente) somados à perspectiva prática (realização didática pela experiência) entrelaçados pela reflexão e tomada de consciência acerca da competência comunicativa (habilidades de compreensão e expressão oral e escrita associadas ao comportamento sociocultural da LE e elo para a abordagem comunicativa) exposta por Almeida Filho (2010), Canale (1995) e Hymes (1972, 1995), como parte do conjunto de conhecimentos que o docente precisa construir.

Outros elementos que formam a base deste trabalho, como já sinalizamos, são os conceitos de abordagem e método que trataremos na sequência.

1.4. Abordagens e métodos: conhecimentos essenciais para a atuação docente

A competência comunicativa e os componentes citados que a conformam integram princípios e concepções teóricas norteadoras e subjacentes à prática didática, os quais se vinculam à abordagem comunicativa.

Salientamos a preocupação constante pela conceituação de competência comunicativa, de abordagem, de método e de técnica nos últimos cinquenta anos. A necessidade de reconhecer a hierarquia existente entre eles é ressaltada no artigo célebre, *Abordagem, Método e Técnica*, de Anthony (1963)¹². Sobre o conceito de abordagem, o estudioso destaca o seguinte:

Vejo uma abordagem, qualquer abordagem, como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar. Frequentemente ela é indiscutível, exceto quanto à eficácia dos métodos que surgem dela. (ANTHONY, 1963, p. 63).

Sobre método, ele expõe em seu artigo que

é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele se contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental. Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. (ANTHONY, 1963, p. 64)

O método, segundo o investigador, considera fatores como idade, experiências prévias do aluno e conhecimento cultural, como também a prática didática do professor e seu nível linguístico. O objetivo do curso, a importância da língua estrangeira e o tempo destinado ao estudo são elementos que configuram o método e norteiam a escolha do livro didático que se pretende usar.

O mesmo especialista explicita a hierarquia entre os conceitos, na qual “as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem” que, para ele, é o fundamento para que o método tenha configuração adequada aos princípios, e as técnicas estão no plano de realização deles, dentro da sala de aula (ANTHONY, 1963, p. 63).

¹² O artigo *Approach, Method and Technique* escrito por Edward M. Anthony completou 50 anos em 2013, foi traduzido à língua portuguesa (Abordagem, Método e Técnica) e recebeu a versão *online*, disponível na página: <<http://abordagem50anos.sala.org.br>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

O autor descreve as técnicas como o que ocorre na sala de aula, como artifício usado para alcançar um objetivo específico. Dependentes da habilidade do professor de propor maneiras de conseguir sucesso para um problema específico, “as técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem”, conforme destaca Anthony (1963, p. 67).

A conceituação formulada por esse especialista (1963) é de grande importância para a Linguística Aplicada porque fundamentou a teorização realizada, discutida e reformulada pelos autores que consideramos em nosso trabalho quais sejam, Almeida Filho (2005) e Richards e Rodgers (2001). Para estes, a abordagem é equivalente aos princípios, como também aos fundamentos da natureza da linguagem, do ensino e aprendizagem. Quanto aos procedimentos e as técnicas, elas têm as características de conduta prática na sala de aula. Já o conceito de método, para o ensino de LE, compreende a “noção de um conjunto sistemático de práticas, fundamentado em determinada teoria de língua e aprendizagem¹³” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.1)

Da mesma maneira, Almeida Filho (2010, p. 17-18) afirma que a abordagem é “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. O especialista considera também que

uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 18).

Esses conceitos estão inter-relacionados porque proporcionam a base de conhecimento sobre as teorias metodológicas existentes, confrontando-as ou comparando-as com as que fundamentam a atividade pedagógica de sua própria atuação. Essa reflexão favorece a tomada de decisões didáticas pelo professor com base em objetivos definidos por ele na programação de curso e de aulas.

Consideramos que a abordagem como princípio mais amplo, ao ser escolhida pelo professor, orienta a didática e os métodos implicados para o ensino de LE. Em função disso, apoiamos nosso trabalho nessas concepções e definições apresentadas – de abordagem como fundamento e de método como organização da atividade prática – porque estão relacionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa, citada anteriormente, que conforma a base da

¹³ No original: *The method concept in teaching – the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning.*

nossa pesquisa, a qual investiga as crenças subjacentes à prática dos professores no que se refere ao objetivo de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, buscando os elementos que valorizam a atuação pedagógica.

Além disso, a conceituação de abordagem contribui para entender o problema de nossa pesquisa quanto a conhecer a opinião de professores em sua performance em sala de aula. Também favorece a compreensão sobre quais foram os métodos e abordagens que presenciamos e/ou inferimos estarem subjacentes às atividades desenvolvidas nas aulas observadas, levando a alcançar os objetivos propostos. No entanto, consideramos as contribuições dos autores citados em conjunto com a definição de método elaborada por Prabhu (1990) e por Sánchez Pérez (2009) e que adotamos em nosso trabalho, posto que elas são semelhantes entre si e representam a forma como os docentes organizam o desenvolvimento das atividades.

Prabhu (1990, p. 162) alude ao método como “um conjunto de atividades levadas para a sala de aula e à teoria, crença ou noção de plausibilidade que orienta as atividades citadas¹⁴”, e define plausibilidade como o modo recomendável pelo qual o professor direciona suas escolhas à didática, ou seja, defende-se que o professor escolha do método aquilo que for relevante para seus objetivos específicos, aquilo que contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Sánchez Pérez (2009, p. 19-20), por sua vez, destaca que o método é um conjunto de eixos coerentes que se referem:

- a) à seleção de conteúdos, ao que ensinar, à escolha do material, à sequência de atividades;
- b) às atividades pelas quais o conteúdo selecionado é levado à prática;
- c) aos princípios e crenças subjacentes, nem sempre conscientes, pois alguns elementos são advindos de crenças, experiências e práticas que os indivíduos têm desde a infância.

Em outras palavras, a definição desse autor procura abranger o conteúdo, as técnicas e os princípios implícitos usados pelo professor na aula de modo que sejam coerentes entre si, porque organizam o trabalho docente, são elaborados com base em aspectos pedagógicos, psicológicos, contextuais e de gestão e estão inter-relacionados.

¹⁴ No original: (...) *a set of activities to be carried out in the classroom and to the theory, belief, or plausible concept that informs those activities.*

Além disso, ao selecionar as definições desses autores, consideramos de relevância o fato de que eles revelam a preocupação com as crenças implícitas quanto à atuação didática, porque esclarecem como o docente age com relação aos métodos, ainda que nem sempre seja consciente disso, como exposto anteriormente. Não obstante, ao refletir sobre o conhecimento teórico comparando-o com a prática, podem-se propor alterações que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

A opção, em nosso trabalho, pelas definições que consideram as crenças no que se refere ao método utilizado pelo professor em sala de aula se faz necessária porque constitui a base da atuação docente.

Para pensar na consciência sobre os métodos aplicados pelo docente em aula, apresentamos brevemente alguns deles.

1.4.1. Método Gramática e Tradução

O método denominado Gramática e Tradução (MGT) “É o mais antigo, tendo prevalecido durante todo o século XIX até o início do séc. XX. Sua origem remonta ao estudo de línguas clássicas como o latim e o grego”. (FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 2012, p. 15). As características do ensino da língua latina constituíam-se de repetição e memorização de regras gramaticais com declinações e conjugações, traduções e exercícios e essas peculiaridades passaram a constituir-se, mais tarde, em modelo para o ensino de LE. As falhas e os erros eram inadmissíveis e tratados com punições severas. A gramática era valorizada como um fim em si mesma e, como foi dito, as regras eram apresentadas e exemplificadas, racionalmente, e depois memorizadas, assim como as listas de vocabulário (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 3-6).

Depois de aprender as regras, o estudante precisava formar frases de modo a aplicar as regras vistas; e os exercícios de tradução e versão eram feitos com frequência. Outra característica desse método é que a língua usada nas aulas era a materna do aluno e não a LE em estudo; o professor era o centro da aula, porque controlava as aulas expositivas e o aluno assumia uma postura passiva, de receptor dos conhecimentos que lhe eram transmitidos.

Um aspecto de destaque é que “ainda hoje é possível vislumbrar seu uso em vários contextos de ensino de línguas no Brasil”, segundo apontam Figueiredo e Oliveira (2012, p. 15-16) e Richards e Rodgers (2001) que relacionam o MGT à abordagem tradicional, bem como o Método Direto (MD) e o Método Audiolingual (MA), descritos na sequência, e que têm em comum a ênfase na competência linguística.

A partir da metade do século XIX, o MGT começou a ser criticado e sua eficácia questionada, pois ele não contribuía para o desenvolvimento de outras habilidades esperadas para a época, tais como a possibilidade de utilizar a língua em conversas orais e não somente para a leitura e tradução, pontos nos quais se concentrava. De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 9), nessa época surgiu o movimento reformista, em que professores e especialistas demonstraram insatisfação com o MGT e evidenciaram a necessidade de reformas e novos métodos para o ensino e aprendizagem de LE, a fim de focar o estudo da língua falada e sua pronúncia - o que culminou com o surgimento do Método Direto, ao qual nos reportamos no próximo subitem.

1.4.2. Método Direto

Como mencionamos, tais reformulações contribuíram para o desenvolvimento do Método Direto, que tem entre suas características principais a proibição do uso da língua materna. Como o foco é a modalidade oral do idioma a ser ensinado e aprendido, o professor deve ser nativo ou ter excelente fluência na LE. A gramática é ensinada de forma indutiva, uma vez que ela não é o objetivo central a ser alcançado nos cursos. Para o MD é importante trabalhar as etapas na seguinte ordem: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita. Os principais tipos de procedimentos e atividades propostos por este Método são, segundo indica Sánchez Pérez (2009, p. 61),

1. Uso de objetos, desenhos ou gestos para transmitir o significado de palavras ou frases.
2. Utilização de técnicas de demonstração e não de explicação para fazer compreender o que se pretende ensinar.
3. Utilização da técnica de pergunta e resposta como base fundamental da docência.
4. Recurso esporádico de ditado e de leitura de textos que posteriormente servirão de base para conversar e verificar a compreensão do conteúdo¹⁵.

Esses princípios gerais do MD tiveram como precursoras as diretrizes postuladas por Berlitz (1852-1921) que incluíam orientações baseadas na ênfase à língua oral e na recusa pela tradução. Além disso, as explanações gramaticais também foram rejeitadas, pelo menos nos níveis iniciais. Quanto aos procedimentos, destacam-se a conversação e a técnica de pergunta e

¹⁵ 1. *Uso de objetos, dibujos o gestos para transmitir el significado de palabras o frases.* 2. *Utilización de técnicas de demostración y no de explicación para hacer comprender lo que se pretende enseñar.* 3. *Utilización de la técnica de pregunta-respuesta como base fundamental de la docencia.* 4. *Recurso esporádico al dictado y a la lectura de textos que luego servirán de base para conversar y aquilatar la comprensión del contenido.*

resposta. No que tange aos professores, todos deveriam ser preferentemente nativos ou de excelente fluência na LE.

Eram valorizados o ensino e a aprendizagem na língua e não os conhecimentos sobre a língua, ou seja, privilegiava-se que fossem oferecidas maneiras de vivenciar o idioma em vez de ensinar sua forma.

A razão pela qual o MD passou a ser o método mais usado no ensino de LE, para a época, foi a sistematização e clareza procedimental registrada nos manuais de apoio (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 56-57). Esse método propôs que o aprendizado da LE ocorresse por associações diretas entre imagens, gestos, objetos para que não houvesse traduções e as destrezas linguísticas seguissem uma ordem de desenvolvimento, qual seja, compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 17).

Como destacamos, com o MD a LE passou a ser utilizada com maior frequência na sala de aula, ou seja, houve uma valorização das destrezas de compreensão e produção da oralidade, por parte dos docentes. Como afirmam Figueiredo e Oliveira, (2012, p. 17) “a premissa básica do Método Direto é a de que o aprendizado da L2/LE deve ser semelhante ao da L1. A língua-alvo deve ser ensinada fazendo-se uma conexão direta na mente do aluno entre o que ele pensa e aquilo que ele diz.” Assim, segundo esses autores, “a língua-alvo torna-se tanto o objetivo quanto o meio no processo ensino-aprendizagem” e os erros são corrigidos com grande frequência, para manter a precisão na pronúncia.

No entanto, houve um declínio do MD por uma procura por resultados satisfatórios e por esse motivo as mudanças metodológicas continuavam sendo relevantes. Esse é o caso do MA, o qual comentamos no subitem seguinte.

1.4.3. Método Audiolingual

O livro de Bloomfield (1942 apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p.66) assim como o de Fries (1945) são uma contribuição para o surgimento do Método Audiolingual (MA). As obras eram essenciais para os profissionais que trabalhavam no programa de treinamento das forças armadas¹⁶ durante o período da Segunda Guerra Mundial. Tal programa era dirigido aos militares que deveriam se comunicar em alemão, francês, italiano ou japonês, uma vez que se destinavam a ser intérpretes ou tradutores ou tinham outro tipo de função de acordo com a missão que deveriam executar. O aprendizado desses idiomas não seria possível por meio do

¹⁶ Os envolvidos, que receberam treinamento em várias línguas, trabalhavam no *Army Specialized Training Program* (ASTP) norte-americano.

MGT porque a memorização de estruturas gramaticais escritas não proporcionava a fluência e a pronúncia desejadas. O MD, por sua vez, não dispunha de materiais que possibilitassem um desempenho rápido, como era a exigência do exército naquele momento, segundo apontam Richards e Rodgers (2001) e Sánchez Pérez (2009).

Assim, os integrantes do exército americano receberam treinamento intensivo, pautado em outros princípios e procedimentos, porque o objetivo do programa era alcançar uma fluência oral elevada em pouco tempo. Com base na repetição de estruturas linguísticas, em exercícios de substituição e na fonética elaborada por Bloomfield (1942), o programa (que fundamentou o MA) desenvolvia a produção oral pela formação de hábitos (conforme princípios do behaviorismo), por meio dos exercícios de repetição e memorização, mas “as habilidades de leitura e escrita passaram a servir como um meio de apoio ao desenvolvimento das habilidades orais”, segundo afirmam Figueiredo e Oliveira (2012, p. 18).

As características das atividades típicas do MA têm o foco na repetição, transformação e substituição de elementos, conforme as estruturas que se deseja trabalhar, segundo alguns estímulos linguísticos e por intermédio da imitação¹⁷ das frases escutadas. Conforme afirma Sánchez Pérez (2009, p. 67), “parte-se da base de que se os materiais apresentados ao aluno são bons, cientificamente corretos e adequados, o resultado será garantido¹⁸”, premissa que se mantém para a elaboração e uso de materiais didáticos.

A ênfase do MA ao desenvolvimento oral, por meio de modelos dados pelo professor com estruturas para repetir e memorizar, levava à fluência e à pronúncia correta. No entanto, tal fluência não se mostrava significativa para o aluno quanto ao uso, pois o foco na estrutura linguística não considerava o contexto, nem os aspectos socioculturais dos países em que se fala a LE estudada. Apesar disso, o MA foi amplamente difundido e ainda é seguido em diversos livros didáticos e em diferentes instituições de ensino, “apesar de toda a evolução ocorrida nas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 21).

O MA teve um impacto positivo por vários anos no âmbito do ensino de línguas por seu alcance a um amplo número de estudantes. Além disso, esse método enfatizava o estudo da LE com base em uma progressão das estruturas linguísticas, não só pelo vocabulário, e propiciou a valorização e o desenvolvimento das destrezas orais (compreensão e produção),

¹⁷ Esses procedimentos de repetição são originários da influência da teoria de Skinner (1904-1990), que postulava a aprendizagem, do ponto de vista da psicologia comportamental, por meio da formação de hábitos.

¹⁸ *Se parte de la base de que si los materiales presentados al alumno son buenos, científicamente correctos y adecuados, el resultado debe estar garantizado.*

pois elas eram priorizadas sobre as habilidades de compreensão leitora e produção escrita, trabalhadas com menor destaque, mas não ignoradas.

Contudo, os procedimentos de repetição passaram a ser questionados pelos professores e linguistas que objetivavam resultados eficientes quanto ao desempenho dos alunos que demonstravam dificuldades para a aplicação significativa do idioma em estudo fora da sala de aula. Esses aspectos levaram o MA a ser repensado e ter suas bases discutidas por especialistas em teoria da linguagem quanto à natureza da língua, considerada não mais como uma formação de hábitos, por repetição, mas por características inatas, relacionadas à criação linguística, conforme postulado por Chomsky, dando origem a novas abordagens, consideradas no próximo subitem (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS; RODGERS, 2001; SÁNCHEZ PÉREZ, 2009)

1.4.4. Abordagem Comunicativa

O declínio do MA, ao final da década de 1960, deveu-se, em parte e inicialmente, à crítica formulada por Chomsky (1965) que considera os aspectos criativos e sociais da linguagem, o que não se alcança pela mera repetição excessiva. De acordo com Sánchez Pérez (2009, p. 101), os métodos revisados nos subitens precedentes não consideram fatores como significado, cultura, aspectos afetivos, sociais, contextuais entre outros que são imprescindíveis para a comunicação real e que são algumas das características das abordagens e dos métodos que valorizam o âmbito semântico da língua e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Os procedimentos podem ser variados na sala de aula da Abordagem Comunicativa (AC) e incluem, resumidamente, o uso de comunicação autêntica na língua-alvo, nas atividades em sala de aula, foco na fluência, integração das destrezas (compreensão e expressão oral e escrita) e a construção da aprendizagem por experiência e erro (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 172).

Almeida Filho (2007, p. 82) considera a AC como “a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua”. Ele ressalta que, nos anos 80, havia a crença de “muitos profissionais do ensino de línguas estrangeiras [de] que ser comunicativo é abolir o ensino da gramática” e reforça que “alguns ainda creem”. O autor também define o ensino comunicativo como

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua ou o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 47-48)

As atividades propostas consoante esta abordagem são, em geral, interativas entre os alunos; têm o foco nas habilidades linguísticas, isto é, na compreensão auditiva e leitora e na produção oral e escrita, não necessariamente nessa ordem, e há incentivo para o uso de material autêntico¹⁹, o que contribui para o desenvolvimento de várias competências, inclusive a sociolinguística ou sociocultural, que se preocupam com o uso da LE em situações reais.

A contribuição desta abordagem para o processo de ensino e aprendizagem de LE consiste, entre outros aspectos, na importância que adquire a interação com os pares e entre professor e aluno. Também ganha relevância o incentivo que o docente oferece ao estudante para que a aprendizagem comunicativa se destaque e, assim, seja valorizada a mensagem, em situações de uso real da língua.

Para o nosso estudo, procuramos verificar se as linhas gerais da abordagem comunicativa são o foco da atuação docente visto que, em geral, há muitos cursos e professores que dizem ter cuidado com a comunicação, mas ainda estão arraigados aos procedimentos dos métodos de base estrutural. Além disso, nosso trabalho busca conhecer as crenças no ensino do ponto de vista do professor quanto às decisões sobre o uso de materiais selecionados por ele de acordo com os objetivos gerais e específicos, de modo organizado e coerente, buscando uma harmonia em sua atuação pedagógica.

Ainda com o foco na comunicação, mas da perspectiva de aquisição e/ou aprendizagem²⁰ da LE e da exposição do aprendiz ao novo idioma, as propostas da Abordagem Natural favorecem a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, como destacamos no item seguinte.

¹⁹ Consideram-se materiais autênticos, por exemplo, as etiquetas e rótulos de produtos, como também vídeos, folhetos, fotografias e outros tipos de objetos provenientes de países onde se fala a LE para uso dos nativos e que passaram a fazer parte do ensino e aprendizagem de LE com o propósito de levar o aprendiz a vivenciar o idioma tal qual ele é utilizado em contextos reais. Adaptado de *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>, Acesso em 9 fev. 2014.

²⁰ A aprendizagem está relacionada ao processo consciente centrado na forma linguística e a aquisição ocorre de modo natural, inconsciente e focalizada na comunicação.

1.4.5. Abordagem Natural

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, Terrell (1977) e Krashen (1981) sugeriram alguns princípios norteadores do que se conhece por Abordagem Natural (AN) que supõe a aquisição de LE da mesma forma que se adquire a língua materna, com a diferença (em relação ao Método Direto citado anteriormente) de que a AN enfatiza menos o controle docente da aula e demonstra mais preocupação com relação à exposição à língua a ser aprendida, por meio do *input*, que são as amostras da LE orais ou escritas às quais os aprendizes estão expostos. Os mesmos especialistas concebem a língua como veículo de comunicação e ressaltam que os aspectos afetivos e psicológicos influenciam essa comunicação. Em relação aos princípios e às teorias sobre aquisição de segundas línguas, em sua teoria Krashen (1989) apresenta cinco hipóteses que configuram o processo de ensino e aprendizagem de LE (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.180).

O autor, na primeira hipótese, distingue aquisição, que ocorre de forma natural, inconsciente e centralizada na comunicação, de aprendizagem, que, segundo ele, se manifesta como um processo consciente, que se dá de modo artificial e com o foco nas formas linguísticas.

Para que a segunda hipótese - do monitor - tenha um bom funcionamento, se faz necessário que o aprendiz controle o tempo de que dispõe para selecionar e aplicar uma regra; para corrigir, segundo a forma linguística; e para conhecer as regras gramaticais, segundo sua complexidade.

A terceira hipótese defende que haveria uma ordem natural de aquisição de determinadas regras, que passam por estágios ordenados e comuns aos estudantes de LE, independentemente da língua materna. Segundo Baralo (2004, p. 60), “diferentemente do que poderíamos intuir, as regras que se adquirem primeiro não são as mais simples ou mais fáceis²¹”.

A quarta hipótese é a do *input* compreensível, na qual se postula a conveniência de oferecer mostras linguísticas em um nível um pouco superior ao nível atual do aluno. Krashen (1989) elaborou a fórmula $i+1$, em que “ i ” é o *input* compreensível e o “ $+1$ ” é um elemento linguístico em nível superior ao nível do aprendiz.

A hipótese do filtro afetivo prevê que os sentimentos, o estado de ânimo e outros fatores afetivos podem interferir negativamente ou favorecer positivamente a aquisição e

²¹ No original: *A diferencia de lo que podríamos intuir, las reglas que se adquieren primero no son las más simples o más sencillas.*

aprendizagem. Considera-se a importância do nível alto de motivação e de autoconfiança, e de um baixo nível de ansiedade como elementos que favorecem a receptividade e a atuação do aprendiz, para que o próprio aluno busque mais elementos complementares (BARALO, 2004; INSTITUTO CERVANTES, 2013; KRASHEN, 1989; RICHARDS; RODGERS, 2001, p.178-183).

No que se refere ao conhecimento do professor sobre as características da AN, o docente possui três atribuições: a primeira é oferecer o modelo de *input* claro e compreensível na LE; a segunda, é criar um ambiente cordial que favoreça o nível baixo do filtro afetivo, como, por exemplo, não corrigir a todo momento o erro do aluno; a terceira atribuição refere-se a coordenar rica diversidade de atividades e conteúdos que envolvem a própria AN.

Essas hipóteses, em conjunto com a prática de atividades que estimulem a compreensão e o significado, além da correção gramatical e a motivação são a grande contribuição da AN, como elementos de importância no ensino de LE, porque buscam atender às necessidades do aluno, favorecer a aquisição de forma significativa e comunicativa e fornecer elementos relevantes para o ensino de LE. Essa é também a preocupação da abordagem que tratamos na sequência.

1.4.6. Abordagem Baseada em Tarefas

A Abordagem Baseada em Tarefas (ABT) refere-se ao uso de atividades que implicam em colocar o foco no significado e na comunicação real na língua estudada para executar um projeto bem planejado com metas claras.

Entre os objetivos principais da ABT está a interação entre os alunos, em pares ou em grupos, com o propósito de resolver um problema, ou mais de um, para realizar a tarefa proposta. Assim, é sugerido um tema e uma missão sendo que, para sua consecução, os alunos devem realizar atividades nas quais utilizam a LE. Para isso, os aprendizes são orientados a usar a criatividade e/ou expor opiniões pessoais de modo que se desenvolva a competência comunicativa e linguística em LE, segundo expõem Figueiredo e Oliveira (2012, p. 31) e Richards e Rodgers (2001, p. 223).

Esses autores consideram que a ABT enfatiza a produção em LE em contexto natural, pois há um esforço para compreensão e expressão das ideias por meio de aspectos discursivos. Como os alunos devem utilizar uma estratégia de resolução de problemas, eles ativam e têm em mente o conhecimento adquirido previamente para realizar as tarefas designadas. Os objetivos necessitam ser bem definidos e explicitados como também as etapas a serem cumpridas.

Como ressalta a comunicação, a ABT contribui adequadamente para o processo de ensino e aprendizagem; não obstante, tanto o curso quanto as tarefas precisam ser planejados em detalhe, considerando o nível de compreensão dos alunos, de forma que o conhecimento prévio deles seja utilizado para avançar na aquisição do novo saber.

Da mesma forma que o ABT privilegia a interação entre os aprendizes e entre os professores e estudantes para avançar na aprendizagem, a AC também considera a interação em colaboração, como veremos no próximo subitem.

1.4.7. Abordagem Colaborativa

A Abordagem Colaborativa pressupõe mais participação do aluno no processo de ensino, bem como se preocupa em torná-lo responsável pela própria aprendizagem. Fundamenta-se na interação entre duas ou mais pessoas para a construção do conhecimento e desenvolvimento da competência comunicativa e as atividades fomentam o pensamento crítico.

Enfatizam-se a dimensão cooperativa e o compartilhamento de experiências em detrimento da dimensão competitiva, porque as duas primeiras incrementam as oportunidades de uso da língua que estão aprendendo, segundo afirmam Richards e Rodgers (2001, p.194). Pode haver mediação por computador para buscar objetivos comuns de aprendizagem e colocar em prática o que aprenderam. O professor “exerce um importante papel de mediador, de colaborador, de proporcionador de apoio cognitivo e afetivo para os alunos” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2010, p. 32-34).

Como explicado ao início do capítulo, o breve panorama apresentado contribui para ressaltar a importância de conhecer os conceitos e definições que permeiam a nossa pesquisa sobre os princípios e fundamentos da atividade docente, no âmbito de ensino de línguas estrangeiras. A escolha pela apresentação dos métodos para a fundamentação teórica deste trabalho deve-se à necessidade de estabelecer relações com as crenças, com o que os alunos e professores dizem a respeito da atuação docente e com o que observamos nas salas de aula visitadas durante nossa pesquisa de campo.

É essencial que o professor conheça e reflita sobre os aspectos que envolvem sua atuação como os preceitos, crenças e práticas, não só para poderem efetuar mudanças pontuais, mas também para alterar o ponto de vista sobre os aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem de LE, na medida em que seja necessário.

Para o aperfeiçoamento e detalhamento relativo às crenças no ensino, que nos propusemos a estudar, reunimos no capítulo seguinte o fundamento referente aos conceitos que estão implícitos à teoria e prática docente.

2. Crenças sobre a atuação didática

Crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos...
Johnson (1999, apud BARCELOS, 2006, p. 2)

... e exercem um papel crucial na prática do professor de línguas.
Barcelos e Vieira Abrahão (2006, p. 2)

Nossa pesquisa parte da hipótese de que há uma dicotomia entre a teoria e a prática docente que produz um descompasso entre o que o professor afirma conhecer a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos, que regem e embasam sua atividade docente, e sua ação, já que ele parece agir de maneira diferente à que relatou, conforme citado anteriormente.

Foram expostos, no capítulo precedente, os conceitos de língua, abordagens e métodos, que julgamos serem alguns dos conhecimentos necessários para que o professor fundamente suas ações pedagógicas e reflita sobre elas. A teoria é vista como o conhecimento adquirido (âmbitos linguístico e pedagógico) e a prática é realizada como a experiência didática.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos alguns fundamentos importantes relacionados às crenças no ensino. Partimos da definição de crença no ensino e aprendizagem de LE, sendo que, como já exposto, as crenças estão inseridas no contexto social. A seguir, refletimos sobre as crenças dos professores com relação aos métodos e a respeito da competência que se espera do docente para, finalmente, conhecermos quais são as características de uma boa aula, um bom aluno e um bom professor.

2.1. Crenças no ensino: conceitos determinantes para a prática

As ideias sobre crença partem de uma conceituação ampla²², relacionada à imagem de algo verdadeiro e de princípios que se têm como modelo, conscientes ou implícitos, ou seja, acreditamos em opiniões e temos convicções a respeito de um assunto que pode ter sido adquirido conscientemente ou não. O primeiro (consciente) ocorre quando tomamos decisões baseadas na reflexão acerca da experiência vivida e do estudo adquirido. O segundo

²² Segundo o Dicionário Aulete, o significado de crença de modo amplo, refere-se à “ação ou resultado de crer (com ou sem razões, motivos, confirmação objetiva etc.); estado mental de quem crê; Fé religiosa; Aquilo que uma pessoa ou grupo consideram como verdadeiro (crenças filosóficas); Profunda e íntima convicção. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/cren%C3%A7a#ixzz2qqYc1hvZ>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

(inconsciente) acontece durante a história de vida, em que os conceitos experimentados influenciam a forma de viver do ser humano.

Quanto a este modo de vida, o significado mais geral de crença, do ponto de vista filosófico, remete à ideia de “atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição, portanto a adesão à validade de uma noção qualquer”, conforme afirma Abbagnano (2007, p. 254). O mesmo autor assevera que a crença não implica a validade objetiva de tal noção e nem exclui essa validade. Não há, segundo declara o filósofo, um alcance religioso, nem elimina essa possibilidade. Em outras palavras, “de per si, a crença implica apenas a adesão, a qualquer título dado e para todos os efeitos possíveis, a uma noção qualquer” (ABBAGNANO, 2007, p. 254).

Concordamos com essa definição porque “podem ser chamadas de crença as convicções científicas tanto quanto as confissões religiosas, o reconhecimento de um princípio evidente ou de uma demonstração, bem como a aceitação de um preconceito ou de uma superstição” (ABBAGNANO, 2007, p. 254). Vale esclarecer que entendemos por preconceito a opinião prévia, firme e geralmente desfavorável sobre algo que se conhece pouco, não só como caracterização, mas com um juízo de valor. Já superstição é a predisposição à interpretação não racional dos acontecimentos e crença no caráter sobrenatural. Tais conceitos são tipos de crenças pessoais com uma valorização negativa e referem-se à falta de aprovação do pensamento ou conhecimento alheio, ou seja, o julgamento feito a uma proposição.

Acompanhado a essas duas definições (preconceito e superstição) está o estereótipo que é o conjunto de crenças formado por uma imagem generalizada de conceitos fixos e preconcebidos e, segundo afirmam Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán e Nieto Cruz (2013, p. 18),

os estereótipos servem como atalhos mentais, para fazer classificações rápidas das pessoas, mas podem ser errôneos e, inclusive perigosos, mas, em todo caso, constituem a base dos chamados preconceitos, que são avaliações quase sempre negativas de alguma realidade. Estes fenômenos culturais são transmitidos pelos meios de comunicação, no lar, na escola, por intermédio de lendas populares e, evidentemente, em piadas²³.

O estereótipo define as atitudes e reações das pessoas e diferencia-se do preconceito, pois este inclui o componente avaliativo, sendo passível de mudanças por meio das reflexões. Abbagnano (2007, p. 254) afirma, no que se refere às crenças, que primeiro é necessário tomar

²³ No original: *Los estereotipos sirven como atajos mentales, para hacer clasificaciones rápidas de las personas, pero pueden ser erróneos y hasta peligrosos, pero en todo caso constituyen la base de los llamados prejuicios, que son valoraciones casi siempre negativas de alguna realidad. Estos fenómenos culturales se transmiten mediante los medios de comunicación, en el hogar, la escuela, mediante leyendas populares, y, por supuesto, en chistes.*

consciência, depois aquietar a dúvida e, por último, estabelecer a ação, o hábito. Esse movimento entre conscientização-dúvida-ação é relevante para analisar e entender as origens das crenças e quais ações tomar para melhorar, eventualmente, algumas das atitudes envolvidas.

A melhoria das atitudes e tomada de decisões está vinculada, como reiteramos ao longo do trabalho, às crenças sobre o que defendemos e como procedemos para o relacionamento em sociedade, embasados na experiência de vida. As convicções podem estar permeadas de estereótipos, preconceitos e superstições que são adquiridos durante o desenvolvimento pessoal.

As crenças, portanto, fazem parte do arcabouço de conhecimentos que acompanham a pessoa, influenciam a atuação dos seres humanos e conforme aponta Reyes Cruz (2013, p. 9), “são a base que define uma pessoa e são integradas por aspectos sociais, culturais, psicológicos e contextuais²⁴”. Além disso, o conceito de crença é muito antigo, “pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. É um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos” (BARCELOS, 2007, p. 113).

Nessa complexidade de conceituação de crença, Camarena Ortiz (2009, p. 31-32) aborda vários sentidos que o termo pode adquirir na área da psicologia como, por exemplo, remeter às imagens que as pessoas têm sobre os objetos ou a realidade. As crenças são consideradas tijolos da mente que se consideram verdadeiros de acordo com critérios estabelecidos porque foram adquiridos pela construção de opiniões (VAN DIJK 1998, apud CAMARENA ORTIZ, 2009, p. 33). Passando para o campo da psicologia educativa, a autora cita os termos utilizados para esclarecer o conceito de crenças que são “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções²⁵” e referem-se à conceituação e predisposições sobre a visão de mundo individual e que lhes parecem às pessoas ser reais (PAJARES, 1992, apud CAMARENA ORTIZ, 2009, p. 32)

A respeito da influência escolar, Camarena Ortiz (2009, p. 34) examina uma função das crenças adquiridas anteriormente ao início das aulas e destaca que elas influenciam essencialmente o que e o como os alunos aprendem. Outro foco das crenças, segundo afirma a autora, está relacionado às percepções e aos conceitos prévios que tanto o aluno quanto o professor têm acerca de como se dá a aprendizagem, além refletir sobre maneiras de potenciar o ensino. A mesma autora parte das ideias de Vygotsky (1962),

²⁴ No original: *Las creencias son la base que define a una persona y se integran por aspectos sociales, culturales, psicológicos y contextuales.*

²⁵ No original: *Actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones.*

quem, em sua teoria sociocultural considera que o pensamento humano se desenvolve por meio da mediação de outros, e a linguagem como elemento crucial na mediação e construção do significado regulado pelas relações sociais²⁶. (CAMARENA ORTIZ, 2009, p. 21)

Usó Viciado (2007, p. 3) afirma que o conceito de ensino é considerado como atividade de pensamento e os professores constroem as próprias teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem ao invés de dominarem um conjunto de princípios e teorias desenvolvidas por especialistas. Esse aspecto construtivo, por um lado, julga as crenças como influenciadoras da atuação na aula e, por outro, leva em conta que as crenças podem ser modificadas à medida que os professores fazem reflexões referentes às suas próprias atuações, como também na interação e intercâmbio de experiências entre docentes, para a organização de conhecimento novo.

Coincidimos com as autoras no que se refere ao papel que as crenças têm na formação do pensamento, nas decisões didáticas e quanto às reflexões sobre a atuação no processo de ensino de LE, pois há a necessidade de conhecer quais são as crenças dos professores de língua estrangeira no que se refere aos métodos, materiais didáticos, o que caracteriza um bom aluno e uma boa aula. É necessário conhecer e diferenciar as crenças porque o conhecimento acerca delas contribui para a autocrítica do docente que, em conjunto com a reflexão que ele faz tanto sobre elas quanto sobre os procedimentos que segue em suas aulas, são a base para tomar decisões, elaborar planejamentos como também realizá-los na docência.

2.2. Crenças no ensino de LE

Na Linguística Aplicada (LA) não existe uma definição única sobre crenças, mas ao relacioná-la com ensino e aprendizagem de LE pode-se dizer que alguns dos estudos atuais têm seu fundamento mais antigo nas propostas reflexivas de Dewey (1959, p.16). Para ele, as crenças

abrangem tôdas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação; e, igualmente, as matérias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, suscetíveis, todavia, de futuras indagações.

²⁶ No original: *Quien en su teoría sociocultural considera que el pensamiento humano se desarrolla a través de la mediación de otros, señalando el lenguaje como elemento crucial en la mediación y construcción de significado regulado por las relaciones sociales.*

Para o autor, há pensamentos que se desenvolvem inconscientemente advindos da tradição, da instrução, da imitação, da emoção (DEWEY, 1959, p.17). Por isso o especialista postula que a crença precisa passar pelo pensamento reflexivo que, segundo ele, é a “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 14) e, além disso, esse mesmo pensamento

faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega. (...) para firmar uma crença em uma sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1959, p. 14)

Concordamos com Dewey (1959) sobre a definição de crença como a forma de pensamento que embasa o entendimento de muito do que ocorre na sala de aula. Além disso, é importante que haja uma predisposição para observar (ou aguçar) a consciência e (re)planejar a didática.

Um breve e enfático histórico é apresentado por Silva (2006) em que expõe os conceitos expressados por vários estudiosos acerca de crenças no ensino e aprendizagem no campo da LA. O especialista cita os pesquisadores que têm desenvolvido trabalhos a respeito desse tema, desde a década de 1980, no exterior, e de 1990, no Brasil. Durante esse tempo, conforme afirma o autor, inúmeros eventos, publicações como artigos, dissertações e teses têm demonstrado a importância das pesquisas sobre o assunto. No Brasil, alguns dos estudiosos destacados são Almeida Filho (1999, 2005, 2010); Barcelos (1995, 2000, 2004, 2006), Basso (2006), Garbuió (2006), Gimenez (1994), Pessoa (2006), Silva (2005) e Vieira-Abrahão (2004, 2006). No exterior, Borg (1998, 2003), Horwitz (1987), Kalaja e Barcelos (2003), Kern (1995), e Wenden (1986). Incluímos ainda as investigações de Camarena Ortiz (2009) e Usó Viciado (2007), citadas em nosso trabalho.

Silva (2006) ressalta que há “inúmeros termos e definições para se referir às crenças sobre aprendizagem (e acrescentamos *também sobre o ensino*) de línguas” (SILVA, 2006, p. 106, grifo do autor), os quais são apresentados e discutidos por Barcelos (2001), quem tem um vasto conjunto de estudos sobre o assunto.

Agrupamos, cronologicamente, no Quadro 1, para facilitar a visualização e a consulta, os termos discutidos por Barcelos (2001), para as crenças sobre aprendizagem de línguas, e por Gimenez (1994), para as crenças sobre o ensino de línguas, apresentados por Silva (2006):

Crenças sobre aprendizagem de língua		
Conhecimento metacognitivo	Wenden	1986
Representações dos aprendizes	Holec	1987
Filosofia de aprendizagem de línguas	Abraham e Vann	1987
Cultura de aprender línguas	Almeida Filho	1993
Crenças sobre ensino de línguas		
Conhecimento prático	Elbaz	1981
Conhecimento prático pessoal	Elbaz	1981
Perspectiva	Janesick	1982
Teorias populares	Lakoff	1985
Teoria implícita	Breen	1985
	Clark	1988
Teoria prática	Handal e Lauvas, citado em Cole	1990
Imagens	Calderhead e Robson	1991

QUADRO 1 – Lista de termos relacionados com as crenças sobre ensino e aprendizagem
Elaborado por Alexandra Sin Maciel com base em dados apresentados por Silva (2006).

Os termos relacionados no Quadro 1 referem-se a alguns dos vocábulos empregados nas décadas de 80 e 90 e evidenciam a grande quantidade²⁷ de expressões utilizadas para caracterizar as crenças. Essa síntese contribui para nosso estudo na medida em que refletimos sobre as possibilidades de interpretação elencadas ora aos conhecimentos práticos, ora aos teóricos ou filosóficos.

Barcelos (2004, 2006) manifesta diferentes definições do termo em questão, as analisa como relacionadas à natureza da linguagem, como também ao ensino e aprendizagem de línguas, a aspectos vinculados aos elementos culturais e sociais para a interpretação da sua natureza. Dessa análise, destacamos e fundamentamos nossa pesquisa com a definição de crença que nos apresenta Barcelos (2006, p. 18):

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal,

²⁷ Para uma visão mais ampla da quantidade de expressões relacionadas ao termo ou ao conceito de crença no ensino incluímos as figuras 2, 3 e 4 no Anexo A.

crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Essas características das crenças expostas como dinâmicas, contextuais e paradoxais podem ser brevemente explicadas, de acordo com a síntese que segue, e integram o referido conceito de modo abrangente, conforme enfatiza Barcelos (2006, p.18-20):

- a) dinâmicas, porque são alteráveis de acordo com o tempo, durante a história pessoal ou em uma situação, mas possuem uma âncora em algo significativo para nós. Antes as crenças eram vistas como estáticas, mas a visão sociocultural mostra como mudam através do tempo ou da situação, mas sempre “ancoradas em algo - incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores” (DUFVA, 2003, apud ABRAHÃO e BARCELOS, 2006, p. 19);
- b) contextuais e sociais, porque sua existência ocorre a partir da interação social, que pode variar, por isso é importante considerar a realidade. A interação social pode levar à “modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas” (BARCELOS, 2007, p. 114);
- c) paradoxais e contraditórias, porque podem servir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e a aprendizagem de línguas, pois são ao mesmo tempo “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233);
- d) não são diferenciadas do conhecimento com facilidade. Conforme descrito por Woods, “as crenças não se separam de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (WOODS, 2003, apud BARCELOS 2006, p. 20).

Sobre a relação das crenças com o conhecimento, Woods (1996) estudou o processo de pensamento de professores de inglês para identificar o modo como eles interpretavam a dinâmica da aula e como essas interpretações influenciavam o planejamento e as práticas docentes. O autor propôs o conceito *Beliefs, Assumptions and Knowledge, BAK*²⁸, para explicar

²⁸ Sigla em inglês para crenças, pressupostos e conhecimentos, versão de Barcelos (2006, p. 17).

os pensamentos e comportamentos de forma integradora, em que nem sempre é possível fazer a diferenciação entre o que o professor sabe, pensa ou acredita.

Entre os aspectos que conformam os pensamentos dos professores, destacamos as afirmações de Garbuio (2006) – com quem concordamos – que postula a relação existente entre os valores internos e a possível influência que o meio exerce na formação das percepções. Para Garbuio (2006), as origens das crenças docentes são variadas e podem advir de:

- a) experiências enquanto aprendizes de uma língua;
- b) experiência com relação ao que proporciona melhores resultados;
- c) preferências estabelecidas na prática;
- d) fatores relacionados com a personalidade;
- e) princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas;
- f) princípios baseados em uma abordagem ou método. (GARBUIO, 2006, p. 91)

Ao considerar essas experiências citadas por Garbuio (2006), as vinculamos aos conceitos elaborados por Almeida Filho (2005) e por Sánchez Pérez (1997), destacados no capítulo 1, no que tange à conscientização pelos professores dos fatores que conformam as crenças no ensino. Tais experiências e crenças estão relacionadas ao contexto de educativo da realidade brasileira, conforme afirma a autora (2006, p. 90): “entendemos que as crenças são construtos de verdades aos quais aderimos ou não e são construídas a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, além de poder admitir graus”.

O estudo da construção das percepções (ou crenças) no contexto educativo tem sua base nas contribuições teóricas de Preston e Young (2000), Barcelos (2003, 2006) e Moreno Fernández (2000, 2004) que apresentam a importância da pesquisa do contexto. Para nossa investigação destacamos o conceito exposto por Barcelos (2006, p. 30-31) que postula que as “crenças sobre professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”.

Para Moreno Fernández (2000), o contexto é um dos três fatores básicos que afetam ou influenciam a aquisição de línguas. O primeiro é a língua-alvo, com regras e padrões; o segundo é o aprendiz, elemento importante porque recebe os efeitos das dimensões (cognitiva, afetiva e de conduta) que integram as crenças (linguísticas e sociais sobre a aprendizagem), identidades e atitudes linguísticas, que influenciam a aprendizagem, como obrigação ou gosto, nível de dominação da língua-alvo, idade e personalidade.

O terceiro fator, segundo afirma o especialista, é o contexto social, isto é, o meio ou o ambiente, que é diferenciado de maneira que, quando se trata de língua materna, o contexto é a família; se for segunda língua, trata-se do contexto social de ensino e de contato com

comunidade em situação de coexistência; no caso da aquisição de LE, é o contexto de ensino complementar, em que o contato com a LE é pouco frequente.

Ainda segundo defende o autor, o contexto inclui elementos pessoais, que são as características sociais dos indivíduos que acompanham o processo (pais, amigos, professor) e nele interagem. Os elementos não pessoais são o **linguístico discursivo**, que está relacionado ao uso da língua para alcançar o tipo de comunicação, tema, registro (formal ou informal) e os interlocutores; e o **situacional**, que indica o lugar onde se usa a língua, a atividade social, a natureza pública ou privada do contexto em que se usará a língua adquirida.

É importante considerar esses elementos porque eles fazem parte da função das crenças sobre o ensino de LE no ambiente de aprendizagem e podemos relacioná-los ao contexto educativo brasileiro. Almeida Filho (2007) relata um diagnóstico feito em 2000 que aponta alguns problemas verificados durante uma pesquisa realizada por seu grupo e algumas possíveis soluções. O autor alerta para a importância de conhecer a história e a tradição brasileiras para que ocorra uma reflexão e sugere uma possibilidade de mudança.

Na pesquisa desenvolvida pelo linguista e sua equipe, alguns dos principais problemas detectados relacionavam-se ao ambiente, uma vez que o ensino era desvinculado da realidade do aluno e havia forte ênfase no ensino da gramática. Outros problemas diziam respeito aos professores, desmotivados, despreparados para enfrentar a sala de aula. Algumas dificuldades vinculavam-se à falta de material didático em algumas escolas e, em outras, o professor ficava muito preso ao livro. Encontraram, ainda, dificuldades relativas à docência, pois havia o acúmulo de função, sendo que o professor de LE também lecionava língua portuguesa.

Vemos que muitos dos problemas apontados na pesquisa citada continuam ocorrendo nos dias atuais e notamos que o contexto tem influência no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o que afirmam Almeida Filho (2007), Barcelos (2006), Coelho (2006) e Moreno Fernández (2000).

Ainda no que se refere ao contexto escolar brasileiro, é importante enfatizar a presença da língua espanhola no país advinda de vários motivos, apontados por Moreno Fernández (2005) e outros autores. Um desses fatores está relacionado ao fluxo imigratório às regiões Sul e Sudeste no século XIX, fato que, em conjunto com os países hispanos vizinhos, “contribuiu para que o espanhol adquirisse uma presença apreciável e para que se convertesse (...) em uma língua próxima e familiar²⁹”, como afirma Moreno Fernández (2005, p. 18).

²⁹ No original: *contribuyó a que el español adquiriese una presencia apreciable y a convertirlo (...) en una lengua cercana y familiar.*

No entanto, o mesmo autor assevera que havia uma baixa oferta de cursos para a aprendizagem de espanhol no Brasil até por volta dos anos 1990 (com exceção das regiões Sul e Sudeste). No início dos anos 2000, o país passou por um crescimento devido a diversos fatores entre eles os econômicos, sociais e culturais (Mercado Comum do Sul, o Mercosul³⁰, a oferta de empregos por grandes empresas espanholas, aspectos culturais), o que gerou um interesse pela língua e cultura e incrementou a demanda relacionada ao trabalho de professores de espanhol, como também à difusão do idioma, como afirma Moreno Fernández (2005).

Entre os elementos apresentados pelo autor, o aumento de simpatia pela língua espanhola que ele destaca são decorrentes das manifestações artísticas e culturais. Além disso, a relativa proximidade desta língua com o idioma português faz com que muitos brasileiros sintam que, justamente por esse motivo, um falante de português pode preferir estudar a língua espanhola ao invés de outras línguas. Em outra direção e apesar dessa preferência, há adeptos da crença de que não há necessidade de estudá-la em profundidade, o que leva à consolidação da crença de alguns brasileiros de que apenas com o domínio de algumas poucas características fonéticas ou unidades léxicas já sabem falar o espanhol ou, ao menos, de que são capazes de manter uma comunicação aceitável nesse idioma. Com essa confiança, abre-se espaço para o surgimento do portunhol que se dissolve quando o luso-falante aprende e utiliza bem o novo idioma (MORENO FERNÁNDEZ, 2005)

Quanto à relativa proximidade do português e espanhol já mencionada, Henriques (2005) coincide com Moreno Fernández (2005) e ressalta que o espanhol é considerado fácil nos aspectos fonológico e nos aspectos fonológico, ordem das palavras e equivalência sintática. Já em relação ao léxico, há semelhanças, mas também se registram muitos complicadores, em especial os relacionados com os falsos cognatos.

Esses aspectos aparentam ser facilitadores no processo de aprendizagem de ELE, pois, como afirma Henriques (2005, p. 169, grifo da autora), “as diferenças léxico-semânticas entre as duas línguas *intercedem* na compreensão, ao passo que as semelhanças levam a um maior número de acertos, em função das transferências”. No entanto, ao deparar-se com a língua e com o estudo surgem as interferências que são apenas uma das fontes de dificuldades na aprendizagem.

De acordo com a experiência da autora citada, os elementos que causam transferência devem ser ensinados antes dos que causam interferência. Assim, para ela, há melhores

³⁰ O Mercosul, formado em 1991 inicialmente pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai para a ampliação dos mercados nacionais, entre muitos objetivos, teve um papel relevante para a difusão da língua espanhola e atualmente tem passado por reformulações que, por não ser o foco deste trabalho, não serão comentadas em detalhe.

resultados ao trabalhar as semelhanças entre as línguas, tornando-as conscientes aos alunos no que se refere à transferência, pois os alunos têm mais confiança “a se arriscarem na língua sempre que alguma dificuldade aparecer” (HENRIQUES, 2005, p. 170). Depois disso, são ensinadas as diferenças que causam as interferências, como falsos cognatos, expressões idiomáticas, uso de preposições e regência verbal, como também os aspectos fonológicos para os quais é necessário “muito tempo de exposição à língua”, conforme afirma a autora (HENRIQUES, 2005, p. 170).

Salinas (2005) concorda com Henriques (2005) e Moreno Fernández (2005) no que se refere à proximidade entre o português e o espanhol como uma característica facilitadora ao início da aprendizagem, quando afirma que “no começo do processo de aprendizagem os alunos brasileiros aprendem muito mais rápido do que os falantes de outras línguas”. (SALINAS, 2005, p. 54). No entanto, essa facilidade é também um complicador para avançar de acordo com o mesmo autor, que comenta que “é mais difícil para eles [alunos] aperfeiçoarem a língua, o que não quer dizer que isto não aconteça” (SALINAS, 2005, p. 54).

No mesmo sentido panorâmico sobre a presença do espanhol no Brasil e com o intuito de destacar motivos pelos quais os brasileiros buscam aprender espanhol, segundo afirma Sedycias (2005, p. 36), estão:

- a) que o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, depois do inglês;
- b) a globalização requer dos participantes do mercado internacional que se preparem em mais de uma LE para competir com eficácia;
- c) na América Latina o português e o espanhol são o meio de comunicação mais utilizados;
- d) os cursos de especialização em negócios internacionais também requisitam e valorizam o domínio de espanhol e inglês.

Além disso, há a procura de cursos de ELE por alunos que desejam ampliar os horizontes profissionais e pessoais. Na busca por trabalho, o diferencial é feito, entre outros requisitos, pelo conhecimento de idiomas estrangeiros. No desenvolvimento pessoal, muitos alunos pensam ampliar o repertório cultural com a aprendizagem de ELE. Outra característica do espanhol listada como motivadora por Sedycias (2005, p. 44) é a beleza do idioma, a qual ele qualifica como a mais melodiosa e romântica “que o mundo já teve a felicidade de ouvir”, “embora (ainda) não haja provas concretas [...]” (SEDYCIAS, 2005).

Os fatores circunstanciais relacionados à presença do espanhol no Brasil, descritos brevemente, contribuem para associar as crenças de professores e alunos subjacentes ao contexto de ensino investigado neste trabalho. Essas constatações serão levadas em consideração na análise dos dados que são apresentados no próximo capítulo e auxiliarão a configurar de onde procedem algumas das crenças dos professores sobre o ensino, como as relacionadas aos métodos e às competências docentes.

2.3. Crenças dos professores sobre os métodos

O contexto social, como vimos, é um dos fatores que contribuem para a aprendizagem e pode receber a influência das crenças, como também pode influenciá-las, pois, como afirma Barcelos (2006, p. 26), “... crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Da mesma forma, o professor é suscetível de receber influência das crenças que operam de modo implícito e/ou consciente no contexto.

Entre os vários aspectos que contribuem para essa influência estão os modelos de atuação pedagógica decorrentes das experiências prévias pelas quais o docente tenha passado. Tais aspectos referem-se aos conceitos elaborados por Garbuio (2006), expostos no item anterior e que se vinculam ao panorama teórico que fundamenta nosso trabalho, no sentido de oferecer subsídios para a análise dos dados, comprovando-os ou confrontando-os com as crenças que buscamos compreender.

No caso do professor, os métodos podem ter exercido forte influência ao longo da sua experiência de vida como aluno, em sua aprendizagem e no percurso de formação docente, por isso o professor precisa refletir sobre os modelos teórico-metodológicos constantemente. Algumas influências podem ser positivas, como a motivação para o trabalho docente, mas também o método adotado pelo professor pode ser o mesmo que foi utilizado pelo primeiro docente com o qual teve contato. Sem o conhecimento dos métodos e sem reflexão cuidadosa, a tendência é reproduzir o mesmo caminho experienciado, como tradição de ensino, tal qual menciona Almeida Filho (2010, p. 11):

Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor.

Assim, apresentamos na sequência alguns aspectos relevantes das crenças sobre os métodos, especialmente por serem temas importantes para a base da formação docente, como ponto de partida para reflexões e análises sobre novos métodos que possam surgir.

Sánchez Pérez (2009, p. 13-15) afirma que sempre houve e haverá procura por um método que resolva os problemas de aprendizagem. Essa busca nasce da necessidade de aprender os idiomas modernos, seja por exigência na escola, seja pela globalização. Segundo o autor, isso ocorre porque há frustração permanente dos alunos para aprender um idioma e pela “crença – possivelmente ingênua – de que aprender uma língua depende essencialmente do método seguido em seu ensino e aprendizagem³¹” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 13), isto é, por um lado, pela complexidade própria de cada idioma; e, por outro, pela necessidade de mudança inerente ao ser humano e, paradoxalmente, pela necessidade de acomodação e adaptação às novas situações (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 14).

Assim, diz o autor, quando um novo método surge, o anterior é considerado inadequado, pelo menos em parte, o que define estereótipos³² do que se deve ou não fazer. Segundo afirma o estudioso, “quem emprega um método sem ter captado plenamente as razões que o sustentam correrá o risco de usá-lo de modo superficial, talvez reduzindo-o a uma mera ‘etiqueta³³’” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009, p. 15), o que significa que a teoria tem implicações na prática, pois

a maneira de proceder resulta de determinadas ideias prévias, de determinadas crenças e convicções, e principalmente implica trabalhar com um determinado conteúdo (neste caso, elementos linguísticos) que foram escolhidos também por critérios determinados³⁴.

Sánchez Pérez (2009, p. 22) afirma que cada método teve sua origem na teoria linguística da época em que operou, sendo o componente teórico constituído de convicções e crenças advindas de diversas fontes, mas, principalmente, do conceito da natureza da língua. De acordo com o autor, para o MGT, conforme visto no capítulo anterior, a língua é a gramática e esse princípio esteve por muitos séculos dominando o ensino, conformando a

³¹ No original: *La creencia – por lo que se ve ingenua – de que aprender una lengua depende esencialmente del método seguido en su enseñanza y aprendizaje.*

³² Estereótipo está relacionado ao conceito, crença ou ideia que se estabelece como padrão mais a partir de uma imagem fixa e preconcebida do que pela realidade; preconceito. Adaptado de Dicionário Aulete. Disponível em: <aulete.uol.com.br>. Acesso em 15 jan. 2014.

³³ No original: *Quien pone en marcha un método sin haber captado plenamente las razones que lo sustentan correrá el peligro de usarlo de manera superficial, quizá reduciéndolo a una simple ‘etiqueta’.*

³⁴ No original: *La manera de proceder resulta de determinadas ideas previas, de determinadas creencias y convicciones, y sobre todo implica trabajar con un determinado contenido (en este caso, elementos lingüísticos) que ha sido seleccionado también de acuerdo con criterios determinados.*

crença de que adquirir um idioma é dominar a sua gramática. Sendo assim, os professores adeptos desse método transferem essas convicções aos alunos. As crenças, nesse aspecto teórico, influenciam o planejamento dos conteúdos com base nos temas gramaticais que são apresentados nas aulas e no livro didático.

No caso dos métodos estruturais, o MA por exemplo, Sánchez Pérez (2009) – assim como Richards e Rodgers (2001) afirmam que a língua é um conjunto de estruturas linguísticas organizadas com base em uma hierarquia que o aprendiz consolida por meio da repetição oral, formando hábitos para a aquisição de fluência e de assimilação da pronúncia considerada correta. As explicações gramaticais, no MA, são consideradas em segundo lugar, de modo indutivo, e essas estruturas devem estar contextualizadas para serem aprendidas. A crença no ensino da LE por meio da incorporação de hábitos linguísticos leva a desenvolver procedimentos que evitem os erros. Como o MA privilegia a língua falada, as habilidades orais ganham protagonismo. Não se pode esquecer, também, que se acreditava que o contato precoce com a língua escrita influenciava negativamente a produção oral.

Quanto ao MD, o princípio seguido não se vincula a uma teoria da natureza da língua, mas ao uso cotidiano do idioma, o qual deve ser ensinado de modo igual ao que se adquire a LM, ou seja, como destacado no capítulo precedente, priorizando a LE oral, ensinando a fonética e privilegiando a compreensão oral antes de levar o aluno a ler e escrever. Segundo afirmam Figueiredo e Oliveira (2012, p. 17) “a gramática é ensinada indutivamente por meio de situações que reflitam as experiências da vida real, tais como fazer compras em uma loja, ir ao correio etc.”. Isso revela a crença de que as estruturas linguísticas precisavam estar automatizadas para favorecer a fluência oral (RICHARDS; RODGERS, 2009; SÁNCHEZ PÉREZ, 2009).

As crenças subjacentes à AC remetem-se às funções comunicativas do idioma com base nas necessidades de comunicação, tanto orais quanto escritas, do aprendiz, segundo Sánchez Pérez (2009, p. 100). O conceito da natureza da língua sugere que a LE deve ser ensinada e aprendida em sua globalidade, como discurso e centrada no significado, mas não se deve eliminar o estudo gramatical, que pode ser apresentado de modo dedutivo ou indutivo, conforme a relevância do função comunicativa para o aprendiz.

Richards e Rodgers (2001, p. 15-16) analisam as crenças implícitas na era dos métodos (século XX) como relacionadas à ideia de que se a aprendizagem podia ser melhorada, seria por intermédio das mudanças e do desenvolvimento da metodologia de ensino. Segundo os autores, isso foi reforçado por organizações profissionais, que promoviam as próprias abordagens e métodos; por editores, que preparavam e difundiam seus livros didáticos; por

professores, que procuravam o método ideal e destacam que os anos de 1950 a 1980 foram muito intensos para a história dos métodos.

As crenças sobre os métodos são levadas pelos professores para a sala de aula e influenciam as crenças dos alunos, apesar de que os estudantes têm as próprias interpretações para o ensino e a aprendizagem e para a maneira como devem agir frente ao referido processo, conforme afirma Garbuió (2006, p.70). Concordamos também com a autora que assegura que:

as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto, individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção. Normalmente são formadas desde muito cedo em nossas vidas e por esta razão tendem a ser resistentes às mudanças. (GARBUÍO, 2006, p. 71)

As crenças, segundo expõe a autora, conformam algumas das competências de ensinar do docente porque influenciam as ações de modo subjacente, desde muito cedo, ou seja, a partir de suas experiências como aprendizes e não são de fácil (re)conhecimento e/ou alteração.

Para entendermos um pouco o uso dos materiais didáticos, incluímos a seguir algumas considerações acerca das crenças sobre eles, sobre um bom aluno e uma boa aula.

2.4. Crenças sobre os materiais didáticos

Tanto a seleção dos materiais didáticos quanto seu uso pelo professor pressupõem crenças sobre a atuação didática, sobre a aprendizagem e sobre o papel do LD. Em função disso, centramo-nos nos aspectos que envolvem os recursos que o docente utiliza para alcançar os objetivos propostos, considerando o planejamento do curso e a dinâmica de sala de aula.

Para favorecer o ensino e a aprendizagem, os materiais didáticos são o apoio que o docente utiliza em suas aulas. Devem ser coerentes com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação constantes no planejamento. No caso da abordagem comunicativa (foco de muitos cursos, inclusive dos CEL, contexto investigado por nós), os materiais possuem papel importante, porque influenciam na qualidade da interação na aula e no uso da linguagem, conforme afirmam Richards e Rodgers (2001, p.168).

Os autores asseguram que, no âmbito comunicativo, é importante ter variedade de materiais que podem ser **textuais**, **de tarefas** e **reais** (autênticos). Os **textuais** incluem os livros didáticos³⁵, de exercícios e de consulta (gramáticas e dicionários). Os **de tarefa** são os recursos

³⁵ Eres Fernández (2010, p. 73) esclarece sobre o sentido dos termos método e livro didático que professores, em

em que há interação entre os estudantes, por exemplo, os jogos e as simulações e há muitos LD que incluem atividades que exigem e/ou fomentam a interação. Os **reais** ou autênticos são os materiais produzidos para a vida real, sem relação com o ensino e aprendizagem de LE: embalagens, folhetos, etiquetas, vídeos, propagandas, bulas, manuais e materiais afins. Essa diversidade é uma vantagem para revelar aos aprendizes a riqueza linguística e cultural da LE estudada, entre outros motivos (ERES FERNÁNDEZ, 2009, p.46; RICHARDS; RODGERS, 2001, p.168-169).

Entre esses materiais, o livro didático é o que recebe mais atenção e destaque pelo professor; no entanto, em muitos casos, é utilizado com exclusividade como fonte de conteúdo, conforme aponta Almeida Filho (1991, p. 74). Às vezes isso ocorre por escassez financeira da instituição ou do próprio docente, o que impede o incremento da variedade de recursos pedagógicos.

Apesar de ser o material principal, muitos docentes consideram o LD de difícil seleção e, seja por formação insuficiente, seja por insegurança, muitas vezes buscam opinião especializada para auxiliá-los nessa tarefa, conforme afirma Eres Fernández (2009). A autora recomenda que os estudos sobre análise e avaliação de LD sejam incluídos nos programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. A investigação feita por essa pesquisadora revelou que quando se tem informações, em especial teóricas, sobre o papel e os usos dos materiais, bem como sobre procedimentos de análise (que deve ser pautada numa matriz de critérios bem fundamentada), a escolha é feita com mais segurança e adequação.

Quanto à seleção do LD de acordo com diversos métodos, consideramos algumas crenças implícitas tanto relacionadas à concepção de língua, quanto referidas aos procedimentos seguidos na sala de aula. Os LD utilizados pelos métodos de abordagem tradicional e estruturais, mencionados no capítulo 1 (MGT, MD e AL), não deixaram de ser referência para o professor no ensino e aprendizagem de LE. Esses LD têm o foco em sistemas estruturais, seja no MGT, com o estudo e análise das regras gramaticais para realizar traduções, seja no MD, em que há imitação e memorização de frases e diálogos curtos, seja no AL, no qual a aprendizagem se dá pela formação de hábitos, em que se reproduz reiteradamente cada diálogo apresentado até alcançar-se a memorização e automatização das estruturas linguísticas (INSTITUTO CERVANTES, 2013; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012).

exercício e em formação, autores e editoras em muitas ocasiões utilizam de modo indistinto, ocasionando confusão e imprecisão terminológica. (No original: *Además, también se da el caso de que profesores, futuros profesores, autores y editoriales en ocasiones establecen una relación de sinonimia entre los términos **método** y **libro de texto**, de tal modo que se le atribuye al primero un significado que originariamente no lo tiene y se le otorgan al segundo características que no le corresponden*).

O estudo da LE por meio do domínio das regras gramaticais diminui de intensidade ao surgirem as abordagens com o foco do ensino na capacidade comunicativa. Como asseveram Figueiredo e Oliveira (2012, p. 29), “há uma preocupação maior com o significado e o estímulo aos materiais autênticos em sala de aula, bem como de atividades interativas, realizadas em pares ou em grupos”. Com esses objetivos, o LD funciona como um apoio para professor e aluno ao organizar o ensino e a aprendizagem.

Ainda no âmbito do ensino comunicativo de LE, as crenças sobre o LD como ferramenta fundamental continuam presentes, muitas vezes de forma exclusiva e determinante das atividades didáticas da sala de aula. Além de fundamental e exclusivo, o LD frequentemente tem como objetivo a consolidação de aspectos relacionados ao estudo gramatical e, nesse sentido, considera o aluno um receptor de instrução passivo. Assim, e contrariamente ao que propõe a abordagem comunicativa, o aluno acaba sendo preparado para ter a capacidade de demonstrar, posteriormente, o conhecimento explícito sobre a língua estudada. Com isso, fica em segundo plano a premissa que defende a ideia de que o “aluno aprende a se comunicar por meio de interação com os colegas e com o professor. Dessa forma, ele se prepara para lidar com situações comunicativas na vida real” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Tendo em vista o aluno no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, independentemente da idade ou do contexto de ensino, evidenciamos as características que o envolvem, pois em função da natureza e das premissas de cada método o estudante tem um papel determinado.

2.5. Crenças sobre o que é um bom aluno de LE

O significado do termo aluno, do latim *alumnus*, é “quem recebe instrução de um ou mais professores, em estabelecimento de ensino ou mediante aulas particulares³⁶”. É sinônimo de estudante, discente, educando, aprendiz (este último está associado também a ser iniciante em um ofício), ou seja, “o conceito de pessoa que aprende é tão antigo quanto a humanidade, já que desde os primeiros momentos o ser humano é um ser que aprende³⁷” (INSTITUTO CERVANTES, 2013). Quanto a ser um bom aluno de LE, deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem para a LA, na qual o termo aprendente é definido como “aquele(a)

³⁶A definição de aluno foi extraída do **Dicionário Caldas Aulete**. Disponível em: <aulete.uol.com.br/aluno>. Acesso em: 18 abr. 2014.

³⁷No original: *El concepto de 'persona que aprende' es tan antiguo como la humanidad, ya que desde el primer momento el ser humano es un ser que aprende.*

que genericamente está em processo de aprender ou adquirir outra (nova) língua”, pelo Glossário de Linguística Aplicada³⁸.

Apresentamos, brevemente, este conceito como também as características de estudante em cada método para compará-los à noção do que se crê que seja um bom aluno do ponto de vista das abordagens comunicativas.

Na abordagem tradicional o educando que se destaca é aquele que aprende, por memorização, os conceitos gramaticais e um vasto vocabulário, demonstrando que sabe escrever e traduzir corretamente. Além disso, apesar de não utilizar a LE na sala de aula, o aprendiz precisa associar os sons com a escrita e as questões elaboradas pelo professor sobre os textos traduzidos. Assim, o bom aluno depende muito da memória para provar que conhece os aspectos gramaticais sem cometer erros. O estudante tem um papel de pouca participação, pois limita-se a seguir as instruções do professor (INSTITUTO CERVANTES, 2013; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 2001).

Diferentemente do método tradicional, no MD, segundo descrevem Richards e Rodgers (2001), a audição na LE, pelos alunos, precede a leitura de palavras e orações contextualizadas enquanto as listas desconexas deixam de ter uma função preponderante. O aprendiz estuda a gramática, indutivamente, depois de praticar os aspectos linguísticos em exemplos com significado. Durante a aula, o aluno que estuda pelo MD participa respondendo às perguntas feitas pelo professor, com orações completas para treinar vocabulário e assuntos gramaticais estudados, sendo um bom aluno aquele que prioriza a LE, seguindo o modelo proposto pelo professor, com boa pronúncia, ritmo e entoação adequados, pois o “conceito de aprendizagem subjacente equipara o processo de aprendizagem de uma língua-alvo ao processo de aquisição da língua materna. O método se caracteriza por ser imitativo, associativo e indutivo³⁹” (INSTITUTO CERVANTES, 2013).

Um bom aluno no método AL é o que se desenvolve na LE por meio da formação de hábitos corretos na L-alvo. Nesse sentido, os erros devem ser evitados com a automatização das formas certas em que os estudantes conhecem as estruturas linguísticas, mas nem sempre alcançam um bom desempenho no âmbito comunicativo. O estudante do AL tem um papel passivo, em que responde aos estímulos oferecidos, sem ter iniciativa na interação (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; INSTITUTO CERVANTES, 2013; RICHARDS; RODGERS, 2001).

³⁸ Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

³⁹ No original: *el concepto de aprendizaje subyacente equipara el proceso de aprendizaje de la lengua meta al proceso de adquisición de la primera lengua. El método se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo.*

Para as abordagens comunicativas (AC, ABT, Abordagem Colaborativa) o bom aluno assume um papel diferenciado, com relação aos que foram explicitados, no sentido de que a sua participação é mais ativa, pois o estudante não só assimila um conjunto de aspectos linguísticos (vocabulário, regras, funções), mas aprende a usar o conhecimento para negociar sentidos e significados quando necessário, ou seja, com base em um problema apresentado, o aluno busca soluções. Para isso, o aprendiz participa de atividades de simulação da realidade, nas quais utiliza a língua para alcançar o objetivo de comunicação. A interação se dá entre os alunos e/ou entre aluno e professor com o sentido de cooperação, para o desenvolvimento da competência comunicativa de forma mais autônoma, em que o aluno se sente participante de sua aprendizagem (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; INSTITUTO CERVANTES, 2013; RICHARDS; RODGERS, 2001).

Esses conceitos integram o ponto de vista de professores e alunos sobre a atuação dos estudantes em sala de aula. Consideramos que o que se espera do aprendiz, em geral, ainda é uma demonstração de conhecimentos aprendidos com o foco na forma. Julgamos que as abordagens tradicionais ainda exercem influência sobre as crenças no contexto escolar, e concordamos com a afirmação de Figueiredo e Oliveira (2012) de que o MGT, o MD e AL enfatizam o domínio das regras gramaticais (com implicações sobre o papel de aluno e as concepções subjacentes), além disso,

é interessante observar que eles ainda são usados em vários contextos educacionais no Brasil e no mundo, apesar de toda a evolução ocorrida nas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de L2/LE e de as circunstâncias sociais e históricas atuais serem diferentes. (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 21)

Com essas considerações sobre as crenças que subjazem aos métodos de ensino de LE, materiais didáticos e papel do aluno, ressaltamos a importância de caracterizar as crenças sobre o que se pode considerar uma boa aula de LE.

2.6. Crenças sobre o que é uma boa aula de LE

As crenças sobre a realização de uma boa aula implicam em aspectos bastante subjetivos relacionados à didática do curso e às necessidades do aluno, entre outros. É essencial considerar, em primeiro lugar, onde ocorre em geral: a sala de aula. Nesse espaço se estabelecem relações sociais entre docente e aluno com objetivos que se complementam, pois o

propósito do professor é, principalmente, facilitar situações que promovam a aprendizagem da LE e a intenção do estudante, muitas vezes, é interagir com falantes da LE que estuda, tanto durante as aulas quanto em condições reais de uso do idioma (RICHARDS; LOCKHART, 1998).

Dentro do contexto escolar acontece grande parte do processo de aprendizagem de LE e é onde o professor estimula os alunos a utilizarem o idioma que aprendem, de modo que possam estar não só expostos à LE em questão, mas também que sejam capazes de expressar os novos conhecimentos interagindo com os colegas. Além disso, o ambiente da sala de aula deve ser favorável para aumentar a confiança do próprio aluno quanto ao que deseja comunicar, com segurança e autoestima elevada. Assim, o lugar de aprendizagem – a sala de aula – é onde o professor prepara o aluno para que este se comunique em situações externas à aula (FIGUEIREDO, 2012; RICHARDS; LOCKHART, 1998).

Ao considerar o espaço em que ocorre a maior parte do processo de ensino e aprendizagem, julgamos que uma boa aula precisa conter a elaboração de um planejamento adequado, primeiramente. Para isto, centramos o foco em uma aula baseada nas abordagens comunicativas (AN, AC, ABT, Abordagem Colaborativa), porque contemplam os princípios que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem de LE, tanto para o aluno quanto para o professor. Nessas abordagens, a língua é um veículo para a comunicação, os aspectos afetivos têm impacto no desenvolvimento da aula e da aprendizagem e a competência comunicativa integra os objetivos a serem alcançados (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012).

Uma boa aula poderia ser aquela que está inserida num programa de curso cujo planejamento contemplou os objetivos gerais e específicos, levando em conta as características, interesses e necessidades dos alunos, e em que o trabalho do docente considera tanto os aspectos anteriores a ela, como é o caso do planejamento, como a aula propriamente dita e a análise dos procedimentos selecionados e aplicados.

O labor docente inclui, portanto, o planejamento do curso e das aulas, pois essa é uma organização imprescindível para estabelecer uma sequência de procedimentos e atividades capazes de levar a bons resultados no ensino e a aprendizagem. Como mencionamos, ao planejar o curso o professor busca contemplar os objetivos gerais (aspectos amplos a serem alcançados) e específicos (relacionados aos conteúdos, procedimentos e avaliações). Para a aula, o docente deve estabelecer objetivos que considerem o que o aluno possivelmente não sabe para estipular o que o estudante será capaz de fazer ao final da aula, sempre em consonância com os objetivos estipulados para o curso. É necessário, também, definir as ações que serão realizadas durante a aula (ler, escutar, ver etc.), os procedimentos e tipos de prática

(de resposta aberta, fechada etc.). Faz parte do planejamento decidir as atividades de apresentação de conteúdo (leitura, audição ou outras), como também o tempo de realização de cada uma. O professor deve definir, ainda, se o aluno trabalhará individualmente ou em grupos.

Outro aspecto que deve ser considerado é uma previsão de possíveis problemas, como atividades extras para as situações de dificuldades específicas ou ritmos diferenciados na realização do que foi proposto. Além disso, é necessário esclarecer ao aluno o objetivo das atividades, variar a tipologia de atividades, de modo a favorecer a manutenção e/ou ampliação do interesse dos alunos. É essencial, ainda, o docente ter claro o contexto de ensino, as características do grupo de estudantes, seus objetivos e ser flexível para adaptar técnicas, atividades e materiais de acordo com o nível de conhecimento do aprendiz (FIGUEIREDO, 2012; RICHARDS; LOCKHART, 1998).

Para o processo de ensino e aprendizagem durante a aula de LE, concordamos com Almeida Filho (2010) quando ele propõe uma discussão sobre a aula. Para isso, o autor defende que para a aquisição de LE são essenciais as contribuições de Krashen (1982), pois ele oferece um

modelo abrangente de aquisição composto de grandes hipóteses como, por exemplo, a do organizador, do filtro afetivo, do insumo e do monitor. Ao nível interno esses mecanismos operariam a filtragem emocional do insumo linguístico, a organização subconsciente e duradoura do insumo enquanto capacidade comunicativa, e a supervisão e auxílio do monitor consciente de regras. A aquisição ótima de uma LE estaria ainda condicionada ao tempo necessário para o aprendiz iniciar interações e a um contexto linguístico comunicativo, de uso propositado da língua-alvo, onde seria perceptível a relevância pessoal do material-amostra para o aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 26-27)

Segundo afirma Almeida Filho (2010), a teoria de Krashen (1982) fundamenta muitas das ações docentes durante a aula, tornando-a um lugar de aprendizagem bastante autêntico. No entanto, na realidade das salas podem acontecer muitos problemas alheios ao processo que interferem no desenvolvimento do ensino planejado pelo professor. Esses problemas podem estar relacionados à indiferença do aluno para aprender LE, à baixa e distorcida expectativa de aprendizagem por parte dos alunos e familiares (esperam alta performance, em pouco tempo de estudo) e à falta de consciência linguística que leva a usar estratégias de aprendizagem tradicionais (cópia e memorização), entre outros. Contudo, tais questões não eliminam o respeito ao direito do aluno de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 27). Essas características relativas ao aprendiz têm vínculo com

procedimentos selecionados pelo professor com o intuito de aproximar o aluno ao propósito do ensino de línguas em uma aula.

Julgamos que as crenças sobre a aula podem passar pela proposta de Almeida Filho (2010) que conduz para fases de uma aula, de tal modo que esta se aproprie do espaço e tempo preciosos:

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 28)

Tendo esses aspectos em vista, o autor propõe quatro passos:

- 1) fase 1: estabelecer um clima de confiança, considerando o conhecimento prévio e oferecendo atividades para integração dos alunos à classe;
- 2) fase 2: apresentação de novo conteúdo, por meio de amostras de língua em uso;
- 3) fase 3: ensaio e uso: favorecimento de oportunidades para que o aluno utilize o novo conhecimento;
- 4) fase 4: fechamento do trabalho, conscientização sobre a linguagem.

Almeida Filho (2010, p. 32) sugere que essas fases, com as quais estamos de acordo, quando bem articuladas deveriam ser capazes de “constituir a aula formal minimizadora de ruídos como a desorientação, indiferença ou atitudes de resistência (mesmo que subconsciente) do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 32).

As crenças subjacentes às propostas de aula do autor citado estão de acordo com os princípios das abordagens comunicativas, como afirmam Richards e Rodgers (2001), que incluem a aprendizagem da LE com a finalidade de comunicação, que as atividades tenham o foco em aspectos autênticos e significativos, como também que a fluência tenha uma dimensão relevante no desenvolvimento do processo comunicativo. Consideram também que a aprendizagem é um processo de construção criativa que envolve tentativa e erro. Esses conceitos sugerem as crenças implícitas nas características construtivas e colaborativas que envolvem as abordagens com o foco na comunicação, pois “favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 34).

Tais considerações sobre algumas crenças relacionadas à aula comunicativa servem para reflexão e para alcançarmos uma compreensão adequada dos elementos que se incluem neste trabalho. Tendo isso em mente, relacionamos alguns dos aspectos que envolvem a competência docente e algumas dessas capacidades para o desempenho do ofício pedagógico.

2.7. Professores e algumas competências para a docência

Pelo fato de que as crenças são formadas desde cedo, reiteramos a visão de Almeida Filho (2006, 2010) sobre a influência da tradição de ensinar e aprender LE na escola, para quem “os professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 20).

Em função disso, a atuação docente está relacionada às competências linguística, comunicativa e pedagógica necessárias para seu desenvolvimento, como tratamos no primeiro capítulo deste trabalho. A competência linguística refere-se aos conhecimentos gramaticais, ou seja, à capacidade de formar enunciados de acordo com as regras da língua; a competência comunicativa considera que se use a língua em contexto social adequado; e a competência pedagógica inclui o conhecimento sobre a língua, as crenças implícitas à sua atuação, a aplicação do saber teórico e o engajamento profissional.

O mesmo especialista aponta que a abordagem de ensinar (ou a competência pedagógica) dos professores está relacionada às concepções de linguagem, de aprender e de ensinar a LE, mas a “mais básica é a *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 20, grifo do autor), que não são conhecidas e são obtidas ao longo do tempo e das experiências vividas. A competência linguístico-comunicativa refere-se à teoria explícita sobre a capacidade do professor de usar a língua-alvo em situações ou contexto comunicativo. Além disso, incluem-se a competência aplicada e a profissional.

A competência aplicada, conforme aponta o especialista, é a que

capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. (ALMEIDA FILHO, 2010 p. 21)

E com a competência profissional o docente pode “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” e está engajado em atualizações permanentes (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 21).

Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán e Nieto Cruz (2013, p. 23-29) ressaltam o valor positivo de trabalhar com as competências que o professor de LE “deve ter para poder ser um verdadeiro facilitador do acesso ao conhecimento do idioma estrangeiro e o agente social que a sociedade requer⁴⁰”. Elas afirmam que as competências comunicativa, pedagógica e investigativa são essenciais, mas não exclusivas, para formar o perfil do docente de LE.

Segundo descrevem as autoras, a competência comunicativa é a capacidade para produzir e interpretar enunciados em situações de uso, uma vez que contém a competência linguística, e deve fazer parte tanto da atuação docente quanto de seu interesse em promover tal capacidade nos aprendizes. A competência pedagógica está associada ao saber fazer do professor no contexto educativo e social e envolve habilidades comunicativas e metodológicas, conhecimentos básicos e domínio do campo específico do seu trabalho. Sobre esse aspecto, as pesquisadoras ressaltam que a competência pedagógica deve aprofundar o conhecimento de fatos, dados e teorias por meio de pesquisas e fontes teóricas e por intermédio da experiência e uma reflexão sobre ela. A competência investigativa completa ainda mais o perfil do docente, por oferecer a possibilidade de formação integral, que estimule o professor a ser pesquisador da experiência prática, o que favorece a reflexão e a análise interpretativa de suas ações didáticas. Essa atuação investigativa e reflexiva docente contribui para

Melhorar a vida dos indivíduos (Noffke, 1995), na reflexão crítica que gera a interseção entre a teoria e a prática (Cochran-Smith e Lytle, 1993), e na decisão de transcender a visão de que os únicos que investigam são os acadêmicos pertencentes à elite ou externos à escola, e não quem se desempenha nas salas de aula (Noffke, 1995). Isto levou a dar crédito às teorias que os docentes têm e suas interpretações pessoais (Burns, 2010), e a reconhecer que seu trabalho como estudiosos dos fenômenos que acontecem no seu contexto de trabalho permite explorar, desenvolver e manter mudanças tanto na sala quanto nas diversas organizações educativas – incluindo a universitária (Noffke e Somekh, 2009)⁴¹. (CORTÉS CÁRDENAS, CÁRDENAS BELTRÁN; NIETO CRUZ, 2013. p. 30)

Em direção ao perfil reflexivo docente, para Richards e Lockhart (1998, p. 13), a competência docente pode ser desenvolvida de acordo com cinco pressupostos básicos. O primeiro é que um professor informado tem um conhecimento ampliado do ensino, pois ensinar

⁴⁰ No original: *Debe poseer para poder ser un efectivo facilitador de acceso al conocimiento del idioma extranjero y el agente social que la sociedad requiere.*

⁴¹ No original: *Mejorar la vida de los individuos (Noffke, 1995), en la reflexión crítica que genera la intersección entre la teoría y la práctica (Cochran-Smith e Lytle, 1993), y en la decisión de transcender la visión de que los únicos que investigan son los académicos pertenecientes a élites o externos a la escuela, y no quienes se desempeñan en las aulas (Noffke, 1995). Esto ha llevado a dar crédito a las teorías que poseen los docentes y sus interpretaciones personales (Burns, 2010), y a reconocer que su labor como estudiosos de los fenómenos que ocurren en su contexto laboral permite explorar, desarrollar y mantener cambios tanto en el aula como en las diversas organizaciones educativas – incluida la universitaria (Noffke e Somekh, 2009).*

é uma atividade complexa e multidimensional e a conscientização aprofundada favorece a tomada de decisões. O segundo item refere-se à introspecção como meio de análise sobre a própria atuação, como forma de reconhecer os elementos subjacentes à sua prática e buscar novas iniciativas.

O terceiro pressuposto é que os docentes não são frequentemente conscientes do tipo de ensino que praticam ou como ocorrem as escolhas na sala de aula, uma vez que há muitos aspectos simultâneos que são de difícil identificação, por esse motivo a reflexão pode ampliar as dimensões de ação docente.

O quarto pressuposto é que a experiência é insuficiente para o aperfeiçoamento, ainda que bastante valorizada, ou seja, é necessário que haja reflexão e conscientização sobre as experiências rotineiras que contribuam para o desenvolvimento profissional docente.

O quinto item que favorece o aperfeiçoamento da docência é a reflexão crítica sobre a própria atuação docente, formulando a si mesmo questões sobre como e por que as dimensões são como são, ou seja, é essencial que o docente pesquise os valores representativos, as opções viáveis e as limitações das ações na sala de aula, com vistas a possíveis mudanças e decisões que melhorem seu desempenho como professores.

Essas competências são parcialmente a base da nossa investigação, que busca conhecer as opiniões de alguns professores sobre o que é uma boa aula, um bom aluno e um bom professor. As pesquisas sobre crenças têm crescido e justificam-se na medida em que podemos comprovar a necessidade delas, assim como sua importância para a formação de professores reflexivos e empenhados em seu trabalho pedagógico e social.

Na sequência, descrevemos os passos para o desenvolvimento da pesquisa, como o contexto, os participantes, as questões utilizadas na entrevista, os dados coletados e a correspondente análise.

3. Caminho percorrido: da coleta à análise dos dados

As considerações sobre a teoria, a prática e as crenças no ensino, apresentadas nos capítulos anteriores, são importantes porque fundamentam a pesquisa de campo que nos permitiu verificar se nossa hipótese inicial era válida. Em função dos dados coletados, pudemos discutir, à luz dos fundamentos sobre ensino e aprendizagem, as relações entre o conhecimento teórico das docentes entrevistadas e sua atuação nas aulas observadas.

Abrahão (2006), André (2005) e Lüdke e André (1986) afirmam que os aspectos gerais das pesquisas qualitativas preocupam-se com o processo e com o significado, de tal forma que a investigação “aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos que no final se tornam mais diretos e específicos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa e no estudo de caso, por exemplo, são importantes as observações de aula, as conversas com as pessoas envolvidas no âmbito educacional, os dados coletados selecionados que são incluídos em uma triangulação com as bases teóricas e com o que é analisado, sendo essenciais para corroborar as hipóteses que respondem às perguntas de pesquisa.

Algumas das características fundamentais do estudo de caso são:

- a) há elementos que podem emergir como importantes durante o estudo;
- b) a interpretação se faz em contexto;
- c) a realidade é vista de forma completa e profunda;
- d) utiliza fontes de informação variadas;
- e) permite que o leitor demonstre interesse em aplicar o que leu;
- f) a possibilidade de representar pontos de vista conflitivos e de diferenças;
- g) uso de linguagem articulada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20).

Ademais, e para que seja possível considerar os aspectos citados, é preciso levar em conta que, segundo Creswell (2007, p. 35), a pesquisa qualitativa

é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados.

Relacionamos as características destacadas, tanto de Lüdke e André (1986) quanto de Creswell (2007), porque ambas consideram a interpretação contextual por ela indicar o espaço em que a atuação ocorre. Além disso, considera-se a visão construtivista por ser aquela que percebe o conhecimento descoberto pelos alunos e reconstruído por meio de novas experiências de ensino e aprendizagem, ou seja, o valor da pesquisa qualitativa está na análise sobre o ponto de vista do participante que ao fazer uma reflexão pode reformular sua didática, como vimos no capítulo anterior, e pode seguir rumo a uma atuação integral que aprecia o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e social no processo educativo.

Em função disso, tomamos como base os aspectos constatados por meio das observações de aula e das entrevistas para investigar “o que os participantes estão experienciando, [ou melhor] como interpretam as suas experiências”, conforme afirma Abraão (2006, p. 220). Com relação às experiências, Camarena Ortiz (2009) assegura que as crenças que se têm sobre o ensino originam-se no aprendizado de vida com a família, com a escola, com a convivência social e influenciam cultural e individualmente as decisões e posturas no contexto em que atuam. Para a autora, as crenças sobre o ensino são dinâmicas e sociais, uma vez que são agentes e receptoras de influência, como ela certifica:

Os fatores que dão forma a nossas crenças ou maneiras de pensar são a experiência: a influência familiar, a influência da comunidade, a influência escolar, a influência cultural e a influência das características individuais. A influência familiar refere-se aos modelos que os pais e familiares proporcionaram em casa. A influência da comunidade é incorporar seus conhecimentos e valores em nossa própria perspectiva. A influência escolar é colocar o aluno em contato com outras comunidades diferentes da sua, ou são instituições homogêneas com valores compartilhados. A influência cultural inclui a família, a comunidade, a escola e os elementos culturais gerais que moldam os sistemas básicos de um grupo humano para ver e interpretar o mundo que os rodeia. Finalmente, as características individuais referem-se à maneira como cada indivíduo se comporta⁴². (CAMARENA ORTIZ, 2009, p. 34).

⁴² No original: *Los factores que dan forma a nuestras creencias o maneras de pensar son la experiencia: la influencia familiar, la influencia de la comunidad, la influencia escolar, la influencia cultural y la influencia de las características individuales. La influencia familiar se refiere a los modelos que han proporcionado los padres y familiares en casa. La influencia de la comunidad es incorporar sus conocimientos y valores en nuestra propia perspectiva. La influencia escolar es poner al alumno en contacto con otras comunidades diferentes a la propia, o son instituciones homogéneas con valores compartidos. La influencia cultural incluye la familia, la comunidad, la escuela y los elementos culturales generales que moldean los sistemas básicos de un grupo humano para ver e interpretar el mundo que los rodea. Finalmente, las características individuales se refieren a la manera en que cada individuo se comporta.*

Concordamos com essa visão da autora porque se relaciona aos aspectos da nossa pesquisa, caracterizados e analisados de acordo com a fundamentação teórica, adotada neste estudo e defendemos que investigar a relação entre as crenças sobre a teoria e a prática no ensino de ELE pode contribuir para a reflexão e o questionamento constante que deve permear o trabalho docente. Dessa forma, o professor pode tornar-se mais consciente do que faz, adaptando-se às mudanças contextuais, aplicando a teoria e a prática no complexo conjunto de redes que configura a sala de aula.

Com base nesses aspectos sobre o estudo de caso como integrante da pesquisa qualitativa, apresentamos, a seguir, os dados coletados em nosso trabalho por meio da descrição e análise dos componentes que contribuem para o desenvolvimento da nossa investigação.

3.1. A pesquisa: informações gerais

Com a finalidade de verificar as crenças dos professores sobre o ensino de ELE na escola, especialmente no modo como estão relacionadas à valorização do que é uma boa atuação docente, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas e observações de aula, ambos comentados a seguir. Em relação às participantes da pesquisa, cumpre salientar que fizemos uso de pseudônimos para preservar a identidade das profissionais.

Para a pesquisa de campo⁴³ procuramos as escolas públicas com oferta de ensino de espanhol no EM. Contudo, no estado de São Paulo, as aulas desse idioma estão a cargo dos Centros de Estudos de Línguas (CEL)⁴⁴, apesar de a Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 ter tornado obrigatória a oferta do espanhol no EM. Sobre isso a diretoria da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), em abril de 2013, solicitou à Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP)⁴⁵ a inclusão do espanhol na grade curricular do EM.

A SEE-SP manifestou-se com a afirmação de que “a língua espanhola é oferecida no contraturno das aulas do Ensino Médio”⁴⁶ (SÃO PAULO, 2013, p. 1) porque é “impossível

⁴³ Obter colaboração para as pesquisas de campo na área de Humanas nem sempre é uma tarefa fácil, pois há pouca disposição, por parte dos informantes, para ceder entrevistas, responder a questionários ou preencher formulários conforme aponta Eres Fernández (2009, p. 84); no nosso caso, enviamos vinte solicitações de colaboração e obtivemos apenas cinco respostas positivas.

⁴⁴ Os CEL foram criados pelo Decreto nº 27.270, de 10/08/1987, que fundamenta a sua existência e seu funcionamento. Informações adicionais disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas>>. Acesso em 25 jan. 2014.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria>>. Acesso em 15 fev. 2014.

⁴⁶ Carta resposta da SEE-SE à APEESP, em 18 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/wp-content/uploads/SEE-resposta1.pdf>>. acesso em 10 fev. 2014.

incluir a língua espanhola na grade sem que sejam retiradas aulas das disciplinas que já existem, o que não seria possível atualmente”, conforme explicou a APEESP (2013, p. 1)⁴⁷, no relatório sobre a reunião que manteve com SEE-SP. O mesmo documento informa que foi requisitado em 2013 que o concurso público para professores incluísse a Língua Espanhola, o que ocorreu em novembro de 2013⁴⁸, em São Paulo⁴⁹.

É importante destacar que não é objetivo de nosso estudo discutir profundamente os aspectos que rodeiam a inclusão do espanhol na grade horária e sim apontar o dinamismo e a atualidade do tema, incentivando o leitor a informar-se constantemente sobre o assunto.

Como integrantes dos Programas e Projetos da SEE,

Os Centros de Estudo de Línguas, direcionados aos estudantes da rede estadual de São Paulo, proporcionam ao aluno a oportunidade de aprender gratuitamente um novo idioma, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho, além de ampliar seu acesso a outras culturas. (SÃO PAULO, 2013, p. 1)

Considerando a importância do ensino de ELE nesse projeto, nosso estudo ocorreu em dois CEL. Foram escolhidas somente essas duas instituições por questões de mobilidade urbana, por estarem em bairros periféricos da Região Metropolitana de São Paulo e, principalmente, porque nossa pesquisa configura-se como estudo de caso e nesse sentido, busca conhecer e analisar situações específicas e não uma quantidade significativa de situações.

Assim, o primeiro CEL que vinculamos à nossa pesquisa (CEL-01) tem mais de dez anos de existência, tem tido uma procura alta por parte dos estudantes e vários de seus alunos receberam bolsas de estudos no exterior. Em 2013, nesse CEL havia 693 alunos de todos os idiomas, advindos de variadas escolas da região e quatro professoras para ensinar espanhol às dezenove turmas, duas professoras para sete turmas de francês, uma professora para duas turmas de inglês e uma professora para três turmas de italiano.

O segundo Centro de Estudos de Línguas (CEL-02) existe há três anos e em 2013 contava com dois professores para os dois idiomas, francês (uma turma) e espanhol (seis turmas), e todos os estudantes - 100 no total - cursavam a educação básica na própria escola.

⁴⁷ Relato da reunião ocorrida entre APEESP e SEE-SP em 18 de abril de 2013, disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/?p=2233>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

⁴⁸ O concurso público para professores da rede estadual ofereceu vagas para a disciplina língua espanhola, em 17 nov. 2013, conforme consta no edital de abertura de inscrições, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/568.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

⁴⁹ Não nos aprofundaremos nos aspectos relacionados à inclusão do espanhol no currículo das escolas públicas por não ser esse o foco de nosso trabalho. Nossa intenção, nessa breve exposição, foi a de apresentar alguns dados recentes sobre o ensino de espanhol e mostrar a necessidade de constante acompanhamento dos fatos e os motivos pelos quais não foi possível realizar nossa pesquisa de campo em salas de aula de EM.

Os aprendizes dos CEL são adolescentes de faixa etária entre 11 e 18 anos regularmente matriculados no ensino fundamental ou no ensino médio. São estudantes da rede pública estadual de ensino, conforme regras do CEL, e pertencem aos níveis socioeconômicos baixo e médio, segundo afirmou a coordenadora do CEL-01. Neste trabalho, quando nos referimos a eles, usamos pseudônimos, de forma a preservar a sua identidade.

No que se refere às docentes, entrevistamos e observamos as aulas de duas professoras pertencentes a dois CEL diferentes, como já mencionado, sendo que ambas são graduadas e licenciadas em Letras. A professora Beatriz leciona espanhol há três anos. Na ocasião da realização da nossa pesquisa essa docente contava com seis meses de atuação no CEL-01. Nesse momento ela havia terminado a licenciatura em uma universidade pública e concordou que a nossa pesquisa fosse feita com seus alunos, bem como concedeu-nos trinta minutos para a entrevista. Docente do CEL-02, Ana esclareceu que cursou a Licenciatura em língua espanhola em instituição particular para trabalhar com seu idioma nativo, pois é imigrante. Ela leciona espanhol há dez anos e consentiu participar do nosso estudo, permitindo vinte minutos de entrevista.

Como exposto, selecionamos a entrevista e a observação de aulas como instrumentos que possibilitariam coletar os dados necessários para o desenvolvimento do nosso trabalho. A nossa pesquisa teve por objetivo recolher opiniões e percepções dos participantes, em consonância com o que afirma Abrahão (2006, p. 224), quem considera que as entrevistas contribuem para “levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada”.

A mesma autora destaca que as observações de aula possibilitam a documentação de “ações e ocorrências que são particularmente relevantes para as questões” (2006, p. 225), e contribuem para a triangulação dos dados coletados. Podem ser feitas por gravações, vídeo gravações, anotações e/ou diário de campo. Em nosso estudo, foram feitas observações com anotações de campo, por impossibilidade de gravação em vídeo por determinação da direção das escolas. Para a análise selecionamos informações que ressaltaram aspectos de maior interesse explicitados na entrevista, em confronto ou em concordância com as indagações investigadas.

Ao elaborar as questões da entrevista⁵⁰, tivemos a preocupação de que elas não induzissem a resposta, ou seja, que as perguntas não levassem o entrevistado a responder conforme nossa expectativa. As questões abertas possibilitaram verificar opiniões e conhecimento sobre a atuação docente no ensino de espanhol como língua estrangeira.

⁵⁰ O Roteiro de entrevista consta no Apêndice A (às professoras) e no Apêndice B (aos alunos).

Nossa ida a campo foi precedida da formalização e obtenção das autorizações necessárias. Para isso, estabelecemos um primeiro contato, com as duas escolas por correio eletrônico (*e-mail*). Encaminhamos mensagem para as coordenadoras, a fim de conhecer os horários de atendimento e saber quais eram os trâmites exigidos pelas instituições para a entrada de pesquisadores. Informaram-nos que era necessária uma carta de apresentação assinada pela orientadora da pesquisa, no CEL-01, mas no CEL-02 não houve essa exigência.

Com a carta em mãos, no dia agendado conhecemos a direção, a coordenação e a professora do CEL-01. Nessa ocasião explicitamos o propósito da pesquisa de modo amplo, ou seja, esclarecemos que entrevistariamos a docente e alguns alunos de espanhol e observaríamos 6 aulas com o foco de conhecer os procedimentos utilizados pela docente que concordasse em participar da investigação. Depois de obter a autorização verbal para a colaboração e, de acordo com as normas vigentes, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵¹ para que a professora o assinasse confirmando sua anuência em participar da pesquisa.

Posteriormente, em uma conversa com a docente, combinamos os horários dos cursos nos quais observaríamos as aulas. Tivemos cuidado com a pontualidade, com nosso posicionamento em sala indicado pela professora para que nossa presença de observadora não interferisse ou influenciasse o desenvolvimento da aula.

Uma vez em sala, desempenhamos o papel de observadora não participante, fizemos anotações durante as aulas e não entrevistamos nem participamos dos procedimentos aplicados. Para o registro manuscrito utilizamos cadernetas, pois não foram permitidas gravações das aulas em áudio ou vídeo. Visamos detectar a sequência de atividades e os procedimentos aplicados pelas professoras em três unidades didáticas aplicadas de fevereiro a junho de 2013, comparando-os com as respostas delas à entrevista.

Quanto às entrevistas, agendamos um horário logo após a aula, com o cuidado de que não fosse um empecilho às atividades profissionais das professoras. Pudemos realizar a gravação em áudio digital com somente uma das docentes, pelo fato de a outra não ter autorizado o uso desse procedimento, o que nos levou, nesse caso, a fazer anotações durante a conversa. Em relação à participação dos alunos, embora tenha sido entregue o pedido de autorização a vinte estudantes, recebemos somente cinco autorizações assinadas pelos responsáveis.

Para a realização das entrevistas utilizamos um questionário destinado a obter informações sobre dados pessoais, acadêmicos e profissionais das docentes e dos alunos

⁵¹ Modelo da Faculdade de Educação, em 2013. Disponível em: <www4.fe.usp.br>. Acesso em: 02 fev. 2014.

participantes, dados esses que foram registrados por nós ao início da entrevista. Também empregamos um roteiro de entrevista (vide Apêndice A) com o objetivo de ter acesso às opiniões dos integrantes, sendo que ele foi seguido linearmente, com alguns comentários que esclarecessem as respostas dos entrevistados.

Para entender a organização da análise por nós realizada, reproduzimos as questões orientadoras das entrevistas realizadas com as docentes:

1. O que despertou em você o interesse por trabalhar com a língua espanhola?
 - 1.1. Onde e como foi?
2. Como você define um bom professor de espanhol?
3. O que caracteriza, para você, um bom aluno?
4. Quais são os procedimentos e técnicas - ou deveriam ser - utilizados por um bom professor?
5. Em sua opinião, o que é um bom material didático?
6. Quais são as características de uma boa aula de espanhol?
7. Você tem outros comentários sobre ensinar espanhol ou sobre o curso?

Com base nessas indagações, pudemos reunir os dados obtidos com as entrevistas às professoras e aos alunos para uma categorização alinhada com os aspectos teóricos estudados e com as crenças implícitas. Esses elementos são assuntos de importantes discussões por estudiosos como Almeida Filho (2005, 2010); Eres Fernández (2009); Richards e Rodgers (2001); Sánchez Pérez (2009), entre outros e os consideramos relevantes para a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Resumimos no quadro 2 as opiniões das docentes entrevistadas que serão analisadas em item posterior.

Perguntas	Professora Beatriz	Professora Ana
3.1. O que despertou em você o interesse por trabalhar com a língua espanhola? 3.1.1. Onde e como foi?	O gosto pela leitura levou-a ao curso de Letras, onde aprendeu o espanhol. Surgiu um desinteresse pelo serviço burocrático que exercia antes de iniciar o curso superior, ao mesmo tempo, obtive oportunidade no magistério, o que a motivou. Não esclareceu onde e como foi.	Como tem preferência em lidar com os seres humanos, Ana escolheu a docência de sua língua materna, espanhol. Pensa que pode “ajudar as pessoas carentes”. Não esclareceu onde e como foi.

Quadro 2 - Continua

Continuação – Quadro 2

<p>3.2. Como você define um bom professor de espanhol?</p>	<p>É organizado; planeja as aulas segundo os objetivos pré-estabelecidos; preocupa-se com o processo de aprendizagem, não só com a transmissão de informação.</p> <p>É fluente na LE e fala no idioma a maior parte do tempo em aula. Tem sensibilidade para explicar na língua materna, se necessário.</p>	<p>É carismático, pois busca conhecer características dos alunos.</p> <p>É competente ou melhor tem capacidade em sua disciplina.</p> <p>É o mediador da aprendizagem.</p> <p>Faz explicações claras e satisfatórias.</p>
<p>3.3. O que caracteriza, para você, um bom aluno?</p>	<p>É o que faz pesquisa e busca informações e conhecimento fora do período da aula; procura a autonomia e esforça-se por expressar-se na LE.</p>	<p>Aprende as regras gramaticais ensinadas.</p> <p>Participa das propostas apresentadas pelo professor.</p> <p>Aprende a partir da realidade.</p>
<p>3.4. Quais são - ou deveriam ser - procedimentos e técnicas utilizados por um bom professor?</p>	<p>Adapta planejamento e aplicação das atividades à realidade dos alunos.</p>	<p>Ensina a gramática prioritariamente.</p> <p>Utiliza técnicas teatrais (memorização de diálogos), canções (letra com lacunas) e material autêntico (estudo de rótulos e embalagens).</p>
<p>3.5. Em sua opinião, o que é um bom material didático?</p>	<p>Deve ser adequado à faixa etária dos alunos (livro didático, LD).</p> <p>Oferece diversificação para desenvolvimento das habilidades orais e escritas.</p> <p>Reconhece que não há LD perfeito.</p> <p>Inclui temas transversais.</p>	<p>A utilização de recursos audiovisuais deve ser variada para despertar a atenção dos alunos.</p> <p>Para adaptar o LD adotado pela escola, complementa as atividades da aula com cópias de partes de outros livros.</p>

Conclusão – Quadro 2

<p>3.6. Quais são as características de uma boa aula de espanhol?</p>	<p>Uma boa aula envolve os alunos com elementos divertidos, com os quais cada um pode expressar-se.</p> <p>O professor utiliza o espanhol o tempo todo e para explicações extras pode recorrer à LM.</p>	<p>Explica a gramática de modo claro e satisfatório para a execução de atividades.</p> <p>Busca manter diálogo com os alunos sobre seus gostos.</p> <p>É fluente em espanhol para usá-lo o tempo todo na aula.</p>
<p>3.7. Você tem outros comentários sobre ensinar espanhol ou sobre o curso?</p>	<p>Preocupa-se quanto à formação insuficiente dos professores de espanhol, com relação à fluência e à condução da aula, por experiência e dificuldades próprias.</p>	<p>Refere-se à falta de: 1) recursos audiovisuais (equipamento, vídeos, canções); 2) livros paradidáticos, dicionários e gramáticas de consulta; 3) espaço apropriado para o desenvolvimento das aulas.</p>

QUADRO 2 – Resumo das respostas das docentes à entrevista
Quadro elaborado com os dados coletados em nossa pesquisa

Um primeiro comentário que consideramos relevante diz respeito a uma dificuldade particular com relação às observações pormenorizadas na aula por sua complexidade, ou seja, a nossa presença na sala, como pesquisadora, pôde alterar o modo como se portam habitualmente os participantes da pesquisa, professora e alunos; não obstante, levamos em conta esses aspectos para coletar os dados necessários para a nossa investigação, ou seja, os aprendizes às vezes podem demonstrar maior timidez para falar na LE, por exemplo, ou ainda podem estar mais agitados, o que altera a dinâmica da aula.

Os procedimentos descritos nos próximos parágrafos com base nas observações de aula favorecem a análise que estabelece relações entre o que cada professora disse durante as entrevistas e como elas atuaram em sala de aula. Para tanto, destacamos as características dos grupos, o número de alunos, alguns dos procedimentos utilizados e dos conteúdos abordados.

As aulas da professora Beatriz eram em sala multisseriada⁵², com os estágios 5 e 6, que são os últimos do curso de espanhol, no CEL. Em cada nível havia 9 alunos, formando dois grupos que se sentavam posicionados de frente um para o outro. Enquanto uma turma se dedicava às atividades constantes no LD propostas pela docente, com o outro estágio ela procedia à correção de tarefa que havia sido realizada em casa.

Na primeira aula que observamos, Beatriz transcreveu na lousa um exercício que solicitava ao estudante completar algumas frases nas quais havia espaços em branco, com um verbo no futuro imperfeito do indicativo e o respectivo pronome indicado entre parênteses. Essa atividade serviu de revisão para o 6º estágio e de prática para o 5º estágio. Neste caso, os estudantes realizaram a proposta depois da explicação da docente. Na mesma aula, outra tarefa foi escrita na lousa, desta vez somente para o 6º nível, sobre o modo condicional, em que os aprendizes tiveram que completar as situações hipotéticas que se relacionavam com um livro lido por eles e situações relativas ao meio ambiente.

Para a correção de cada atividade, a professora nomeou alunos alternadamente para leitura das respostas. Se houvesse algum equívoco por parte do aluno nomeado, a docente reformulava a questão a todos os outros e solicitava colaboração dos colegas, perguntando-lhes se alguém sabia a resolução. Em caso negativo, ela fornecia a explicação de modo expositivo. Destacamos esse procedimento porque Beatriz utilizou a língua espanhola para a leitura dos exercícios. No entanto, ao explicar o assunto novamente para esclarecer as dúvidas, ela usou a LM, para contrastar a forma verbal entre os dois idiomas. O português é utilizado, por Beatriz, em outras ocasiões na aula, como entre as atividades, às vezes na explanação do tema a ser estudado e nas explicações das atividades. Não obstante, a fluência em espanhol é demonstrada nas saudações iniciais, nas primeiras exposições sobre a pauta da aula e nas leituras de textos ou das atividades propostas⁵³.

Em outra sala multisseriada, de 3º e 4º estágios, Beatriz utilizou um caça-palavras com participios irregulares (*visto, hecho, vuelto, roto* – visto, feito, voltado, rompido/roto) dos quais se requeria dos alunos a indicação dos respectivos infinitivos (*ver, hacer, volver, romper, etc.* – ver, fazer, voltar, romper etc.). Ao terminar a atividade, a docente escreveu na lousa a

⁵² Godoy (2013, p. 24) afirma que “uma turma multisseriada define-se por concentrar em uma única sala de aula, com o mesmo professor, um grupo de alunos com estágios diferentes de aprendizado na LE”.

Nos CEL “são oferecidos os cursos de alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, mandarim, e, a partir do ano de 2010, a língua inglesa, direcionada aos alunos do ensino médio. Entretanto, é comum verificar que o índice de evasão dos alunos de um estágio para outro nessas instituições é muito alto. As salas (...) iniciam (...) com uma média de 35 alunos e, no decorrer do primeiro semestre de aula, a metade deles desiste do curso. Devido a esse alto índice de evasão nos CEL, em algumas situações, é necessário formar turmas multisseriadas, a fim de evitar o fechamento de salas e garantir a manutenção do curso”. (GODOY, 2013, p. 24).

⁵³ Analisamos os aspectos que envolvem a LM, no item 3.3.

conjugação regular e irregular do tempo *pretérito perfecto compuesto de indicativo* e incluiu frases em português para que os alunos as vertessem ao espanhol; além disso, alertou-os sobre os marcadores temporais⁵⁴ e expôs uma comparação, em português, do uso do tempo verbal estudado.

Outros procedimentos adotados pela professora Beatriz foram a apresentação pelos alunos sobre a leitura de um livro paradidático – *El Principito*, de Saint-Exupéry – sendo que cada grupo se incumbiu de um capítulo. Foi realizada a visualização de um filme baseado no livro lido, com objetivo de desenvolver a compreensão oral e posteriormente discutir os temas abordados e/ou destacados pelos alunos. Consideramos que a professora poderia ter utilizado uma obra da literatura espanhola ou latino-americana para, assim, ampliar o conhecimento linguístico e cultural na L-alvo e proporcionar maior exposição ao idioma, com amostras autênticas da língua e da cultura. No entanto, tal opção da professora Beatriz foi feita com base no planejamento do CEL-01 que sugere, para os níveis avançados, não só a obra citada mas também o conto de Manuel Rivas, *La lengua de las mariposas*, que igualmente é estudado em conjunto com o filme, o que revela a crença de ampliar o contato dos estudantes com o idioma a ser aprendido para permitir que haja expressão oral, por meio de comentários sobre os temas constantes na literatura aprendida.

Voltando aos procedimentos seguidos pela professora Ana, vale mencionar que ao iniciar cada aula do 2º estágio do curso de espanhol, ela comprovava a lista de presença dos alunos. Nos dias observados, estiveram presentes de 6 a 10 alunos de um total de 20. Eles tinham sido aprendizes dela no curso anterior. Uma vez que os alunos chegavam, Ana solicitava aos jovens que falassem as palavras e expressões aprendidas em espanhol desde o 1º estágio, como para pedir algo ou para fazer perguntas. Essa postura demonstra crenças implícitas que a docente tem sobre o que ela considera importante num curso de LE, que comentamos adiante, no item 3.3. Não obstante, durante essa atividade ela dispensava a eles muita atenção ao que diziam.

⁵⁴ Soler (2013) destaca que alguns professores simplificam as explicações do tempo verbal citado relacionando-os aos marcadores temporais, o que vai contra os usos reais investigados pela estudiosa. Além disso, Soler (2013, p. 93, 94) ressalta que os gramáticos especialistas afirmam que “o *pretérito perfecto compuesto* costuma ser utilizado sem nenhum tipo de marcador temporal ou com marcadores temporais que remetam a um tempo passado não acabado (...). Todavia, esse é um critério considerado subjetivo pelo autor [Matte Bon, 2010], visto que, conforme as intenções ou o momento ao qual esteja voltada a atenção do enunciador acerca do que se fala, um fato pode ser tido como distante, ou seja, sem ligação com o presente, ainda que faça referência a um período que não tenha terminado como hoje, esta semana, este mês”. Soler (2013, p. 105) indica ainda outro uso do *pretérito perfecto compuesto*, muitas vezes desconsiderado por alguns professores, qual seja, o que se refere à intenção de atribuir um valor emotivo ao fato narrado.

Nas seis aulas observadas houve uma variedade na exposição dos conteúdos. Alguns dias houve uma revisão da conjugação verbal de alguns verbos que expressam ações de rotina e do verbo *gustar* (nesse caso, a professora apresentou o contraste com o verbo gostar em português). Depois de copiarem os verbos, os alunos construíram algumas frases que eram lidas ao final da atividade.

Outro tema trabalhado foi o que Ana denominou “Fonética⁵⁵” e para isso anotou vários trava-línguas⁵⁶ que continham alguns sons que, em geral, representam alguma dificuldade de pronúncia para estudantes lusofalantes. Após a cópia no caderno, a professora recitou cada um, esclareceu o vocabulário e solicitou a participação de alguns alunos para a leitura em voz alta. Ao final da aula, propôs um ditado em grupos, sendo que um aluno era o leitor (lia devagar e por partes) e os demais integrantes anotavam o que se ditava. Quando os escritores terminaram a atividade, entregaram a folha preenchida à professora para a correspondente correção.

Em dois dias diferentes, nas aulas observadas, Ana utilizou procedimentos de expressão oral para começar a aula. Em uma situação, propôs uma descrição da cidade para que os estudantes aprendessem e/ou praticassem alguns adjetivos e o verbo *haber*. Os alunos expressavam a sua opinião a respeito do município e se não soubessem alguma palavra em espanhol, a professora a traduzia. Além do objetivo oral, a atividade contribuiu para exemplificar a explicação pela docente sobre o sentido de *existir* do verbo citado, com uma comparação com a língua portuguesa. Para a prática escrita as atividades foram realizadas no LD que também apresentava um exercício de compreensão auditiva.

Em outra ocasião, ainda para desenvolver a expressão oral, foi oferecido pela docente um modelo com o qual o estudante poderia dar orientações para o deslocamento até a residência dele. No entanto, a professora precisou interromper a atividade inúmeras vezes para complementar, em espanhol, o vocabulário expressado em português pelo aluno. Tais atividades para desenvolver a expressão oral sugerem o empenho em alcançar o objetivo de

⁵⁵ Para uma visão mais ampla, incluímos a representação gráfica e fonética na figura 5, no Anexo B.

⁵⁶ Os trava-línguas utilizados foram: 1) RR - *Erre con erre, carreta/ Erre con erre, carril/ Erre con erre, la rueda/ La rueda del ferrocarril* (Erre com erre carroça/ Erre com erre, trilho/ Erre com erre, a roda/ A roda do trem). 2) CH - *Chiqui era una chica chiquitita/ Chiquitita era la chaqueta de Chiqui/ Porque si Chiqui tenía chica chaqueta/ Chiquitita sería la chaqueta de Chiqui* (Chiqui era uma garota pequenina/ Pequenina era o casaco da Chiqui/ Porque se Chiqui tinha um casaco pequenino/ ‘Chiquitito’ seria o casaco de Chiqui). 3) D - *Yo soy Diego, yo nada digo, si digo o no digo soy Diego, pero si Diego soy, yo lo digo. Digo que sí lo digo, soy Diego* (Eu sou Diego, eu nada digo, se digo ou não digo sou Diego, mas se Diego sou, eu o digo. Digo que sim, eu o digo, sou Diego). 4) V/B - *Bárbara tenía una vaca que se llamaba Valencia. Que se vestía de blanco y que bailaba con botas, escoba y Valentín* (Bárbara tinha uma vaca que se chamava Valência. Que se vestia de branco e que dançava com botas, vassoura e Valentim).

aprender e memorizar o vocabulário e a conjugação verbal, ainda que os procedimentos tivessem levado à oralidade⁵⁷.

Outros procedimentos usados pela professora Ana foram exercícios com frases para completar com verbos indicados entre parênteses, por meio de cópia da lousa e o ditado de frases, utilizado para uma avaliação do aproveitamento dos alunos.

Para entrevistar os aprendizes utilizamos um roteiro de perguntas com os mesmos temas das questões formuladas às professoras, aproximando o vocabulário ao nível de conhecimento deles, sempre que houve necessidade. Os estudantes de EM foram selecionados pela possibilidade de contribuírem com opiniões fundamentadas na experiência que tiveram no período de dois a três anos de estudos realizados no curso de espanhol do CEL e porque eram conhecedores da atuação pedagógica de mais de uma docente.

No quadro 3, resumimos as respostas dos alunos porque elas têm relação com os elementos observados e com as entrevistas às professoras. Tais respostas são comentadas, entrelaçadas à análise, no item 3.2. A caminho da análise dos dados, página 82.

Perguntas	Vitória 17 anos	Isabela 15 anos	Patrícia 17 anos	Luísa 17 anos	Rafael 15 anos
3.1. O que despertou em você o interesse por estudar a língua espanhola?	Começou a estudar espanhol por indicação da mãe que pensou no futuro laboral da filha.	A indicação de amigos foi para inicialmente estudar italiano no CEL. Mas por falta de horário, passou para o espanhol. Gostou da experiência e continuou.	Queria estudar espanhol desde pequena porque ouviu algumas histórias no idioma.	Por incentivo de amigos e pela gratuidade procurou o CEL. Interessou-se pelo espanhol porque soava bonito. Pensou no futuro para o trabalho.	Escolheu o CEL porque é gratuito e para ocupar o tempo. A indicação materna influenciou a escolha.
3.1.1. Onde e como foi?	Propaganda interna do CEL.	Propaganda interna do CEL.	Propaganda interna do CEL.	Propaganda interna do CEL.	Propaganda interna do CEL.

Quadro 3- continua

⁵⁷ Uma análise sobre esse aspecto da oralidade é apresentada no próximo item.

Continuação - Quadro 3

<p>3.2. Como você define um bom professor de espanhol?</p>	<p>Um bom professor tem firmeza na disciplina dos alunos e na condução da aula.</p> <p>Intercala e sabe controlar momentos sérios e divertidos.</p>	<p>É um facilitador da aprendizagem.</p> <p>Tem perseverança.</p> <p>Tem pulso firme.</p> <p>Considera a dimensão do aluno, ou seja o que aluno conhece e suas características emocionais.</p>	<p>O bom professor tem uma comunicação adequada com o aluno. Procura interagir com todos.</p> <p>É paciente.</p>	<p>Tem paciência.</p> <p>Sabe dialogar e conhece o conteúdo a ser ensinado.</p>	<p>Busca dialogar com o aluno.</p> <p>Facilita a comunicação e tem paciência.</p>
<p>3.3. O que caracteriza, para você, um bom aluno?</p>	<p>É o que respeita o professor, realiza as atividades pedidas.</p>	<p>O bom aluno é ouvinte, também escritor das indicações do professor.</p> <p>É atencioso e faz as lições solicitadas.</p>	<p>Respeita o professor.</p> <p>Pergunta quando tem dúvidas.</p> <p>Mostra interesse pela aula.</p>	<p>O bom aluno pesquisa fora da sala de aula sobre os conteúdos aprendidos.</p> <p>Respeita o professor.</p>	<p>É esforçado e respeitoso e demonstra vontade de aprender.</p>
<p>3.4. Quais são - ou deveriam ser - procedimentos e técnicas utilizados por um bom professor?</p>	<p>Usar variedade de procedimentos como trabalhos em grupo, leitura de livros paradidáticos, sair da monotonia, usar áudio do livro e outros.</p>	<p>Os procedimentos que complementam a aula, como jogos orais, com bola, bingo, jogo da velha, são formas de praticar a conjugação verbal, vocabulário etc. de modo agradável.</p>	<p>O professor falar em espanhol, interagir motivando o interesse pela aula.</p>	<p>Levar filmes, canções, jogos, livros de leitura e textos variados são bons para sair da rotina.</p>	<p>Propor diálogo, conversas, teatro, música, além do LD.</p>

Conclusão - Quadro 3

3.5. Em sua opinião, o que é um bom livro didático?	O LD é um apoio para as aulas e para estudar.	O LD é adequado, apesar disso, gostaria que ele incluísse outros aspectos gramaticais, como irregularidades verbais.	O LD é bom, mas a aluna aprecia a possibilidade de ver filmes em espanhol (em partes ou completo na aula).	O LD ajuda a fixar o conteúdo aprendido.	O LD complementa o estudo.
3.6. Quais são as características de uma boa aula de espanhol?	A aluna reforça que deve haver variedade nas atividades, deve oferecer outras além do livro. Espera que o professor fale em espanhol e exija que o aluno também fale.	Para uma boa aula deve haver diálogo de acordo com o tema proposto pelo professor. É importante escapar da rotina.	É quando há interação entre o professor e o aluno, ou seja, o professor propõe atividades que envolvem diálogo com o professor e entre os alunos.	Uma boa aula é quando o aluno sente que aprendeu. Quando o professor usa o espanhol a maior parte de tempo e se precisar, usa o português.	Quando o professor demonstra interesse pelo universo do aluno.
3.7. Você tem outros comentários sobre ensinar espanhol ou sobre o curso?	-	É essencial que o professor seja dedicado, conheça o conteúdo e tenha materiais diversificados.	Considera que o aluno tem que gostar de estudar o espanhol.	É quando a língua é falada a maior parte do tempo. Quando há exercícios textos, filmes, brincadeiras e jogos.	É um bom curso quando todos demonstram interesse de continuar aprendendo.

QUADRO 3 – Resumo das respostas dos alunos
Quadro elaborado com os dados coletados em nossa pesquisa.

As indagações do roteiro de pesquisa foram preparadas com o foco no professor para que, assim, pudessemos perseguir os objetivos do nosso estudo sobre as crenças deles a respeito

da atuação prática e dos conhecimentos teóricos. Também nos propusemos a conhecer as opiniões dos alunos sobre o professor, com o intuito de analisar a atuação didática à luz dos conceitos teóricos explicitados nos capítulos anteriores. Tendo esses elementos como centro das questões, ou seja, conhecer as crenças do professor e as opiniões dos alunos sobre a ação pedagógica, ressaltamos alguns princípios que se relacionam com as origens dessas percepções.

Conforme apresentado no capítulo 2, as crenças do professor relacionadas à teoria e à prática podem ter como possíveis origens as próprias experiências enquanto aprendiz da língua, isto é, enquanto estudante, ao longo do seu percurso acadêmico. Além disso, há crenças que podem começar associadas à influência do primeiro professor ou à participação do docente em treinamentos pedagógicos. As crenças podem ter seu começo no conhecimento transmitido por outros professores e suas formas de ensino ou em elementos relacionados com a personalidade. Estão incluídos como origens prováveis a experiência com aspectos pedagógicos que proporcionam melhores resultados, os valores pessoais e a observação do conhecimento formal. (GARBUIO, 2006).

Tomamos como base esses princípios gerais e os estudos relativos ao assunto considerados anteriormente e passamos à análise dos dados coletados.

3.2. A caminho da análise dos dados

A análise de aulas e de entrevistas considera as características complexas do contexto escolar para o ensino de LE, em que os elementos observados passam por uma reflexão com o intuito de compreender, sob o ponto de vista teórico, prático e de crenças, o que é realizado em sala de aula.

A professora Ana, durante a entrevista, ressaltou que o bom aluno “aprende as regras gramaticais ensinadas; além disso, participa das propostas apresentadas pelo professor e aprende a partir da realidade”. Em outras palavras, ela afirmou ter a expectativa de que a estrutura linguística fosse aprendida pelos alunos, considerando que eles, ao realizarem as atividades propostas, pudessem aplicar o conteúdo visto às atividades práticas da aula. Essa afirmação de Ana vai ao encontro do que se espera do estudante que acompanha cursos que tomam como base o MGT (conforme vimos no capítulo 2, quanto às crenças sobre o bom aluno de LE), uma vez que entre os princípios que regem esse método está o de que o aluno deve demonstrar conhecimento acerca das regras gramaticais ensinadas.

Nas aulas da referida professora pudemos observar que ela solicitava do aluno a expressão oral com base em conteúdos estudados anteriormente como já relatado, por exemplo, ao pedir aos estudantes que utilizassem o vocabulário estudado no estágio anterior.

Em outro procedimento, ela explicava a gramática mas não a interligava aos temas vistos, como dizia ter planejado durante a entrevista. Tal atuação nos parece se opor ao que ela relatou sobre a aplicação dos procedimentos. Ao observar algumas das aulas (descritas no item anterior), ainda pudemos notar que as atividades propostas com intenção de trabalhar a oralidade, tinham como pretexto fixar conteúdo lexical e gramatical, ou seja, ao solicitar aos alunos que expressassem frases sobre determinado conteúdo (como por exemplo, a descrição da cidade), o objetivo era que eles aprendessem ou fixassem o vocabulário relativo à cidade e não que estabelecessem, de fato, comunicação real.

O procedimento descrito tem como base o ensino de LE pela gramática, por meio da memorização dos conteúdos expostos, o que nos faz retomar, como mencionamos, o MGT que tinha como objetivo o ensino da gramática não só pelas exposições gramaticais, mas também pela fixação de listas de vocabulário e de conjugações verbais. Como Ana ensina a LE pelas explicações gramaticais, inferimos que a crença de que a língua é aprendida por meio das explicações formais exista por influência de suas experiências enquanto aluna, porque ela comentou ter sido essa a maneira pela qual ela aprendeu a língua.

Já a professora Beatriz afirmou, durante a entrevista, que a organização das aulas tem a preocupação de partir da realidade do aluno, o que se confirmou em nossas observações, quando ela apresentava perguntas sobre o cotidiano do aluno. Ao questionar os alunos sobre fatos cotidianos, a professora destacava das falas deles alguns modelos com os quais ela retomava a explicação gramatical que queria revisar.

Esses procedimentos de aproximação entre os exemplos elaborados pelos alunos não se afastavam demasiadamente de uma exploração da gramática como fim em si mesma, uma vez que se fundamentavam na memorização de formas verbais. Um exemplo dessa fixação de modelos estruturais ocorreu quando Beatriz escreveu na lousa, no início de uma das aulas, o poema *Instantes*, de Jorge Luis Borges. Essa obra apresenta possibilidades para desfrutar a vida com mais liberdade e ousadia e, em conjunto com sua riqueza léxica, são utilizadas expressões condicionais, as quais eram o objetivo da atividade, que propunha completar os espaços em branco e, nesse caso, a docente prescindiu de exemplos dos estudantes, mas esperou a resolução correta. Ressaltamos que a intenção da atividade planejada não era o estudo da literatura, com uma compreensão de leitura do poema ou uma análise autoral ou de gênero, mas apenas houve a preocupação de destacar o assunto gramatical,

Ao trabalhar com as classes multisseriadas Beatriz procurava atender aos dois grupos, ou seja, ela explicava o conteúdo, em geral, gramatical, e as atividades que seriam realizadas inicialmente para cada uma das turmas e, enquanto uma delas executava a tarefa, em pequenos grupos, a docente atendia aos da outra turma. Observamos, assim, um momento de orientações específicas dispensado pela professora aos alunos, o que evidencia planejamento cuidadoso do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre o ensino de gramática, como vimos no breve histórico sobre os métodos e abordagens de ensino no primeiro capítulo, a AC postula que o tratamento dos itens gramaticais deve ocorrer de modo contextualizado, pelo fato de que esta linha metodológica considera a língua como veículo de comunicação. No que tange a esses aspectos, a crença subjacente às abordagens fundamentadas na competência comunicativa é que, a partir de exemplos extraídos de fontes reais e do contato com a língua, o aluno pode construir o conhecimento e expressar-se satisfatoriamente no idioma. No caso das aulas de Ana e Beatriz observamos que elas acreditam usar a AC, mas os procedimentos utilizados ainda estão arraigados no MGT, porque eles objetivam a memorização, com a preocupação de traduzir para aprender vocabulário, ou seja, a gramática é trabalhada como um fim em si mesma, embora tomem como apoio fontes autênticas (vídeos, folhetos publicitários, anúncios, livros) para estudar, por exemplo, as formas de um tempo verbal.

Quanto aos materiais didáticos, está incluído o livro didático como base para o desenvolvimento da aula, que recebe valoração positiva tanto por professores como por alunos que se firmam nele, às vezes exclusivamente. Por ser um componente de destaque, tecemos algumas considerações sobre a maneira como são utilizados pelas professoras colaboradoras da pesquisa.

3.2.1. Os materiais didáticos utilizados na aula

Quando questionada sobre os elementos que caracterizam um bom material didático, a professora Beatriz se restringiu a manifestar sua opinião sobre o LD e não mencionou qualquer outro material. Para a docente, o LD deve ser adequado à faixa etária dos alunos, oferecer diferentes atividades para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas e incluir temas transversais. Ainda segundo afirma essa professora, não existe LD plausível de atender com perfeição às exigências dinâmicas de um curso.

Concordamos com a docente no que tange à adequação à faixa etária e ao desenvolvimento das habilidades orais e escritas, contudo, um dos aspectos que precisa ser

verificado no LD é o fundamento teórico sobre o qual ele foi elaborado, ou seja, qual é o método ou abordagem selecionados pelos seus autores, entre outros elementos que caracterizam a análise de material didático, como afirma Eres Fernández (2009).

Por sua vez, Ana considerou que utiliza o LD indicado pela escola, mas concorda que deve haver uma variedade na utilização dos recursos audiovisuais para despertar a atenção dos alunos. No entanto, ela emprega apenas algumas cópias de poucas atividades de outros LD em suas aulas. Além disso, encontra obstáculos para servir-se de recursos audiovisuais por motivos de dificuldade de aquisição de equipamentos na escola em que trabalha (há poucos aparelhos de reprodução de áudio e vídeo os quais são procurados entre as docentes do CEL).

Os aspectos determinantes para a escolha dos MD pelas professoras entrevistadas contribuem para refletir a respeito da crença docente sobre o papel relevante que tem o LD para apoio da aula. Tal perspectiva se confirma com as respostas dos alunos que qualificaram o material adotado como um bom livro para favorecer o estudo. Não obstante, os estudantes expressaram preferência por materiais didáticos diversificados, o que vai de encontro ao que foi observado. Sobre o uso exclusivo do LD, Almeida Filho (2010) sugere que se deve ter cautela, pois pode provocar o desinteresse pela LE, já que a exclusividade leva à rotina e, como comentamos, há benefícios na diversificação dos materiais para alcançar os objetivos da abordagem comunicativa, entre outros aspectos, como romper com a rotina do LD, auxiliar o aumento de motivação e favorecer a aprendizagem.

Quanto aos alunos, destacamos a afirmação de um dos estudantes de que se sente mais motivado quando o professor escapa da rotina às vezes, porque, assim, o educador consegue mais atenção para a aprendizagem. A crença subjacente a essa disposição é que as aulas precisam ser mais diversificadas quanto aos materiais, pois há oportunidade de conhecer o idioma por meio de procedimentos variados, que alcancem os diversos estilos de aprendizagem. Esse aspecto – diversidade de materiais – remete às abordagens de caráter comunicativo, como vimos no capítulo 1.

A respeito da variedade dos materiais didáticos, as professoras afirmaram durante a entrevista que esse recurso contribui para um curso mais amplo quanto à apresentação e prática do idioma. Estamos de acordo com essa diversificação, visto que envolve os âmbitos pragmático e linguístico essenciais para o ensino e aprendizagem de LE, aumentando as possibilidades de comunicação, pois abrangem os conhecimentos linguístico e sociocultural, entre outros, que são indispensáveis para a interação e para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita.

No caso da opção do LD pelos CEL, as informações acerca do assunto disponíveis no *site* institucional esclarecem que são “escolhidos democraticamente pelos CEL dentre os livros constantes no referido Guia” (SÃO PAULO, 2012) pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático⁵⁸ (PNLD). No entanto, apesar de o CEL-01 ter recebido os LD, os professores que lá atuam relataram que houve a necessidade de comprar outro título mais adequado para a idade e nível de conhecimento dos alunos. Tal medida não teve a adesão total por parte dos alunos por questões financeiras. Dessa forma, alguns fizeram cópias de algumas páginas do livro adotado, conforme solicitação da professora.

Essa prática de fazer cópias de um LD sem autorização expressa dos detentores dos direitos autorais vai de encontro ao determinado pela Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), que prevê a proteção das obras originais, publicadas ou não, nas áreas artísticas, literárias ou científicas e tem algumas consequências para a dinâmica de sala de aula. Por um lado, o fato de que alguns possam não ter as cópias nem o livro para as atividades tem implicações no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao acompanhamento e desempenho do aluno no curso. Por outro lado, estão as questões éticas e legais envolvidas na falta de observação da lei, o que não é adequado a nenhum contexto, em especial por ser educativo, no qual são formados os valores de cidadania e respeito à legislação.

Como vimos, há princípios e valores implicados na seleção dos MD (incluindo-se, como já citado, o LD) que têm relevância no desenvolvimento do curso, tanto para o professor quanto para o estudante. Ou seja, se os MD forem escolhidos de acordo com as concepções de ensino adotadas pelo docente, se estiverem sendo usados de forma adequada ao planejamento do curso e se receberem uma reflexão consciente sobre os resultados decorrentes de sua utilização podem favorecer a interação entre o tema ensinado com a aprendizagem e, assim, aproximar os aprendizes à realidade linguística e cultural que se quer ensinar.

No tocante à aproximação à realidade, estimamos que a diversificação do MD deve ser articulada com o uso constante e abrangente da LE pelo professor e pelo aluno na sala de aula, o que consideramos pertinente ressaltar em nosso trabalho.

3.2.2. As aulas observadas

⁵⁸ O Programa Nacional do Livro Didático oferece ao professor da escola pública participante um guia, elaborado pelo MEC, contendo as resenhas de obras aprovadas pelo próprio programa as quais, após avaliação nas escolas visam a uma melhor adequação de seu projeto pedagógico. Disponível em: <www.fn.de.gov.br>. Acesso em 10 dez. 2013.

Entre os vários elementos que se fizeram presentes nas entrevistas e nas aulas observadas destacamos, neste momento, o fato de que as duas professoras dedicam um tempo extenso da aula aos temas gramaticais, além da agravante de que tais considerações são feitas na LM do aluno. Nas observações da atuação da docente Beatriz, encontramos dados que revelaram uma preocupação dela com o contraste entre as duas línguas, para o qual a professora utilizou predominantemente o português ao esclarecer o assunto.

Com relação a esses procedimentos destacamos que, por um lado, as aulas que se utilizam de recursos contrastivos não são negativas em si mesmas, ao contrário, contêm benefícios didáticos, desde que não sejam aplicados a todos os temas gramaticais nem tampouco o tempo inteiro. Alguns estudiosos (OXFORD, 1990; SANTOS GARGALLO, 1999; WENDEN, 1991) relacionam os contrastes às estratégias⁵⁹ cognitivas de aprendizagem utilizadas pelos alunos, ou seja, para favorecer a compreensão do tema apresentado e para resolver determinadas dificuldades comunicativas. Nesse sentido, estamos de acordo que é indispensável para o docente conhecer quais são essas estratégias e aplicá-las diversificadamente, procurando atender às necessidades dos aprendizes. Nos níveis iniciais, a aplicação de contrastes entre a L-alvo e a LM pode aumentar a autoconfiança do aluno e em estágios avançados contribui para corrigir ou evitar os erros⁶⁰ (SANTOS GARGALLO, 1999; BARALO, 2004).

Por outro lado, houve uma predominância do uso da LM por Beatriz para as explicações gramaticais. No entanto, segundo afirmam alguns dos investigadores estudados (ALMEIDA FILHO, 2010; BARALO, 2004; RICHARDS; RODGERS, 2001) com os quais concordamos, a LE deve ser utilizada na maior parte do tempo da aula, até para as exposições metalinguísticas ou, inclusive, para narrar acontecimentos cotidianos, dar orientações, fazer pedidos, chamar a atenção etc., ainda que tais usos sejam acompanhados de gestos, imagens e mímicas. Assim, o docente pode ampliar a quantidade de *input* compreensível oferecido aos aprendizes. Para os estudiosos citados, o docente favorece o contato do aluno com o idioma a

⁵⁹ As estratégias de aprendizagem referem-se ao “conjunto de planos, mecanismos ou operações mentais que o indivíduo que aprende uma língua coloca em funcionamento de modo consciente para que o processo de aprendizagem seja realizado e agilizado”, conforme afirma Santos Gargallo (1999, p. 38). Oxford (1990, apud SANTOS GARGALLO, 1999, p. 41) é um dos principais investigadores que estudou os tipos de estratégias que o aprendiz aplica e que contribuem para alcançar a competência comunicativa. O papel do professor, nesse caso, é conhecer as estratégias mais usuais em cada grupo de alunos e decidir quais deve utilizar na atuação didática (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 38-44).

⁶⁰ Baralo (2004) apresenta uma reflexão sobre a visão do erro como parte natural do processo, o que transforma a perspectiva de quem ensina e de quem aprende, ou seja, movimentada a dinâmica da sala de aula em que o professor deve diferenciar os erros transitórios (normais no processo de aprendizagem) dos fossilizáveis (elementos da LM conservados na L-alvo). Para trabalhar esses aspectos o docente poderia oferecer amostras variadas da LE para que os alunos possam construir o conhecimento, não só pela instrução formal (BARALO, 2004, p. 68-70).

partir tanto dos estudos formais quanto das amostras de língua para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de ELE.

Esse emprego excessivo da LM pela professora Beatriz revelou a crença de que os alunos não entenderiam a explicação caso ela se valesse da LE para esse fim. Tal crença pode estar relacionada à maneira pela qual as condições contextuais (ambiente da escola pública, por exemplo) têm interferências no ensino, entre elas que os docentes podem julgar as capacidades dos alunos por sua condição social. Coelho (2006, p. 133) indica que esse fator deve receber muito cuidado.

Contudo, com relação às aulas observadas, os alunos cursavam os dois últimos estágios o que permite pressupor que eles tivessem um nível de compreensão auditiva elevado e, portanto, eles fariam o esforço para entender, caso houvesse alguma dificuldade. Além disso, se não compreendessem, poderiam se expressar oralmente em espanhol, para questionar e elaborar novas estruturas. Esse aspecto pôde ser verificado nas respostas coletadas, as quais revelaram que quatro dos cinco estudantes valorizaram positivamente o professor que usa a L-alvo a maior parte do tempo. Do nosso ponto de vista, o professor deve estar atento para averiguar o nível de compreensão dos alunos e restringir o emprego da LM tanto quanto possível. Foi isso o que observamos nas aulas da professora Ana, em que a incidência da LM foi menor durante as explicações dela, não obstante utilizava o português ao demonstrar interesse pelos aprendizes.

Ainda sobre o cuidado da docente Ana pelos alunos, ela sempre fazia perguntas sobre a família, o estado de saúde dos estudantes e manifestava preocupação pelos faltosos. Conforme as palavras dela: “os alunos sentem-se seguros se percebem que temos simpatia por eles”. Sobre esse aspecto, destacamos, de um lado, o significado de ter simpatia como o de buscar afinidade e solidariedade entre as pessoas, e, de outro, segurança significa ter confiança, ou seja, os dois termos sugerem que para um bom relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário haver simpatia e confiança.

Essa atuação e a afirmação feita pela docente sugerem a crença de que uma aula permeada de atenção ao aluno promove segurança no processo de aprendizagem e pode-se inferir que esses elementos também contribuem para minimizar o filtro afetivo que funciona como uma barreira no processo de ensino, ou seja, com a elevação da confiança em si mesmo, o filtro afetivo do aluno diminui, permitindo que ele adquira os conteúdos trabalhados. (BARALO, 2004; INSTITUTO CERVANTES, 2013; KRASHEN, 1989; RICHARDS; RODGERS, 2001, p.178-183).

Outro aspecto que as observações das aulas da professora Ana revelaram foi o foco gramatical que suas aulas tinham, confirmando o que foi dito por ela na entrevista. No entanto, ainda que pensasse planejar uma atividade comunicativa oral, quando propôs aos alunos que praticassem estruturas e léxico relativos à existência de lugares na cidade, o objetivo era visivelmente treinar a gramática e o vocabulário. Essa atuação didática da docente ficou limitada aos procedimentos de versão (porque os alunos indagavam o léxico desconhecido em português) e à repetição de frases com o verbo *haber*, as quais ela demonstrava com modelos. Os alunos realizaram a atividade de expressão oral com o foco nos dados relativos à cidade onde moravam, o que demonstra o objetivo da professora de proporcionar situações em que os estudantes utilizassem o léxico e os aspectos gramaticais programados. Para os alunos esse procedimento poderia, talvez, deixar transparecer um interesse da docente pelo universo do aluno, como afirmou um deles ao valorizar a aula.

Comparamos o relato das professoras sobre os aspectos destacados – uso da gramática, uso do LD e da LM – porque revelaram crenças implícitas acerca de suas opções pedagógicas. No caso da fluência em LE em sala de aula, pudemos encontrar uma contradição no fato de que as duas professoras manifestaram que, quanto mais o aluno está exposto ao idioma, mais ele pode aprender a LE, o que remete aos métodos e abordagens que orientam o uso da língua alvo, exclusiva ou prioritariamente em aula, com o que estamos de acordo. No entanto, a professora Beatriz utilizou a LM em muitas atividades, inclusive nos estágios avançados (que pressupõem um alto nível de compreensão tanto no uso da LE quanto na metalinguagem, para entender explicações formais). A opinião dos alunos, coletada nas entrevistas, revelou que os aprendizes concordaram com o fato de que seria muito positivo que os docentes utilizassem a LE na maior parte da aula e somente se usasse o português em momentos de muita dificuldade.

Entre os dados coletados, as opiniões dos alunos corroboraram os aspectos relatados pelas professoras quanto à prática docente e revelaram crenças sobre o ensino, de acordo com suas experiências. Não obstante, os aprendizes criticaram, por exemplo, o uso de LM na aula e a falta de diversidade de materiais.

Como vimos ao início do capítulo, as salas são multisseriadas quando se trata dos estágios intermediários e avançados, por causa da evasão dos alunos. Não temos a intenção de detalhar a razão para o esvaziamento dos grupos neste estudo, mas poderíamos intuir que os aprendizes mantiveram o interesse ativado para estudar espanhol no CEL, certificando a indicação de amigos ou parentes, que deram a justificativa de que estudar idiomas favorece a colocação profissional no futuro. Outras crenças de destaque reveladas nas entrevistas aos

estudantes referem-se à beleza da língua, destacada por Sedycias (2005)⁶¹, à sensibilização na infância ao ouvir histórias e ao estudar para ocupar o tempo, consideradas como fontes motivadoras para a participação dos alunos no curso. Esses dados confirmam que a motivação é um fator ressaltado pelos professores para que a aprendizagem aconteça, tal como sugere a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1989), pois é relevante que um alto nível de motivação e um baixo nível de ansiedade facilitem a interação entre o docente e o aprendiz.

A opinião dos alunos revelou coincidência na maioria das respostas sobre a firmeza que o bom profissional deve ter no que diz respeito ao comportamento discente e à exigência aos alunos para a realização das atividades e para a expressão oral em ELE. Esse ponto de vista coincide com nossa opinião a respeito dessa atuação pedagógica e com os elementos observados em sala, por exemplo, quando as professoras chamaram a atenção para as explicações, orientando que deveriam eliminar as conversas paralelas e o uso dos celulares. Para confirmar essa ação didática retomamos o que foi apresentado no capítulo 2 sobre os conceitos relacionados à competência pedagógica no que se relaciona ao domínio do campo específico de trabalho docente, porque se refere à postura do professor, enquanto educador, estabelecendo e esclarecendo acerca dos limites para desenvolver a formação integral.

Outros aspectos da competência docente revelados nas entrevistas aos alunos foram que o professor precisa ter boa comunicação e diálogo com os estudantes, além de ser paciente, conhecer o conteúdo que ensina e favorecer a aprendizagem pela busca de informações. Os dados reforçaram que o professor competente utiliza a LE na aula e diversifica materiais e recursos. Essas respostas ressaltam as competências docentes estudadas, entre as quais retomamos a competência comunicativa que se refere à capacidade de utilizar a LE e de promovê-las nos aprendizes e a competência pedagógica que está relacionada ao contexto educativo, aos métodos, às reflexões sobre como fazer, ao conhecimento de seus deveres. A competência investigativa não foi representada nas respostas à entrevista, mas é destacada à medida que o professor reflete sobre o processo de ensino e busca a melhoria na atuação pedagógica o que se repercute na valorização do curso aplicado.

Para os próprios aprendizes, o bom aluno respeita o professor, é atencioso e esforçado e busca informações fora da aula, como também realiza as atividades pedidas. Essas descrições sobre atitudes revelaram a crença na autonomia dentro do processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar a autonomia, ou seja, o aprender a aprender, segundo um dos pilares da educação proposto pela UNESCO, como afirma Delors (1996), é necessário que o aprendiz domine os

⁶¹ Como apresentado em 2.2. Crenças no ensino.

instrumentos que levam ao conhecimento, tenha desejo de aprender e desenvolva as habilidades cognitivas e de compreensão sobre a língua para elaborar novos saberes, por meio de incentivos à descoberta e pela experiência prática. É essencial que sejam favorecidos os estudos sobre a cultura e a comunicação em LE. Nesse sentido, a competência comunicativa coincide com a essa premissa (de aprender a aprender) em que a aprendizagem se dá tanto na assimilação de aspectos linguísticos quanto na interação para o estudante encontrar soluções em cooperação com o professor e com outros colegas de modo que o aluno se sinta integrante no processo.

Com base nos dados coletados e na análise realizada, constatamos que as professoras demonstraram que utilizam grande parte da aula para explicações gramaticais e para ensino e prática do léxico por meio de repetições orais e escritas. Esses procedimentos remetem aos métodos MGT, com o foco nas regras gramaticais, ao MD, que visa a expressão oral precisa quanto à correção fonética e linguística, como também ao MA que demonstra preocupação com formação de hábitos, via repetição, para a assimilação do novo idioma. Esses são alguns dos elementos dos métodos estudados que pudemos comprovar durante as observações que ocorrem com alguma frequência; na aula de ELE, ainda que as docentes tivessem afirmado que fazem uso da AC.

Os dados coletados, no entanto, nos levam a refletir sobre a preocupação docente com a competência linguística composta, para elas, predominantemente por elementos gramaticais que, apesar de serem indispensáveis, podem ser ensinados por procedimentos que considerem as variadas estratégias de aprendizagem e os métodos ou abordagens de base comunicativa. Tal base tem a característica de levar em conta significado, cultura, aspectos afetivos, sociais, contextuais, além de valorizar a comunicação autêntica na L-alvo. Os métodos fundamentados na competência comunicativa são, como já referido, o AC, o AN, o ABT e a Abordagem Colaborativa. Os dois últimos, como comentado neste trabalho, supõem maior participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que há a ênfase na interação para a resolução de problemas e, assim, contribuem para construir o conhecimento e o desenvolvimento na referida competência.

Procuramos estabelecer relações entre os dados coletados e a presença da competência comunicativa como foco das aulas, uma vez que ela abrange habilidades para alcançar compreensão e produção oral e escrita, aliadas ao comportamento sociocultural na LE, o que consideramos essencial para a atuação didática no ensino de ELE. Tais aspectos têm articulação com algumas das bases para a competência pedagógica, isto é as que se referem ao contexto escolar, aos métodos e às reflexões sobre a docência, como vistos anteriormente neste estudo.

Creemos necessário retomar as perguntas de pesquisa formuladas e refletir com base nos fundamentos teóricos e nos dados coletados

- a) como a teoria e as crenças no ensino refletem-se na prática docente?

Julgamos que os dados coletados coincidem com o estudo apresentado de que o conhecimento teórico influencia a docência no que se refere ao planejamento e à atuação didática. Pudemos comprovar, pelos dados coletados, que as reflexões sobre o modo de agir pelos docentes não ocupam um lugar de destaque, ao contrário, em geral eles não se mostram conscientes de suas crenças. Consideramos essencial que haja uma conscientização para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito.

- b) Quais são os procedimentos usados pelo professor que estão de acordo com o método e/ou abordagem de ensino que ele diz seguir?
c) Entre os procedimentos, como utiliza o livro didático?

Reunimos as duas questões porque se relacionam a temas próximos (procedimentos e LD) e levamos em conta em nossa pesquisa as considerações teóricas relacionadas aos procedimentos de cada método, como também os que foram utilizados pelas docentes entrevistadas. Ao analisar as aulas pudemos observar uma tendência bastante arraigada nos métodos que se preocupam com aspectos gramaticais mais do que com a comunicação autêntica, conforme comentamos anteriormente.

Nesse sentido, julgamos necessário ampliar o repertório de conhecimentos do professor, ainda que na atuação dos docentes participantes não tenha havido indícios de que eles usassem os procedimentos conscientemente. Ou seja, as experiências inspiram a prática docente, mas ao passar por reflexão sobre a atuação, pode haver mudanças que contribuam para a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

- d) Em caso de experiências exitosas, como compartilhá-las de modo eficaz e construtivo?

Entre os questionamentos elaborados não houve nos dados coletados uma referência específica quanto ao aspecto do sucesso na atuação docente nem das possibilidades de compartilhá-lo. No entanto, no que se refere às competências docentes, retomamos a afirmação

de Cortés Cárdenas, Cárdenas Beltrán e Nieto Cruz (2013) que leva em conta a competência investigativa em que o professor é incentivado a pesquisar sobre sua atuação, o que favorece a reflexão e a análise interpretativa de sua docência. Essa atuação investigativa e reflexiva docente contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica consciente.

- e) Quando os resultados não são positivos, o que se propõe para melhorar o processo de ensino e aprendizagem?

De acordo com o depoimento⁶² da professora Beatriz, há a preocupação com a formação de professores de espanhol, os quais precisariam buscar formas de aperfeiçoar tanto a fluência quanto a didática; contudo, apesar de que ela não apresente qualquer proposta, notamos que essa docente tem uma noção do caminho a seguir para a melhoria da atuação didática, que é a procura por aprimoramento contínuo. Já a professora Ana refere-se à falta de recursos (livros, acesso a Internet e espaço apropriado para as aulas do CEL-01), mas igualmente não sugere nenhuma proposta de melhoria, pois esse aspecto não depende dela, mas da instituição à qual ela se vincula. Nos dois casos há consciência da necessidade de avanço, ainda que esta esteja, em parte, relacionada a aspectos alheios ao seu alcance. Ou seja, inferimos que existe uma expectativa de desenvolvimento da infraestrutura (recursos), por parte das professoras, o que proporcionaria maior motivação aos docentes e aos alunos, como também observamos que deve ser constante o programa de formação continuada, para capacitar os professores.

Portanto, retomamos um item citado anteriormente de que é essencial que o professor conheça e reflita sobre os aspectos que envolvem sua atuação como as crenças e práticas, não só para poderem efetuar mudanças pontuais, mas também para alterar o ponto de vista sobre os elementos que envolvem o ensino e aprendizagem de LE, na medida em que seja necessário. Além disso, a opção por um método ou abordagem é um fator decisivo para a atuação pedagógica e, como já expusemos, é necessário que o professor detenha o necessário conhecimento sobre os princípios essenciais de cada um para adequar-se às exigências da instituição de ensino, ou seja, do projeto político pedagógico na qual esse método ou abordagem será adotado.

⁶² Vide Quadro 2, p. 76.

Consideramos que as reflexões dos docentes sobre o modo como aplicam os conceitos teóricos que eles elegeem são imprescindíveis para melhorar o desempenho didático, favorecendo a aquisição de ELE de forma integral.

Considerações finais

Neste estudo tivemos como propósito investigar a teoria relacionada à prática docente, averiguar quais são as crenças mais comuns de professores sobre atuação, papel do docente, materiais didáticos e desenvolvimento da aula, além de analisar como os procedimentos aplicados revelam as crenças a respeito da teoria e da prática. O motivo que originou a pesquisa aqui apresentada foi nossa experiência profissional em articulação com as reflexões sobre a atuação docente no que se refere ao ensino e aprendizagem sobre a língua estrangeira, em especial, o espanhol, sempre em busca de aperfeiçoamento.

Ao propor tais objetivos pensamos no repertório de saberes que o professor leva para a sala de aula, ou seja, teorias, filosofias e experiências sobre ensinar e aprender línguas. Esses conhecimentos não nascem com o professor, como propõe o dito popular (o professor nasce, não se faz) talhado na epígrafe da Introdução deste trabalho, ou seja, apesar de o docente ter qualidades inatas para ser um bom profissional, elas são aperfeiçoadas se forem canalizadas de modo organizado, coerente e sistemático.

A organização refere-se à estruturação do trabalho pelo docente, que seleciona o conjunto de elementos necessários (planejamento, métodos, materiais) para alcançar os objetivos estabelecidos para o curso. Coerência é quando há lógica interna entre as ideias selecionadas e as ações que o professor empreende para que o ensino e aprendizagem de LE ocorra sem contradição, ou seja, quando as crenças e as atitudes estão de acordo entre si, de forma que as convicções, as percepções, os princípios teóricos e as concepções associadas ao ensino e aprendizagem se harmonizam com as ações materializadas na prática docente. A sistematização das qualidades, por sua vez, representa a coerência com um conjunto de procedimentos escolhidos conscientemente para a trajetória pedagógica.

O caminho que seguimos em nosso trabalho teve como base a hipótese de que há uma dicotomia entre a teoria e a prática docente (que produz um descompasso entre o que o professor afirma conhecer a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos, que regem e embasam sua atividade docente e suas atitudes, já que ele age diferentemente do que relatou), sobre a qual elaboramos as perguntas de pesquisa:

- a) como a teoria e as crenças no ensino refletem-se na prática docente?
- b) Quais são os procedimentos usados pelo professor que estão de acordo com o método e/ou abordagem de ensino que ele diz seguir?
- c) Entre os procedimentos, como utiliza o livro didático?

- d) Em caso de experiências exitosas, como compartilhá-las de modo eficaz e construtivo?
- e) Quando os resultados não são positivos, o que se propõe para melhorar o processo de ensino e aprendizagem?

Essas questões impulsionaram-nos a buscar elementos que nos aproximassem às respostas.

No que tange ao ponto de vista filosófico, vimos que os conceitos teoria e prática estiveram distantes, ao longo do tempo. Em nosso estudo, a teoria e a prática têm uma perspectiva dicotômica, ou seja, não são completamente diferentes, tampouco idênticas. Esse aspecto filosófico é o que consideramos para o nosso trabalho: a hipótese de dicotomia, a qual cremos ser pertinente para explicar por que o docente constrói a sua atuação diferentemente do discurso que propaga, pois é um incentivo a fazer uma reflexão constante para obter os resultados planejados.

O professor que busca refletir sobre a própria prática – para isso considera objetivos, procedimentos, limitações, alcance, conhecimento dos conceitos de língua, das diversas abordagens e métodos – pode facilitar as habilidades expressivas e compreensivas (ouvir, falar, ler e escrever) dos estudantes. Além disso, o docente pode pesquisar por si mesmo e chegar a novas descobertas. Ainda é possível renovar a atuação na docência por meio da reflexão associada à experiência, ou seja, ao pensar nos motivos que o levaram a agir de uma maneira e não de outra pode haver reestruturação e melhoria na forma de proceder e, conseqüentemente, nos resultados. Outra consideração, no que se refere aos dados coletados, diz respeito às possibilidades de superar demandas relacionadas, por um lado, ao aperfeiçoamento da formação inicial e/ou continuada e, por outro, à infraestrutura oferecida pela instituição que, neste caso, apesar de não depender de ações diretas da docente, são essenciais tanto para o processo de ensino e aprendizagem de ELE quanto para a competência pedagógica.

As reflexões sobre as concepções que julgamos fundamentais para uma atividade docente consciente e que foram apresentadas no Capítulo 1 – Panorama sobre a teoria e a prática – sobre língua, comunicação, métodos, abordagens e no Capítulo 2 – Crenças sobre a atuação didática – norteiam o desempenho das capacidades e competências que formam a base teórica, orientando a prática. Tal fundamento teórico tem implicações no planejamento e na aplicação na aula. Essas noções, por sua vez, indicam a presença de crenças que interferem ou contribuem para uma ação didática coerente.

As considerações que tecemos sobre as crenças ressaltam a forma de pensamento e as percepções dos fenômenos educativos advindos da experiência e que são decorrentes de interpretações pessoais ao longo do tempo. No âmbito didático é pertinente a busca por mudanças porque há evolução no desenvolvimento do entorno, dos indivíduos e dos recursos que muitas vezes não são adaptados ao contexto escolar. Ou seja, o professor que se dispõe a analisar as condições e consequências das suas ações sobre as limitações e/ou dificuldades que enfrenta no dia a dia, busca alternativas metodológicas e tem maiores possibilidades de intervir positivamente sobre sua prática na sala de aula. Do nosso ponto de vista, julgamos que essa busca por métodos que alcancem os resultados desejados pode levar a compartilhar as experiências exitosas para motivar que outros docentes tenham oportunidades de passar por elas também. Quanto às aulas observadas, os dados coletados revelaram uma estrutura de aula bastante enraizada nos métodos tradicionais, em que se privilegia a competência linguística fazendo frente à competência comunicativa de uso de língua, como as abordagens que tendem à colaboração (AC) ou ao desenvolvimento de projetos (ABT), ou seja, entendemos que as abordagens de base comunicativa são adequadas e pertinentes ao contexto de ensino a que nos reportamos e, portanto, seus princípios e procedimentos devem fazer parte do repertório de conhecimento teórico do futuro docente ou do docente em exercício, de modo que ele seja capaz de planejar seus cursos com fundamento consistente e contribuir para que se efetive a aprendizagem significativa. Para haver melhor desempenho didático com base na competência comunicativa mencionada, as reflexões podem favorecer a tomada de decisão quanto ao planejamento, estabelecimento de objetivos e desenvolvimento da aula.

Pudemos constatar, em nossa pesquisa de campo, a estruturação da aula em torno do LD, com o foco no ensino da gramática e do léxico. Privilegiar esses aspectos leva a uma aproximação aos métodos estruturais e no que se refere à fluência oral dos alunos, a investigação encontrou um descompasso entre o que as professoras disseram que fazem para beneficiar o desenvolvimento da expressão verbal dos estudantes (favorecer o uso da LE e enfocá-la não só como objeto do ensino e aprendizagem, mas também como veículo de comunicação na aula) e o que ocorreu de fato (boa parte da aula esteve destinada às explicações linguísticas em LM). Esse descompasso revelou ser difícil para as entrevistadas maximizarem a LE na aula por terem a crença de que os alunos não entenderiam as explanações se elas fossem feitas em LE (mesmo tratando-se de alunos de níveis avançados).

Ainda sobre a LM na aula de ELE, o docente precisa planejar e ter um controle elevado do tempo de uso da língua materna em sala, especialmente deve considerar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno. Dada a relativa proximidade entre as duas línguas e

a relativa facilidade decorrente das semelhanças, o tempo de uso de LM tende a diminuir conforme o aluno avança nos níveis estudados para favorecer momentos de uso de ELE. Em nosso ponto de vista, consideramos que a LE é essencial na maior parte do tempo de aula, ou seja, é fundamental procurar explicar os conteúdos, bem como esclarecer as dúvidas na L-alvo, pois para muitos alunos esse é o único momento de contato com o idioma.

Quanto aos dados coletados, as respostas das professoras e dos alunos levaram a que pudéssemos detectar, no discurso, uma tendência pela abordagem comunicativa quanto ao uso de materiais autênticos e situações próximas à realidade da LE. No entanto, os procedimentos observados revelaram a crença de que a língua se aprende pelo estudo formal e explícito da gramática normativa, como no método tradicional. Por isso, é necessária a conscientização pelo professor, assim como reflexões detalhadas acerca dos princípios e procedimentos defendidos pela AC para que sejam contemplados, também na prática, os objetivos comunicativos.

As contribuições da pesquisa apontam para a necessidade de uma formação docente (inicial e/ou continuada) aprofundada, que envolva reflexões sobre os fundamentos teóricos das competências comunicativa, pedagógica e investigativa aliadas à conscientização do papel da docência articulados com a atuação em sala de aula. Entre os motivos desse aprofundamento, faz parte o conhecimento das concepções de língua e dos métodos pedagógicos para ensinar LE, de tal modo que uma variedade de perspectivas didáticas seja experienciada e ampliar não só o conjunto de saberes do docente, mas também que este conhecimento tenha repercussão na prática, o que possibilita melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Essa diversidade de práticas é relevante visto que se relaciona a uma das crenças sobre a maneira pela qual o docente aprendeu um idioma estrangeiro (por exemplo, pelo método tradicional, voltado ao estudo da gramática e à leitura e à tradução). Ao reconhecer as próprias crenças, e no caso de que não estejam de acordo com os objetivos estabelecidos para o curso ou para a aula em questão (procedimentos voltados às abordagens comunicativas, para exemplificar), o professor tem a possibilidade de controle e análise sobre sua prática educativa e pode propor e efetuar mudanças significativas, mais adequadas para que se atinjam os resultados esperados. Além disso, o professor pode aumentar as possibilidades de renovação que o estudo teórico proporciona para a prática na aula, quando ele investiga a interação da teoria com a prática, por meio do aperfeiçoamento profissional (leituras, eventos, cursos de atualização, pesquisa pessoal ou acadêmica etc.).

O panorama desenvolvido neste trabalho (sobre métodos, abordagens e crenças no ensino de ELE), assim como os dados coletados na pesquisa revelaram aspectos teóricos e práticos que podem contribuir para a formação inicial ou continuada do professor, pois ainda

que as iniciativas relativas ao aperfeiçoamento na docência estejam em expansão, julgamos que para haver uma melhoria no processo formativo do professor, conseqüentemente na atuação em sala de aula, é essencial que sejam facilitadas experiências com base em vários métodos, assim é possível refletir e escolher conscientemente a pedra angular que se ajuste adequadamente aos objetivos determinados pela necessidade de seus alunos ou instituição à qual se vincula.

Finalmente, para que a teoria e a prática caminhem de modo essencial e harmônico é necessário que outros estudos sobre crenças no ensino de ELE se realizem, de tal modo que eles sejam parte integrante no preparo para a docência, promovendo contribuições significativas. Além disso, pensamos que o processo de reflexão sobre a própria docência é indispensável para buscar e construir um desenvolvimento profissional em consonância com os estudos teóricos, as competências e a experiência para ensinar cada vez melhor e conseqüentemente que promova uma (re)significação da prática educacional.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5^a. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ABRAHÃO, M. H. V. *Metodologia na investigação das crenças*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *et alii*. *A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau*. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas (17), p. 67-97, IEL/ UNICAMP, Jan/Jun. 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2^a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE*. In **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Ed. Especial, vol. 9, p. 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em 20 mar. 2012.

_____. **Linguística Aplicada. Ensino de Línguas e Comunicação**. 2^a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Artelíngua, 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6^a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; MEIRELES, A. J.; RODRIGUES, V. M. A. *A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje*. In: **Abordagem – 50 anos**. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/abordagem-50-anos/617-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTHONY, E. **Approach, Method and Technique**. Michigan, USA: University of Michigan, p. 63-67, 1963. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/abordagem-50-anos/615-approach-method-and-technique>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 2013. Disponível em: <www.apeesp.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2014.

AULETE, F. J. C. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete**. iDicionário. Lexikron Editora Digital: São Paulo, 2013. Disponível em: <aulete.uol.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2014.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. 2^a. ed. Madrid: Arco Libros, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Ph. D. Thesis. University of Alabama, Alabama, 2000.

_____. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, Belo Horizonte: FAPEMIG, 2001.

_____. *As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos*. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: Abrapui, 2003. p. 55-65.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. In: **Revista Linguagem e Ensino**. UCPEL. V. 7, n. 1, jul/dez. Pelotas, RS: EDUCAT, 2004, p. 123-156. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217/184>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: ABRAHÃO, M. H. V & BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42

_____. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. UFMG. v.7, n.2. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BASSO, E. A., *Quando a crença faz a diferença*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 65-86.

BORG, S. *Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study*. **TESOL Quarterly**, v. 32, n.1, Wiley Publishers: New York, USA, 1998. p. 9-38.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 20 dez. 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012 (Alterada pelas Resoluções nº 22, de 7 de junho de 2013, e nº 44 de 13 de novembro de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de espanhol**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20 dez. 2013.

CAMARENA ORTIZ, E. D. **Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico**. 2009. 1142 p. Tesis (Doctoral). Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2009. Disponível em: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124703/01.EDCO_1de10.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2013.

CANALE, M. *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. In: LLOBERA, M., **Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-83.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. São Paulo: Victor Civita, 1975.

COELHO, H. S. H. “*É possível aprender inglês na escola?*” *Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 125-143.

CORTÉS CÁRDENAS, L.; CÁRDENAS BELTRÁN, M. L.; NIETO CRUZ, M. C. **Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias en la comunidad Educativa**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría de Investigación. Dirección de Investigación Sede Bogotá, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORS, J. *Los cuatro pilares de la educación*. In: **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996. p. 91-103.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. *Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas*. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dir.) **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid, SGEL, 2005. p. 243-257.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores**. Relatório final de pesquisa individual. Edital Programa de Estágio-Docente no exterior. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. São Paulo, 2009.

_____. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Suplemento “El hispanismo en Brasil”. Madrid,

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, 2000, p. 58-80.

_____. *Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera*. In: BARROS, C. S. e COSTA, E. G. M. **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-84.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E.C. *Sobre métodos, técnicas e abordagens*. In: **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 11-40.

FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Michigan, USA: University of Michigan Press, 1945.

GARBUIO, L. M. *Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira*. In: ABRAHÃO, M. H. V e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 87-104.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Ph. D. Thesis. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GODOY, L. P. M. **Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriial de ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas**. 2013. 198 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HENRIQUES, E. R. *Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição*. In: SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 145-171.

HORNBERGER, N. H. *Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú*. In: LLOBERA, M., **Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 47-61.

HORWITZ, E. *Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*. **Foreign Language, Annals**, New York, USA, v. 18, n. 4, p. 333-340. Set. 1985.

HOUAISS, A. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em <www.uol.com.br>. Acesso em 03 jan. 2014.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (comp.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HYMES, D. H. *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOBERA, M., **Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

INSTITUTO CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#k>. Acesso em 05 dez. 2013.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language, Annals**, New York, v. 28, n. 1, p. 71-92. Mar. 1995.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1989.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORENO, C., ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madri: SGEL, 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas*. In: PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Madrid: Arco Libros, 2000. p. 7-15.

_____. **Producción, expresión e interacción oral**. Madrid: Arco Libros, 2002.

_____. *El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE*. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dir.) **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid, SGEL, 2005a. p. 287-304.

_____. *El español en Brasil*. In: SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b. p. 14-34.

OLIVEIRA, E. C. *Oportunidades de aprendizagem em aulas de línguas estrangeiras*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 41-56.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**. Rowley: Newbury House, 1990.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. *Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Crenças e**

ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 43-64.

PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.** Madrid: Arco Libros, 2000.

REYES CRUZ, M. R. *Prólogo.* In: CORTÉS CÁRDENAS, L.; CÁRDENAS BELTRÁN, M. L.; NIETO CRUZ, M. C. **Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias en la comunidad Educativa.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría de Investigación. Dirección de Investigación Sede Bogotá, 2013. p. 9-10.

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

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2a. ed. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 2001.

SALINAS, A. *Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?* In: SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 54-60.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Los métodos de enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico.** Madrid: SGEL, 1997.

_____. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años.** Madrid: SGEL, 2009.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº. 27.270, de 10 de agosto de 1987.** Cria os Centros de Estudos de Línguas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Centro de Estudos de Línguas.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEE-SP, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SEDYCIAS, J. *Por que os brasileiros devem aprender espanhol?* In: SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SILVA, K. A. *O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial.* In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 105-124.

SOCIEDADE DE LINGÜÍSTICA APLICADA, SALA. **Glossário.** Disponível em: <<http://www.sala.org.br>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

SOLER, C. S. **¿Comprendí o he comprendido?: procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)**. 255 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TERRELL, T. D. *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*. In: **Modern Language Journal**, New York, USA, v. 61, issue 7, p. 325-336, 1977.

USÓ VICIEDO, L. **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**. Tesis (Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. 2007.

VAN DIJK, T. A. **Ideología: una Aproximación Multidisciplinaria**. Barcelona: Gedisa, 1998.

VYGOTSKY, L. **Thought and Language**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.

WENDEN, A. *Helping language learners think about learning*. **ELT Journal**, Oxford, v. 40, n. 1. P. 3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Apêndice A – Roteiro de entrevista às professoras

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação – Orientadora Profa. Dra. Gretel Eres Fernández**

Pesquisa de mestrado – questionário e entrevista

Atualmente desenvolvo pesquisa de mestrado sobre as **crenças de professores e alunos sobre as técnicas e procedimentos de ensino**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br).

Para poder dar continuidade ao meu estudo preciso de sua colaboração e participação. Esclareço, desde já, que as informações prestadas serão utilizadas apenas com fins acadêmico-investigativos e sua identidade, assim como as da sua instituição, ficarão em sigilo.

Sua participação consiste, inicialmente, em responder um questionário, sendo que as perguntas referem-se aos dados profissionais do docente. Em seguida, as perguntas são parte de uma entrevista gravada em áudio sobre o ensino e a aprendizagem de língua espanhola, aos aspectos que despertaram o interesse por trabalhar com a língua estrangeira, às concepções e definições acerca do que supõe ser um bom professor e ser um bom aluno, aos procedimentos e técnicas utilizados por um bom professor, às definições de bom material de estudo e sobre a aula de espanhol.

Desde já, sou grata,

Maio 2013

Professora Alexandra Sin Maciel

Mestranda em Educação
Faculdade de Educação – USP
Tel. 3681-4196 / 3766-6883 (rec.)
alexandramaciel@hotmail.com
alexandramaciel@usp.br

1. Dados pessoais

- 1.1. Nome completo: _____
 email: _____
- 1.2. Sexo: () feminino () masculino
- 1.3. Idade (faixa etária): _____
- 1.4. Nacionalidade: _____
- 1.5. Se estrangeiro, há quanto tempo está no Brasil? _____
- 1.6. Formação acadêmica: assinale todas as alternativas que se referem a você:
- 1.6.1. Ensino Médio () Ensino Público / () Ensino Privado
- 1.6.2. Ensino Superior: () Inst. Pública / () Inst. Privada
 Letras – Espanhol (cursando): Licenciatura () sim () não
 Letras – Espanhol: concluído: ano ____ / Licenciatura () sim () não
 Outro curso superior: Área: _____ () cursando () concluído: ano ____
- 1.6.3. Curso de Pós-graduação () Inst. Pública / () Privada
 Área: ____ Curso (especialização/mestrado/doutorado): _____
 () cursando / () concluído: ano: ____
 Modalidade: () presencial / () a distância / () semi-presencial
 Lugar de realização: _____
- 1.6.4. Como aprendeu a língua espanhola? (assinale todas as opções que se aplicam a você):
 () curso livre. Qual? _____ Tempo de estudo: ____ Período (ano): ____
 () curso universitário.
 () família. Origem: _____
 () vivência no exterior. Onde? _____ Duração: _____
 () outros. Qual? _____

2. Dados profissionais (assinale todas as opções que se aplicam a você)
--

- 2.1. Atua como docente com a disciplina língua espanhola? () Sim / () Não
- 2.2. Em que tipo de instituição leciona atualmente (se necessário, assinale mais de uma opção):
 () Pública () Privada
- 2.3. Em que nível de ensino:
- 2.3.1. Educação Infantil ()
- 2.3.2. Ensino Fundamental ()
- 2.3.3. Ensino Médio ()

- 2.3.4. Ensino Superior: Letras ()
- 2.3.5. Ensino Superior: outros (). Qual? _____
- 2.3.6. Curso Livre (instituto de idioma). (). Qual? _____
- 2.3.7. Outro tipo. Qual? _____

3. Ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira - Entrevista

Perguntas de referência para a pesquisadora

- 3.1. O que despertou em você o interesse por trabalhar com a língua espanhola?
- 3.1.1. Onde e como foi?
- 3.2. Como você define um bom professor de espanhol?
- 3.3. O que caracteriza, para você, um bom aluno?
- 3.4. Quais são os procedimentos e as técnicas - ou deveriam ser - utilizados por um bom professor?
- 3.5. Na sua opinião, o que é um bom material didático?
- 3.6. Quais são as características de uma boa aula de espanhol?
- 3.7. Você tem outros comentários sobre ensinar espanhol ou sobre o curso?

Apêndice B – Roteiro de entrevista aos alunos

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação
Pesquisa sobre ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira
Alexandra Sin Maciel - 2013
Orientação: Gretel Eres Fernández

1. Entrevista aos alunos**2. Dados pessoais e escolares**

- 2.1. Nome completo: _____
- 2.2. *Email*: _____
- 2.3. Idade: _____
- 2.4. Em que ano escolar estuda? _____
- 2.5. No CEL, há quanto tempo estuda? _____

3. Perguntas de referência para a pesquisadora

- 3.1. O que despertou em você o interesse por trabalhar com a língua espanhola?
- 3.1.1. Onde e como foi?
- 3.2. Como você define um bom professor de espanhol?
- 3.3. O que caracteriza, para você, um bom aluno?
- 3.4. Quais são os procedimentos e as técnicas - ou deveriam ser - utilizados por um bom professor?
- 3.5. Na sua opinião, o que é um bom livro didático?
- 3.6. Quais são as características de uma boa aula de espanhol?
- 3.7. Você tem outros comentários sobre ensinar/aprender espanhol ou sobre o curso?

Anexo A - Figuras sobre os termos para caracterizar crenças no ensino

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).

Figura 2: Definições de crenças sobre ensino e aprendizagem (1ª parte).
Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio – econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).

Figura 3: Definições de crenças sobre ensino e aprendizagem (2ª. parte).
Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Figura 4: Definições de crenças sobre ensino e aprendizagem (3ª. parte).
Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

Anexo B – Representação gráfica e fonética em espanhol

Representación gráfica	Representación fonética	Observaciones (La pronunciación que se presenta siempre corresponde a una palabra portuguesa. Así, se evita la repetición en cada apartado).
a / A	[a]	Se pronuncia como en la palabra <i>sofá</i> .
b / B	[b]	B y v se pronuncian igual: <i>bofa</i> .
c / C	[k], [θ], [s]	1. Ca, co, cu el sonido es de [k], como en <i>caderno</i> . 2. Ce, ci en algunas regiones de España puede adquirir el sonido de [θ], semejante al de la th inglesa. En Hispanoamérica y en ciertas regiones de España, se pronuncia [s], como en <i>cedo</i> .
ch / Ch	[ç]	Se pronuncia como en la palabra <i>tchau</i> .
d / D	[d]	Se pronuncia como en la palabra <i>dado</i> .
e / E	[e]	Se pronuncia como en la palabra <i>déver</i> .
f / F	[f]	Se pronuncia como en la palabra <i>faca</i> .
g / G	[g], [ɣ], [x], [h]	1. Ga, go, gu, gi, gr : <i>gato, gota, gula, glándula, grave</i> [g] y [ɣ]. 2. Ge, gi se pronuncia de manera aspirada [x]. En varias regiones de Hispanoamérica este sonido es más suave [h].

Figura 5: Representação gráfica e fonética em espanhol (1ª. parte).
 Fonte: Moreno, Eres Fernández (2007, p. 11-13)

h / H	–	No le corresponde ningún sonido, como en portugués. Es muda.
i / I	[i], [j]	1. Se pronuncia como en portugués en <i>vida</i> [i]. 2. Cuando funciona como semivocal, se pronuncia como en portugués en la palabra <i>ciencia</i> [j].
j / J	[x], [h]	Se pronuncia de manera aspirada [x]. En varias regiones de Hispanoamérica este sonido es más suave [h].
k / K	[k]	Ca, co, cu, que, qui, k + vocal se pronuncia como en las palabras ca sa, co mer, cu star, qu illo.
l / L	[l]	Siempre se pronuncia como [l] (nunca como u), sea en principio, medio o final de sílaba.
ll / Ll	[ʎ], [y], [z]	Dependiendo del país o región, este sonido se pronuncia de una forma distinta.
m / M	[m]	Se pronuncia como en portugués.
n / N	[n]	Se pronuncia como en la palabra na dar y no se nasaliza como en portugués.
ñ / Ñ	[ɲ]	Se pronuncia como la nh del portugués en <i>ninh</i> o.
o / O	[o]	Se pronuncia como en portugués en la palabra <i>avô</i> .
p / P	[p]	Se pronuncia como en portugués.
q / Q	[k]	Se pronuncia como en portugués.
r / R	[r]	1. Entre vocales, se pronuncia como en portugués en la palabra <i>ca</i> ro. 2. Al inicio de palabra, precedido de consonante o la rr entre vocales, posee un sonido vibrante múltiple.
s / S	[s]	Siempre se pronuncia como en portugués en las palabras <i>ca</i> nto, <i>so</i> ma, <i>li</i> ção, <i>to</i> sse. En varias regiones de Hispanoamérica y de España este sonido se aspira cuando está en final de sílaba.
t / T	[t]	Se pronuncia como en portugués en la palabra <i>te</i> fo.
u / U	[u], [w]	1. Se pronuncia como en la palabra <i>lu</i> ta [u]. 2. Cuando funciona como semivocal se pronuncia como en la palabra <i>qu</i> ando [w].

Figura 6: Representação gráfica e fonética em espanhol (2ª. parte).

Fonte: Moreno, Eres Fernández (2007, p. 11-13)

v / V	[b]	Se pronuncia como en la palabra baña .
x / X	[ks], [s]	1. Se pronuncia como en portugués en la palabra táxi [ks]. 2. En algunas regiones se pronuncia como [s].
y / Y	[j], [y]	1. Se pronuncia como [i] cuando es conjunción y al final de palabra. 2. Cuando funciona como semiconsonante este sonido se pronuncia de distintas maneras, según el país o la región.
z / Z	[Ø], [s]	En algunas regiones de España puede adquirir el sonido de [Ø], semejante al de la th inglesa. En Hispanoamérica y en ciertas regiones de España, se pronuncia como [s], como en portugués en cedo .

Figura 7: Representação gráfica e fonética em espanhol (3ª. parte).

Fonte: Moreno, Eres Fernández (2007, p. 11-13)