



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS: DAS CRENÇAS À PRÁTICA
DOCENTE.

Dark dos Santos Vieira

SÃO CARLOS
2012



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS: DAS CRENÇAS À PRÁTICA
DOCENTE

DARK DOS SANTOS VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V658ee Vieira, Dark dos Santos.
Ensino de espanhol para brasileiros : das crenças à
prática docente / Dark dos Santos Vieira. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
164 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

1. Língua espanhola - estudo e ensino. 2. Crenças. 3.
Abordagem de ensino. I. Título.

CDD: 460.07 (20ª)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
DARK DOS SANTOS VIEIRA**

Prof. Dr. Nelson Viana
Orientador e Presidente
UFSCar/São Carlos

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Membro titular
UnB/Brasília

Prof. Dr. Ademar da Silva
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 28/março/2012.
Homologada na 48ª reunião da CPGL, realizada em 29/03/201__.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Aos meus pais por terem me incentivado a buscar sempre
mais por meio dos estudos e me ensinado que na vida
nada conseguimos sem esforços.

Aos amigos da Seção de Idiomas da EsPCEx pelo apoio e
incentivo irrestritos.

A todos os professores de Espanhol que se dedicam com
afinco por um ensino público de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom vida e pela minha saúde, sem as quais nada seria possível.

Aos meus pais e irmãos que, mesmo à distância, me apoiaram e me incentivaram a prosseguir nesta difícil jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Viana, por ter acreditado e confiado no meu trabalho. Pela competente orientação, pela dedicação e pela atitude solícita e encorajadora nos momentos de dúvidas durante meu percurso acadêmico.

Aos Professores doutores Sandra Gattolin, Eliane Augusto Navarro, Ademar da Silva e Lúcia Barbosa pela valiosa contribuição no desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras doutoras Rosa Yokota e Cibele Rozenfeld pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

À Fernanda e à Cristina Ferreira (*in memoriam*) pela valiosa contribuição às traduções.

Aos amigos e companheiros de trabalho da EsPCEX, por se mostrarem sempre prestativos.

À Maria da Graça Baroncelli e à Sandro pela amizade, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por sempre torcerem por mim.

Aos professores participantes que, gentilmente, aceitaram colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa.

A Clair Navarro e Tatiane Ribeiro que colaboraram imensuravelmente com esta pesquisa.

Aos colegas de Pós-Graduação pelo encorajamento e apoio constantes e pelos momentos de descontração nas horas difíceis.

A todos vocês o meu sincero muito obrigado!

RESUMO

Nos últimos anos, observamos que a presença do ensino da língua espanhola nas escolas regulares tem sido ampliada gradualmente. No entanto, mesmo nesse contexto de favorecimento do ensino-aprendizagem do idioma, continua bastante frequente ouvir de profissionais de outras áreas e de aprendentes de línguas, que a grande semelhança entre o português e o espanhol facilita a comunicação entre os falantes dessas duas línguas e que, portanto, não seria necessário a um falante de português dedicar-se com afinco e sistematicidade ao estudo do espanhol (ou vice-versa). No campo da Linguística Aplicada, nesse mesmo período, vem aumentando o número de pesquisas com foco nas *crenças* relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, cujos resultados indicam a necessidade de conhecimento das crenças de professores (formadores e em formação) para que se possa alcançar uma formação crítico-reflexiva. A partir dessas constatações, esta investigação de base etnográfica, desenvolvida sob uma perspectiva interpretativista, teve como objetivo investigar as percepções e crenças de professores de espanhol sobre o ensino desse idioma para brasileiros e verificar como se caracteriza a relação das crenças desses professores com o seu contexto e a sua prática em sala de aula. Os participantes da pesquisa foram professores de espanhol para brasileiros da Região Metropolitana de Campinas, São Paulo e como instrumentos para coleta de dados foram utilizados um questionário misto (com perguntas abertas e itens em escala), entrevistas com professores, notas de campo e gravações de aulas em áudio e vídeo. A realização deste estudo deu-se com base nas discussões sobre Abordagens de Ensinar, ensino-aprendizagem de língua e *crenças*. Os dados nos mostram que, no geral, a prática das professoras é guiada por um sistema de crenças e por pressupostos que subjazem a sua abordagem de ensinar. Além disso, verificamos, também, que tanto as crenças quanto a abordagem de ensinar têm forte relação com o contexto de ensino.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; crenças; abordagem de ensinar.

RESUMEN

En los últimos años, se observó que la presencia de la enseñanza de la Lengua Española en las escuelas regulares se ha ampliado gradualmente en Brasil. Sin embargo, incluso en este contexto de favorecimiento de aprendizaje de ese idioma extranjero, es bastante frecuente oír de profesionales de otros campos y estudiantes de idiomas, que la gran similitud entre el portugués y el español facilita la comunicación entre los hablantes de las dos lenguas y que por lo tanto no sería necesario un hablante de portugués dedicarse a estudiar con ahínco y sistemática el español (o viceversa). En el campo de la Lingüística Aplicada en el mismo período, se ha incrementado el número de investigaciones que se centran en las creencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, los resultados indican la necesidad de que el conocimiento de las creencias de profesores (formadores y en formación) es necesario para que se pueda lograr una educación crítico-reflexiva. A partir de estos hallazgos, esta investigación de base etnográfica, desarrollado bajo una perspectiva interpretativa, tiene el objetivo de investigar las percepciones y creencias de los profesores de español en la enseñanza de este idioma en Brasil y verificar cómo se caracteriza la relación de las creencias de estos maestros con su contexto y su práctica en el aula. Los participantes de la investigación fueron profesores de español para brasileños en la región metropolitana de Campinas, São Paulo y como instrumentos para la recolección de datos se utilizaron un cuestionario mixto (con preguntas abiertas y respuestas en escala), entrevistas con profesores, notas de campo y grabaciones de lecciones en audio y video. Este estudio se llevó a cabo sobre la base de los debates sobre los enfoques para la enseñanza, la enseñanza-aprendizaje de lenguas y creencias. Los datos nos muestran que, en general, la práctica de los profesores es guiado por un sistema de creencias y supuestos que subyacen su enfoque de enseñanza. Además, se verificó también, que ambas, creencias y enfoque de enseñanza, tienen una fuerte relación con el contexto de enseñanza.

Palabras clave: enseñanza de español; creencias; enfoque de enseñanza.

ABSTRACT

In recent years, we have observed that the presence of the Spanish language teaching in regular schools has been expanded gradually. However, even in the context of teaching-learning favoring of the Spanish language, it is quite frequently to hear from professionals in other fields and language learners that the broad similarity between Portuguese and Spanish facilitates communication among speakers of the two languages, and for that reason, Portuguese speakers would not need to devote themselves so deeply and systematically to the study of Spanish (or vice versa). In the field of Applied Linguistics around the same period, the number of researches focusing on beliefs related to the teaching-learning language process have increased and the results indicate the need for knowledge of teacher beliefs (trainers and training) so that one could achieve critical-reflexive education. From these findings, this ethnographic-based research developed under an interpretative perspective aims to investigate the perceptions and beliefs of Spanish teachers on the teaching of this language for Brazilians, and see how the relationship of the beliefs of these teachers with their context and their practice in the classroom is characterized. The participants of this survey were teachers of Spanish for Brazilians students in the metropolitan region of Campinas, São Paulo, and as instruments for data collection, we used a mixed questionnaire (with open questions and items in scale), interviews with teachers, field notes and recordings lessons in audio and video. This study took place on the basis of discussions on approaches to Teaching, teaching-learning language and beliefs. The data show us that, in general, the practice of teachers is guided by a system of beliefs and assumptions that underlie their approach to teaching. In addition, we also note that both beliefs about the approach of teaching have a strong relationship with the teaching context.

Keywords: Spanish teaching; beliefs; teaching approach.

Sumário

1. Introdução	12
1.1 O histórico da pesquisa	13
1.2 Justificativa	16
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	18
1.4 Organização da dissertação	19
2. Referencial Teórico	20
2.1 O ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no brasil.....	20
2.1.1 A situação do ensino de Espanhol no Brasil: um panorama histórico.....	21
2.1.2 . Ensino de espanhol no contexto brasileiro: o que dizem os documentos oficiais	24
2.1.3 Ensino de espanhol no contexto brasileiro: considerações gerais	28
2.2 Práticas docentes em sala de aula: a abordagem de ensinar	34
2.2.1 Abordagens de base estruturalista	38
2.2.2 Abordagens de base comunicativa	39
2.3 Crenças e ensino de línguas	42
2.3.1 Conceitos de crenças e as abordagens de pesquisa	43
2.3.2 Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas	52
3. Metodologia	57
3.1 Natureza da pesquisa	57
3.2 Instrumentos de pesquisa	60
3.3 Procedimentos para coleta dos dados	65
3.4 Contexto de investigação	66
4. Análise dos dados	68

4.1 Crenças de professores de Espanhol	70
4.1.1 Crenças sobre ensinar/ aprender LE.....	72
4.1.2 Crenças sobre a língua espanhola	77
4.1.3 Crenças em relação ao processo de ensino de espanhol para brasileiros.....	82
4.2 A relação entre crenças e abordagem de ensino	95
4.2.1 A prática de sala de aula de P1.....	98
4.2.2 A pratica de sala de aula de P2.	110
4.2.3 As crenças reveladas na abordagem de ensinar de P1 e P2	124
4.3 A relação abordagem e contexto de ensino.....	131
5. Considerações finais	137
Referências	143
Apêndices	152
1. Questionário de pesquisa	152
2. Roteiro para entrevista semiestruturada	158
3. Formalização das Notas de Campo	159

Índice dos quadros

Quadro 1 - Organização dos dados para análise	69
Quadro 2 - Crenças sobre ensinar/aprender LE	77
Quadro 3 – crenças sobre a língua espanhola	82
Quadro 4 - Crenças em relação ao processo de ensino de espanhol para brasileiros	94
Quadro 5 - Crenças de P1 e P2 sobre ensinar espanhol	128
Quadro 6 – Crenças de professores de espanhol	138

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(Adaptado de Marcuschi, 1986)

FALANTES:	primeira letra ou primeira sílaba do nome
SOBREPOSIÇÃO DE VOZES:	[
SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA:	[]
PAUSAS:	...
DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES:	(incompreensível)
TRUNCAMENTOS BRUSCOS:	/
ÊNFASE:	Letra Maiúscula
ALONGAMENTO DA VOGAL:	:
COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR:	(())
SILABAÇÃO:	hifens (- - -)
REPETIÇÕES:	duplicação de letra ou da sílaba
PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO. OU SINAIS DE ATENÇÃO:	reprodução dos sons
INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU DE ELIMINAÇÃO:	
... _____ ... =	indica trecho com transcrição parcial
(. . .) =	indica corte no segmento

1. INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) nos últimos anos tem se interessado em investigar o ambiente de sala de aula (FÉLIX, 1998; MARQUES, 2001; FÉLIX, 2007; SANDEI, 2007, entre outros), buscando “problematizar os contextos de ensino e aprendizagem de línguas de modo a oferecer subsídios ou planos de ação concreta para a prática pedagógica” (ROTH e MARCUZZO, 2008, p. 39). Estes estudos têm por objetivo caracterizar melhor a relação entre os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem de línguas e os seus desdobramentos na ação docente, produzindo importantes reflexões que poderão auxiliar na formação inicial e continuada dos professores de LE.

As pesquisas que investigam ou se desenvolvem em sala de aula surgem como um dos reflexos da mudança do paradigma de investigação na Linguística Aplicada (do positivista quantitativo para o interpretativista qualitativo), bem como das transformações significativas que ocorreram, a partir dos anos sessenta, nas bases teóricas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essas transformações resultaram no advento do ensino comunicativo de línguas, e por consequência proporcionaram estudos na área da LA que buscam reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, evidenciando inúmeros aspectos relevantes para esse processo.

Em função disso, houve uma mudança na concepção de ensino, como resultado das teorias cognitivas que relacionam à cognição e a ação. Assim, a visão do professor como aquele que conhece e domina um conjunto de teorias e princípios gerais desenvolvidos por teóricos especialistas da área, vem sendo substituída, aos poucos, pela visão do profissional que constrói suas próprias teorias de ensino a partir da forma de como ele entende o processo de aprendizagem de línguas, de suas reflexões sobre a prática de sala de aula, interações e intercâmbios com outros docentes/pesquisadores. Félix (1998) considera que é importante investigar e entender qual é a concepção de aprendizagem de LE que o professor tem e quais características ele considera ideais e válidas para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no momento em que planeja e realiza as atividades de ensino, o

que o professor acredita ser importante que os alunos devam fazer para aprender a nova língua.

Nessa perspectiva, Viciado (2007, p. 3) afirma que há uma linha de pesquisa que “se centra nos processos de cognição e crenças dos professores e sua implicação na prática docente”, uma vez que a forma de atuar em sala de aula é o reflexo de suas próprias convicções e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, nos últimos anos vem sendo ampliado o número de trabalhos e pesquisas que investigam as crenças que subjazem as ações docentes.

Os estudos nessa área têm indicado que as decisões tomadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, não estão embasadas exclusivamente em “teorias acadêmicas com as quais tiveram contato durante cursos de graduação e capacitação, mas parecem estar intimamente ligadas às crenças, valores e experiências prévias que os professores possuem” (LUVIZARI, 2007, p. 17). Por isso, há a necessidade de se conhecer melhor as crenças dos professores e fazer uma reflexão sobre as influências que elas têm sobre a prática docente em sala de aula, contribuindo assim, para a formação de um profissional que seja capaz de justificar as suas decisões tomadas durante o planejamento e execução das atividades de ensino em determinados momentos e contexto, ou seja, alcançar a formação de um professor crítico-reflexivo (ALMEIDA FILHO, 2004).

1.1 O histórico da pesquisa

A presente pesquisa surgiu a partir dos frequentes questionamentos que nos fazemos sobre qual a melhor forma ou maneira de se ensinar a língua espanhola para brasileiros. Sendo o português e o espanhol considerados línguas próximas, é comum se ouvir por partes de alunos e de terceiros que não há necessidade de se dedicar esforço para aprender a língua espanhola, já que a consideram como “português mal falado”.

Nas escolas regulares observamos que o ensino de língua inglesa está bem difundido, ainda que apresente problemas estruturais. No entanto, por questões de políticas linguísticas, o ensino de espanhol ainda se encontra numa situação bastante incerta (RODRIGUES 2010), seja pela importância do inglês no cenário mundial, seja pelo descaso das autoridades em relação ao ensino de uma segunda LE.

Esses fatores fizeram com que as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de LE, se voltassem quase exclusivamente a questões relacionadas ao ensino da língua inglesa, deixando de lado todas as demais línguas estrangeiras. Após o *boom* do espanhol no Brasil, a partir dos anos noventa, muitos materiais didáticos foram elaborados e professores foram formados tendo como base teorias e pesquisas que tratam do ensino e aprendizagem de LE de forma geral, ou seja, não havia, e talvez não haja ainda, um número significativo de pesquisas que tratam sobre as especificidades do ensino de línguas próximas; o que nos levou a indagar se realmente há necessidade de elaborar materiais, técnicas e procedimentos específicos para o ensino da língua espanhola para brasileiros (ALMEIDA FILHO, 1995).

Na interação com outros professores de língua espanhola, observei que eles afirmam não terem tido muitas oportunidades durante a sua formação de discutir temas relacionados às especificidades do ensino de espanhol para falantes do português. Atualmente há congressos, seminários e cursos de aperfeiçoamento profissional que buscam refletir essa temática, mas acredito que ainda de forma bem discreta.

Outro fato que me chama atenção é que tem sido comum ouvir queixas de professores sobre os materiais didáticos disponíveis, principalmente quando são materiais importados, que não levariam em consideração a proximidade entre as duas línguas e, portanto, especificidades relacionadas ao seu ensino, apresentando atividades que em muitos casos subestimam o aprendiz, principalmente nos níveis iniciais. Essas atividades podem causar certa desmotivação no aprendiz, reforçando assim uma crença muito comum entre brasileiros de que não é necessário dedicar esforço para aprender a língua espanhola, pois *é muito fácil de entender*. Já os livros produzidos pelas editoras brasileiras, geralmente, não ignoram a proximidade linguística entre o Português e o Espanhol, nem

desprezam o conhecimento prévio dos aprendentes. No entanto boa parte ainda está aquém dos produzidos no exterior, principalmente no que diz respeito às tendências metodológicas mais atuais.

Estas questões estavam sempre presentes em minha atuação como professor de língua espanhola, o que me levou a realizar entre os anos de 2006 e 2008 um curso de especialização voltado para estas questões (*O ensino de espanhol para brasileiros*¹). No entanto essa inquietação prosseguia, pois nenhum dos trabalhos desenvolvidos durante o curso abarcava satisfatoriamente as especificidades de se ensinar uma LE próxima à língua materna. Por essa razão, como trabalho de conclusão de curso, decidi tratar de um tema bem específico (as atividades de compreensão auditiva nas aulas de espanhol para brasileiros), pois observei que ainda não há no Brasil número significativo de pesquisas que tratam de procedimentos metodológicos específicos para o ensino de espanhol para brasileiros.

Por meio desse trabalho de conclusão, tomei conhecimento de pesquisas que investigavam o construto *crenças* sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Resolvi, então, realizar um estudo identificando as crenças sobre as atividades de compreensão auditiva para o ensino de E/LE, que mais tarde serviria como um primeiro passo para o desenvolvimento desta investigação, pois durante a realização desse trabalho comecei a indagar-me sobre o que os professores acreditam ser importante, ou necessário, para um falante do português aprender o espanhol e se o fato de serem línguas próximas facilita ou dificulta o processo de ensino e aprendizagem da LE.

Tais razões me serviram como elementos instigadores para desenvolver esta pesquisa e dessa forma, encontrar possíveis respostas para meus questionamentos. Assim, nesta pesquisa pretendo estudar o sistema de crenças, buscando investigar e entender as crenças de professores de espanhol sobre o que é ensinar essa língua para falantes do português brasileiro, observando as relações e influências deste sistema com o contexto da sala de aula. Além disso, buscaremos identificar possíveis origens das crenças e como elas podem

¹ Curso de Pós-Graduação *latu senso* realizado pela PUC-SP entre os anos de 2006 e 2008.

ser compreendidas pelos professores, fornecendo subsídios teóricos aos docentes da área específica e, dessa forma, contribuir para a prática reflexiva de suas ações e decisões.

1.2 Justificativa

De acordo com Silva (2005), na área da Linguística Aplicada, as crenças são entendidas como “idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantém por certo período de tempo” (SILVA, 2005, P. 77). Assim, entendemos que as crenças de um professor poderão passar por um processo de transformação, modificando-se ou sendo modificada a partir das reflexões que ele faz sobre a sua ação docente, seja em cursos de formação continuada, seja através da interação com outros professores, ou pela própria adaptação ao seu contexto de trabalho.

O estudo do sistema de crenças de professores e alunos tem sido um tema bastante recorrente na área da Linguística Aplicada nos últimos anos. Trabalhos como os de Félix (1998), Marques (2001), Barcelos (2004), Vieira-Abrahão (2006) e Rozenfeld (2007 e 2012), entre outros, ressaltam a importância dessa temática na área de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente pelo fato de tentar classificar as crenças de professores e alunos, bem como compreender melhor a relação entre contexto, ações e crenças e, se estas são modificadas, como acontece esse processo de transformação.

Nessa perspectiva, a importância de se estudar as crenças de professores reside no fato de que entender melhor as ações e procedimentos adotados em sala de aula é um dos caminhos que leva à reflexão e a mudanças significativas no resultado do processo de ensino e aprendizagem de LE.

O que motiva o desenvolvimento desta pesquisa é a necessidade de se conhecer melhor as crenças dos professores de espanhol sobre o que é ensinar essa língua para brasileiros e suas implicações para a sala de aula, por tratar-se de uma língua cujo ensino

está em franca expansão no país, além de ser um idioma que possui estruturas sintáticas e morfológicas próximas à língua portuguesa.

O desenvolvimento deste estudo torna-se relevante por diversas razões. Uma delas é o fato de que, no cenário nacional, o ensino e aprendizagem de língua inglesa são amplamente pesquisados. No entanto, no caso do ensino de espanhol, Kulikowski (2005) afirma que contamos com pesquisas que tratam sobre os fenômenos culturais e identitários que envolvem os processos enunciativos e discursivos, além dos estudos contrastivos entre as duas línguas, havendo ainda, segundo essa autora, necessidade de se prosseguir com estudos que possibilitem melhorar e aperfeiçoar o nível de formação dos professores que exercem a docência em todo o Brasil.

Na área de crenças, conforme identificamos nos artigos de Barcelos (2007) e de Silva (2010), existem poucos trabalhos que investiguem crenças de alunos e professores de outras línguas além do inglês, necessitando-se, assim, mais trabalhos orientados para esse contexto e que façam parte de uma agenda futura de investigação (para a autora há um número considerável de pesquisas sobre crenças no ensino de inglês).

Diante do exposto, destacamos que dentre as contribuições que este trabalho pode oferecer, está à reflexão sobre especificidades do ensino de espanhol para brasileiros a partir das crenças dos professores sobre o que é ensinar esta língua, pois como afirma Barcelos (2004) é necessário que consideremos as crenças, valores e expectativas para que possamos compreender adequadamente o relacionamento humano, e assim, este trabalho pode contribuir com a agenda de pesquisas da área específica do ensino de espanhol para brasileiros, uma vez que buscamos entender que relação se estabelece entre as crenças dos professores e os seus contextos de sala de aula.

Além disso, entendemos que o professor é um elemento de suma importância no processo formal de ensino e aprendizagem de uma LE, ele constrói as suas próprias teorias e metodologias de ensino a partir das reflexões de suas experiências, como aprendente da língua e como professor, e das teorias com as quais teve contato durante a sua formação. Desse modo, conhecendo melhor suas crenças, ele poderá explicar como age e o porquê de fazê-lo da forma como faz.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Levando em consideração que *as* “crenças possuem forte impacto na interpretação dos professores no entendimento de si mesmos como professores e nas explicações que desenvolvem sobre suas práticas pedagógicas” (JOHNSON, 1999, p. 54) é, portanto, pertinente traçarmos como objetivo geral desta pesquisa fazer uma investigação sobre as crenças de professores de espanhol sobre o que é ensinar esta língua para brasileiros e, a partir delas, identificar práticas e procedimentos intrínsecos ao contexto de ensino de E/LE.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivos específicos (1) identificar percepções e crenças de professores de espanhol sobre o ensino desse idioma para brasileiros e (2) averiguar se pode ser estabelecida uma relação (e nesse caso qual) entre as crenças identificadas e atuação desses profissionais em sala de aula de E/LE, levando em consideração o seu contexto de ensino.

Para alcançar os objetivos expostos acima e assim identificar as crenças sobre o ensino de E/LE para brasileiros, subjacentes à abordagem de ensino que está explícita ou implícita na ação docente, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

1. Que crenças se verificam/ são apresentadas por professores de espanhol em relação ao ensino desse idioma como língua estrangeira (ELE) para brasileiros, em nível de Ensino Médio?
2. Que aspectos representativos das crenças sobre ensinar espanhol para brasileiros podem ser verificados na abordagem revelada em sala de aula?
3. Que relação se estabelece (pode ser estabelecida) entre a abordagem de ensinar e as variáveis contextuais do ambiente de ensino?

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, incluindo a introdução do trabalho. No primeiro capítulo, que estamos discorrendo até o momento, procuramos apresentar a formulação do tema da pesquisa, a contextualização, a justificativa e os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam o seu desenvolvimento.

O segundo capítulo refere-se ao arcabouço teórico que serviu de fundamento para as discussões sobre o ensino de Espanhol para brasileiros, contemplando questões como o processo de ensino/aprendizagem de línguas, a abordagem de ensinar e o conceito do constructo *crenças*, que tem se tornado um tema recorrente na área da Linguística Aplicada, nos últimos anos. Por isso, apresentamos também uma breve resenha de trabalhos que investigaram este constructo e a sua relação com aprendizagem de uma língua estrangeira.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso desta investigação, contemplando assim a Metodologia da Investigação adotada. Desse modo, apresentamos uma discussão sobre a natureza da investigação, dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como uma descrição do contexto onde a pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes.

O quarto, destina-se a análise dos dados obtidos por meio do questionário, das observações e gravações em áudio e vídeo das aulas e da entrevista realizada com os professores participantes. Esta análise foi orientada pelas perguntas de pesquisa e tem a finalidade de apresentar como se configuram as crenças dos professores participantes e os pressupostos que influenciam na determinação da sua atividade docente, assim como descrever a relação que estabelece entre a abordagem de ensinar e os diferentes ambientes de ensino.

No quinto e último capítulo, intitulado de Considerações Finais, realizamos uma síntese dos resultados da pesquisa e apresentamos as suas limitações, bem como as contribuições e encaminhamentos da questão prática para futuros estudos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se destina a apresentar o arcabouço teórico que consideramos relevante para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como para análise dos dados coletados. Por isso, buscamos discorrer sobre temas relacionados ao ensino e aquisição/aprendizagem de línguas e ao conceito do constructo *crenças* e sua relação com o ensino de línguas. Dentre eles destacamos a prática docente em sala de aula, as teorias que embasam a abordagem de ensinar e as *crenças* que, de acordo com a perspectiva deste estudo, influenciam direta ou indiretamente o discurso e o fazer dos professores.

No entanto, antes de apresentar o citado arcabouço teórico, apresentamos uma revisão de literatura sobre a questão do ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) para falantes do português. Realizamos esta revisão por acreditarmos que esta investigação se insere nesta linha de pesquisa e também porque supomos que os resultados deste trabalho poderão oferecer contribuições para futuras pesquisas para a área de formação de professores, bem como colaborar com os estudos desenvolvidos neste campo.

2.1 O ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil

Levando-se em consideração que este trabalho tem por objetivo investigar as crenças sobre o ensino de espanhol para brasileiros, acreditamos ser necessário realizar algumas reflexões sobre as teorias que tratam sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente sobre o ensino de espanhol para brasileiros, reportando-nos também aos documentos oficiais que fornecem diretrizes e pressupostos para o ensino dessa língua nas instituições regulares de ensino no Brasil.

Esta seção tem por objetivo apresentar reflexões sobre os principais pressupostos teóricos que embasam o ensino do espanhol no contexto brasileiro. Na primeira parte apresentamos um panorama histórico sobre o ensino de espanhol no Brasil; na segunda

parte abordamos as diretrizes de documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio que tratam sobre o ensino dessa língua nas escolas regulares do Brasil. Por fim, na terceira e última parte realizamos uma reflexão em torno da questão do ensino da língua espanhola para brasileiros, apresentando os resultados de algumas pesquisas que tratam do tema.

2.1.1 A situação do ensino de Espanhol no Brasil: um panorama histórico

O objetivo desta seção é apresentar brevemente o caminho percorrido pelo ensino de Espanhol nas escolas brasileiras, demonstrando os momentos que este ensino ganhou destaque, bem como àqueles em que foi quase que totalmente extinto. Torna-se relevante apresentar esse panorama histórico, pois acreditamos que o interesse ou não pelo estudo dessa língua no âmbito nacional, interfere diretamente na formação de seus professores, uma vez que os cursos de formação de professores nas universidades e principalmente nas faculdades privadas vêm pautando-se, sempre, pela necessidade desse profissional no mercado de trabalho.

Como se sabe, o ensino de Língua Estrangeira nas escolas regulares do Brasil não é algo recente. A fundação dos primeiros colégios jesuítas na Bahia, em São Paulo, em Olinda e no Rio de Janeiro, ainda no século XVI, com a introdução dos estudos de Grego e Latim, marca oficialmente o início do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileira, conforme postula Callegari (2005). No entanto, de acordo com Rinaldi (2006), somente a partir de 1855 o *Colégio Pedro II* no Rio de Janeiro, começa a oferecer o estudo das línguas modernas – inglês, francês, alemão e italiano (este último era facultativo) – ainda que o estudo das línguas clássicas tivesse ampla preferência.

O ensino de Espanhol foi instituído pela primeira vez nas escolas regulares com a reforma Capanema em 1942, no primeiro ano do colegial (Ensino Médio atualmente) como uma disciplina obrigatória, pois, segundo Chagas (1979),

A reforma adotou esta última resolução, escolhendo o francês e o inglês, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que eles nos prendem; e o espanhol, por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica, cuja adoção, por outro lado, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente. (CHAGAS, 1979, p. 116).

Apesar da nobre intenção ao instituir o ensino de espanhol nas escolas secundárias, o que se viu na prática foi totalmente o contrário. Esta língua nunca ocupou lugar de destaque, principalmente “devido ao número reduzido de horas de aula destinadas a esse idioma” (RINALDI 2006). Para Rodrigues (2010) a inserção do espanhol somente no primeiro ano do colegial e com uma carga horária reduzida, em comparação com o ensino de inglês e francês, por exemplo, se configura mais como um ato político para atingir uma aproximação do Brasil com as nações irmãs do continente, do que como uma disciplina que favorecesse ao aluno acesso a certos saberes, ou uma formação profissional.

Em 1961 um fato ganha destaque na educação brasileira: a aprovação e implementação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), constituindo-se assim, segundo Rodrigues (op. cit. p. 84) “na primeira legislação específica sobre educação no país a tramitar regularmente no Congresso Nacional e ser sancionada pelo presidente da República.” Porém, esta Lei não favoreceu o ensino de espanhol nas escolas regulares, pois o ensino de idiomas estrangeiros passou a ser facultativo, cabendo às escolas a escolha do idioma que queria oferecer. Ainda de acordo com Rinaldi (op. cit.) nessa época o ensino de Espanhol quase que desapareceu totalmente das escolas de nível básico e secundário, pois a opção pelo idioma inglês prevaleceu na maioria delas.

A LDB de 1971 não mudou a situação e só reforçou a opção pelo inglês nas escolas secundárias, pois obrigava que as escolas oferecessem uma disciplina de língua estrangeira, sem determiná-la. De acordo com Rinaldi (op. cit.) esta situação acarretou na diminuição dos cursos de formação de professores de espanhol, bem como dos materiais didáticos destinados ao ensino dessa língua no Brasil.

Esta situação persistiu até a década de 90, quando vários acontecimentos favoreceram para a mudança desse contexto. Em 1991 com a assinatura do Tratado de criação do MERCOSUL, os países membros se comprometeram em difundir o ensino do Espanhol e do Português em seus territórios, dessa forma, cabia ao governo brasileiro fomentar o estudo do Espanhol nas escolas regulares. Além disso, houve também nesse período o estreitamento de laços comerciais entre o Brasil e os países latino-americanos e a instalação de diversas empresas espanholas em território nacional. Estes acontecimentos favoreceram o interesse pela cultura e pela língua hispânica, como a literatura e a música.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determinou que todas as escolas incluíssem em seu currículo o estudo de pelo menos uma língua estrangeira, desde a 5ª série do Ensino Fundamental, cabendo, mais uma vez, às escolas escolherem que idioma oferecer. Já para o Ensino Médio, esta Lei prescreve que deverá ser incluída no currículo uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória e uma segunda, em caráter optativo.

Segundo Rinaldi (op. cit. p. 78), “embora nesse momento a língua espanhola começasse a chamar atenção, o inglês continuou a ser privilegiado na grande maioria das escolas regulares”. Mesmo assim, vimos surgir, a partir de então, em diversas universidades cursos de licenciatura em Letras com Habilitação em Espanhol, tendo assim uma grande retomada da formação de professores de Espanhol, uma vez que este idioma já começava a ser implantado principalmente nas escolas particulares e em vestibulares de diversas universidades do país.

Este movimento pela inclusão do Espanhol nas escolas regulares, principalmente por parte das Associações de Professores de Espanhol (APEs) e de órgãos ligados ao Ministério de Educação da Espanha, culminou com a sanção da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 que torna obrigatório a oferta da Língua Espanhola partir de 2010 nas escolas de Ensino Médio. No entanto, é facultado ao aluno matricular-se ou não nesta disciplina.

Porém, observamos que falta ainda muito para que ensino de Espanhol esteja presente na rede pública, pois nem todas as Secretarias de Educação dos estados se

planejaram adequadamente para disponibilizar essa disciplina nas grades curriculares das escolas, haja vista que em muitos estados não houve a contratação de professores em número suficiente para atender todas as escolas. Além disso, é comum ouvir de diretores e coordenadores pedagógicos que não sabem o que fazer para oferecer este idioma em sua grade curricular, uma vez que o seu estudo não é obrigatório para os alunos. Nas escolas privadas a situação é bem diferente, já que desde algum tempo elas vêm oferecendo o estudo do Espanhol para seus alunos. Em algumas escolas inclusive, apesar de não estar determinado pela Lei, é possível estudar Inglês e Espanhol a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

No Estado de São Paulo e mais precisamente na região metropolitana de Campinas, local escolhido para o desenvolvimento desta investigação, até o presente momento, a situação do ensino de Espanhol não é diferente das demais regiões do Brasil. Nessa região, somente as escolas que contam com o CEL (Centro de Ensino de Língua) oferecem o estudo deste idioma em turno oposto ao do aluno e não há a distribuição gratuita de material didático, assim como há para o Inglês no Ensino Fundamental.

Após apresentar, por meio de um breve histórico, questões de políticas linguísticas que determinaram a presença e a ausência do espanhol no ensino regular brasileiro, nas seções que se seguem, discorreremos sobre as propostas metodológicas para a implementação do ensino de espanhol no Brasil a partir de documentos oficiais e de artigos e pesquisas que tratam sobre o tema.

2.1.2 Ensino de espanhol no contexto brasileiro: o que dizem os documentos oficiais.

No que diz respeito ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, desde a década de noventa o ensino dessa língua vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional devido, principalmente, de acordo com Fernández (2005), a fatores políticos e

econômicos, tais como a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e o crescente interesse de grandes empresas espanholas e do próprio governo espanhol no Brasil. Esses fatores favoreceram a elaboração de políticas linguísticas que determinaram a oferta obrigatória do espanhol como uma língua estrangeira a mais no currículo do ensino básico brasileiro a partir de 2010, possibilitando assim aos alunos ampliarem seus conhecimentos.

A partir dessas políticas linguísticas o Ministério de Educação, por meio da Secretária de Educação Básica (SEB), vem elaborando documentos oficiais com a colaboração de estudos desenvolvidos por linguistas especializados no ensino de Espanhol no Brasil. Dentre esses, destacamos um documento editado em 2006 que, como as suas próprias autoras afirmam, pretende “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (OCEM² 2006, p. 127) e dessa forma, sendo menos de caráter regulador e mais como propostas teórico-metodológicas, “sugerir caminhos de trabalho”. Este documento ao qual nos referimos são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que em seu volume dedicado às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, possuem um capítulo exclusivamente para o ensino de Espanhol como língua estrangeira: *Conhecimentos de Espanhol*.

Elaborado pelas Linguistas Aplicadas Isabel Gretel Eres Fernández e Neide González, o texto apresenta reflexões para o ensino espanhol nas escolas de Ensino Médio, uma vez que a Lei nº. 11.161 (05/08/2005) tornou obrigatória a oferta dessa língua nas escolas regulares desse nível de ensino.

Estas orientações curriculares, segundo as autoras, têm por objetivo *sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir*, “o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho, etc.” (OCEM 2006, p.127). Dessa forma, entendemos que a intenção não é apresentar uma proposta curricular fechada, mas sim, reflexões sobre possíveis “caminhos” que este ensino pode trilhar nas escolas públicas e privadas do Brasil.

² OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006.

De acordo com esse documento, é necessário que se faça uma ampla discussão sobre o papel da Língua Estrangeira nas escolas regulares e, especificamente, o papel da língua espanhola nesse contexto de ensino, para “dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção de sua identidade” (OCEM, 2006 p. 129). Por isso, as autoras apresentam vários tópicos importantes para a realização dessa reflexão, tais como a heterogeneidade e as diversas variedades do Espanhol, a relação de proximidade entre as duas línguas, as representações do Espanhol para os brasileiros, além das questões relacionadas à interlíngua (oportunhol) e os erros cometidos pelos aprendentes, levantando questões do tipo: que Espanhol ensinar, o que fazer com oportunhol, qual o papel da gramática nesse ensino, entre outras.

Em seguida, são apresentadas as questões relacionadas às práticas pedagógicas. As autoras postulam que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados pela disciplina deve ser discutida pelos docentes e demais agentes do processo educativo, levando-se em consideração as peculiaridades de cada situação de ensino, ou seja, devem estar de acordo com as propostas pedagógicas de cada escola.

Sendo assim, as *Orientações* apresentam princípios e pressupostos teóricos que conduzam os professores à reflexão e à crítica, para que dessa forma possa permitir-lhes definirem a seleção e a sequência dos conteúdos, bem como as propostas metodológicas e as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua, de acordo com os resultados que se pretende alcançar. Essa reflexão torna-se imprescindível para que o ensino da Língua Espanhola não se transforme num simples *instrumental*³, ou tenha um fim em si mesmo.

Para isso, é necessário que os professores de Espanhol estejam conscientes de sua atividade docente, ou seja, que façam uma reflexão mais ampla sobre esses princípios e pressupostos teóricos que conduzem a sua prática de sala de aula, seus métodos e a abordagem de ensinar, envolvendo também as suas crenças e intuições, além das crenças

³ Entendemos aqui como ensino instrumental de LE aquele direcionado ao desenvolvimento de determinada habilidade linguística como, por exemplo, da leitura ou da escrita.

implícitas no material didático adotado, para dessa forma saber explicar o que fazem e por que o fazem dessa maneira.

De acordo com Almeida Filho (2004) isso é possível a partir de uma formação reflexiva do professor, que “requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticas” (ALMEIDA FILHO 2004, p. 17).

Outro documento oficial que vem corroborar, e de certa forma, ampliar as discussões apresentadas pelas OCEM, é a *Coleção Explorando o ensino*, que em seu décimo sexto volume publicado em 2010 e dedicado ao ensino de espanhol, teve como coordenadores os Linguistas Aplicados Elzimar Goettenauer e Cristiano de Barros, ambos catedráticos da área de Espanhol da UFMG.

Segundo os coordenadores da publicação, tal documento constitui-se “em mais uma dessas ações positivas, na medida em que pretende oferecer ao professor de Espanhol caminhos para reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino desse idioma na Educação Básica” (GOETTENAUER e BARROS, 2010, p. 09). Desse modo, observamos que o objetivo desse documento é, mais uma vez, propiciar aos professores de espanhol subsídios para uma reflexão crítica sobre a sua atuação em sala de aula, proporcionando-lhe “ter ideias de como aplicar no planejamento, nos materiais didáticos que adapta e/ou cria, nas atividades desenvolvidas em sala de aula etc., o que é discutido e sugerido”. (GOETTENAUER e BARROS, 2010, p.10).

O volume apresenta uma série de treze artigos, escritos por professores e pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras, que discorrem desde temas que servem como uma referência mais geral sobre o ensino e aprendizagem do espanhol nas escolas regulares brasileiras às questões teórico-metodológicas tais como a elaboração de materiais didáticos e a avaliação no ensino de E/LE, com o objetivo de “oferecer ao professor uma visão clara e fundamentada da perspectiva teórica e dos conceitos abordados nos artigos (...) e apontar passos e caminhos metodológicos para o trabalho em sala de aula” (GOETTENAUER e BARROS, 2010, p.11).

Tanto as *Orientações curriculares* como a *Coleção explorando o ensino* compartilham a ideia de que os professores de espanhol devem trilhar seus próprios caminhos e encontrar suas soluções para superar as adversidades advindas do seu contexto escolar. Isto significa dizer que não fórmula pronta para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros, mas sim que cada professor construa suas próprias estratégias que favoreçam um ensino significativo de E/LE, proporcionando aos aprendentes oportunidades de ampliar seus conhecimentos de mundo, bem como de relacionar-se com outras culturas.

2.1.3 Ensino de espanhol no contexto brasileiro: considerações gerais.

Vários autores (CRUZ, 2001; YOKOTA, 2001; KULIKOWSKI, 2005; GONZÁLEZ & CELADA, 2005; entre outros) demonstram que há uma mudança de postura nacional (devido a fatores econômicos e políticos) em relação à necessidade de se aprender a língua espanhola. Tal postura fez com que um número cada vez maior de escolas e centros de idiomas passasse a oferecer a possibilidade de estudar esse idioma. Esse interesse pelo espanhol reforça também uma crença muito comum entre os brasileiros de que é muito fácil aprender esta língua, por serem o espanhol e o português idiomas muito próximos.

Quando se pensa no processo de ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros, essa capacidade de comunicar-se, ou pelo menos de compreender a língua-alvo, parece ser adquirida mais facilmente em relação a outras línguas estrangeiras desde as primeiras aulas (ALMEIDA FILHO, 1995), pois o ambiente de confiança que se estabelece na interação professor – aluno, já na língua-alvo, favorece essa concepção, que González e Celada (2005) definem como *ilusão de competência imediata*.

Essa “aparente” semelhança entre as duas línguas produz inicialmente uma sensação de confiança no processo de aprendizagem, que de acordo com Salinas (2005) já no

começo desse processo o aprendente já apresenta traços de uma interlíngua que pode se fossilizar numa mistura do português com o espanhol, denominada de “portunhol”, o que faz com que o aprendente acredite estar falando realmente a língua-alvo.

O ensino de espanhol no Brasil não é uma prática recente. No entanto, de acordo com Paraquett (2008) faz pouco tempo que as pesquisas sobre o ensino dessa língua ganharam visibilidade no cenário nacional, devido à demora de implementação de cursos de pós-graduação nessa área, nas universidades brasileiras. Por isso, destacamos, a seguir, algumas pesquisas e artigos que buscaram delinear o ensino de espanhol no Brasil, que nos pareceram pertinente ao tema desta pesquisa.

Fazendo uma análise sobre o ensino do Português Língua Estrangeira, Almeida Filho (1995) propõe uma discussão sobre a necessidade de uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. Ainda que este autor faça esta análise a partir do ensino de Português para falantes do Espanhol, acreditamos ser pertinente para o nosso trabalho, uma vez que o inverso – ensino de Espanhol para falantes do Português – também compartilha a mesma situação.

Antes de discutir sobre a necessidade de uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas, o autor busca evidenciar o qual o seu conceito para o termo “metodologia, identificando-o como práticas de ensinar línguas fundamentadas nalguma abordagem prevalente (do professor, dos autores do material, de um colega de Departamento com força de liderança ou poder institucional, ou combinação desses)” (ALMEIDA FILHO, 1995, p.14), uma vez que sua intenção é discutir se há restrições e parâmetros para a elaboração de uma proposta metodológica que melhor se adeque ao ensino de Português a um falante do Espanhol.

A proximidade entre as duas línguas, as tornam mais compreensíveis, principalmente no plano da escrita, favorecendo assim uma aprendizagem mais rápida nos níveis iniciais. Para Almeida Filho (1995) quanto mais letrado for o falante do Espanhol, maior facilidade ele terá para aprender a Língua Portuguesa, uma vez que “já conta naturalmente com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de

partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1995, p.15).

Nesse sentido, podemos considerar que o falante nativo do Português quando aprendente do Espanhol é um falso iniciante, pois, dependendo das características pessoais e afetivas do aluno, ele pode avançar mais rapidamente na aprendizagem da língua-alvo, se comparamos, por exemplo, com a aprendizagem de outra LE tipologicamente distinta da Língua Portuguesa. No entanto, essa aparente semelhança pode provocar efeitos adversos. Como a intercomunicação entre os nativos de ambas as línguas é facilitada por essa proximidade tipológica, corre-se o risco de o aprendente, ou inclusive de alguma autoridade de ensino desavisada, acreditar que não é necessário aprender o Espanhol, uma vez que “já o “sabem” naturalmente”, conforme postula Almeida Filho (op. cit.).

Além disso, para este autor, esta semelhança provoca “sentimentos e constatações contraditórias nos aprendentes” (p. 16). Si por um lado o aprendente poderá ter a percepção de que sua aprendizagem será facilitada pelo fato de ter muita semelhança entre as duas línguas, por outro lado, “a mesma tarefa vai ser complicada justamente pela frequente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua” (ALMEIDA FILHO, op. cit., p.16). Acreditamos que isso pode também, influenciar negativamente nos níveis mais avançados, pois os aprendentes podem contentar-se com a interlíngua nos níveis iniciais e se desmotivarem para alcançar uma melhor fluência na língua-alvo.

Diante dessas considerações, Almeida Filho (op.cit.) volta-se para as questões metodológicas, ressaltando que é comum encontrarmos propostas de ensino baseadas numa progressão lenta e gradual dos conteúdos com o foco na descrição das formas e estruturas da língua-alvo. Tais propostas são inapropriadas para o ensino de línguas próximas já que o aprendente já possui estratégias, conhecimentos e habilidades comuns entre as duas línguas, conforme já expusemos acima.

Para contornar esta situação, tão frequente no ensino de línguas próximas, este linguista propõe que os professores busquem desenvolver em sala de aula atividades motivadoras, que proporcionem aos aprendentes uma *progressão de experiências de conteúdo*. Entendemos também, que o processo de sequenciamento de conteúdos deve ser

mais ágil, para assim possibilitar experiências mais comunicativas por meio de tarefas interdisciplinares ou temáticas, aproveitando inclusive os temas transversais como meio ambiente, relações de gênero, pluralidade cultural, entre outros, propostos pelos PCNs.

Outro ponto discutível nos procedimentos de sala de aula é o que fazer para se desvencilhar da “percepção enganosa da facilidade de aprender língua tão próxima e da dificuldade de não atinar com a diferença fugidia entre a língua-alvo e a língua materna” (ALMEIDA FILHO, 1995, p.18), fatores que podem levar o aprendente a uma acomodação e não prosseguimento com a aprendizagem, contentando-se com chamado “portunhol”. Neste caso, o autor acredita que seria interessante o professor realizar atividades que levem o aprendente a uma autoanálise de sua produção (seja através de gravação de produções oral, seja por meio dos textos escritos) e dessa forma leva-lo a observar as suas imperfeições, ou seja, mostrar-lhe que ainda não sabem bem a língua-alvo e encorajar-lhe para alcançar níveis mais avançados.

Salinas (2005) em seu artigo intitulado *Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?*, alerta para o fato de que a proximidade entre o português e o espanhol faz com que o ensino da língua espanhola para brasileiro tenha características específicas, que levem em consideração essa proximidade. Este autor pontua que grande parte do material didático produzido naquele momento para o ensino dessa língua estrangeira não leva em consideração as verdadeiras necessidades dos alunos brasileiros, sendo necessário, portanto, fazer algumas alterações nos materiais existentes e, inclusive, alguns ajustes nos procedimentos e métodos utilizados, para que se possam obter resultados satisfatórios.

Analisando as propostas de ensino de segundas línguas (foco na forma e foco no uso) e, levando-se em consideração a proximidade e o distanciamento entre as línguas, este mesmo autor postula que no caso específico do ensino de espanhol para falantes nativos do português, se torna perfeitamente factível um processo de ensino com base no uso da língua, contemplando uma progressão de conteúdos relevantes e significativos para os aprendentes, possibilitando assim experiências de uso comunicativo, temático ou interdisciplinar.

No entanto, há que se considerar a importância de exercícios de prática de estruturas gramaticais, quando eles forem necessários, uma vez que um ensino estritamente comunicativo aliado à proximidade entre as duas línguas, poderá favorecer a fossilização da interlíngua do aprendente, que acabará “utilizando o português com ‘pinceladas’ da língua-alvo” (SALINAS, 2005, p. 57). Por isso, em palavras deste autor, “o que parece ser necessário é encontrar um meio-termo entre o uso e a forma no ensino-aprendizagem da língua espanhola para alunos lusófonos, de modo que isso possa vir a representar um desafio, incitando neles o interesse pela língua”. (SALINAS, op. cit. p. 59).

Assim, entendemos que a proximidade linguística entre essas duas línguas (Português e Espanhol) requer a utilização de uma metodologia diferenciada e/ou específica para o seu ensino, propondo “atividades que possibilitem reflexões de variadas ordens: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva, etc” (OCEM p. 153), conforme defendem também Almeida Filho (1995) e Paraquett (2008).

Esta última autora, discute o ensino de espanhol no Brasil, por meio de uma análise de três livros didáticos utilizados no país desde a década de setenta, comparando a proposta metodológica explicitada em seus prólogos com as atividades desenvolvidas nas unidades didáticas, com a “intenção de observar a coerência (ou a falta dela)”. Paraquett (op. cit.) postula que a escolha de seu corpus se deve ao fato deles ser produzido em três décadas diferentes (*Español en Directo*, SGEL 1974, *Antena I*, SGEL 1984 e *Hacia el Español*, Saraiva 2000) e, desse modo, representarem esses períodos no que diz respeito às tendências metodológicas. Ainda segundo a autora, antes da década de setenta já havia outros livros didáticos brasileiros, mas foi a partir dessa década que começou a chegar aqui os manuais estrangeiros.

A partir da análise daqueles livros e de uma leitura crítica dos PCNs e das OCEMs, a autora destaca que é evidente a necessidade de se ter uma metodologia que leve em consideração as particularidades da aprendizagem do espanhol por brasileiros, cabendo ao professor, e também aos materiais didáticos, aprofundar o conhecimento prévio dos aprendentes, e não somente repeti-los ou começar de um nível muito iniciante, desprezando toda a bagagem de conhecimentos básicos que aluno já traz consigo – o que é comum

observar na grande maioria dos manuais didáticos de Espanhol – e que a proximidade linguística entre as duas línguas já possibilita uma interação maior desde os níveis iniciais de aprendizagem.

Além disso, como um dos objetivos do ensino de LE nas escolas regulares é colaborar para a formação de um leitor crítico, favorecendo também ao processo de “conhecimento, autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e de inclusão social” (PARAQUETT, op. cit. p. 290), faz-se necessário desenvolver atividades que possibilitem aos aprendentes “enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se a usos diversos da linguagem em ambientes diversos” (OCEM 2006, p. 92), indo mais além do conhecimento metalinguístico da LE estudada, como geralmente costuma acontecer nas escolas regulares.

Concordamos com os autores que apresentamos acima, e acreditamos que o ensino de Espanhol para brasileiros deve ser diferenciado do ensino de outras línguas estrangeiras, uma vez que compartilhamos com essa língua muito da estrutura da nossa língua materna, o que facilita a sua aprendizagem num primeiro momento, mas pode se tornar um elemento complicador em estágios mais avançados.

No entanto, quando afirmamos que o ensino deve ser diferenciado, não queremos dizer que se trate de uma metodologia específica, mas que tenha procedimentos e sequenciamento de conteúdos específicos, que se adequem as necessidades dos aprendentes, conforme postulam Almeida Filho (1995), Salinas (2005), entre outros.

Parece-nos importante destacar, que todos os autores que mencionamos acima concordam que a proximidade tipológica entre ambas as línguas requer um ensino diferenciado, e que não há a necessidade de se fazer um ensino “passo-a-passo comum nas metodologias mais ensinadas, mas sim, a possibilidade de experimentar um ensino significativo por áreas de conhecimento (interdisciplinar).” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 20). Entendemos por ensino interdisciplinar aquele que propicie ao aprendente se apropriar não somente de conteúdos linguísticos, mas também das peculiaridades socioculturais que são manifestadas através da língua e que o faça compreender as outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua.

Nesta seção discorreremos sobre os trabalhos e artigos que discutem o ensino da língua espanhola para brasileiros. A seguir, passamos a refletir sobre os pressupostos teóricos que vêm orientando a prática de professores de língua estrangeira ao longo desses anos: a abordagem de ensinar.

2.2 Práticas docentes em sala de aula: a abordagem de ensinar

Os procedimentos e técnicas adotados por um professor em sala de aula e a metodologia utilizada por ele para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem são orientados por teorias pedagógicas, psicopedagógicas e filosóficas, conhecidas como linhas pedagógicas que subsidiam e justificam a prática educativa.

Essas linhas pedagógicas ou tendências no ensino, que fornecem aos educadores diretrizes são denominadas por Mizukami (1986) de *abordagens*, ainda que esta autora considere que “a elaboração de cada professor faz delas é individual e intransferível” (MIZUKAMI, 1986, p. 4) pois, cada professor realiza um filtro dessas correntes teóricas de acordo com as suas próprias vivências, crenças e o contexto em que está inserido. Entende-se aqui que a abordagem de ensinar está relacionada com o conceito coletivo, ou seja, tendências utilizadas pelos professores em um período determinado da história, ainda que haja um filtro particular de cada professor, no momento de sua aplicação.

Como já se sabe o conceito de abordagem não é algo novo na área de Ensino e aprendizagem de Línguas. Ao longo dos anos, esse conceito tem sido motivo de diversos estudos, principalmente no que se refere à tríade *abordagem – método – técnica*, que desde a década de sessenta vem sendo discutido por linguistas aplicados como Anthony (1963), Richards e Rodgers (2001), Almeida Filho (2007), entre outros.

No início da década de 60, Anthony foi o primeiro linguista aplicado a tratar desses temas, pois havia a necessidade de se explicitar e diferenciar os conceitos de *abordagem, método e técnica*, uma vez que pairava entre os teóricos e estudiosos da época certa

confusão entre os termos. Por isso, Anthony (1963) definiu como abordagem o conjunto de pressupostos teóricos que descrevem a natureza do ensino e da aprendizagem da língua. O método seria a organização do material lingüístico e dos procedimentos adotados para o ensino, baseados em uma determinada abordagem. Já a técnica são as aplicações práticas do método, que se realizam em sala de aula.

O modelo de Anthony (op. cit.) hierarquiza esses termos em três níveis de organização teórica do processo de ensino. Dessa forma, a abordagem estaria no nível mais alto no qual se especificam as teorias e as crenças sobre a língua e a sua aprendizagem. O método seria o nível em que se põem em prática as teorias e que se tomam às decisões sobre os conteúdos, sobre a ordem de apresentação desses conteúdos e como serão desenvolvidas as habilidades. A técnica é o nível em que se especificam e descrevem os procedimentos de ensino, ou seja, quais serão as atividades e como elas se desenvolverão em cada aula.

Richards e Rodgers (2001) ampliam os termos utilizados por Anthony, demonstrando que o método se relaciona com uma determinada abordagem, que lhe dá o suporte teórico, com um design, que define o método em termos de organização e planejamento e, por fim, com a técnica que é a aplicação prática do método.

Estes linguistas aplicados seguem a mesma definição de Anthony (1963) para a abordagem, no entanto, eles a dividem em termos de bases teóricas em dois ramos: a teoria sobre língua e a teoria sobre a aprendizagem da língua. Do ponto de vista da teoria sobre a natureza da língua, Richards e Rodgers (2001) postulam que há pelo menos três vertentes: a *estruturalista*, que considera a língua como um sistema de elementos que se relacionam estruturalmente para codificar o significado; a *funcional*, que define a língua como um veículo para expressar um significado funcional, dando mais ênfase à dimensão semântica e comunicativa que a gramática; e a *interativa* que concebe a língua como um evento de interação social, ou seja, a língua é um veículo na qual são desenvolvidas as relações pessoais e são criadas e mantidas as relações sociais.

Já do ponto de vista da teoria sobre a aprendizagem da língua, estes autores afirmam que elas podem ser orientadas ao processo de aprendizagem e orientadas às condições em

que ocorrem a aprendizagem da língua, ou em ambas as teorias. Richards e Rodgers (2001) afirmam que o alinhamento de uma determinada teoria sobre língua, com uma sobre a aprendizagem da língua, pode embasar um determinado método. Por exemplo, o método áudio-lingual encontrou subsídios teóricos na teoria que considera a língua como um sistema de estruturas, aliada a teoria behaviorista de Skinner sobre a aprendizagem, como veremos mais adiante.

Desse modo, entende-se que no campo da abordagem a preocupação deve estar voltada para os princípios teóricos que orientam a prática. Isto significa dizer que na análise da abordagem de um professor devem ser descritos a definição do modelo de competência linguística, os elementos básicos da organização lingüística e o uso da língua, bem como quais processos e condições de aprendizagem são explicitados através da prática de sala de aula.

Almeida Filho (2007) define a abordagem de ensinar como um conjunto de ações e procedimentos de que dispõe o professor, que servirão como um roteiro para as ações de operações de ensino de língua estrangeira. Essas operações compreendem a organização das unidades didáticas e dos cursos, a produção e seleção de materiais para o ensino, a escolha e construção de estratégias e procedimentos para a aplicação das atividades de aula e, por fim, os procedimentos de avaliação que ajudam aos professores à adequação e a reelaboração dos procedimentos e estratégias de ensino.

Ainda segundo Almeida Filho (op. cit.) a abordagem é “uma filosofia de trabalho”, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de língua e de papéis de aluno e de professor de outra língua.

Diante disso, observa-se que, diferentemente de Mizukami (op. cit), para Almeida Filho a abordagem de ensinar é particular e intrínseca a cada professor, ou seja, ela é o resultado do filtro realizado pelo professor das “tendências de ensino”, mais as suas crenças e experiências de ensinar e aprender línguas.

Entretanto, muitas vezes a abordagem de ensinar não é determinada somente pelo professor; há outros elementos que podem direcionar essa abordagem, tais como a instituição de ensino, o tipo de avaliação empregada, além do material didático adotado para as aulas, pois em todos eles estão implícitos tradições, filosofias, metodologias e valores culturais e éticos que determinam a didática e os procedimentos em sala de aula; e se o professor não tem uma fundamentação teórica que lhe ajude a realizar uma leitura mais crítica, ou uma avaliação mais atenta a esses conceitos, se enreda facilmente por essas diretrizes, tornando-se assim um repetidor de um modelo de ensino que pode não contribuir para o seu êxito.

Entre os profissionais da área de ensino de línguas estrangeiras são bastante conhecidos os termos ensino estruturalista e ensino comunicativo. O primeiro, também conhecido como abordagem gramatical, representa os modelos de ensino orientados pela teoria *estruturalista* da língua, e é identificada rapidamente com os métodos de ensino muito utilizados nos séculos passados para o ensino de LE, bem como no período do pós-guerra, que difundiu fortemente o método audiolingual, utilizado até hoje por todo o mundo.

O segundo surge nos anos sessenta e ficou bastante conhecido somente a partir da década de oitenta, como uma forma de ensinar em que as atividades privilegiam a comunicação real dos aprendizes. Este modelo, que está embasado pela teoria *interativa* da concepção de língua, muitas vezes foi entendido erroneamente como um ensino de línguas estrangeiras que desprezava o ensino das formas gramaticais. Até hoje, percebe-se que professores de línguas confundem o ensino comunicativo como sendo um método. Por isso, faz-se necessário levantar aqui alguns aspectos importantes que distinguem esses dois modelos.

2.2.1 Abordagens de base estruturalista

O ensino de base estruturalista concebe a língua como um sistema de elementos formais relacionados que se completam formando enunciados compreensíveis; sendo assim a aprendizagem de uma língua estrangeira com base nesta abordagem de ensino, segundo Richards e Rodgers (2001) aconteceria na medida em que o aprendiz dominasse esses elementos do sistema linguístico da língua-alvo, isto é, a aprendizagem da língua estaria condicionada a aprendizagem dedutiva das regras gramaticais (apresenta-se as regras gramaticais ao aprendente e logo em seguida era dado oportunidades para pratica-las), que são trabalhadas através de procedimentos centrados na repetição e na automatização dessas estruturas, proporcionando assim, uma formação de hábitos mediante o processo de estímulo-resposta proposto pela psicologia behaviorista.

Sob o ponto de vista dessa abordagem de ensino, acredita-se que a aprendizagem de línguas compreendia a “compilação de um grande acervo de frases e de modelos gramaticais e que se aprendia a produzi-los com precisão e rapidez ao experimentar a situação apropriada”, conforme nos explana Richards (2007). Neste contexto, o uso da língua se reduz ao conhecimento e ao manejo das estruturas gramaticais do sistema linguístico. A perfeição da pronúncia e o domínio da gramática junto com o vocabulário desde os primeiros níveis de aprendizagem são o ponto chave do ensino da língua. A correção dos erros ocorre tão logo eles aconteçam, pois se acreditava que essas incorreções seriam incorporadas ao discurso do aluno de maneira permanente.

Ainda segundo Richards (op. cit.), entre as técnicas de ensino que se utilizam com maior frequência estão à memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e as diferentes formas de práticas guiadas para conversação e para a escrita.

A partir desses pressupostos teóricos, segundo Gargallo (1999) surgem diversos métodos de ensino de línguas baseados na aprendizagem dedutiva das regras gramaticais e na repetição e automatização como procedimentos didáticos fundamentais.

Dentre os métodos de base estruturalista se destaca o método audiolingual, que com o suporte teórico do behaviorismo de Skinner (1974), em termos de aprendizagem, privilegia o ensino das estruturas gramaticais através da repetição mecânica de frases que representavam situações do cotidiano, ou seja, a língua viva do dia-a-dia; e como a língua era vista como um hábito condicionado havia a necessidade de realizar um processo mecânico de estímulo e resposta, para que ocorresse a aprendizagem da língua-alvo.

O método audiolingual considerava que a fala era fundamental, por isso a escrita estava relegada a um segundo plano, ou seja, somente após o aprendiz ter dominado a fala era que se passava a trabalhar a escrita. Além disso, a aprendizagem da língua seguia fielmente a descrição dos linguistas, isto significa dizer que a sequência adequada para a aprendizagem começava pelo nível fonológico, o mais simples, e terminava pelo nível sintático, o mais complexo, ou seja, o da oração.

2.2.2 Abordagens de base comunicativa

Nos anos sessenta, começam a surgir às primeiras críticas sobre a eficácia dessa forma de ensino estruturalista, bem como das teorias que a embasavam. Hymes (1972), ampliando o termo *competência linguística* de Chomsky, propôs o conceito de *competência comunicativa*, demonstrando que o simples conhecimento da estrutura da língua não era suficiente para a sua aprendizagem. Entende-se que o conceito de competência comunicativa é mais amplo que o da simples competência gramatical, pois engloba, além do conhecimento gramatical, conhecimentos referentes ao que dizer e como dizer de maneira apropriada, baseando-se na situação, nos participantes nas suas intenções comunicativas. Posteriormente, esse conceito foi desenvolvido por outros linguistas como Canale e Swain (1980) e Canale (1983), entre outros.

Nesse período, como reação ao ensino de base estruturalista, surgem propostas metodológicas para o ensino de línguas, integrando de forma interdisciplinar, conceitos de

diversas disciplinas e áreas do conhecimento, que favorecessem uma aprendizagem significativa da língua. Essas propostas, que ficaram conhecidas, inicialmente, como “métodos comunicativos”, defendiam que o “objetivo final do ensino de línguas deveria ser a competência comunicativa e não simplesmente a competência gramatical” (RICHARDS, 2007, p. 14), ou seja, a gramática não se constituía mais como ponto de partida nos programas de cursos.

Este modelo de ensino entende o aprendente como centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ele é o criador do conhecimento. Sendo assim, essa abordagem prioriza a “comunicação, na qual intervêm várias competências (gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica e pragmática) exigidas pelos diferentes contextos comunicativos” (FERNÁNDEZ, 2010, p.80), ou seja, a língua é um instrumento utilizado pelas pessoas para criar e transmitir significados, por isso seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa e dessa forma, alcançar um conhecimento relevante, capaz de permitir ao aprendente uma atuação efetiva em diferentes situações e contextos.

Como o objetivo do ensino comunicativo é proporcionar ferramentas para que o aprendente possa comunicar-se efetivamente na língua-alvo em situações reais, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem ser, segundo Fernández (op.cit., p. 80), “fundamentadas na realização de tarefas concretas e interativas que propiciem o estabelecimento de situações comunicativas capazes de fomentar o intercâmbio de informações entre dois ou mais interlocutores”. Isto significa dizer que os conteúdos devem ser de real interesse, significativos e de relevância para a prática e uso da língua-alvo para o aprendente.

Segundo Almeida Filho (2007) a abordagem comunicativa se caracteriza por ter

O foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 36)

Desse modo, observa-se que a abordagem comunicativa, em termos de aprendizagem tem uma visão sócio-interacionista da língua, ou seja, é um lugar na qual são desenvolvidas as relações pessoais e são criadas e mantidas as relações sociais.

De acordo com Richards e Rodgers (1998) o ensino de base comunicativa se diferencia da estruturalista em diversos aspectos; dentre eles destaca-se a maior importância que se dá ao significado e não na forma gramatical. Aprende-se uma língua estrangeira passando-se por um processo comunicativo e a comunicação que é significativa ao aprendente lhe oferece melhores oportunidades de aprendizagem que uma abordagem centrada na gramática.

Nesse contexto, segundo Richards (2007) os princípios que regem, atualmente, a abordagem comunicativa podem ser resumidos nos seguintes tópicos:

- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem de línguas;
- Oferecer aos alunos oportunidades para que experimentem e ponham a prova o que aprenderam;
- Ser tolerante em relação aos erros dos alunos, já que indicam que eles estão construindo a sua própria competência comunicativa;
- Oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento tanto da precisão como da fluência no idioma;
- Relacionar as diferentes habilidades, uma vez que elas atuam de forma conjunta no mundo real;
- Deixar que os alunos aprendam as regras gramaticais por meio do processo de indução ou de descobrimento.

Dentre os princípios elencados, cabe ressaltar que ser tolerante com os erros cometidos pelos aprendentes não significa desconsiderá-los, mas sim entendê-los como intrínsecos ao processo de aprendizagem. De acordo com Fernández (2010), sua gravidade será valorada na medida em que afetem a comunicação, cabendo ao professor estabelecer a melhor forma e o momento mais adequado para proceder a sua correção.

Após a apresentação das reflexões a respeito das abordagens de ensinar, bem como dos pressupostos teóricos que as embasam, na seção que se segue, passamos a discorrer sobre o constructo *crenças*, bem como apresentamos resultados de pesquisas que investigaram esse constructo na área da Linguística Aplicada.

2.3 Crenças e ensino de línguas

Grande parte das pesquisas sobre *crenças* e ensino de línguas tem em comum a ideia de que o sistema de crenças de todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, quer sejam professores, aprendentes, autores de livros de livros didáticos, ou mesmo coordenadores pedagógicos, familiares dos aprendentes e até mesmo o governo e àqueles que são responsáveis pelas leis, exercem uma profunda influência no processo de ensino de línguas. Desse modo, as decisões a serem tomadas são guiadas, em parte, por um conjunto de valores, pressuposições, princípios, crenças e percepções coletivas dos indivíduos, que norteiam as suas ações e posicionamentos frente a esse processo de ensino de línguas.

Partindo dessa premissa, acreditamos que as *crenças* apresentadas pelos professores se tornam importantes elementos para o entendimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas, já que “a cognição docente é guiada por um sistema individual de crenças, valores pressuposições e princípios” (MARQUES, op. cit., p. 67). Por isso, apresentamos na resenha a seguir alguns dos estudos desenvolvidos sobre esse tema.

Primeiramente apresentaremos as definições e o entendimento de alguns autores sobre as *crenças*, bem como a importância dos estudos deste tema para área de ensino/aprendizagem de língua e para a formação de professores, para em seguida, citarmos alguns dos trabalhos desenvolvidos sobre as *crenças* na área da Linguística Aplicada, analisando as distintas abordagens em que se inserem os trabalhos, haja vista que

acreditamos que as crenças sobre o ensino de línguas tem uma forte relação com a forma de desenvolver as atividades em sala de aula.

2.3.1 Conceitos de crenças e as abordagens de pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as crenças de professores de espanhol sobre o ensino dessa língua para brasileiros, bem como a sua relação com o contexto da sala de aula. Para Félix (2007, p. 32) “as crenças apresentadas pelos professores podem influenciar tanto na maneira como ele dá aula, quanto nas atitudes que ele cobra e espera do aluno” por isso, levando-se em consideração que esse sistema de crenças tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem de línguas, apresentamos na resenha a seguir alguns dos estudos que tratam desse tema. Em primeiro lugar, buscamos expor algumas das definições para o conceito do constructo *crenças* encontradas na literatura e, em seguida, discutimos as vertentes teóricas e algumas pesquisas que investigaram esse constructo no âmbito da Linguística Aplicada.

No senso comum, as crenças são entendidas como hábitos, costumes, tradições e formas de pensar que influenciam no comportamento ou procedimento de alguém ou de uma determinada comunidade de pessoas, ou seja, entendemos que as crenças interferem diretamente nas decisões e práticas individuais, pois funcionam como verdades pessoais próprias de cada um.

O estudo desse construto não é algo novo para o campo científico e também não é específico da área da Linguística Aplicada. Segundo Barcelos (2004) é um conceito muito antigo em outras áreas como antropologia, psicologia, sociologia, educação e especialmente da filosofia, que busca compreender o significado da *verdade*.

Mesmo sendo um construto bastante investigado nos últimos anos, conforme apresentamos mais acima, muitos teóricos (BARCELOS, 2004; FÉLIX, 1998; VICIEDO, 2007; PAJARES, 1992; entre outros) afirmam que não há um consenso sobre o conceito de

crenças. Para Piteli (2006) encontrar uma definição única para *crenças é uma tarefa muito difícil, praticamente impossível*, pois há muitas divergências tanto sobre a sua definição, como em relação à sua natureza de investigação.

Isso ocorre, segundo Pajares (1992), devido ao fato de elas serem utilizadas em diversas áreas do conhecimento. Além disso, esse autor ressalta que por ser um construto geral, as *crenças* se mostram pouco adequadas à investigação empírica, pois “como há certa tendência a associá-las à filosofia ou religião, torna-se difícil conceitua-las claramente”. A seguir apresentamos algumas dessas definições encontradas na literatura científica.

Segundo Rokeach (1968) *crenças* são proposições simples, conscientes ou inconscientes, que são inferidas a partir das ações do indivíduo, por isso não podem ser medidas ou observadas diretamente, “mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo”, como sinaliza Marques (2001, p. 71). Ainda de acordo com Rokeach (op. cit.), todas as *crenças* possuem um componente cognitivo, que representa o conhecimento; um componente afetivo capaz de provocar emoções e, um componente comportamental ativado quando a ação é requerida. Desta forma, esse autor assume que o conhecimento é um dos elementos que compõe as *crenças*.

Para Abelson (1979) *crenças* é a “manipulação do conhecimento por pessoas para um propósito específico ou circunstância necessária”, ou seja, é o uso do conhecimento, seja ele empírico ou não, para realizar uma proposta particular. Brown e Cooney (1982) também compartilham dessa perspectiva cognitiva e definem *crenças* como “disposições para ações e determinantes principais de comportamento”.

Por sua vez Sigel (1985) as define como “construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas dentro de um esquema de conceitos que se consideram como verdadeiros e que guia os comportamentos”, e por fim, Harvey (1986) defende a ideia de que as “*crenças* são representações da realidade que um indivíduo carrega consigo e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento”. Nesta perspectiva cognitiva observamos que todos os autores apresentam uma ideia em comum: as *crenças* orientam não apenas o pensamento, mas também as atitudes e o comportamento dos indivíduos.

Nespor (1987), afirma que há um sistema de crenças que inclui pressuposições, atitudes, valores e intuições que possuem quatro características:

- Pressuposição existencial: que corresponde a verdades que cada indivíduo possui a respeito de si mesmo e dos outros. A pressuposição existencial se forma a partir das experiências pessoais e são percebidas como entidades imutáveis que existem fora do controle individual ou do conhecimento;
- Alternatividade: se refere ao ideal ou alternativa que, às vezes, o indivíduo, por várias razões, tenta criar. Trata-se de uma situação que difere da realidade;
- Componente afetivo e avaliativo: as crenças possuem um componente afetivo e avaliativo mais forte que o conhecimento e, às vezes, o afeta;
- Armazenamento episódico: memória episódica onde residem as crenças com material determinado pela experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimentos.

Assim, para esse autor *crenças* e *conhecimentos* são conceitos opostos contrariando, assim, a definição proposta por Rokeach (1968) como vimos anteriormente. Para Nespor (1987) o *conhecimento* é susceptível a mudanças, pois uma pessoa é capaz de avaliar e transformar seus conhecimentos, enquanto que as *crenças* são mais estáticas e não são passíveis de transformação. Isto significa dizer que, por possuir características de entendimentos subjetivos, verdades idiossincrásicas, não se pode atribuir às *crenças* um elemento de “verdade”, diferentemente do *conhecimento*, que é uma informação objetiva e representa o produto do pensamento que se considera verdadeiro.

Concordamos com ideia de Nespor (op.cit) de que o sistema de crenças é ilimitado, mais inflexível e menos dinâmico que o sistema de conhecimentos e, que quando mudam não é por força da razão ou de argumentos, mas sim pela conversão ou mudança de comportamento. No entanto, acreditamos também que quando consideramos uma crença como “verdadeira”, o fazemos de acordo com certos fundamentos e critérios, e esses critérios estabelecidos reúnem características de verdades socialmente compartilhadas e desse modo, são variáveis desde o ponto de vista social, cultural ou histórico, conforme postula Van Dijk (1998).

Kalaja (1995) acrescenta que por serem construídas socialmente, as crenças são interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas. Concordamos com esse autor, haja vista que pesquisas como a de Rozenfeld (2007) comprovaram que as *crenças* possuem um caráter dinâmico e que há a possibilidade de se interferir na sua configuração, ou seja, elas são passíveis de transformação ou mesmo de serem modificadas. No entanto, Vieira-Abrahão e Barcelos (2006, p. 26) defendem que essa mudança não ocorre repentinamente, pois necessita de momentos de “reflexão e de consequente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática”, ou seja, as *crenças* podem ser modificadas ou substituídas, desde que os indivíduos sejam orientados a refletir sobre seu comportamento e suas atitudes, embasados por informações e argumentos.

Além dessa discussão sobre a natureza das *crenças*, encontramos também uma diversidade de termos para se referir a esse constructo, o que causa uma confusão terminológica. Pajares (1992) critica essa falta de consenso e apresenta os termos mais frequentes encontrados na literatura: *valores, atitudes, opiniões, ideologia, concepções, representações, sistema de conceitos, percepções, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, processos mentais*, entre outros.

No entanto, optamos pelo termo *crenças* por considerar que este termo é que melhor traduz as convicções e incertezas dos professores baseadas em suas experiências com o processo de ensino e aprendizagem de LE, bem como na sua formação teórica.

De acordo com Barcelos (2001) se, por um lado, há dificuldade em adotar uma única definição devido à grande variedade terminológica, por outro, essa dificuldade demonstra o potencial do construto, motivando assim que os pesquisadores desvendem a sua natureza paradoxal e lhe proponha uma definição. Esta natureza paradoxal, segundo Barcelos (2000) se caracteriza nas seguintes razões:

- o verbo acreditar pode ser entendido como certeza, convicção ("eu acredito") e, também, como dúvida ("eu não tenho certeza");
- crença e conhecimento têm sentidos distintos, sendo que o conhecimento está relacionado a fatos objetivos e crenças, à avaliação e julgamento;

- crenças não são independentes das experiências e, por isso, influenciam as ações;
- crenças orientam os desejos e regulam as ações;
- crenças, ao mesmo tempo em que encerram a dúvida, fazem emergir o pensamento;
- crenças estão baseadas em opiniões, tradições e costumes; e
- crenças podem servir de obstáculo à mudança.

Para Geraldini (1995) as *crenças* são construídas aos poucos ao longo do tempo e se compõem de *dimensões subjetivas e objetivas*. Para esse autor, elas geralmente se sustentam na própria experiência do professor, além de estarem relacionadas à forma de como foram ensinados.

Félix (1998, p. 26) adotou em seu trabalho o seguinte conceito para crenças: “opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor).” Já Yang (1999, Apud ALVAREZ 2007, p. 199) corrobora o conceito de Riley (1997) e “sugere que as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem e considera que elas têm o poder de guiar o comportamento dos alunos”.

Como há diferentes formas de abordagem de pesquisa, por consequência haverá diferentes formas de entender esse constructo. Por isso, Barcelos (2006) corrobora o entendimento de Dewey (1933) na qual as *crenças* são

“uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (DEWEY, 1933, p.18)

e postula que não são necessários mais termos para definir crenças em meio a tantos já existentes, mas o esclarecimento de qual perspectiva é adotada na pesquisa, uma vez que a definição de cada teórico relaciona-se com os seus objetivos de pesquisa estabelecidos. Por isso, considerando as *definições, metodologias e relações entre crenças e ações*, Barcelos (2001) reuniu os estudos de *crenças* em três abordagens denominadas *abordagem normativa, metacognitiva e contextual*, as quais buscamos detalhar a seguir.

A *abordagem normativa*, muito utilizada no início dos estudos sobre as crenças, desconsidera a análise do contexto e, segundo Vieira-Abrahão (2006) entende as crenças como *ideias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar*, isto é, elas são indicadoras de comportamentos. Nesta perspectiva, as *crenças* são inferidas por meio de um conjunto de afirmações, onde os participantes usam uma escala para indicar a concordância ou discordância. Este tipo de questionário fechado com respostas em escala é conhecido como *likert-scale* e, de acordo com Vieira-Abrahão (op. cit.), o mais utilizado para investigar as crenças é o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), elaborado por Horwitz em 1985.

Esta abordagem, ainda segundo Vieira-Abrahão (op. cit.) enquadra-se no paradigma positivista de pesquisa, pois seu objetivo é quantificar os dados obtidos por meio do questionário. A vantagem dessa perspectiva, conforme nos expõe Alvarez (2007), é a possibilidade de investigar as crenças com grandes amostras e em épocas diferentes; além disso, é mais fácil de tabular, sendo útil para pesquisador com pouco recurso e tempo. Em contrapartida, os participantes não têm a oportunidade de expressar interpretações diferentes sobre os itens, como também podem escolher alternativas segundo conveniência (cf. BARCELOS 2001).

A segunda abordagem conceitua *crenças* como conhecimento metacognitivo, ou seja, se constitui, segundo Barcelos (op. cit.), em teorias de ação que auxiliam os participantes a refletirem sobre suas ações e dessa forma, desenvolver potenciais para o ensino e aprendizagem. A *abordagem metacognitiva* se utiliza de entrevistas semiestruturadas, autor relatos e questionários semiestruturados para inferir e investigar as crenças. Sendo assim, o seu foco é descrever as *crenças* como algo estável e, às vezes,

falível que os participantes possuem sobre a aprendizagem de línguas. Também nessa perspectiva, a relação entre *crenças* e ações não é estudada.

Sendo uma abordagem mais interpretativista, tem como vantagem a possibilidade dos participantes expressar suas opiniões com suas próprias palavras, além de proporcionar a elaboração e reflexão de suas experiências de aprender ou de ensinar. No entanto, as *crenças* são investigadas somente pelo dizer dos participantes, ou seja, são inferidas apenas por meio de declarações verbais e intenções, não há a preocupação com a ação deles.

Na terceira abordagem, a *contextual*, as *crenças* são vistas como “parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS, 2001, p. 82), isto é, elas são dinâmicas e sociais, portanto, elas são inferidas de ações contextualizadas, sendo consideradas como específicas daquele contexto. Sendo assim, devem ser investigadas dentro do ambiente de atuação do participante. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 220) “a relação entre crenças e ação não é mais apenas sugerida, mas passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudo de caso”, ou seja, são identificadas por meio de informações e ações.

Barcelos (op. cit.) considera que esta abordagem se enquadra no paradigma de pesquisa qualitativo ou interpretativista, pois são estudos processuais, naturalistas, descritivos e indutivos, cujo foco é entender “como os participantes da pesquisa constroem significados de suas ações”. Em outras palavras, não se importa com o produto final, são realizados em ambientes naturais, não quantifica resultados e nem se preocupa em buscar evidências para comprovar ou refutar uma hipótese previamente estabelecida.

Por ser uma abordagem qualitativa que faz uso de instrumentos etnográficos e entrevistas, a vantagem desta perspectiva é que ela fornece detalhes mais refinados, uma vez que permite que as *crenças* sejam investigadas levando em consideração não só o dizer dos participantes, mas também o contexto de suas ações. Consequentemente, desenvolver uma pesquisa seguindo esses parâmetros, consome muito tempo e é mais adequada para investigação com menor número de participantes, conforme postula Barcelos (op. cit.).

Ainda de acordo com essa autora, nos últimos anos, na área de ensino/aprendizagem de línguas as investigações sobre as *crenças* têm optado pelo paradigma qualitativo, que

ênfatisam o componente social desse produto da cognição humana. Tal opção se deve ao fato de que, na atualidade, os pesquisadores dessa área de investigação acreditam que as crenças “nã são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”, conforme defende Barcelos (2004, p. 132). Portanto, para investiga-las há que se levar em consideração os aspectos individuais, coletivos e principalmente os fatores contextuais que fazem parte da percepção da realidade que cada indivíduo tem.

Descrever o que acontece na sala de aula, bem como a prática do professor tornou-se uma das formas mais utilizadas de estudar o complexo processo de ensino de línguas. Esse procedimento implica uma análise que leve em consideração as *crenças* dos atuantes, bem como os fatores contextuais que as permeiam. Por isso, concordamos com Barcelos (2006, p. 33) quando afirma que sem uma análise das ações dentro de um contexto fica mais difícil entender as *crenças*, principalmente “tendo em vista a sua complexidade e a força dos fatores contextuais”. Portanto, para compreender a forma como os professores de língua estrangeira entendem as diferentes dimensões do processo de ensino/aprendizagem, é necessário estudar e explicitar as *crenças* que subjazem a sua prática dentro do ambiente onde esse processo de ensino se desenvolve.

De acordo com Perina (2003), a Linguística Aplicada vem desenvolvendo muitas pesquisas sobre as *crenças* relacionadas ao contexto de ensino e aprendizagem, especialmente aquelas que objetivam caracterizar as de professores e aprendentes. Viciado (2007) corrobora esta afirmação afirmando que o foco da investigação sobre *crenças* na área da Didática, tem sido em grande medida, os professores, uma vez que a nova visão do ensino, como uma atividade de pensamento, identifica os professores “como pessoas que constroem a suas próprias teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem, e não como pessoas que dominam um conjunto de princípios gerais e de teorias desenvolvidas por estudiosos do assunto” (VICIEDO, 2007, p. 9).

Para Marques (2001) a maioria das pesquisas que estudam as *crenças* que subjazem à prática do professor apresenta uma ideia em comum de que o trabalho docente está

alinhado a um sistema individual de princípios, teorias, crenças e pressupostos do próprio professor. Compartilhamos com essa ideia e acreditamos que para melhor compreender a abordagem de ensinar dos professores, faz-se necessário entender e explicitar esse sistema de *crenças*, uma vez que elas influenciam mais a prática docente que a sua formação teórica (LORTIE, 1975; TATTO 1998).

Fundamentado nas considerações de Barcelos (2004) e dos demais autores mencionados acima, entendemos o conceito de *crenças* como ideias, teorias, na maioria das vezes implícitas e até mesmo inconscientes, verdades pessoais, baseadas nas experiências e no contexto, que influenciam no modo de atuar tanto de professores quanto de aprendentes. Concordamos com a autora no sentido de que as crenças são *socialmente construídas* a partir das “experiências e problemas de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132). Sendo assim, *crenças* são sociais, (mas também podem ser individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais, por isso elas podem passar a ser questionadas e reformuladas, com base nas reflexões que o próprio indivíduo faz sobre as suas experiências ou sobre pressupostos incorporados.

Dessa forma, caracterizamos a nossa dissertação como uma *abordagem contextual* de investigação, pois a identificação das crenças foi realizada por meio das afirmações dos participantes e, principalmente, da observação de sua prática em sala de aula, levando-se em consideração o seu contexto de ensino/aprendizagem.

São estes os fundamentos teóricos que nortearam não somente as perguntas de pesquisa, mas também a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, bem como os procedimentos para a sua análise posteriormente.

Tendo apresentado o percurso do conceito de *crenças* e o nosso entendimento sobre o tema, apresentamos na próxima seção uma discussão a respeito dos trabalhos realizados sobre as crenças do professor de línguas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

2.3.2 Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas

Como afirmamos anteriormente, o estudo do constructo *crenças* não é específico da área da Linguística Aplicada (LA). No entanto, desde a década de 80, este tema passou a interessar também à LA, que por possuir um caráter interdisciplinar, vem utilizando-se dos conceitos e instrumentos de pesquisa das áreas que já estudavam esse constructo há mais tempo, como a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia Cognitiva e Educação, entre outras, para desenvolver um significativo número de investigações principalmente sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Desse modo, encontramos na literatura diversos estudos sobre crenças de aprendentes (GARCIA, 1999; GIMENEZ, 2000; SOUZA, 2004), de professores (DAMIÃO, 1994; FÉLIX, 1998; MARQUES, 2001; LUVIZARI, 2007; MICCOLI, 2010; SOUZA, 2010); crenças sobre uma determinada língua e cultura-alvo (ROZENFELD, 2007), crenças sobre avaliação (ROLIM, 1998), entre outros temas específicos.

O nosso estudo busca identificar as crenças de professores de espanhol para brasileiros, buscando estabelecer a relação dessas crenças com o seu contexto de ensino e sua atuação em sala de aula. Por esse motivo, nesta seção apresentamos uma resenha sobre alguns dos trabalhos que investigaram as crenças de professores de línguas, que de alguma forma se relacionam com o foco de nossa pesquisa.

Sendo assim, primeiramente faremos uma breve apresentação sobre os primeiros trabalhos que investigaram as *crenças* sobre ensino e aprendizagem de línguas, demonstrando assim, a sua importância para o desenvolvimento deste tema na LA. Em seguida, apresentamos alguns trabalhos desenvolvidos no cenário nacional, que analisaram as *crenças* de professores. São trabalhos que sinalizam para uma tendência de investigação por meio da abordagem contextual e que, assim como o nosso, apresentam o entendimento das *crenças* desde uma perspectiva social de construção, ou seja, como elementos que influenciam e são influenciados pelas ações.

De acordo com Barcelos (2007), os primeiros trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas foram os de Horwitz (1985) e de Wenden (1986). Já no

cenário nacional, estes estudos ganharam força somente em meados da década de noventa, inicialmente com os trabalhos de Leffa (1991), Viana (1993) e Carmagnani (1993), sendo que os dois últimos não foram publicados, mas serviram de base para os trabalhos atuais (cf. BARCELOS, 2007). Apesar de não utilizarem o termo *crenças* propriamente dito, estes trabalhos tinham como objetivo identificar concepções e/ou estereótipos a respeito do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo, portanto, considerados como os pioneiros no Brasil para esta linha de investigação.

O artigo de Leffa (1991) foi desenvolvido a partir de um estudo realizado com alunos da 5ª série de uma escola pública da região sul do Brasil e teve como objetivo identificar quais eram as concepções que os estudantes tinham a respeito da aprendizagem do inglês. Nesse contexto, Leffa (op. cit.) identificou que os alunos acreditavam que para aprender a língua inglesa bastava traduzir e decorar as palavras, ou seja, a concepção que eles tinham de *língua* era a de um conjunto de palavras a serem memorizadas. Além disso, a visão que os alunos tinham da disciplina Língua Inglesa, de acordo com este autor, era a de mais uma matéria que eles tinham que estudar, sendo reconhecida, por tanto, como uma disciplina menor em relação às demais.

Ainda no início da década de 90, são defendidas as primeiras dissertações sobre o conceito de crenças no Brasil. Dentre elas, destacamos o trabalho de Damião (1994) que tinha como objetivos comparar as crenças de professores de inglês em duas escolas de idiomas (contextos diferentes) e detectar o papel das experiências prévias na formação das crenças destes professores.

Os resultados deste estudo mostraram que, apesar de atuarem em contextos diferentes, os professores possuíam crenças semelhantes em relação às influências de ex-professores em sua atuação docente, ao gosto pela língua inglesa, bem como a necessidade de se ter um bom relacionamento com os alunos para que se possam alcançar bons resultados.

Quanto às diferenças, o autor observou que elas estavam relacionadas ao ambiente de trabalho. Enquanto que em uma das escolas os professores apresentavam uma rotina mais profissional e pareciam atuar com base em metodologias e teorias científicas, na outra,

eles se fundamentavam no bom senso ou nas suas próprias crenças sobre o ensino de língua estrangeira, além de seguir fielmente as orientações da diretora. Tais diferenças, segundo o autor, se devem ao fato de a primeira ser uma escola de grande porte e a segunda de menor e menos reconhecida no contexto da sua investigação.

Félix (1998) desenvolveu uma pesquisa de base etnográfica, visando identificar a concepção de aprendizagem de inglês de três professores do Ensino Básico de uma escola pública, analisando suas crenças sobre como o aluno deve estudar a língua estrangeira. Para tanto, esta pesquisadora utilizou como instrumentos de coleta de dados dois questionários (CRESAL e QUALE de Horwitz, 1985 e 1988), observações de aulas, anotações de campo e entrevistas.

Após analisar os dados, Félix (op. cit.) identificou que tanto os professores quanto os alunos compartilham a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública, ou seja, o lugar de aprender inglês é a escola de línguas. Além disso, as professoras acreditam também que o fator motivacional tem forte influência na aprendizagem da LE e que o dom para a aprendizagem de línguas também é essencial para que se obtenham bons resultados.

No que tange à forma de aprender a LE, Félix (op. cit.) observou que as professoras possuem a crença de que os alunos irão aprender a língua, se utilizarem estratégias de aprendizagem similares àquelas adotadas por elas enquanto aprendizes. Desse modo, elas cobram o desempenho de seus alunos de acordo com essa crença. Além disso, elas também acreditam que a repetição e a prática de exercícios estruturais são importantes para levar a cabo a aprendizagem da língua-alvo; tal crença, segundo Félix (op. cit.) pôde ser inferida por meio das entrevistas e das observações de aulas, nas quais predominavam atividades de tradução, de substituição e de repetição de estruturas.

Em 2001, segundo Barcelos (2007) e Silva (2010), foi defendida no Brasil a terceira dissertação de mestrado que buscou investigar o constructo *crenças* a respeito de outras línguas estrangeiras (que não fosse o inglês) e a primeira sobre a língua espanhola. Trata-se da pesquisa desenvolvida por Marques (2001) que tinha como objetivo investigar a sala de aula de língua espanhola para detectar as crenças e os pressupostos que influenciam na

abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol que ministram aulas em um curso de licenciatura.

Para a execução de seus objetivos, Marques (op. cit.) optou por desenvolver uma investigação de natureza etnográfica e, por consequência, utilizou os seguintes instrumentos para coletas de dados: entrevistas, gravação de aulas e sessão de visionamento com professores, além de questionários abertos para alunos e professores.

Os resultados desta investigação indicaram que, em situações práticas de sala de aula, as professoras se deixam guiar por um sistema de crenças e por pressupostos que formam a sua abordagem de ensinar. Além disso, ficou evidenciado que há incongruência entre o dizer e o fazer do professor, pois enquanto elas dizem utilizar uma abordagem de ensinar mais comunicativa, a sua prática de sala de aula nem sempre aponta para esta abordagem. Ainda segundo a pesquisadora, a abordagem de ensinar das professoras parece apoiar-se em crenças adquiridas por meio de suas experiências anteriores como aprendizes de língua espanhola.

Outro resultado relevante que esta pesquisa sinaliza é que, tanto professores quanto alunos, acreditam que a forma ideal para uma aprendizagem da língua espanhola se dá no país que tem esse idioma como língua materna, coincidindo com o detectado em pesquisas sobre o inglês/LE (FÉLIX, 1998).

Por fim, destacamos também a investigação desenvolvida por Pereira (2005), que buscou verificar como se dá a interação dos fatores contextuais de sala de aula com as concepções norteadoras da atividade de um professor de língua inglesa. A autora partiu do pressuposto de que para se obter êxito no ensino de línguas, é necessário que o professor seja sensível às necessidades e à realidade do contexto em que está inserido, adaptando ou modificando, muitas vezes, a tecnologia do ensino de línguas que lhe está disponível (*senso de plausibilidade* PRABHU, 1990), e não dependendo somente do método ou da abordagem de ensino adotada. O arcabouço teórico utilizado baseou-se nas discussões sobre Abordagens de Ensinar, da relação entre Teoria e Prática, da Perspectiva Ecológica no Ensino de Línguas e de Crenças.

A pesquisa de caráter etnográfico foi realizada com uma professora de inglês e seus alunos de uma escola pública da periferia e tiveram como instrumentos entrevistas, questionários, diários, gravações de aula e sessões de visionamento e de histórias de vida com a professora e inventários de crenças dos alunos baseados no BALLI (HORWITZ, 1985), além da análise do planejamento da professora.

Os resultados da pesquisa sugerem que, assim como o trabalho de Leffa (op. cit.), os alunos acreditam que o estudo da gramática, a memorização de vocabulários e a prática de estruturas são procedimentos importantes para a aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, verificou-se também a existência de fatores de ordem contextual (tais como a falta de motivação, a falta de pré-requisitos por parte dos alunos, disposição física da sala de aula) que interferem na implementação da abordagem e ensinar do professor.

Estes fatores convergiram na justificativa dos desencontros entre seu discurso e suas ações, ou seja, os fatores contextuais e as crenças dos próprios alunos sobre a aprendizagem de línguas comprometiam as crenças da professora, fazendo com que ela adaptasse a sua abordagem de ensinar às necessidades do contexto, bem como as suas limitações e impossibilidades.

Tendo como referência o arcabouço teórico que acabamos de apresentar, passamos no capítulo seguinte a discutir e explicitar a natureza da investigação, os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise.

3. METODOLOGIA

Depois de demonstrar a relevância e a necessidade de estudos na área em que se propõe investigar esta pesquisa e realizar uma revisão teórica que situa esta investigação no campo da Linguística Aplicada, neste capítulo será apresentada a descrição dos procedimentos metodológicos usados neste trabalho, bem como um perfil dos participantes e do contexto de pesquisa, visando garantir a confiabilidade, a validade e a veracidade desta investigação.

Na primeira parte será explicada a natureza da pesquisa; na segunda, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, na terceira parte, os procedimentos para coleta e análise dos dados; por fim, na quarta e última parte, o contexto no qual se desenvolveu a investigação, bem como o perfil dos participantes.

3.1 Natureza da pesquisa

A escolha do tipo de metodologia de pesquisa quantitativa ou qualitativa, conforme postula Pajares (1992), depende do objeto de estudo que se pretende investigar. No campo científico, tradicionalmente têm-se travado sérias discussões a respeito de qual paradigma de pesquisa adotar, para que os dados sejam analisados de forma a proporcionar uma maior confiabilidade e validade dos estudos realizados. Citando Van Lier (1990) e Nunan (1992), Vicedo (2007) afirma que para entender essa discussão entre os que defendem estudar a realidade educacional desde uma perspectiva quantitativa e dá prioridade a um estudo mais humanista e dessa forma valorizando mais o contexto social, faz-se necessário compreender a noção de verdade entendida por cada um desses paradigmas.

Para esta autora, os que defendem o paradigma quantitativo ou científico acreditam que há verdades externas no mundo, como o *Princípio Causal*, segundo o qual tudo o que acontece tem uma causa, produzida por uma série de circunstâncias concretas. Sendo assim,

a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre quando uma série de condicionantes está presente. Nesse sentido, o trabalho dos pesquisadores é identificar quais são esses condicionantes.

Já num contexto mais qualitativo ou interpretativista, é questionada a existência dessa verdade objetiva. De acordo com Vicedo (2007) ainda que

“o princípio Causal sirva para prever alguns casos nos quais um determinado fato se produz por causa de alguns condicionantes, ele não servirá para explicar todos os fatos naturais que ocorrem e muito menos para explicar os mecanismos e princípios que regem a conduta humana” (VICIEDO, 2007, p.81).

Assim sendo, no campo das Ciências Sociais, na qual se insere a Linguística Aplicada, onde as relações humanas e as condutas sociais têm um papel relevante, a pesquisa se torna bastante complexa e requer conceitos e procedimentos metodológicos que possam descrever e que permitam analisar esse contexto adequadamente. Ainda segundo Vicedo (2007) o paradigma qualitativo tem uma orientação sociocultural que põe ênfase em fatores externos e sociais, investigando o fenômeno *in loco*, no mesmo contexto em que são produzidos, obtendo assim a sua validade externa.

Segundo Vieira-Abrahão (2006), a pesquisa de perspectiva qualitativa é aquela que busca descrever como os participantes constroem o significado de suas ações e de suas vidas, analisando os dados de maneira indutiva sem se preocupar em comprovar ou refutar uma hipótese, ou seja, está orientado ao processo e não aos resultados. Além disso, citando Bogdan & Biklen, Marques (2001, p.18 e 19) postula que neste tipo de pesquisa a obtenção dos dados envolve um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e, sendo assim, apresenta cinco características:

- 1) Caráter naturalista – o contexto real se apresenta como fonte direta dos dados. A ação só pode ser entendida se observada no contexto em que está acontecendo.
- 2) Caráter descritivo – os dados são ricamente descritos nos registros e transcrições;

- 3) Caráter processual – a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo que com o produto. O foco da pesquisa, no caso a sala de aula, se centra nas atividades diárias, nos procedimentos e interações.
- 4) Caráter indutivo – as teorias são calcadas nos dados obtidos e não em hipóteses pré-estabelecidas;
- 5) Caráter significativo – a pesquisa qualitativa se preocupa com as perspectivas dos participantes. O importante é saber o significado que os participantes dão as suas ações.

Para Larsen-Freeman e Long (1994, p. 20) “a metodologia qualitativa prototípica é um estudo etnográfico uma vez que o pesquisador não tem a necessidade de demonstrar uma hipótese, mas sim observar aquilo que está presente, ou seja, os dados, que podem variar no transcurso da observação”⁴. Desse modo, este tipo de pesquisa não tem por objetivo realizar generalizações, ainda que não se descarte a possibilidade de transferir os resultados obtidos para outros contextos, por isso se utilizam categorias êmicas que só fazem sentido para os indivíduos do contexto estudado. Neste sentido, para Van Lier (1988) investigar é criar um conhecimento, é tentar compreender o mundo observado e as coisas que nele acontecem.

Como a proposta deste estudo é investigar as crenças dos professores sobre o ensino de E/LE para brasileiros e a relação dessas crenças com o contexto e a prática de ensino, esta pesquisa se insere, de maneira coerente, sob o paradigma qualitativo de natureza etnográfica, uma vez que este tipo de pesquisa permite realizar uma interpretação e uma descrição detalhada do contexto e das características dos participantes envolvidos, demonstrando a sua visão e a visão do pesquisador em relação ao objeto de estudo.

A investigação de natureza etnográfica, segundo Marques (2001), possibilita ao investigador interpretar as ações das pessoas em um determinado contexto sociocultural, considerando, ainda, as perspectivas dos participantes envolvidos na situação estudada, pois

⁴ As traduções apresentadas neste trabalho foram feitas por mim.

conforme Watson-Gegeo (1988), é um estudo que se centra no indivíduo de um determinado grupo social. Entretanto, as diferenças individuais são muito importantes para que possam estabelecer as variações de comportamento, sendo que essas diferenças devem ser descritas em relação ao todo do grupo que se está inserido.

Isto significa dizer que a pesquisa etnográfica se interessa em estudar os significados das ações humanas dentro do contexto da vida social e está orientada à manifestação, interpretação e compreensão dos fenômenos. No caso específico desta pesquisa, o interesse se concentra em estudar os significados das crenças dos professores sobre o ensino de espanhol e as suas implicações em relação ao contexto e à prática de sala de aula.

3.2 Instrumentos de pesquisa

Especificada a perspectiva paradigmática adotada nesta pesquisa como uma investigação interpretativista de natureza etnográfica, cabe justificar a escolha dos instrumentos para coleta de dados.

Para Van Lier (1990) a pesquisa etnográfica realizada em sala de aula permite entendimento mais amplo dos fatos que realmente ocorrem nesse contexto, haja vista que este tipo de conhecimento é relevante e válido; no entanto, Félix (1998) adverte que para isso os dados devem ser coletados na própria sala de aula que é um contexto essencialmente social, além de cognitivo e linguístico. Por isso, como esta pesquisa é de caráter etnográfico, para garantir a sua validade optamos pelo uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: (a) questionário com perguntas abertas e itens em escala, (b) entrevista semiestruturada, (c) observação e gravação de aulas em áudio e vídeo; para realizarmos a triangulação das informações, proporcionando assim uma maior confiabilidade dos resultados.

A seguir realizamos um breve comentário sobre cada um desses instrumentos.

a) Questionário com perguntas abertas e itens em escala.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), a utilização de questionário com perguntas abertas permite ao pesquisador levantar e explorar as opiniões, crenças e percepções pessoais dos participantes, além de buscar respostas mais detalhadas para as questões, pois oferece um ponto de referência mínima para as respostas; já os itens em escala permitem quantificar nuances de opiniões. Diante disso, optamos por elaborar um questionário utilizando essas duas técnicas, para dessa forma captarmos melhor as crenças e as expectativas dos professores em relação à sua prática de sala de aula.

Os questionários apresentam questões pré-determinadas de forma escrita por isso, para Muldoon (1999) eles servem como um modo alternativo de coleta de dados que podem ser explorados mais detalhadamente através de entrevistas. Além disso, utilizando questões mais abertas, eles oferecem oportunidades para respostas imprevistas e mais detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários com questões fechadas.

De acordo com Muldoon (op. cit) a utilização deste tipo de questionário apresenta vantagens e desvantagens: dentre as vantagens está o menor tempo para aplicação e como os informantes respondem por escrito, não há necessidade de o aplicador fazer a utilização de outros registros como gravação ou notas escritas. Já como desvantagens, ele requer maior tempo para elaboração das questões e exige maior cuidado, uma vez que o pesquisador precisa garantir a clareza das questões para que os informantes as entendam de forma independente e sem ambiguidade.

Para este estudo, conforme postulamos acima, utilizamos um questionário com perguntas abertas e itens em escala, com a finalidade de mapear as percepções e crenças de professores sobre a língua espanhola e o seu ensino no Brasil. O questionário (ver apêndice 1), que foi elaborado com base em questionários utilizados por Félix (1998) e Marques (2001), foi dividido em duas partes: Na primeira, denominada de *Dados pessoais, formação e concepções gerais*, apresentavam-se dezenove questões que, além de coletar dados referentes ao perfil dos participantes, buscavam identificar o histórico de formação e de aprendizagem dos professores participantes. Consideramos estas perguntas pertinentes, pois

o histórico de aprendizagem e de formação são peças chave para a descrição das crenças, haja vista que vários autores consideram as experiências de aprendentes, juntamente com a experiência de ensino, como a principal fonte de origem das crenças de professores em serviço.

Já a segunda parte, *Reflexões sobre a prática de ensino*, possui dezessete perguntas, as quais tinham por objetivo explicitar, através das declarações dos professores participantes, os pressupostos teóricos e as crenças sobre a sua prática de sala aula. Ressaltamos que, conforme várias pesquisas já comprovaram (Marques, 2001, entre outros), nem sempre o discurso do professor condiz com sua atuação em sala de aula, por isso que julgamos pertinente observar e gravar as aulas para coletar *in loco* informações que completassem àquelas obtidas por meio do questionário e também detectar outros aspectos que, por ventura, não se apresentaram na primeira oportunidade.

b) Entrevista semiestruturada

As entrevistas, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), podem ser utilizadas como um instrumento primário para coleta de dados, ou como fonte secundária complementar para a triangulação com dados coletados por outros instrumentos. Ainda de acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 224) a entrevista semiestruturada, juntamente com a entrevista não estruturada, segue sendo utilizada frequentemente em pesquisas que estudam as crenças, por proporcionar ao investigador levantar “a perspectiva dos participantes a cerca da realidade observada”.

A entrevista semiestruturada se caracteriza por apresentar uma estrutura geral, mas permite uma maior flexibilidade ao investigador, pois este prepara algumas questões orientadoras, sem necessariamente seguir uma ordem fixa, o que permite “a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador” (VIEIRA-ABRAHÃO, op. cit, p. 223). Este tipo de instrumento permite ao investigador obter interações mais ricas e repostas pessoais dos participantes.

Uma vez que o objetivo dessa pesquisa é investigar crenças de professores e que por isso se configura como uma pesquisa etnográfica, optamos por utilizar entrevistas

semiestruturada e informais, por ser um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo para dessa forma complementar ou esclarecer alguma informação obtida através do questionário ou da observação em sala de aula.

c) Observação e gravação de aulas em áudio e vídeo.

Como a pesquisa qualitativa, conforme explanamos anteriormente, é um estudo descritivo, que se interessa mais pelo processo que pelo produto, que obtém seus dados num contexto natural e que analisa os dados de forma indutiva, o investigador tem que reservar todos os instrumentos possíveis para conseguir relatar todo o processo da construção do significado e do conhecimento a partir das informações obtidas pelos participantes da investigação. Desse modo, a observação torna-se um método básico e imprescindível, uma vez que “permite ao pesquisador estar em contato estreito com a situação e os sujeitos que investiga” (MARQUES, 2001, p. 27).

No entanto, como o contexto da sala de aula é um ambiente bastante complexo e repleto de interações simultâneas, faz-se necessário lançar mão de outros instrumentos que possibilitem captar o maior número possível de eventos dos envolvidos na interação. Por isso, nesta pesquisa optamos por aliar dois instrumentos que se complementam: a observação não-participante e a gravação em áudio e em vídeo das aulas, para dessa forma poder “revisitar os dados e descobrir novos aspectos significativos não captados antes” (ERICKSON, 1982).

A observação não-participante, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), é aquela em que o investigador observa e grava o que ocorre em sala de aula, fazendo anotações durante o processo, sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado. Já a gravação em áudio e em vídeo tem por objetivo registrar com mais detalhes as ações e interações em sala de aula, possibilitando aos pesquisadores realizar reflexões sobre as crenças implícitas, ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Ainda segundo essa mesma autora, essas gravações podem ser utilizadas para “registrar observações gerais do contexto da sala de aula e também para o registro de

aspectos específicos, como os trabalhos em pares e grupos; a interação professor-aluno e outros aspectos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 227).

No entanto, a presença de um observador ou de uma filmadora pode causar certo desconforto tanto para os alunos, quanto para o professor observado, levando-os a conduzir a aula de modo diferente. Por isso, Vieira-Abrahão (op. cit.) postula que geralmente as primeiras observações e gravações devem ser desconsideradas e que as gravações que poderíamos tomar como aproveitáveis se iniciam somente quando alunos e professor já estão acostumados com a presença do pesquisador.

Essa perspectiva pode, no entanto, ser problematizada, pois podemos considerar que os registros iniciais também expressam aspectos relevantes da realidade observada. Além disso, destacamos que o contexto sócio histórico atual nos permite afirmar que a presença de uma filmadora em sala de aula pode não afetar tanto a atuação do professor observado nem o comportamento dos alunos, uma vez que há maior disponibilidade de equipamentos eletrônicos, o que faz com que as pessoas (estudantes ou não), em geral, já estejam mais familiarizadas com os mesmos.

d) Notas de campo

De acordo com Vieira-Abrahão (2006.), as notas de campo para a pesquisa qualitativa são entendidas como “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 p. 226), além disso, segundo Burns (1999), podem ser categorizadas *para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos*. Isso significa dizer que as notas de campo se constituem como a formalização das observações realizadas durante o período de coleta de dados e que servem como guias para organização e análise dos dados coletados.

Desse modo, entendemos que as notas de campo complementam outras ferramentas de pesquisas, como gravação em áudio e vídeo, registrando eventos pontuais ocorridos no contexto estudado. Para Vieira-Abrahão (op. cit.), as notas de campo já se configuram como uma análise preliminar dos dados, a qual será posteriormente refinada por meio de outros instrumentos de pesquisa. Neste trabalho, utilizamos as notas de campo para

registrar momentos relevantes das aulas observadas, bem como impressões dos professores-participantes em conversas informais com o pesquisador ao final das aulas.

3.3 Procedimentos para coleta dos dados

A obtenção dos dados para esta pesquisa se deu em dois momentos distintos, que descreveremos a seguir:

Em um primeiro momento, aplicamos o questionário com perguntas abertas e itens em escala a professores de E/LE para brasileiros que atuam na Educação Básica, em escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Campinas, São Paulo. Desse modo, obtivemos a colaboração de oito professores. Estes dados passaram a ser analisados, buscando mapear possíveis crenças relacionadas à língua espanhola.

Em um segundo momento, selecionamos dois professores dentre aqueles que responderam ao questionário e autorizaram o investigador a acompanhar as aulas, para a realização de entrevista semiestruturada, visando recolher mais detalhes de sua ação docente e, posteriormente, observações e gravação de suas aulas em áudio e em vídeo, buscando identificar em seus procedimentos as crenças relativas ao ensino da língua espanhola.

Para a escolha desses dois professores, levamos em consideração o contraste entre o contexto de ensino, haja vista que este é um dos elementos que influenciam na formação das crenças dos professores. Desse modo, selecionamos um professor de uma escola pública e outro de uma escola privada, para, a partir do confronto de realidades distintas, identificar a relação das crenças com o contexto de sala de aula. Apresentamos na próxima seção maiores detalhes sobre contexto de pesquisa e os participantes.

Por fim, buscamos fazer uma relação entre os dados obtidos através do questionário, da entrevista e da observação e gravação de aulas, para dessa forma passar a fazer a análise

dos dados por meio da triangulação, descrevendo a visão dos participantes e do pesquisador.

3.4 Contexto de investigação

Para a realização desta pesquisa, trabalhamos com oito professores da Região Metropolitana de Campinas, que está localizada no interior do estado de São Paulo, por ser a nossa área de atuação como professor de língua espanhola.

Esta região é reconhecida nacionalmente como um centro de desenvolvimento tecnológico, com a presença pujante de duas importantes universidades no cenário nacional, além de diversos centros universitários e faculdades privadas. No entanto, quanto à formação de professores de espanhol, observamos que é uma região que carece ainda de cursos de licenciatura em Letras com habilitação específica em Língua Espanhola (há somente uma faculdade privada que oferece este curso) como também de cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento profissional nesta área.

A partir de 2010, com a sanção da lei 11.161/2005, o oferecimento do ensino da língua espanhola passou a ter caráter obrigatório em todas as escolas de Ensino Médio conforme mencionamos anteriormente, no entanto, observamos que pouca coisa mudou nas escolas de Campinas. A maioria das escolas particulares já vinha oferecendo essa disciplina, mais por exigência dos vestibulares que por cumprimento da lei. Quanto às escolas públicas, observamos que pouco ou nada mudou, pois, a presença do espanhol nas escolas continuou reduzida aos CELs (Centro de Ensino de Línguas) que funcionam em escolas polos da rede estadual, com presença em muitos municípios de São Paulo.

Nesse contexto, oito professores de espanhol, com faixa etária entre 26 e 60 anos de idade, aceitaram participar da primeira parte dessa investigação (responder o questionário, conforme expusemos mais acima). Destes, somente uma não possui licenciatura em Letras com Habilitação em Espanhol, mas é licenciada em inglês e atualmente realiza um curso de

especialização relacionado ao ensino de espanhol. Ainda no que se refere à formação dos professores, destacamos que duas possuem mestrado e seis fizeram ou fazem um curso de pós-graduação *lato sensu*. Quanto ao local de trabalho, duas professoras atuam em escolas privadas, cinco em escolas públicas e somente uma declarou que este ano não está lecionando, mas que atuou em escola da rede estadual⁵ por três anos.

Desses oitos professores, duas foram selecionadas para a segunda parte desta pesquisa (análise de aulas e entrevista, conforme já explicitamos), que doravante passam a ser denominadas P1 e P2. A P1 atua como professora de espanhol há 10 anos em escolas privadas ou como professora particular. É licenciada em Letras por uma faculdade particular de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e possui curso de especialização na área de ensino de espanhol por uma reconhecida universidade privada da cidade de São Paulo. A professora tem 60 anos e atualmente trabalha em uma escola privada situada na cidade de Campinas, com turmas do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e uma turma do Ensino Médio (3ª série), todas no turno matutino, com uma média de trinta e cinco alunos por turma.

Já P2 atua como professora de espanhol há, pelo menos, 6 anos em cursos de língua e em escolas públicas. É licenciada em Letras por uma universidade pública da cidade de São Paulo de grande prestígio nacional e possui curso de pós-graduação *lato sensu* por uma instituição militar. A professora tem 28 anos e atualmente trabalha em uma escola pública federal militar na cidade de Campinas. Leciona para quatro turmas de Ensino Médio (3ª série) com 15 ou 16 alunos cada.

Ressaltamos que na segunda parte da análise dos dados, apresentamos o perfil de P1 e P2 com mais detalhes, assim como os critérios estabelecidos para a escolha destas duas professoras no universo inicial de participantes.

Após discorrer sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos no capítulo que se segue, a análise dos dados.

⁵ Nesta pesquisa, estamos incluindo os professores que trabalham nos CEL (Centro de Ensino de Línguas) no grupo de escolas públicas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Após a apresentação e discussão sobre os aspectos teóricos que embasam esta investigação, a saber, abordagem de ensino de línguas e o conceito de crenças, discutidos por diversos pesquisadores da área de ensino, e da descrição dos procedimentos metodológicos adotados, pretendemos neste capítulo analisar e discutir os dados, tendo sempre como foco as perguntas de pesquisa norteadoras deste trabalho.

Assim, realizamos a triangulação dos dados obtidos por meio do questionário aplicado a oito professores de espanhol, das transcrições das gravações em áudio e vídeo de aulas de duas professoras, das notas de campo e da entrevista realizada com as mesmas.

A primeira parte deste capítulo destina-se a apresentação e discussão dos dados coletados por meio do questionário aplicado a oito professores de espanhol da Região Metropolitana de Campinas. Ressaltamos que esse questionário foi elaborado com base nos questionários utilizados por Marques (2001) e Félix (1998). A finalidade desta análise é levantar quais crenças apresentam ou dizem possuir os professores de espanhol e interpretar a sua função no processo de ensinar esta língua estrangeira para brasileiros, por isso procuramos organizar os dados em três categorias de crenças e pressupostos (*1- Crenças sobre ensinar/ aprender LE; 2 - Crenças sobre a língua espanhola; 3 - Crenças sobre ensinar espanhol para brasileiros*) que orientam o pensamento e, conseqüentemente, as ações dos professores. Esse procedimento responde à primeira pergunta de pesquisa que nos propusemos investigar.

Na segunda parte, analisamos os dados obtidos por meio do questionário de duas professoras (P1 e P2), juntamente com as observações de sala de aula (notas de campo) e as transcrições das aulas gravadas. Este procedimento tem por objetivo explicitar os aspectos da prática pedagógica dessas professoras, que convergem com os pressupostos que delineiam as abordagens de ensinar, e assim, mapear as suas crenças, demonstrando como elas são reveladas no seu dia a dia, respondendo assim à pergunta de pesquisa de número 2.

Por fim, para responder a terceira pergunta de pesquisa (Que relação se estabelece (pode ser estabelecida) entre a abordagem de ensinar e as variáveis contextuais do ambiente

de ensino?), analisamos as informações obtidas na entrevista juntamente com as transcrições das aulas gravadas. Tal procedimento, além de confirmar ou não os dados previamente obtidos, servirá para detectar a relação entre as crenças das professoras sobre o ensino de espanhol para brasileiros e as variáveis contextuais do ambiente de ensino, uma vez que, conforme explicitamos nos procedimentos metodológicos, as professoras atuam em contextos de ensino diferentes.

Pergunta de pesquisa	Seções	Instrumentos de pesquisa
1. Que crenças se verificam/ são apresentadas por professores de espanhol em relação ao ensino desse idioma como língua estrangeira (ELE) para brasileiros, em nível de Ensino Médio?	3.1 Crenças de professores de Espanhol	- Questionário.
2. Que aspectos representativos das crenças sobre ensinar espanhol para brasileiros podem ser verificados na abordagem revelada em sala de aula?	3.2 A relação entre crenças e abordagem de ensino.	- Questionário; - Gravação e observação de aulas; - Notas de campo;
3. Que relação se estabelece (pode ser estabelecida) entre a abordagem de ensinar e as variáveis contextuais do ambiente de ensino?	3.3 A relação entre crenças, abordagem e contexto de ensino.	- Gravação de aulas em áudio e vídeo; - Notas de campo; - Entrevista semiestruturada.

Quadro 1 – Organização dos dados para análise.

Julgamos pertinente interpretar os dados na sequência em que foi coletado – primeiro o questionário, depois as transcrições de aulas e, por fim, a entrevista – porque o levantamento das crenças de professores de espanhol traz evidências básicas sobre o ensino dessa língua estrangeira para brasileiros, caracterizando-se assim como ponto de partida para a análise e discussão. Posteriormente, essas crenças serão confrontadas com a prática de sala de aula das professoras, o que nos fornecerá parâmetros para se observar a relação mantida entre as suas crenças e a sua abordagem de ensinar naquele contexto de ensino. As informações obtidas por meio da entrevista nos servem para esclarecer pontos discrepantes ou informações incompletas tanto do questionário quanto das aulas gravadas, por essa razão são analisadas por último.

Feito as devidas explicações, passamos a seguir a apresentar a nossa descrição e análise dos dados, que geraram as conclusões e sugestões de encaminhamentos futuros, apresentadas no capítulo final deste trabalho.

4.1 – Crenças de professores de Espanhol

Antes de começar a analisar as respostas do questionário, buscando identificar as crenças dos professores sobre o ensino de espanhol para brasileiros, acreditamos ser pertinente retomar o conceito do constructo *crenças*, que foi discutido no capítulo 1 desta dissertação.

Conforme expusemos em nosso arcabouço teórico, as crenças de professores sobre sua atividade docente são geradas ou construídas gradativamente com o tempo e se originam de sua formação teórica, sua própria experiência como aluno (como lhe foi ensinado) e também como professor (avaliando as estratégias de ensino que funcionaram bem), além de fatores relacionados à sua personalidade, ao método e à prática de ensino estabelecida pela instituição onde trabalha, entre outros, conforme defendem Richards e Lockhart (1994).

Por isso, entendemos as *crenças* como teorias explícitas, implícitas e até mesmo inconscientes, opiniões baseadas nas experiências e no contexto, que influenciam no modo de atuar tanto de professores quanto de aprendentes, e que são geradas através da interação social. Acreditamos também que, como as crenças possuem um caráter dinâmico, elas podem ser questionadas, reavaliadas e reformuladas por meio do contato com outros profissionais ou instituições, ou mesmo da tomada de conhecimento e da aceitação de pressupostos teóricos sobre ensino-aprendizagem.

Tendo como referência a definição de crenças apresentada, passamos a apresentar a descrição e análise das informações coletadas via questionário de pesquisa (ver apêndice 1). Observamos que os dados provenientes deste questionário se configuravam como dados gerais e primários. Por esse motivo, resolvemos considerar, nesta primeira análise dos dados, todos os oito professores que responderam ao questionário, para dessa forma identificar as crenças mais gerais e comuns aos informantes, que passaram a ser identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P8. Ressaltamos que selecionamos P1 e P2 para a segunda etapa de coleta de dados (gravação e observação de aulas) como veremos na próxima seção deste capítulo.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira parte intitulada “*Dados pessoais, formação e concepções gerais*” apresenta dezenove questões e tem por objetivo levantar dados preliminares sobre os participantes da investigação, bem como sobre suas percepções sobre a língua espanhola. A segunda parte tem como título “*Reflexões sobre a prática de ensino*” possui dezoito questões, nas quais buscamos entender como agem os professores em sala de aula, bem como suas reflexões que o fazem agir de tal modo, levantando assim possíveis crenças sobre a sua atividade de ensino.

Com base nas informações obtidas por meio deste questionário, as crenças identificadas relevantes para esta investigação foram agrupadas em três categorias:

- 1. Crenças sobre ensinar/ aprender LE;**
- 2. Crenças sobre a língua espanhola;**
- 3. Crenças sobre ensinar espanhol para brasileiros.**

Como estamos utilizando um questionário com perguntas abertas e estamos considerando, nesta fase de análise de dados, todos os oito professores participantes (P1 a P8), observamos que houve um grande número de crenças reveladas. Por isso, ao agruparmos estas crenças em três categorias, buscamos considerar, para fins de delimitação da pesquisa, apenas àquelas que coincidiram no discurso de pelo menos três professores.

Passamos então a analisar as crenças dentro das categorias elencadas acima, ao final de cada seção apresentamos um quadro resumo com as crenças inferidas.

4.1.1 Crenças sobre ensinar/ aprender LE.

Neste grupo estão alocadas as crenças referentes ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Mesmo não sendo o objeto principal de estudo desta investigação, acreditamos que analisar as crenças sobre o ensino e aprendizagem de uma LE de forma geral, torna-se necessária por acreditarmos que tais crenças são a fonte de origem daquelas que se referem ao ensino do espanhol mais especificamente e sendo assim, nos ajudará a explicitar a relação que estabelece entre elas e a abordagem de ensinar do professor.

É importante destacar que estas crenças se revelaram por meio de perguntas que buscavam identificar o perfil histórico de aprendizagem dos participantes, pois, assim como Barcelos (2000) e outros pesquisadores da área, acreditamos que as crenças são socialmente construídas e geradas a partir das experiências. Isto significa dizer que conhecer a forma como os professores aprenderam uma LE e também as experiências que eles tiveram (seja como aprendentes ou como professores) com o espanhol são fatores determinantes para entender a configuração do seu sistema de crenças.

Diante da pergunta sobre se teve aulas de LE nos ensinos Fundamental e Médio e como foi essa experiência, observamos crenças semelhantes às aquelas apresentadas na pesquisa de Félix (1998) entre outros pesquisadores, quando os participantes declararam

que não aprenderam uma LE na escola, reforçando assim a ideia de que o lugar para essa aprendizagem é a escola de idiomas, conforme podemos observar nas declarações abaixo:

P1. Foi muito ruim. Professores sem entusiasmo, que não tiravam dúvidas. Nessa época não consegui aprender quase nada (o que me lembro é: “Where is the book? The book is on the table”.) O que aprendi foi depois quando cursei uma escola de línguas.

P6 - A de francês foi traumática, pois eu não fazia curso livre de francês concomitantemente com as aulas da escola, como era o caso de inglês e espanhol. Logo, não consegui aprender muita coisa e aprender a falar, nem pensar...

P8- O ensino era muito fraco, durante todos os anos me lembro de ter visto apenas conteúdos básicos. Tive que complementar o estudo em escolas de idiomas.

Ressaltamos que os demais participantes, mesmo não citando explicitamente que cursaram escolas de línguas, afirmaram que não aprenderam uma LE na escola regular, corroborando assim, ainda que de forma implícita, a crença de que este não é o ambiente em que se concretiza esta aprendizagem.

Ainda na pergunta sobre como eram as aulas de LE durante os ensinamentos Fundamental e Médio, podemos ainda inferir uma crença relativa à relação professor X aluno como fator determinante para o êxito ou fracasso dos alunos. Os participantes deixam a entender que a empatia do professor com seus alunos influencia diretamente a aprendizagem:

P1. Foi muito ruim. Professores sem entusiasmo, que não tiravam dúvidas. Nessa época não consegui aprender quase nada (...).

P4- (...) nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, as aulas passaram a ser sempre a mesma coisa – verbo to be – além disso, a professora não era muito simpática com a turma, o que prejudicou o andamento das aulas.

P5- As aulas de francês me lembro com carinho, pois eram ministradas por uma professora muito eficiente e amável, inclusive me lembro um pouco do conteúdo ensinado;(...

Nas três afirmações acima observamos que a relação mantida entre professor e aluno pode contribuir ou prejudicar a aprendizagem. Damião (1994) em seu estudo comparativo, também detectou a importância do bom relacionamento entre professor e alunos como uma crença presente no discurso de professores de inglês.

Nota-se que há no dizer destes participantes sempre adjetivos relacionados ao comportamento de seus professores (entusiasta, eficiente, carinhoso, amável, simpático). Talvez estas declarações queiram expor que a competência do professor esteja relacionada não somente com os procedimentos didático-metodológicos adotados, mas também com os aspectos comportamentais e as relações interpessoais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos notar também aspectos negativos presentes nas crenças de professores sobre o ensino de uma LE. Este aspecto se refere à limitação do ensino de língua nas escolas regulares a conteúdos básicos ou elementos puramente gramaticais, conforme podemos observar nas declarações abaixo:

P2 – Não saí do verbo to be e to have.

P4 – (...) nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio as aulas passaram a ser sempre a mesma coisa – verbo to be (...).

P7- Como estudei em escola particular, o ensino era bem melhor do que o de outras escolas, porém se restringia sempre à gramática.

P8- O ensino era muito fraco, durante todos os anos me lembro de ter visto apenas conteúdos básicos. (...)

A fala dos professores sugere que em seus históricos de aprendizagem de LE em escolas regulares, não houve uma preocupação pelo desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que seu ensino se limitava à aprendizagem de estruturas gramaticais

(P2 e P4 inclusive citam os conteúdos gramaticais - verbos *to be* e *to have* - que eram temas recorrentes em todos os anos de aprendizagem na escola), desprezando assim os demais elementos necessários para a aprendizagem da língua.

Nos chama atenção também o fato de os professores demonstrarem que o conhecimento gramatical por si só não é suficiente para a aquisição da língua-alvo, contrariando assim a crença de muitos alunos que consideram que aprender uma LE “é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimento a esse respeito”, conforme foi verificado pela pesquisa de Barcelos (2009, p. 166).

A visão dos professores sobre a forma como lhes foi ensinado LE durante o seu período escolar, reflete um tipo de ensino em que se privilegia o conhecimento do léxico e da gramática de forma descontextualizada e isolada do contexto de comunicação social. Diversas pesquisas comprovaram que esta visão de ensino ainda é muito comum nas escolas regulares, o que acarreta um empobrecimento e desprestígio das aulas de língua estrangeira como se pode inferir por meio de expressões como *o ensino era muito fraco (P8)* ou *nessa época não consegui aprender quase nada (P1)*.

Destacamos também que esta crença tem forte ligação com duas outras que estamos apresentando nesta seção: ela reforça a primeira que apresentamos aqui – não se aprende LE na escola – e nos fornece indícios que reforçam a crença de que a motivação do aprendente é um fator importante para a aprendizagem de uma língua, pois quando o aprendente sente confiança no seu aprendizado, automaticamente esta confiança se transforma em estímulo para que ele continue estudando. O fato de estudar somente elementos gramaticais denota um grau de desmotivação por parte do professor enquanto aprendente, conforme pudemos observar nas declarações acima.

O fator motivação revelou-se com mais evidências, quando perguntamos quais são as condições ideais para se ensinar uma língua estrangeira. Pelo menos cinco dos oito professores participantes mencionaram a motivação dos alunos como um fator preponderante para a aprendizagem. Vejamos:

P2 – Turmas pequenas, liberdade de criação para o professor, alunos motivados que queiram aprender o idioma, recursos de TI.

P3 - Material didático apropriado, alunos motivados e professor com conhecimento suficiente.

P5 - Ambiente propício, vontade de aprender e material básico.

P6 - É essencial ter um público motivado, que precisa e quer aprender a língua estrangeira. Com isso, o professor também fica motivado. (...)

P8 - O aluno querer estudar o idioma.

Sabemos que a motivação ou a vontade de aprender, como mencionam alguns professores, está diretamente relacionada com o objetivo que cada aprendente tem e que ela cria expectativas positivas ou negativas com relação à língua-alvo, que podem favorecer ou não a sua recepção. Krashen (1982) afirma que a motivação, assim como a autoconfiança e a ansiedade funcionam como um *filtro afetivo* que delimitam o avanço ou retrocesso do processo de ensino e aprendizagem, por isso cabe ao professor buscar equilibrar esse filtro afetivo para dessa forma conduzir os aprendentes à aquisição da LE.

García Hoz (1974) postula que os incentivos da motivação são importantes, e acredita que os alunos não aprendem porque sua motivação é inadequada ou insuficiente. Ao afirmarem que a vontade de aprender do aluno se configura como uma condição *sinequanon* para aprendizagem de uma LE, os professores repassam a ele a responsabilidade para a obtenção de resultados positivos em sua aprendizagem. É comum, nós professores associarmos muitas vezes a motivação ao interesse, à atenção, ao esforço e até mesmo à aptidão dos aprendentes, no entanto Alvarez (2007, p. 205) nos alerta para o fato de que a motivação pode variar dependendo dos indivíduos, dos contextos e das tarefas, por isso os professores podem também motivar os aprendentes por meio de suas atitudes e procedimentos em sala de aula. Sendo assim, essa motivação pode partir da forma como o professor organiza as atividades, estrutura e apresenta as tarefas, bem como da maneira como avalia e enfoca os resultados.

Não podemos esquecer também que, além da motivação, há outros fatores que combinados a ela, propiciam condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de

ensino/aprendizagem de línguas, tais como material didático adequado, professores capacitados e comprometidos, entre outros, conforme observamos também nas declarações de alguns professores (P1, P3 e P5).

Apresentamos a seguir um quadro resumo com as crenças discutidas nessa seção.

<i>Categoria</i>	<i>Crenças</i>
1. Crenças sobre ensinar/aprender LE.	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola não se aprende LE; - A atitude do professor (empatia) é fator determinante para o êxito do aluno; - Na escola só se ensina gramática; - Aprende-se LE quando o aluno está motivado.

Quadro 2 – Crenças sobre ensinar/aprender LE

4.1.2 Crenças sobre a língua espanhola.

Nesta seção apresentamos as crenças relacionadas à Língua Espanhola, que consideramos relevantes para esta investigação. Destacamos que essas crenças foram levantadas, principalmente, a partir das respostas obtidas por meio da pergunta de número dezoito da primeira parte do questionário – *O que você acha da Língua Espanhola?* No entanto, encontramos também subsídios nas afirmações feitas com a resposta a outras perguntas, conforme explanaremos no decorrer desta seção.

Diante da pergunta que nos referimos no parágrafo anterior, as respostas dos professores participantes apresentaram desde um caráter emotivo (P1, P2, P3 e P7) a um componente técnico (P4, P6 e P8), como podemos observar nas declarações abaixo:

P1- Preciosa! Estupenda! Fantástica! Maravilhosa!

P2 – Eu adoro, é uma língua musical, forte e cheia de vida.

P3 – Fascinante, encantadora (prefiro Espanhol a Inglês). A Língua Espanhola nos remete aos romances, e também é próxima ao Português, enquanto o Inglês é extremamente técnico.

P4 – É uma língua muito importante no cenário mundial, porém no Brasil ainda não é reconhecida como língua de prestígio internacional. É uma língua interessante que representa a cultura de diversas nações.

P5 - Me encanta, o fato de ser muito parecido com o português, o que dificulta o aprendizado, é um ponto que me chama a atenção.

P6- É uma língua estrangeira muito importante para se aprender, pois depois do inglês, é a segunda língua estrangeira mais aprendida no Brasil por causa de nossa fronteira.

P7 - Linda!!!! Acho linda quando falada. Acho a gramática tão gostosa. Ah! E acho o espanhol falado na América Latina (que antes eu odiava) tão rico. Ouvir um espanhol bem falado é música para os ouvidos (...).

P8 – É um idioma em expansão no mundo, mas que ainda é desvalorizada. Poucos o estudam realmente.

Por meio destas declarações observamos que frequentemente o Espanhol é qualificado como uma língua bonita, que fascina e que até mesmo nos remete um caráter romântico. Além disso, observamos também a presença de expressões como, *língua interessante* (P4), *cheia de vida* (P2), que possuem forte relação semântica com a palavra *bonita*, pois quando atribuímos estas qualidades a alguém ou a alguma coisa, associamos imediatamente ao conceito de beleza. É possível que estas afirmações busquem expressar que a aprendizagem desse idioma é mais uma questão prazerosa, pelo desejo pessoal de aprender, do que aprender por uma necessidade profissional.

Outro aspecto revelado nas declarações é a questão da valorização ou reconhecimento que a língua espanhola exerce perante o público brasileiro. Observamos que dois professores mencionaram que este idioma ainda não possui um *status* de língua internacional que mereça dedicação e estudo com afinco.

P4 – É uma língua muito importante no cenário mundial, porém no Brasil ainda não é reconhecida como língua de prestígio internacional (...).

P8 – É um idioma em expansão no mundo, mas que ainda é desvalorizada. Poucos o estudam realmente.

Em outras perguntas, este pouco reconhecimento ou interesse pela língua espanhola também foi manifestado pelos professores, principalmente por P8, que reitera essa afirmação em mais duas oportunidades, conforme podemos verificar nas declarações abaixo:

P3 - Aprendi com as aulas no Fisk - utilizávamos material didático, o profº era tranquilo (um Senhor de meia idade) e as aulas eram monótonas porque iniciamos num grupo de 5 alunas e somente eu concluí o curso. Porque o espanhol não era valorizado na época.

P8 – É um desafio, pois muitos acham que é uma língua que não precisa ser estudada.

P1. (...) O que se verifica é que as autoridades educacionais não se dão conta que andamos na contramão dos negócios, pois as empresas de Recursos Humanos já exigem a fluência do espanhol em suas contratações, (obedecendo ao pedido das empresas em geral) já há alguns anos. Resultado: como não existe incentivo nem obrigatoriedade os pais dos alunos também não veem necessidade de exigirem de seus filhos empenho no estudo do espanhol, o que dificulta o trabalho dos poucos professores de espanhol.

P8 – Há uma dificuldade, pois muitos consideram seu estudo desnecessário.

Por trás destas declarações está a crença de que o espanhol é uma língua pouco reconhecida/valorizada pelos brasileiros e, ainda que os professores não pareçam concordar com esta crença, eles a replicam em seu discurso, apropriando-a como se sua fosse.

Na declaração de P1, verificamos inclusive que ela tenta associar a aprendizagem do espanhol como uma necessidade profissional, querendo desta forma agregar importância e justificar a presença da disciplina Espanhol nas escolas regulares.

Esta crença quase sempre é o fruto de várias outras como, por exemplo, a de que o espanhol é uma língua fácil, que é uma língua muito parecida com o português e que não necessita estudo formal, pois se consegue entender um falante nativo dessa língua facilmente. González e Celada (2005) postulam que é comum os brasileiros utilizar a sequência – *espanhol – língua parecida – língua fácil*, para justificar a apropriação espontânea dessa língua, o que as autoras definem como *ilusão de competência imediata* (p. 78).

Esta crença é recorrente no discurso de alunos e até mesmos de dirigentes educacionais. No entanto entre os professores que participaram desta investigação, o que se observa é que eles a qualificaram como uma língua *parecida com o Português* como se observa nas seguintes declarações obtidas por meio da pergunta sobre o grau de dificuldade de aprendizagem da língua espanhola:

P2 – Por sua semelhança com o português, inicialmente parece fácil, mas a confusão que ocorre em um segundo momento dificulta um pouco as coisas.

P3 – O fato de ser próxima ao Português, num primeiro instante nos atrai, mas exatamente nesta proximidade existe o perigo da confusão, (...).

P4 – Por ser uma língua bem parecida com o português, nos níveis iniciais os alunos têm a ideia de que a língua é muito fácil, pois conseguem ler e ouvir com mais facilidade em relação a outras línguas, (...).

Nas respostas para outras perguntas, também apareceu esta crença:

P1 - Mostrar aos alunos como utilizar os sons e símbolos da língua espanhola, para se fazer entender, aproveitando a proximidade com o português (sons, símbolos e cultura), explorando as diferenças e semelhanças (conteúdos funcionais, gramaticais, culturais e léxicos).

P4 – É ensinar uma língua estrangeira que tem elementos morfossintáticos semelhantes aos da língua portuguesa e que por isso requer cuidados específicos.

P5 - Me encanta, o fato de ser muito parecido com o português, o que dificulta o aprendizado, é um ponto que me chama a atenção.

Ainda de acordo com Gonzalez e Celada (op. cit., p 73), a grande vantagem que essa “(pre)suposta semelhança entre o português e o espanhol proporciona é a facilidade de compreensão quase imediata e conseqüentemente um esforço relativamente pequeno e limitado para sua rápida aprendizagem”. No entanto, estas mesmas autoras alertam para os problemas que essa crença pode causar, como dificuldades muito particulares para a compreensão e também para o seu ensino, uma vez que a língua espanhola está repleta de pontos de convergências e de divergências em relação com a língua portuguesa.

Nas declarações acima, observamos que os professores participantes também estão atentos às reflexões feitas pelas autoras mencionadas no parágrafo anterior. Eles relatam utilizar-se da semelhança entre as duas línguas como forma de facilitar a compreensão e conseqüentemente a aprendizagem, ao mesmo tempo em eles demonstram a preocupação com problemas para o ensino que essa crença pode causar.

<i>Categoria</i>	<i>Crenças</i>
2. Crenças sobre a língua espanhola.	<ul style="list-style-type: none"> - Língua bonita, fascinante, romântica, interessante, cheia de vida; - Língua estrangeira pouco reconhecida/ valorizada no Brasil; - Língua parecida com o Português.

Quadro 3 – crenças sobre a língua espanhola

Na próxima seção deste capítulo voltaremos a esta discussão, quando analisaremos as crenças dos professores participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem do espanhol para brasileiros.

4.1.3 Crenças em relação ao processo de ensino de espanhol para brasileiros

Nesta seção buscamos alocar as crenças relacionadas ao processo de ensino de espanhol para brasileiros, tais como os aspectos culturais, procedimentos e tarefas desenvolvidas em sala de aula.

Conforme vínhamos discutindo na seção anterior, ainda é comum ouvir de alunos e até mesmo de professores e dirigentes educacionais que aprender o espanhol é muito fácil porque se parece com a nossa língua materna e, sendo línguas próximas, a compreensão entre os falantes de ambas as línguas é facilitada. No entanto, essa ideia não se apresenta no sistema de crenças dos professores de espanhol que participaram desta pesquisa. Pelo menos é o que nos revela o seu discurso.

Diferentemente da crença comum aos brasileiros, seis dos oito professores consideram a língua espanhola como de dificuldade média de aprendizagem, uma a classificou como difícil e uma declarou que não saberia identificar o nível de dificuldade, tomando como base a sua própria aprendizagem. Ressaltamos também, que desses oito, quatro apontam justamente a semelhança entre as duas línguas como um fator que interfere decisivamente no processo de ensino/aprendizagem dessa LE.

Observemos a seguir o posicionamento dos professores diante da questão “*Aprender espanhol é:*”. Destacamos que esta questão apresentava três alternativas: (1) fácil, (2) de dificuldade média e (3) difícil. Os professores deveriam indicar umas das alternativas e justificar a sua escolha.

Utilizando textos escritos (revistas, jornais, embalagens, vídeos, livros didáticos, contos, dicionário, etc.) em português e espanhol, demonstrar as diferenças e semelhanças das duas línguas (conteúdos funcionais, gramaticais, culturais e léxicos).

P2 – (x) de dificuldade média

Por sua semelhança com o português, inicialmente parece fácil, mas a confusão que ocorre em um segundo momento dificulta um pouco as coisas.

P3 - (x) de dificuldade média

O fato de ser próxima ao Português, num primeiro instante nos atrai, mas exatamente nesta proximidade existe o perigo da confusão, da mescla dos idiomas, é necessário atenção e esforço.

P4 - (x) de dificuldade média

Por ser uma língua bem parecida com o português, nos níveis iniciais os alunos têm a ideia de que a língua é muito fácil, pois conseguem ler e ouvir com mais facilidade em relação a outras línguas, no entanto essa proximidade entre as línguas faz com que acreditemos que basta passar as palavras para o outro idioma que já estaremos “falando” o idioma, o que não é verdadeiro.

P5 - (x) de dificuldade média

A dificuldade está na pronúncia e na influência que a língua portuguesa exerce no aprendizado, o aluno deve manter atenção redobrada para não resultar em “portunhol” o que expressa.

P6 - (X) difícil

É saber diferenciar o espanhol do “portunhol”.

P7- ((Não indicou nenhuma alternativa))

Eu sinceramente não sei te responder!!!! Não me lembro se tive dificuldades ao ponto de acha-la difícil, o mais provável é que foi desafiador, principalmente no que tange aos verbos. Nossa, a minha primeira aula foi sobre pretérito indefinido, eu não sabia nada e tive que aprender tudo em no máximo 4 dias. Foi difícil, mas os anos de convivência com a língua já apagaram da memória o grau de dificuldade. O mais difícil para mim foi aceitar a literatura hispana. Hoje já me sinto bem mais à vontade com ela, já sei o que é bom ou ruim, já entendo a história do país, mas nesse sentido, a universidade deixou a desejar.

P8 - (x) de dificuldade média

((NÃO JUSTIFICOU)).

Ainda que demonstrado de diferentes formas, os professores (exceto P8 que não justificou sua resposta) concordam que aprender espanhol não é tão fácil como pode parecer num primeiro momento e alertam para o fato de que, ainda que seja uma língua próxima, o espanhol se configura como um idioma estrangeiro para os brasileiros. A fala de P1 demonstra que o ensino dessa LE não pode se pautar apenas nas semelhanças, mas, sobretudo, nas diferenças, indo ao encontro do posicionamento de Goettenauer (2005, p. 63) que afirma que “as diferenças de entonação, de pronúncia, de estruturas, de expressões, de usos, de modos de expressar a realidade, etc, são muito significativas e que por essa razão, torna-se difícil dominar satisfatoriamente a Língua de Lorca e Neruda”.

P3, P4 e P5 compartilham com essa ideia e afirmam que para aprender o espanhol *é necessário esforço e redobrar atenção* para evitar a transferência de estruturas, de sons e, particularmente, de elementos culturais da língua materna para a língua-alvo, limitando assim a aprendizagem ao que denominamos de *portunhol*. Esse posicionamento dos professores vai de encontro à crença presente no discurso dos brasileiros, como vários autores já destacaram, de que não é necessário dedicar-se ao estudo formal do espanhol, já que o falante do português “entende” naturalmente esse idioma.

A fala desses professores e também de P6, remete à preocupação que eles têm em demonstrar aos aprendentes a diferença que há entre as duas línguas, numa tentativa de desconstruir a *ilusão de competência imediata* (GONZÁLEZ e CELADA, op. cit.), bem como de desconstruir a legitimação do *portunhol* como “língua” suficiente/eficiente para a manutenção da comunicação entre os diferentes povos nativos das duas línguas.

Essa preocupação se revelou também, quando perguntamos “*O que é ensinar língua espanhola para brasileiros?*”.

P1 - Mostrar aos alunos como utilizar os sons e símbolos da língua espanhola, para se fazer entender, aproveitando a proximidade com o português (sons, símbolos e cultura), explorando as diferenças e semelhanças (conteúdos funcionais, gramaticais, culturais e léxicos)

P2 – É ensinar para o brasileiro o idioma de seus vizinhos, por outro lado, é considerar as semelhanças e diferenças dessas línguas, respeitando sua história, suas origens e a cultura dos países envolvidos.

P4 – É ensinar uma língua estrangeira que tem elementos morfossintáticos semelhantes aos da língua portuguesa e que por isso requer cuidados específicos.

P6 - É saber mostrar a diferença na semelhança. É um desafio, já que ao mesmo tempo em que a semelhança ajuda na compreensão, essa mesma semelhança é um fator que dificulta o aprendizado em níveis intermediário-avançado, pois o brasileiro pensa que espanhol é muito fácil e já que consegue se comunicar com o “portunhol” não faz força para realmente aprender e se desenvolver com fluência.

P7 - É alfabetizar em espanhol. Isso me encanta. Adoro trabalhar com turmas iniciais para ensinar bem direitinho como devem ser pronunciadas as letras, como eles devem fazer as junções de palavras, a cadência da língua. Esse trabalho é fenomenal.

Observamos também nas declarações de P2, P3 e P4, para primeira pergunta que nos referimos nesta seção, e de P6 para a pergunta anterior, que eles compartilham a crença de que a presumida facilidade inicial em aprender o espanhol, comumente observada no discurso de alunos e replicada aqui pelos professores participantes, se converte em dificuldade nos estágios seguintes de aprendizagem dessa LE.

P2 – Por sua semelhança com o português, inicialmente parece fácil, mas a confusão que ocorre em um segundo momento dificulta um pouco as coisas.

P3 – O fato de ser próxima ao Português, num primeiro instante nos atrai, mas exatamente nesta proximidade existe o perigo da confusão, da mescla dos idiomas, é necessário atenção e esforço.

P4 – Por ser uma língua bem parecida com o português, nos níveis iniciais os alunos têm a ideia de que a língua é muito fácil, pois conseguem ler e ouvir com mais facilidade em relação a outras línguas, no entanto essa proximidade entre as línguas faz com que acreditemos que basta passar as palavras para o outro idioma que já estaremos “falando” o idioma, o que não é verdadeiro.

P6 - É saber mostrar a diferença na semelhança. É um desafio, já que ao mesmo tempo em que a semelhança ajuda na compreensão, essa mesma semelhança é um fator que dificulta o aprendizado em níveis intermediário-avançado, pois o brasileiro pensa que espanhol é muito fácil e já que

consegue se comunicar com o “portunhol” não faz força para realmente aprender e se desenvolver com fluência.

Estas declarações nos fazem inferir que a dificuldade que pode surgir “num segundo momento” como afirmam os professores, se deve ao fato de que ao perceber, desde as primeiras aulas, que ele consegue entender um texto oral ou escrito em espanhol, o aluno cria a falsa ilusão de que já aprendeu o idioma e passa a contentar-se com a sua interlíngua inicial – o *portunhol*.

Quando P6 relata que *o brasileiro pensa que espanhol é muito fácil e já que consegue se comunicar com o “portunhol” não faz força para realmente aprender e se desenvolver com fluência*, revela que esta percepção ocasiona a desmotivação para o estudo e, conseqüentemente, a redução de esforços para o aperfeiçoamento da língua-alvo, haja vista que o aluno tem a impressão de que já consegue manter e desenvolver um ato de comunicação com os falantes nativos dessa LE.

Verificamos também que os professores acreditam que é importante a utilização da língua-alvo durante as aulas, como uma forma de proporcionar aos aprendentes um contato maior com o idioma que estão estudando. Diante da pergunta: *você acha importante utilizar a língua espanhola durante as aulas*, todos os oito participantes consideraram ser plausível o professor dirigir-se aos alunos na língua-alvo como forma de proporcionar-lhes um contato maior com o espanhol.

P1 - Acho, porém com uma hora/aula semanal em escola privada não é possível utilizarmos somente o espanhol durante as aulas, pois os pais sempre se queixam que os filhos reclamam se não fizermos algumas intervenções em português.

P2 – Sim, é importante para que os alunos se habituem a ouvir o idioma, porém não sou contra utilizar o português para garantir o entendimento dos alunos.

P3 - Certamente, é fundamental, pois ouvindo é que se assimila. E se toma coragem para a repetição e assimilação.

P4 - Sim, desde os níveis iniciais, aproveitando-se da facilidade que os alunos terão para entender, pois esse será um contato (às vezes o único) que os aprendentes terão com a língua alvo, o que ajudará no desenvolvimento de estruturas cognitivas para aprendê-la.

P5 - Muito importante, para os iniciantes inclusive. O professor deve ter a percepção do momento que o aprendiz não entendeu e não pergunta por timidez, e fazê-lo entender seja a través de mímica ou falando em português.

P6 - Para mim, é essencial. É inconcebível no lugar onde eu dou aula e para quem eu dou aula falar em português em sala.

P7 - Acho fundamental. Aula de língua espanhola em português não é aula de língua espanhola. Os alunos devem se acostumar com o idioma desde o primeiro dia da aula. Claro que sempre observando o nível em que eles estão.

P8 – Sim para que os alunos tenham a percepção que é outra língua, diferente do português.

De acordo com as declarações acima, os motivos que os levaram a considerar de fundamental importância a utilização da língua-alvo nas aulas, são diversos: Para P2, P3 e P7, é uma forma de fornecer insumos para que os alunos possam se acostumar e ir assimilando a LE. P4 acredita que o uso da língua espanhola favorece a construção de estruturas cognitivas que facilitarão a aprendizagem; já P8 acha que o uso propicia aos alunos a percepção de que estão aprendendo uma língua diferente do português.

Todavia, notamos que os professores destacam a importância de adequar a utilização da língua-oral ao nível dos aprendentes de forma que não haja prejuízo na compreensão da mensagem a ser transmitida. P2, inclusive, afirma não ser contrária a utilização da língua materna nas situações em que possa ocorrer alguma incompreensão, garantindo assim o entendimento do aprendente. Esta preocupação foi confirmada quando perguntamos se os professores sempre utilizavam a língua espanhola durante as aulas e se o faziam desde as primeiras. Vejamos então, aquelas declarações que foram favoráveis à utilização.

P3. Com frases curtas, inserindo cautelosamente para que os alunos se familiarizem. Do contrário podem sentir-se intimidados... Faz parte do processo e da didática.

P4. Sim, faço desde as primeiras aulas para que os alunos já possam ter contato com a nova língua e já se acostumem com o ritmo e com a melodia da língua.

P5. Sempre utilizo, desde o primeiro dia de aula, é uma maneira de o aluno familiarizar-se com a pronúncia e aprender.

P6. Sim, desde a primeira aula, pois é importante o aluno já se acostumar a ouvir a língua estrangeira desde o primeiro dia.

P7. Sim. Desde o primeiro dia. É claro que, como estou lidando com pessoas que não conhecem o idioma, é necessário falar devagar e muitas vezes traduzir, mas é necessário falar em espanhol para também exigir deles que o façam.

P8. Sim. Explico aos alunos que falarei sempre em espanhol para que eles tenham a aula como um momento de contato com o idioma, considerando que fora da aula o contato é mínimo para a maioria.

O posicionamento destes professores vai ao encontro da ideia defendida por Krashen (1992) na qual a melhor estratégia para ensinar alguém a falar uma LE, é fornecer-lhe insumos compreensíveis. Acreditamos que a utilização do espanhol por parte do professor é um insumo de grande importância, haja vista que para a maioria dos aprendentes, como relatam P8 e P4, a aula de espanhol é o único momento em que eles têm contato com essa língua. Além disso, a interação entre professor e aluno propicia aos aprendentes possibilidades e tentativas de se expressarem na língua-alvo, testando assim a sua competência.

Outra crença que nos chama é a de que a aula de espanhol deve ser divertida, prazerosa e dinâmica, de forma que envolva os aprendentes, mantendo assim elevado o seu nível de motivação. De acordo com o relato dos professores participantes, aulas dinâmicas tendem a apresentar melhores resultados, haja vista que elas impulsionam o aprendente

para a ação. P3 menciona um tipo de tarefa – os projetos – que ela considera prazerosa e que envolvia os aprendentes na construção de sua aprendizagem. Tais atividades, segundo ela, eram as que apresentavam resultados satisfatórios.

P2. Sim, em minha opinião qualquer aprendizagem deve ser divertida, principalmente quando se trata de aprender uma LE, pois a necessidade de “comunicação” para práticas de conversação só transcorre bem em aulas divertidas, sem pressão.

P3. Tudo o que é prazeroso tende a ser bem sucedido, e a língua espanhola é rica em oportunidades, (eu particularmente gostava dos projetos por esse motivo, envolvia os adolescentes e os resultados eram satisfatórios).

P4. Acho que deve ser prazerosa e dinâmica, para que os alunos se motivem a aprender.

P5. Divertida, creio que não é o termo certo, deve ser agradável. Tudo o que se faça de maneira impositiva é improdutivo, o “divertido” deve estar em algumas atividades lúdicas, mas não na aprendizagem como um todo.

P6. Sim. Deve ser divertida sempre que possível porque dessa maneira o aprendizado fica menos maçante, mais ameno e mais eficaz.

P7. Não necessariamente. Há momento para tudo: para a diversão e para a seriedade. Acho que deve ser prazerosa. Essa é a palavra: prazerosa. Deve-se passar encanto ao ensinar a língua espanhola.

P8. Há momentos que devem ser descontraídos, assim como há momentos em que a concentração é importante.

Constatamos também que P5 e P7 e P8 acreditam que as aulas não devem ser sempre divertidas, mas que se desenvolvam de forma agradável, mesclando momentos de práticas descontraídas com momentos de concentração e seriedade, construindo assim um ambiente adequado para a aprendizagem da Língua-alvo. Sendo assim, entendemos que para estes professores, as atividades prazerosas serviriam como um mecanismo que mantém o *filtro afetivo baixo*, fato que favorece a aprendizagem da língua-alvo, segundo Krashen (op. cit.).

Considerando que os erros cometidos pelos aprendentes sempre foi motivo de preocupações de professores língua estrangeira, de um modo geral, julgamos pertinente para esta pesquisa saber qual é a posição dos professores de espanhol sobre este tema. Por isso, diante da pergunta qual a sua visão sobre os erros cometidos pelos alunos e por que você acha que eles ocorrem, verificamos que os professores consideram o erro como parte natural no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, além disso, entendem que a principal origem dos erros cometidos pelos aprendentes é a sua própria língua materna, como podemos observar nos relatos abaixo:

P2. São normais e ocorrem por vários motivos como: interferência da língua materna, teste de regras gramaticais (para ver como a língua funciona) generalização de um conceito, interferência de outra língua estrangeira.

P5. Basicamente o aluno que comete muitos erros tem dificuldade também na língua materna, e a interferência da língua portuguesa também é uma grande vilã.

P6. Os erros cometidos são devido a interferências da língua materna. Eles ocorrem, pois quando se aprende uma língua estrangeira sempre a comparamos com a nossa língua materna.

P8. Faz parte do processo e ocorrem porque a língua materna não é suspensa na aula de LE.

De acordo com estes professores, a língua materna dos aprendentes brasileiros exerce uma grande influência no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), provavelmente por causa da semelhança entre as duas línguas, conforme foi discutido anteriormente. Pesquisas, como a de Silva e Santos (2007), sugerem que os falantes do português, quando aprendem o espanhol, realizam transferências de estruturas morfossintáticas da sua língua materna para a estrangeira. Isso acontece porque os falantes do português já possuem estas estruturas na sua língua materna internalizada e, por serem línguas semelhantes, estes aprendentes as transferem para a língua-alvo, adaptando-as como forma de resolver os possíveis problemas para a construção de um enunciado. É dessa transferência que surgem os principais erros cometidos pelos aprendentes.

Além disso, ao considerarem os erros dos aprendentes como um evento natural do processo de aprendizagem de LE, os professores parecem corroborar também com a teoria da interlíngua de Selinker (1972), na qual um aprendente de uma LE passa por vários estágios de evolução, e nestes estágios o aluno utiliza uma mistura de sua língua materna com a língua-alvo, ou seja, a *interlíngua*, como pode observar nas declarações de P3 e P4 abaixo.

P3. Faz parte do processo de aquisição da língua é o fenômeno da interlíngua – a transição que ocorre no processo de aprendizagem.

P4. Os erros são demonstração do processo de construção de conhecimento, desta forma, são ocorrências naturais na aprendizagem, pois o aprendente está realizando combinações para se comunicar em outra língua e nessa tentativa é natural que os erros aconteçam. É necessário, no entanto, fazer as correções desses erros em atividades e momentos adequados para não prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem do aprendente.

Outra crença que nos chama atenção é em relação ao lugar que a cultura tem nas aulas de ELE para brasileiros. Quando perguntados sobre a importância que dá para os aspectos socioculturais no momento em que planeja as suas aulas, os professores que participam desta investigação consideram que tais aspectos são importantes para a aprendizagem do espanhol e afirmam que buscam trabalhar estes conteúdos como forma de contextualizar as suas aulas, fazendo com que o aprendente entenda o significado daquilo que está aprendendo.

No entanto, verificamos que esse entendimento diverge ainda do que atualmente se considera como *competência intercultural* (BARBOSA, 2007, entre outros), uma vez que os professores participantes deixam a entender que em suas aulas os aspectos culturais são utilizados como forma de despertar o interesse dos aprendentes para aquilo que está aprendendo, ou ainda como forma de promover intercâmbio de informações culturais, como se pode observar nas afirmações abaixo.

P1. Quando tenho que seguir o livro didático, procuro sempre relacionar o assunto com uma realidade brasileira. Procuro também usar assuntos atuais, como esportes, economia, geografia, etc. fazendo um paralelo com o que acontece aqui no Brasil.

P2. Depende da aula, de certa forma eles estão sempre presentes, ou como tema da aula, ou como curiosidade que tem a ver com o assunto tratado, respondendo a curiosidade dos alunos.

P3. As questões socioculturais a meu ver são de grande interesse dos alunos quando fazemos as comparações, as descobertas das diferenças são atraentes, geram curiosidade e é o ponto de partida para as pesquisas.

P5. Procuro informa-lhes sobre alguns aspectos e a través de pesquisas feitas por eles.

P7. Com textos e vídeos, uma vez que não tenho vivência com a língua. Também é muito bom usar filmes e a história do país. É muito bom contextualizar para que os alunos encontrem sentido no que estão vendo.

Desenvolver a competência intercultural requer uma atitude do professor que vai mais além da simples descrição ou comparação de aspectos culturais da língua-alvo como forma de despertar a *curiosidade* (P2 e P3) do aprendente. É proporcionar meios para incentivar o aprendente a refletir sobre sua própria cultura e sobre a cultura-alvo de forma que eles entendam os referentes culturais dessa nova realidade comunicativa, ou seja, é saber como orientar-se na LE a partir do comportamento social e linguístico e da vida cotidiana daquela comunidade.

Por fim, e não menos importante, constatamos uma crença que se refere ao ensino da gramática. Sabemos que o foco gramatical é um tema sempre presente nas pesquisas da área de Aquisição de Segundas Línguas e o lugar que ocupa este conteúdo em sala de aula, depende muito da relevância que o professor lhe atribui, ou seja, depende da forma de como o professor entende o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Diante do exposto, ao elaborarmos o questionário de pesquisa, propusemos duas perguntas as quais tinham como finalidade identificar qual o posicionamento dos professores de espanhol em relação ao ensino da gramática.

Sendo assim, por meio das perguntas o que é ensinar gramática e como você considera o ensino da gramática em suas aulas de espanhol, verificamos que, de acordo com os professores que responderam ao questionário, o ensino da gramática é importante porque facilita a aprendizagem da língua. Segundo o entendimento desses professores a gramática é um elemento importante que compõe a gama de competências necessárias para aprendizagem da LE, mas ela não é foco principal de suas aulas.

P1. É fazer com que o aluno fale, escreva e entenda a norma culta da língua espanhola de forma realista, utilizando diversos tipos de texto.

P2. É possibilitar que o aluno reflita sobre as formas de uso da língua que está aprendendo.

P3. Os livros didáticos vêm repletos de gramática (tempos verbais), artigos, ... A utilização destes recursos reflete na escrita, mas o professor de espanhol tem que ser cauteloso, para que o conteúdo não se torne exaustivo. Para mim a gramática é a parte técnica da língua.

P4. É ensinar elementos da estrutura de uma língua em funcionamento, inseridos em contexto significativo de comunicação. Isto significa dizer que o ensino da gramática deve estar inserido em um contexto comunicativo, para que o aluno possa perceber como utilizar determinadas formas corretamente.

As declarações acima vão ao encontro da proposta de ensino de gramática de Long (1991), Batstone (1994) e de outros linguistas que defendem que o ensino de LE se realiza com ênfase no uso da língua, mas há a necessidade de prestar atenção nas formas gramaticais que estão sendo utilizadas e dessa forma, refletir sobre o uso da língua e suas implicações para os determinados contextos de comunicação.

Contudo, observamos também a existência de professores que vão de encontro à proposta de ensino apresentada acima, e que consideram muito importante o ensino da gramática, dando-lhe lugar de grande destaque, ou quase que exclusivo, em suas aulas, como constatamos na resposta de P7 para a pergunta o que é ensinar gramática.

P7. É ir ao quadro e despejar o conteúdo. O professor pode até fazer aquecimentos para chegar ao conteúdo, pode até fazer mil dinâmicas para fazer aquele conteúdo ser fixado na memória dos

alunos, pode até fazer atividades avaliativas cheias de diversão, mas gramática se aprende estudando. Acho que o professor que sabe gramática não precisa de tantos materiais para ilustrar, basta um pincel e um quadro, ele já conhece e vai saber facilitar para o aluno. (desculpa amigo, mas adoro uma gramática no quadro, faço atividades lúdicas, mas odeio aquelas aulas cheias de subterfúgios, parece que o professor não sabe nada – agora é uma moda de slide, tem professor que dá três horas de aula só com slide – misericórdia!!).

A declaração de P7 nos sugere que a gramática deva ser ensinada sistematicamente como conhecimento explícito esperando-se que este se reverta, em longo prazo, no desenvolvimento da gramática interna do aprendente. Esta ideia corrobora com a proposta dos teóricos que defendem a prática do *focus on forms* para o ensino da gramática, metodologia muito utilizada pelos métodos estruturalistas e tradicionais.

<i>Categoria</i>	<i>Crenças</i>
3. Crenças em relação ao processo de ensino de espanhol para brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> - Língua de dificuldade média de aprendizagem; - A semelhança com o Português dificulta a sua aprendizagem nos níveis mais avançados; - O professor deve falar a língua espanhola durante as aulas para que os alunos possam se acostumar com o idioma; - A aula de espanhol deve ser prazerosa, dinâmica; - A língua materna como principal fonte dos erros cometidos pelos alunos; - Os aspectos socioculturais são importantes para aprendizagem do espanhol. - O ensino da gramática é importante porque facilita à aprendizagem da língua.

Quadro 4 - Crenças em relação ao processo de ensino de espanhol para brasileiros

Após fazermos um inventário das crenças mais relevantes identificadas por meio do questionário de pesquisa, passamos, na seção a seguir, à segunda etapa da análise e discussão dos dados, que corresponde à configuração das crenças e a sua relação com a

abordagem de ensinar do professor, conforme explicitamos no capítulo da metodologia deste trabalho.

4.2 A relação entre crenças e abordagem de ensino.

Nesta seção apresentamos os dados obtidos pelo questionário juntamente com os obtidos das observações e transcrição das aulas gravadas de P1 e P2, com a finalidade de identificar na prática desses professores as crenças sobre o ensino de espanhol para brasileiros e verificar a sua relação com a abordagem de ensinar.

Antes de passarmos a analisar a abordagem de ensinar das professoras-participantes e, por conseguinte, como se revela as crenças no seu fazer, faz-se necessário apresentar o perfil e o contexto de atuação dessas professoras.

A P1 é licenciada em Letras por uma faculdade particular de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Em 2009 concluiu o curso de especialização na área de ensino de espanhol por uma reconhecida universidade privada da cidade de São Paulo. Esta professora afirma que optou por ser professora de espanhol, pelo fato de querer aprender a língua de seus avós que eram espanhóis e, ao fazer um curso de línguas, seu professor lhe disse que a melhor forma de aprender uma língua seria ensinando-a a outras pessoas. Além disso, ela afirma que sempre gostou da atividade docente, porque o ato de ensinar lhe proporciona oportunidade de estar sempre aprendendo com os alunos. A professora tem 60 anos e dá aulas de espanhol há aproximadamente 10 anos, sempre em escolas privadas ou como professora particular. Atualmente esta professora trabalha em uma escola privada situada na cidade de Campinas, e possui quatro turmas do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e uma turma do Ensino Médio (3ª série), todas no turno matutino, com uma média de trinta e cinco alunos por turma.

A P2 graduou-se em Letras por uma universidade pública da cidade de São Paulo de grande prestígio nacional. Realizou em 2007 um curso de pós-graduação *lato sensu* por

uma instituição militar. Pretende, no futuro, fazer mestrado, mas no momento não participa de nenhum curso de atualização ou aperfeiçoamento. A professora tem 28 anos e leciona espanhol há 6 anos em escolas públicas ou cursos de línguas. A professora afirma que sempre gostou do idioma espanhol e escolheu cursar este idioma na faculdade, principalmente para ter oportunidade de estudar literatura latino-americana. Atualmente trabalha em uma escola pública federal militar na cidade de Campinas e possui quatro turmas de Ensino Médio (3ª série) com 15 ou 16 alunos cada.

Para a análise dos dados, observamos e gravamos cinco aulas de P1 na turma da 3ª série do Ensino Médio, entre os meses de agosto e setembro de 2010. As aulas aconteciam a cada 15 dias, pois, segundo a professora, como a disciplina possuía apenas uma aula de cinquenta minutos semanal, no início do ano a coordenação pedagógica achou por bem reuni essas aulas, fazendo um rodízio com outra disciplina que também estava na mesma situação, pois desta forma o professor teria um tempo maior com os alunos em sala de aula, ainda que fossem em encontros quinzenais.

Já no caso de P2, também gravamos cinco aulas que aconteceram entre junho e julho de 2010, porém, como na escola desta professora a disciplina Espanhol possui uma carga horária total de noventa horas/aulas anuais, a cada semana aconteciam dois encontros de noventa minutos cada. P2, no entanto, alertou-nos para o fato de que, por se tratar de uma escola de caráter militar, é comum durante o ano ter semanas nas quais não acontecia nenhuma aula de espanhol, pois os alunos estariam desenvolvendo atividades práticas da formação militar.

Conhecido o perfil e o contexto de trabalho de P1 e P2, passaremos a apresentar a análise das crenças destas professoras a partir de sua prática de ensino, ou seja, da sua abordagem de ensinar. Almeida Filho (2007), conforme expusemos em nosso arcabouço teórico, postula que a abordagem de ensinar é *uma filosofia de trabalho*, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de língua e de papéis de aluno e de professor de outra língua. Ainda de acordo com esse linguista, a abordagem de ensinar é intrínseca de cada

professor, ou seja, “as abordagens serão tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17).

Nesse sentido, para identificar como se configura a abordagem de ensinar das professoras participantes, buscamos seguir a proposta de Almeida Filho (op. cit.) na qual, a abordagem de ensinar manifesta-se por meio de seus três componentes constitutivos, a saber: *as concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua*. Para tanto, analisamos as informações obtidas por meio do questionário juntamente com prática de sala de aula das professoras, pois, conforme postula Almeida Filho (op. cit.), acreditamos que a abordagem de ensinar se revela com maior segurança na própria prática do professor e não somente no seu dizer.

Por esse motivo, optamos por apresentar, primeiramente, a descrição das aulas de cada professora, pois assim estaremos mais familiarizados com a prática dessas professoras, para em seguida realizar a análise e discussão dos aspectos caracterizadores de suas abordagens de ensinar e assim, evidenciar as crenças presentes na prática das professoras-participantes.

A descrição e análise das aulas gravadas foram orientadas pelas notas de campo registradas durante as observações das aulas e nas conversas informais mantidas com as professoras antes e depois de cada aula. Estes registros nos permitiram identificar eventos relevantes da prática de P1 e P2, que nos orientaram em relação à transcrição dos momentos/trechos específicos das aulas assistidas que melhor refletiam as concepções e crenças subjacentes à prática das professoras. Ressaltamos também que, apesar de não ser o foco de nosso estudo, buscamos confrontar, em determinados momentos, as informações obtidas por meio do questionário com a prática do professor, numa tentativa de encontrar na sua ação docente situações que respaldassem o seu discurso.

4.2.1 A prática de sala de aula de P1.

Conforme destacamos na seção anterior, para realizar a análise da prática de ensino e, por consequência, verificar a configuração da abordagem de ensinar de P1, observamos e gravamos em áudio e vídeo cinco aulas dessa professora. As aulas tinham como cerne um tema gramatical: o uso dos pretéritos do modo indicativo em espanhol (*imperfecto, indefinido, perfecto e pluscuamperfecto*), no entanto, a professora abordava, também, outros conteúdos gramaticais, como uso de determinadas conjunções e também correção fonética, que surgiam durante a realização das atividades, como veremos mais adiante nesta seção. Durante a nossa observação, quase todas as atividades desenvolvidas tinham como foco principal praticar o uso daqueles tempos verbais, com exercícios estruturais de completar lacunas, atividades de leitura e trabalhos com textos narrativos, cujo obtivo pareceu-nos, a princípio, fixar as formas verbais estudadas.

Um dos pontos que observamos na prática de P1 é que ela utiliza a LE em grande parte de suas aulas, inclusive para passar as instruções das atividades que ela solicita que seus alunos desenvolvam ou para chamar atenção deles quanto a sua postura em sala de aula.

Aula 1:

P1: Bueno... la última clase estábamos viendo... estábamos viendo el pretérito indefinido.... ahhh... les explicamos los regulares, ¿Vale? Y después hablamos de los irregulares. Hoy vamos a ver el pretérito perfecto... (incomp) ustedes tienen las hojas que distribuí ...

A1: [Yo tengo]

P1: [Vale]... entonces vamos a hacer algunos ejercicios... ((os alunos conversam entre si e a professora chama atenção)) Ô GALERINHA VAMOS LÁ?!? Vamos conectar aqui? hã?! Ok?! Vamos lá?!? ...

A2: (incomp)

P1: Ahí queda un poco difícil, quién se ha olvidado de las hojas va a quedar un poco difícil ¿ah? Vamos a ver, siéntate entonces cerca de... tu compañera, ok?... Bueno, para formar el pretérito... mira, siempre tú necesitas de un compañero, toda la vida es eso ¿no?! necesitamos...

((a professora chama atenção de um aluno que está lanchando na classe))

P1: Mi querido T. yo sé que tú necesitas... ¿no?! Crecer y todo, pero comer en la clase está prohibido, ustedes saben, ¿no?!

A3: Ahh (incomp).

P1: Entonces vamos a guardar la comida para más tarde. ¿Sí?, las galletas, ¿vale?

A3: Ok.

P1: Bueno, ustedes necesitan para formar el pretérito... perfecto... ustedes necesitan de, de un auxiliar. La vida toda necesitamos de un auxiliar, [¿no es?]

A1: [Sí]

P1: Y con los verbos pasan lo mismo. A veces ellos p:ara marcar su presencia necesitan de algo, necesita del verbo haber en presente y más el participio del verbo principal, ok?! Entonces en tu apos ahhh... en las hojas que les dimos... mira esta hoja aquí oh, vocês se lembram que eu dei para vocês né?! Essa folha aqui ((a professora mostra a folha para os alunos))

A3: Pero no mucho...

P1: ¿Pero no mucho?!... ¡¡no!! ¿No se acuerdan?... , pero no mucho...aquí oh! ((aponta para a folha que está em sua mão))

A3: Mucho, mucho.

P1: Entonces necesitamos de del verbo haber... ((A professora vai até a lousa e escreve a conjugação do verbo haber)) (incomp) voy a poner entonces en la pizarra... al... bueno. El presente del pretérito, el presente del... perdón, el presente del verbo haber. Yo H..., esto ya lo vimos hace ti:empo ¿no? Pero vamos recordar un poquito. Yo HE, tú HAS...

A1: recordar, recordar (incomp)

P1: Eso muy bien...

ALUNOS: humm, humm (incomp) ((os alunos estão bastante inquietos, conversam entre si e riem)).

P1: Él, ella ha, nosotros hemos, se acuerdan de Elza y Fred ¿ah?!

A4: ¡Sí:!

P1: Vosotros habéis... les voy a traer otra película, ¿sí?

A4: Bom!!

P1: Ellos y ellas y ustedes han... para formar el participio... ¿qué qué, qué hacemos? Cuando el verbo termina en A, agregamos ADO al final del verbo, cuando termina en E agregamos ido y pasa lo mes...lo mismo con i. ok? ... pero tenemos que fijar no eh... fijar bien los participios irregulares, por ejemplo el verbo romper... no es rompido, pero roto, este es irregular ok? El verbo hacer... Es... ¿qué sería? No es hecho ¿no?

A1: Hacido, sí sí...

A2: Hecho

P1: HECHO ¿ok?

A1: Hecho...

P1: Muy bien, ustedes tienen algunos irregulares principales que... está en la hoja de ustedes, escribir, escrito, hacer hecho, ¿volver? Vuelto, resolver resuelto, envolver envuelto, ver [visto]

A1: [visto]

Os dados das aulas gravadas revelam que a professora se utiliza desse recurso com certa frequência e, no entanto, não observamos nenhuma ocorrência de reclamação por

parte dos alunos quanto ao fato da professora passar as instruções em espanhol. Este aspecto pode indicar que P1 usa este procedimento sempre em suas aulas e não apenas durante as aulas observadas para esta investigação. Acreditamos que esta situação é plausível, uma vez que a compreensão oral desta LE por parte de falantes do português é facilitada pela semelhança entre os dois idiomas.

Notamos também que em dois determinados momentos transcritos acima, P1 mistura a LE com a materna em sua fala. Na primeira situação, P1 interrompe uma instrução que era passada em LE e se utiliza da língua materna para chamar atenção dos alunos que estão dispersos a aula. No segundo momento, ela inicia a instrução sobre a formação do *pretérito perfecto*, utilizando a LE e a termina na língua materna, para indicar aos alunos qual é a folha de atividades que está referindo-se. Esta situação também foi observada em outros momentos e nas outras aulas gravadas, principalmente quando se tratava de explicações a respeito da resolução de determinadas atividades. Esta atitude foi mencionada pela professora no questionário de pesquisa, quando perguntamos se considerava importante utilizar a língua espanhola durante as aulas. A resposta da professora condiz com a situação presenciada nas aulas, pois ela afirma que considera importante o uso da língua-alvo durante as aulas, mas ressalta que por se tratar de uma escola privada, os pais dos alunos transmitem ao professor queixas dos alunos relativas ao não entendimento das instruções das tarefas, quando apresentadas totalmente em LE por isso, ela faz intervenções em língua materna para certificar-se do entendimento da atividade e conseqüentemente da sua correta execução.

Mesmo adotando um livro didático, a professora prepara um material extra para os alunos com uma série de exercícios estruturais sobre os tempos do passado e de compreensão de textos com perguntas diretas ou de múltipla escolha, semelhante às questões utilizadas em provas de vestibulares. Este material extra tem por finalidade praticar o conteúdo gramatical sistematizado e dessa forma, segundo a própria professora, fazer com que os alunos aprendam a utilizar os tempos verbais do passado corretamente.

No excerto acima, observamos que a professora começa revisando o que havia estudado na aula anterior (*pretérito indefinido*), logo em seguida ela passa a explicar o

pretérito perfecto, partido de sua formação. Ela explica que para formar este tempo verbal, faz-se necessário o uso de um verbo auxiliar e relaciona este fato com a vida cotidiana, fazendo-se entender que o verbo auxiliar seria como um amigo que nos acompanha em nossa jornada. Em seguida passa a “recordar” a conjugação desse verbo no presente do indicativo, afirmando que ele já era de conhecimento dos alunos, dando-nos a entender que já o havia estudado, quando trataram do *tempo presente*. No excerto abaixo destacamos a sequência dessa atividade:

Aula 01:

P1: Muy bien... nada como hacer unos ejercicios para fijar un poquito más, muy bien, y cuándo... vamos a haber aquí... ¿cuándo es que utilizamos el pretérito perfecto?... para una acción que aún no está terminada, ok? Por ejemplo... y a veces podemos utilizarlos con algunos marcadores temporales que vamos a ver, pero... un ejemplo, por ejemplo... Fabio ha dicho que nunca, ha dicho no se olvida, no se ol olvida del español, ok? ... ¿por qué?! Porque se acuerda siempre de la película Fred y Elza, entonces siempre está en en su mente, ¿no?! La película, entonces no va a olvidarse ¿no? del español, pero él HA dicho, Fabio ha dicho, entonces esta acción... o que... Fabio utilizó para marcar y... sabemos que ha dicho ¿cuándo? Muy reciente o él acabó de decir... o... lo... hãã... ha dicho... así por ejemplo esta mañana, esta semana... ahh... este mes... entonces es una acción no terminada... y a veces con hoy, hoy no he desayunado nada ... y esto es verdad, não tomei café esta manhã, só tomei um golinho de café com leite...

A1: Precisa (incomp)

P1: Tava, tava muito frio né galerinha, hoje que dificuldade...

A5: Nossa (incomp)... pra tomar banho...

P1: ãh... difícil... é... difícil... muy bien, entonces vamos a hacer, mira los ejemplos que tenemos aquí. Olha, me ha escrito una carta Rosa mi mejor amiga... entonces me ha escrito, entonces hace mucho poco tiempo que la recibí, entonces ahhh... es probable que la recibí hoy, o recibí esta semana, entonces es una acción aun no terminada... oh.. ¿qué tipo de investigación has hecho? ¿Has hecho cuándo? hace poco tiempo... ¿vale? Ahh.. Marcos has vuelto a estudiar inglés, entonces ¿qué pasa?! la idea es que él había parado ¿no?! de estudiar y volvió hacerlo, pero hace mucho poco tiempo... ok? Ahh ¿qué más?! He resuelto el problema, acab... mira só... entonces ¿que esta acción me dice? que eu acabei de resolver o problema... eu terminei de resolver o problema ok? Ahh... hemos envuelto el regalo con papel especial, então eu acabei de embrulhar né, o presente com papel muito especial, algo que eu terminei de fazer, agora a pouquinho... ellos ya han visto que no merece la pena la deshonestidad, então a mesma coisa só que aquí nós temos um marcador YA, ya é um marcador temporal ¿no? ella ha disco que no quiere venir con nosotros, ela acabou de dizer que ela não quer vim com a gente. Ok? Ahh el niño ha roto el jarrón jugando con la pelota, puxa vida o ga...o garotinho acabou de quebrar a jarra jogando, bola, acabou de quebar. É um pasado, mas é um pasado muito recente. hmm ... Ella há puesto la botella de vino en la mesa, então ela acabou de colocar ((a professora repete o gesto da frase colocando uma garrafa sobre a mesa)) a garrafa de vinho em cima da mesa. Ok?.. então o pretérito perfeito se refere sempre a uma ação no passado, mas uma ação que, que ela acabou de acontecer ou ela aconteceu há pouco tempo ou então quando quero... ahh... dizer algo... alguma coisa que realmente eu penso e eu quero deixar isso marcado também, né? Então vocês vão lá... de um modo (incomp) vocês têm aí... de um modo general las formas verbales no suelen venir acompañadas del sujeto yo, tú, nosotros, puesto que poseen marcas propias que los identifican, por eso es más común decir decir HE visto, ¿por qué?, porque he se refiere a yo, no necesita marcar YO-he-vis-to, ¿vale?

(...)

P1: Bueno, ustedes tienen ahh... ustedes tienen ahí dos ejercicios, vamos a hacerlos que es la mejor manera, después aquí vamos a hacer como ustedes siempre piden que lo ahhh... lo hagamos con ejercicios, con frases pero después les... ustedes van a dividirse en grupos y yo he traído algunos libros de la, del viaje que hice y ahí vamos a ver también no solo el texto pero también una mirada un poco en la cultura ¿no?... qué, de España, de varios, de las varias provincias ¿vale?

A1: Vale.

P1: Entonces vamos a hacerlo. ((a professora lê o enunciado do exercício)) Cambia el pretérito indefinido en pretérito perfecto y en pretérito perfecto el indefinido. A ver entonces aquí como queda: Marcos ha llegado a su casa. Então Marcos acabou de chegar na casa dele... bom eu tenho aqui o pretérito perfeito, como eu faço pra... ahh... para passar ele para o indefinido só... eu quero usar o indefinido...

A5: ¿Llegó?

P1: ¿Cómo que que queda?... ¿Marcos?...

A5: Llegó a su...

P1: Llegó, eeso ((a professora escreve na lousa)) Marcos... llegó...

A1: [en su casa]

P1: [a su casa]... muy bien. La b, yo vi la película. Aquí ustedes tienen ahh el indefinido... ok? ¿Cómo puedo... hacer para pasar para el pretérito perfecto?

A1: Yo he visto.

P1: ¡Exactamente! Siempre viendo quién habla en la frase, quien habla soy yo, entonces, yo HE ¿né? No necesita poner el el pronombre, entonces... He visto... la pelí-cula. C... han bebido vino riojano. Han bebido ¿quién? ¿Quién han bebido?

A3: Ellos.

P1: Ellos, ok?

(...)

Conforme observamos na transcrição acima, P1 explica o uso do *pretérito perfecto* a partir de frases que estão na folha de atividades extras. Como as frases estão fora de contexto, ela busca enfatizar o uso deste tempo verbal localizando as ações num tempo físico, neste caso, um passado recente, que acabou de acontecer, numa tentativa de vincular o tempo verbal estudado ao valor que ele adquire dentro do texto. Nota-se que para fixar essa ideia, P1 lista oralmente várias frases que estão na folha de atividades, repetindo várias vezes o porquê de se usar aquele tempo verbal específico e quais marcadores temporais são determinantes para seu uso. Em seguida, ela começa a fazer os exercícios junto com os alunos oralmente. Estes exercícios consistiam em completar lacunas com a forma verbal adequada ou de substituir o *pretérito perfecto* pelo *indefinido*, ou vice-versa.

Neste momento, notamos que a gramática e a sua explicitação formal tornaram-se o foco central da aula. Os procedimentos adotados por P1 parecem ir ao encontro dos procedimentos adotados por metodologias de base estruturalista, onde o foco das atividades de sala de aula está centrado nos aspectos da estrutura gramatical da língua. Além disso, as atividades, geralmente, levam o aluno a repetir as estruturas à exaustão, esperando-se que dessa forma as regras sejam internalizadas.

Ao final da primeira aula, P1 nos confidencia que atendendo ao pedido dos alunos desta turma, as aulas têm focado mais estruturas gramaticais, pois, segundo ela, eles estão preocupados com o vestibular e como acreditam que esta prova de seleção se baseia mais nas questões gramaticais, lhe pediram mais exercícios estruturais para que pudessem “treinar” para aquela prova. Retomando os dados do questionário de pesquisa, notamos que ao responder a pergunta *o que você leva em consideração quando planeja suas aulas de espanhol?*, P1 já mencionava este fato, conforme podemos observar na declaração abaixo:

P1. O tipo de classe (as classes são diferentes. Mesmo ministrando o mesmo conteúdo tenho que observar a forma como a classe assimila o conteúdo), os assuntos atuais, pois gosto de trabalhar com textos, embora às vezes tenha que me dedicar um pouco mais a gramática, como é o caso de um 3º. ano do ensino médio, pois atendi ao pedido dos próprios alunos que queriam mais teoria, exercícios específicos de gramática, porém não deixando de apresentar a eles textos com os quais trabalhamos a gramática.

Na aula 3, P1 menciona este fato para os alunos, justificando a importância do conhecimento gramatical e das atividades que eles estão realizando nas últimas aulas.

Aula 3:

(...)

P1: Pra encerrar, queridos, então, estamos terminando, né? esta parte, esta parte gramatical sempre é um pouquinho enfadonho né?, mas eu tô atendendo o pedido de vocês, a gente vai passar logo isso, pra vocês ficarem mais, mais... vocês estavam com dificuldade no conteúdo gramatical, então verbos, vocês estão percebendo, tão se dando conta de que o verbo é importantíssimo em qualquer circunstância, o verbo é que manda ... o verbo é que realmente, então, quando olha, verbo significa tempo, então em que tempo a ação ocorreu... isso pra qualquer texto gente, importantíssimo, por isso que tô revendo com vocês esses tempos aaa verbais, né? Os marcadores também, porque o marcador temporal me ajuda muito, né, náaa, na confecção do texto, isso olha se você vai fazer uma, uma, uma redação em português tem um peso enorme...

A2: Ôôô...

P1: Olha, marcador temporal também você tem em português, pode tratar isso com o profes, então... ajuda muito e vocês ahhh,(...)

No excerto acima, verificamos que a própria P1 considera que os exercícios estruturais tornam a aula desmotivadora, no entanto, ela reforça a importância do estudo da gramática para o entendimento do texto e, conseqüentemente, para a aprendizagem da LE.

Outro fato mencionado na declaração de P1 no questionário e que foi comprovado na sua prática de ensino, diz respeito ao uso de textos para trabalhar a gramática. A última atividade da aula 1, era um trabalho de leitura de textos e reconhecimento das formas gramaticais estudadas – no caso, *pretérito indefinido* e *perfecto*. Para a realização desta tarefa, os alunos, divididos em grupos, deveriam buscar em livros distribuídos por P1, um texto que lhe chamasse atenção (os livros tratavam de temas relacionados à cultura ou da história de lugares da Espanha), em seguida deveriam identificar os verbos e explicar por que estavam sendo utilizados naquele tempo verbal.

(...)

P1: (...) Agora nós vamos fazer alguns exercícios com o texto e vocês sabem que é o que eu gosto mais de fazer é utilizar o texto... quando você tem o texto fica mais fácil a gramática tá toda ali não é? Então no texto você tem os artigos, vocês têm os, os verbos, os, os adjetivos, fica um pouco mais fácil pra gente gravar, então eu vou, eu gostaria que vocês se dividissem em grupos ok? grupos o entones em parejas como quieran ... eu vou distribuir alguns livros que eu tenho aqui, e que mostram um pouquinho né da cultura espanhola, e vocês vão pegar um texto e vocês vão na, não no livro por favor né, no seu caderno, vocês vão buscar os verbos que estão no pretérito indefinido e no pretérito perfeito ok? Vocês vão marcar no caderno de vocês.

Durante a execução desta tarefa, enquanto os alunos conversam em grupos e alguns fazem a atividade, a professora passa nos grupos, conversa com os alunos e os instrui sobre a tarefa. Observamos também que em alguns momentos a professora é perguntada sobre os costumes e os lugares retratados no texto e P1 faz alguns comentários sobre os lugares da Espanha que conheceu, bem como os costumes que presenciou quando esteve a passeio naquele país. A primeira aula termina com uma aluna lendo o texto que escolheu e indicando os verbos que encontrou nele.

Esta atividade nos pareceu bastante superficial no primeiro momento, mas ao analisa-la com mais afinco, observamos que a prática de leitura/compreensão de textos associada com o reconhecimento dos tempos verbais empregados, vai ao encontro da

proposta de P1 para essa turma, bem como do interesse desses alunos, uma vez que a preparação para o vestibular se revelou como um requisito para adoção dessa disciplina no currículo da escola, como nos foi revelado pela professora ao final da aula.

Outro ponto positivo identificado nessa atividade, é que mesmo não sendo explorado com mais afinco, a tarefa de ler um texto autêntico, que retrata aspectos culturais de outros países, proporciona aos aprendentes ampliar o seu conhecimento de mundo, que é uma das propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacional) para o ensino de LE. Além disso, conforme pode ser visto na declaração para o questionário de pesquisa, transcrita mais acima, P1 acredita que a melhor forma para ensinar/aprender uma língua estrangeira é utilizando textos dos mais diversos gêneros, uma vez que a gramática estaria a serviço deles, como podemos observar na fala de P1 no excerto acima.

Observamos nesse procedimento de P1 uma mescla de pressupostos teóricos, pois ela inicia a atividade como uma proposta de leitura de um texto autêntico, um princípio teórico do ensino de base comunicativo, no entanto os procedimentos desenvolvidos em seguida – identificar os verbos nos passados, usar o texto como pretexto para trabalhar a gramática – correspondem a técnicas da abordagem estruturalista.

Na aula 3 presenciamos outras duas atividades desenvolvidas a partir de textos. A primeira se configurava como uma atividade de preenchimento de lacunas; P1 entregou um texto narrativo aos alunos e lhes pediu para completar com verbos, que se apresentavam entre parênteses, no pretérito indefinido. Com esta atividade P1 aproveita para revisar o uso desse tempo verbal, bem como fixar as suas formas pessoais. Já a segunda, partia de um conto do escritor uruguaio Mario Benedetti (*Cuentos Completos*), e consistia numa simulação de vestibular, ou seja, compreensão de texto com questões de múltipla escolha. Abaixo transcrevemos trechos desses dois momentos da aula.

Aula 3:

P1: después el otro ejercicio también era para ahh... llenar los huecos y aquí lo que pedía era el pretérito indefinido. Entonces se el pretérito indefinido es regular ustedes ya se acuerdan de la terminación, si no es, si for... si es irregular entonces ahí cambia ¿no? y hay muchos irregulares vamos a ver. Anoche llegar a Rio de Janero María Esteban Sans y su esposo. María Esteban Sans y su esposo son ellos. Entonces, ellos llega-ron. Llegar terminados en ar, entonces cuál es la terminación... aron, llegaron y así por delante. (...)

P1: (...) ¿Qué hablamos del pretérito indefinido? Es una acción acabada ¿no?, en el pasado, es una acción acabada, entonces un marcador me ayuda muchísimo, en 1964 es un hecho, un fato né, que se pasó y terminó, fue en este tiempo, en ese año... (...)

(...)

P1: Voy a pedir que alguien me ayude con esta lectura... ¿quién lo quiere hacerlo?... quem quer ler para nós, você pode D.?

A1: eu não... é o primeiro trabalho?

P1: é

A1: (incomp) posso... ler tudo?

P1: (incomp) Só o texto que a gente tá acompanhando...

A2: Pode ler o meu aqui.

A1: posso ler?

A2: pode.

P1: Vamos lá. É esse texto aqui, nós tamo já no outro parágrafo... (incomp)

A1: Éee ... aquel año él quería viajar solo[

P1: No, aquel año él QUISO...

A1: Quiso? é errou, perai...

Alunos: nossa (incomp) ((alunos riem))

P1: él quiso...

A1: viajar solo ... y es... profesora!?

P1: Explicó.

A1: Explicó a sus amigos y familiares que necesitaban estar (incomp) en plena paz. Sin embargo el destino le tenía preparado una sorpresa, a medio del camino ya en plena carrera, carretera su coche[

P1: [empezó

A1: empezó hacer un ruido extraño y perdió la estabilidad, así que [tuvo]

P1:[tuv]

A1: que parar... se bajó del auto y vio que uno de los neumáticos estaba desinflado...

P1: quiso...

A1: Quiso poner la rueda del de recambio, pero no pudo... hacerlo, pues el gato había desaparecido no tenía más remedio que pedir ayuda a algún conductor que se (incomp) prestar entonces se puso a hacer señas[

P1: [señas.

A1: señas a los coches que pasaban en alta velocidad. Después de veinte minutos de frustradas tentativas por fin un coche se... paró, se bajó

P1: Se bajaron, mira

A1: Se bajaron dos hombres muy fuertes

P1: Un momentito solo ãh. Aquí muchos aaa colocaron se bajó, pero mira tenemos que tomar en cuenta de quien se habla, mira quién, ¿quién bajó? não é, ahh dos hombres...

A2: *ããhhhhh*

P1: *muy fuertes, ¿no? con caras de pocos amigos, entonces se bajaron... aquí... otra cosa para explicar aquí. Arriba ustedes tienen que poner la rueda de recambio. ¿Cuál es? ¿o estepe né? para nós, pero no pudo, él no pudo hacerlo pues el gato había desaparecido...*

A1: *Macaco.*

P1: *Eso, exactamente.*

Alunos: *Êêêêê*

P1: *Bueno.*

(...)

Aula 3:

P1: *Ahora mira, ah D. yo voy a pedir que leas el texto para que, ah ah, mientras, mientras tú lee el texto, yo voy a comentar algunas cosas...*

A1: *Tú lees y yo (...) ((risos))*

P1: *Eso... olha esse texto parece muy grande, pero la la... me parece que una persona de esta, una o dos que realmente acertaron esta cuestión. ¿Quién cuenta el cuento? Mira la pregunta es ¿quién cuenta el cuento? A ver, lea el texto... este y después la las preguntas. ¿dónde está ambientada y cuándo transcurre la historia de la niña de (incomp)ok?*

A2: *la calle.*

P1: *entonces estas dos cuestiones vamos a, yo les pido a todos por favor, que, vamos a a agarrar del texto sí, para comentar, porque la mayoría se equivocó tremendamente con esta cuestión, quién cuenta el, ê ê.. qué cuenta el cuento, a ver qué cuenta el cuento. Esto es también para, mira, cualquier texto, en portugués... en inglés... ustedes tienen que prestar mu mucha atención ahora en el vestibular, porque unicamp hace esto, unicamp hace este tipo, sabe de preguntas y vamos a prestar atención, ok? Puedes leer D.*

A1: *Pueeedo.*

(...)

P1: *Depois o C, ((a professora lê a questão)) en la historia de Andersen "nacimiento y muerte" metaforizan a través de una paradoja, un paradoxo, né? ((escreve a palavra na lousa))... parado olha eu tenho uma dificuldade de pronunciar para-do-xo... ah então... quien hizo ó, peraf... la falta de solidaridad que hizo la niña (incomp) de frío en una nochebuena... marque la alternativa correcta de la paradoja de la autora. Então qual é o paradoxo ahhh realmente que o autor tentou colocar, gente a primeira questão eu falo da festa dos reis, né? Isso ocorre, gente o natal, presta muita atenção, na na Espanha o natal se comemora o nascimento de Jesus e, os presentes que se dão pras crianças não é no dia de natal é no dia de de reis.*

A5: *Seis de janeiro.*

P1: *Que é colocado seis de janeiro, né? por que porque os reis trouxeram para o menino Jesus a alguns presentes e eles não chegaram no dia do natal... eles chegaram um tempo depois que Jesus já tinha nascido, então eles aaa comemoram isso... pras crianças gente é importantíssimo a festa dos reis, então eu trouxe tudo pra vocês todo o significado né? do da festa de reis, depois eu coloquei que la niña, olha, la muerte de la niña ocurre en una fiesta de fin de año, então a festa do fim de ano é igual a nossa aqui também, todo mundo comemora a passagem do do...*

A5: *do ano novo.*

P1: do ano novo tá?, então uma coisa que se passou aaaahh.... que se passa no mundo inteiro, pelo menos no mundo né?... ocidental que se comemora a passagem do ano novo e não foi nesse tempo né, que a que a menina... que ocorre isso.

Nos excertos acima, notamos que P1 tenta contextualizar as questões da atividade, e dessa forma aproxima seus alunos a informações relativas à cultura do país retratado no texto, indicando-lhes que tais conhecimentos são imprescindíveis para o seu entendimento e, por consequência, para o uso da língua-alvo adequadamente. Este comportamento revela a preocupação dessa professora com o domínio não somente das regras gramaticais, mas também das regras socioculturais da língua-alvo, uma vez que o conhecimento desses costumes ou comportamentos sociais, faz-se necessário para a compreensão da mensagem contida no texto.

Uma situação que nos chamou atenção com respeito à prática de P1 são as retomadas de tópicos já estudados, ou apresentação de um novo conteúdo, que ela faz durante as aulas, mesmo que tais conteúdos não estejam previstos para aquela aula. Abaixo, apresentamos alguns momentos das aulas em que tal situação foi observada.

Aula 1:

(...)

P1: Fui al colegio en metro.

A2: metrô.

A1: metrô.

P1: Sí, pero... fui ¿quién?... yo ¿no? entonces... yo HE, entonces he ido ((escreve a frase na lousa)) al colégio... en metro... muy bien. El otro ejercicio. Hemos decididos ir en tren...

A4: ¿Decidimos?

P1: ¡Eeso! Decidimos, ¡muy bien! Entonces decidimos porque era hemos ¿quién? nosotros ¿vale? Nosotros hemos entonces el... pretérito indefinido... decidimos ir en... tren... Solo hacer aquí una... una observación. Siempre que... ya vimos esto pero vale... vale la pena repetir ¿no? siempre que, que utilizamos medio de transporte utilizamos la preposición... o cuando usamos el verbo ir ¿no? siempre pide ahh siempre utilizamos la preposición EN, en tren, en metro, en barco, en avión, pero... voy a pie o a caballo... solamente estas dos alternativas para la preposición a, ok?A1: Certo...

P1: Vamos siempre recordar eso porque siempre esto cae mucho en los vestibulares que es... el objetivo de ustedes ahora es, la atención está toda para el vestibular...

A1: Sí, sí, sí.

P1: ¿no? muy bien, entonces (...)

Aula 3:

(...)

P1: Olha, tenemos acá... quiero llamar atención de ustedes aquí en este último párrafo... mira, en este último párrafo ustedes tienen aaa, después se rehízo E insultó, insultó, mira que no es la i griega que se us, que se está usando aquí, por qué, porque enseguida hay una otra i, in, entonces cuando ocurre esto né, ó insultó ((escreve na lousa)) cuando ocurre es esto aquí, para no quedarse i i né... entonces se pone E como nosotros en portugués... (incomp) por eso, ocurre lo mismo con O, por ejemplo, si tenemos, por exemplo isso o otro, se saca el O e se pone U, u otro... Ok?, esto pasa con estos dos, estas duas, estas duas altern... estas duas alternativas que a gente tem, para mudar, para mudar este som, então quando você tem o encontro de um de dois is, pra não, pra não ficar realmente esse i i, então eles gramaticalmente eles mudam o que, o que eles chamam de i griega para e, da mesma forma corre com o, quando você tem dois os na sequência, pra num ficar, pra não ficar o o eles colocam u, como no caso aqui óh, U otro, tá, não seria o otro, ¿vale?

Apresentar um novo conteúdo ou revisar tópicos já estudados em aulas anteriores, levando-se em conta a necessidade do aprendente é uma prática que está de acordo com os princípios da abordagem comunicativa. De acordo com esses princípios, fazer uma retomada de tópicos já abordados em outras aulas, ou apresentar estruturas gramaticais quando elas surgem na aula a partir de uma necessidade comunicativa, ou para o desenvolvimento de uma tarefa pode apresentar bons resultados pedagógicos, uma vez que a abordagem comunicativa, diferentemente das abordagens estruturais, defende um ensino cíclico e não o linear. Em metodologias de base estruturalista, geralmente não se volta mais a um conteúdo já estudado e o professor parte do pressuposto de que os alunos têm a obrigação de sabê-lo, uma vez que já lhe foi ensinado.

Por fim, nos chama a atenção que, como podemos observar em todos os excertos acima, P1 detém a maior parte dos turnos de fala, fazendo longas explicações gramaticais, ou comentários sobre a resolução de exercícios, o que denota uma centralização do foco da aula na figura da professora. Observamos que os alunos quase não esboçam reação diante da explanação de P1 e a sua participação se restringe a pequenas frases, mesmo quando a professora lhes faz perguntas (em algumas situações a própria professora responde às perguntas). As atividades propostas pela professora parecem não estimular muito a interação na língua-alvo e, apesar de algumas atividades serem significativas, já que propõem leituras de diferentes realidades e de diferentes contextos, elas não favorecem aos aprendentes uma produção criativa oral ou escrita.

Mesmo assim, observamos que P1 tenta incentivar/estimular a participação dos alunos, pedindo-lhes que respondam oralmente os exercícios propostos ou solicitando-lhes

a leitura em voz alta dos textos trabalhados em sala de aula. Quando os alunos participam e interagem, a professora busca reforçar esses estímulos com expressões do tipo *¡muy bien!*, *¡eso!*, *¡exactamente!*, demonstrando assim aprovação à participação dos alunos.

Encerramos a descrição dos pontos que acreditamos ser relevantes, observados na prática de sala de aula de P1. Passamos agora a apresentar a descrição das aulas de P2, para em seguida, discutir e analisar a configuração da abordagem de ensinar destas professoras, identificando por meio dela as suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem do espanhol.

4.2.2 A prática de sala de aula de P2.

Nesta seção apresentamos a descrição da prática de sala de aula de P2. Para tanto, conforme ressaltamos anteriormente, acompanhamos e gravamos cinco aulas dessa professora, numa turma de terceira série do Ensino Médio, da mesma forma como aconteceu com P1. A turma possui 16 alunos e segundo a professora, as aulas de espanhol têm como objetivo principal ensinar os alunos a comunicarem-se na língua-alvo, haja vista que na profissão deles haverá possibilidades de uso efetivo da língua-alvo como veículo de comunicação.

Antes de começar a observação da primeira aula, P2 nos explica (nota de campo) que apesar de ser uma turma do último ano do Ensino Médio, grande parte dos alunos nunca teve aulas de espanhol, configurando assim uma turma de iniciantes na aprendizagem do idioma. P2 nos revela também que esta é a primeira vez que leciona para uma turma de iniciantes e mesmo estando no segundo semestre, ainda está se adaptando a essa nova situação de sala de aula, pois, segundo ela, nos níveis iniciais de aprendizagem há maior preocupação com o entendimento da língua-alvo por parte dos alunos, o que requer a utilização da língua materna em diversos momentos das aulas. Esta preocupação também

foi revelada por P2 no questionário de pesquisa, conforme destacamos na seção que analisou os dados do questionário.

Quando começamos nossa observação verificamos que, diferentemente das aulas de P1 nas quais o tema, em geral, se constituía de aspectos gramaticais, as aulas de P2 estavam centradas num tema que se desdobrava em funções comunicativas. O tema das aulas, de acordo com a professora, era “A cidade” e tinha como objetivos descrever os ambientes de uma cidade, bem como pedir e informar localização de lugares públicos. Desse modo, ela desenvolvia diversas atividades com a finalidade de fornecer insumos e ferramentas para que os alunos ao final da unidade fossem capazes de falar sobre uma cidade e também manejar-se em situações nas quais teriam que pedir informações sobre a localização de um determinado lugar, bem como entender como chegar lá.

Assim como P1, P2 também utiliza a língua espanhola em quase todos os momentos da aula, inclusive para instruções visando a realização de atividades, bem como quando explica um conteúdo funcional ou gramatical. Apesar dos alunos interagirem com a professora quase sempre em língua materna, não observamos em nenhum momento das aulas queixas por parte deles em relação ao entendimento das explicações que P2 faz em língua espanhola.

No excerto que se segue observamos a atuação da professora na correção de uma atividade deixada como tarefa de estudo na aula anterior. A atividade consistia em exercícios estruturais de completar lacunas com as formas *muy* e *mucho*. A professora faz a correção oral dos exercícios e pede também para alguns alunos irem até a lousa e escreverem a forma correta de cada frase.

Aula 1:

P2: Bien, y del libro, ¿dónde paramos?

A1: A senhora deixou uma folha...

P2: ¿Hicieron los ejercicios?

A2: Sí, pero (incomp) ...

P2: (incomp) dónde? ((conversa com dois alunos))(...)

P2: ¿Dónde está el tuyo? ((pergunta a um aluno sobre a folha de exercícios))... ¿Vamos a ver? ¿Se usa muy antes de?...

Alunos: Adjetivos y adverbios.

P2: Adjetivos y adverbios. ¿Se usa mucho antes de?...

Alunos: Substantivos y después de verbos.

P2: Y después de verbos... también se usa MUCHO con los adverbios...

Alunos: Más, menos, antes y después.

P2: Antes y después. ¿Y los superlativos?

Alunos: Mayor, peor, mejor, menor.

P2: Mejor, peor, menor y mayor... ¿Bien?! ¿todos?! ¿vale? El otro, completa con muy mucho muchos y muchas.

A1: Muchos muchas.

P2: Ah... P⁶. ((indica ao aluno que vá a lousa e escreva as respostas, mostrando-lhe um pincel))

Alunos: (incomp)

P2: No, ahora no... deja P. escribir un poco (incomp) ¿está? ((o aluno escreve na lousa a palavra mucho)) mucho? (incomp)?

A3: Hã?

P2: Está MUY caro.

A3: Mas não tá depois do verbo?

P2: Mas (incomp)... tá relacionado com o adjetivo.

A3: Ahhh...

P2: Haga tres ¿sí?... después... G. ((chama outro aluno para ir a lousa)) a ver, hay otro error aquí. ese está con dos S, eso no existe, ¿sí?

A2: Tem tem outro aquí que eu vi, que é una tá escrito uma.

P2: Después vemos...

A5: Onde que tá isso?

A2: Ai em uma cidade...

P2: Tres P. vamos... las próximas tres frases... cuatro G. ese señor (incomp)

A4: (incomp)

P2: HA venido.

A4: É um verbo isso?

P2: Sí es un tiempo verbal del pasado

A4: De qual verbo?...

P2: Venir... vir es venir.

A2: (incomp) ha venido.

⁶ As letras maiúsculas no meio das transcrições correspondem ao nome dos alunos que foi omitido neste trabalho.

P2: Eso. ((a professora vai até a lousa e acompanha os dois alunos que estão respondendo o exercício, lhes explica o uso de muy naquela frase. Em seguida observa com os alunos que há alguns erros de ortografia na folha de atividades))

P2: Este ha de ha venido no no tiene acento también... ¡mira cuántos errores!... este ha de ha venido no tiene acento, ese es con una ese sola. ((confere as respostas que os alunos escreveram na lousa e depois chama mais dois alunos para seguir respondendo o exercício))

(...)

A4: Profesora, (incomp) Habla mucho bien...

P2: MUY bien...

A2: Muy bien español

A4: Habla muy bien español... não é verbo?

P2: Cuando está con los verbos normalmente está al final de la frase... ahí está con el adjetivo, con el adverbio muy bien

A4: Ah tá...

P2: Muy mal, ¿sí?

A5: (incomp)

P2: Sí, habla muy bien español.

Alunos: (incomp)

P2: Ustedes están haciendo una confusión. Cuando está con un con el verbo, está después del verbo, pero normalmente está al final de la frase, está sin adjetivos, sin nada... ¿bien?

A3: Então (incomp)

P2: Si hay un adjetivo sí, va a estar siempre relacionado con el adjetivo o un adverbio...

A3: Se não tivesse bien ia ser mucho...

P2: Sí, habla mucho español.

A2: Sí, habla... mucho...

P2: Habla mucho é com sentido de falar muito, no es eso que quiere decir aquí...

A6: Uma situação que seria mucho? Uma frase...

P2: A ver... una situación que sería mucho... L. habla mucho... en verdad no, habla, muy poco... ¿sí?

(...)

No excerto acima verificamos que a professora repassa a explicação sobre o emprego de uma estrutura gramatical estudada na aula anterior, sistematizando-a junto com os alunos, em seguida parte para a realização de exercícios que objetivam fixar o uso dessas estruturas, por meio de frases descontextualizadas. Neste momento, encontramos uma concepção mais estrutural de linguagem, uma vez que nesta atividade a “língua” foi dividida em pequenas partes e estudada fora do contexto (TUDOR, 2001), caracterizando-

se assim como uma atividade controlada e centrada na prática de elementos formais da língua, impedindo qualquer forma de criação ou manifestação por parte dos aprendentes.

Observar este momento da aula isoladamente pode parecer-nos uma simples atividade de instrução gramatical, muito utilizada por metodologias tradicionais que focam a gramática com o intuito de que os aprendentes a internalizem por meio da prática exaustiva. No entanto, de acordo com o plano de aula de P2 essas estruturas gramaticais são apresentadas para que os alunos as utilizem para caracterizar uma cidade (uso de *muy* e *mucho* com advérbios, adjetivos e substantivos), ou seja, havia um propósito comunicativo para a utilização desses exercícios estruturais. Além disso, em uma perspectiva comunicativa de ensino de língua, as situações em que ocorra a análise das formas linguísticas são admitidas plenamente.

Por tanto, este procedimento adotado por P2 pareceu-nos ir ao encontro da proposta de Long (1991), Moreno (2005), entre outros linguistas aplicados, que defendem a necessidade de um momento específico durante a aula de LE, para dirigir a atenção dos aprendentes para um determinado elemento formal da língua-alvo (*noticing*), previamente selecionando e que se faz necessário para aquela interação comunicativa (BATSTONE, 1994). Porém, acreditamos que a atividade proposta por P2 poderia apresentar melhores resultados se não estivesse limitada a exercícios de substituição e de completar lacunas, mas integrada ao tema da unidade didática estudada (A cidade), o que não aconteceu, já que se tratava de frases isoladas que não faziam referência ao tema central da aula.

Esta forma de sistematizar o elemento formal da língua mostra-se bastante recorrente nas aulas observadas de P2. Notamos que sua ocorrência geralmente vincula-se ao livro didático adotado pela escola. Porém, a professora costuma preparar listas de exercícios de gramática, (perceptível na atividade desenvolvida no trecho da aula anteriormente transcrito), pois conforme ela aponta, o livro proporciona poucos exercícios deste tipo e ela acredita que se faz necessária a prática do conteúdo gramatical, para que se consiga a sua internalização e, por consequência, o seu uso adequado. Apresentamos a seguir outro trecho semelhante, ocorrido na aula 3.

Aula 3:

((A professora desenvolve com os alunos uma atividade de sistematização gramatical que consta do livro didático, após uma atividade de conversação na qual os alunos indicavam uns para os outros como chegar a um determinado lugar)).

P2: A ver aquí ahora. Sigues todo recto y observa y completa el esquema. Yo voy, ¿tú?

A3: Vas

P2: Vas. ¿Él o usted?... va. ¿nosotros?

Alunos: vamos.

P2: ¿Vosotros?

Alunos: vais.

P2: Vais, y ellos...

Alunos: van

P2: Van.

A2: Tem nenhum acento não, professora?

P2: No, sin acento todo.

A3: Van é com eme ou com ene?

P2: Van con ene.

A2: Ene de...

P2: Ene de navio... Sempre, terceira pessoa do plural termina sempre com ene.

A1: Yo sigo...

P2: Yo sigo, ¿tú?

Alunos: sigues.

P2: ¿Él?

Alunos: sigue.

P2: ¿Nosotros?

Alunos: seguimos.

P2: ¿vosotros?

Alunos: Siguís.

P2: SE-GUÍS

A1: Tem acento.

P2: Acento no i agora... y usted o ellos...

Alunos: seguem.

P2: Siguen

A1: Siguen?

P2: Si- guen... s-i-g-u-e-n.

A5: Como é que é vos mesmo?

P2: Siguen... SEGUÍS.

A1: *É irregular...*

P2: *Vosotros seguís, s-e-g-u-i-s con acento en la i... hacer, yo hago, ¿tú?*

Alunos: *haces.*

A4: *hagas.*

P2: *HACES... ¿él?*

Alunos: *Hace.*

P2: *Nosotros...*

Alunos: *Hacemos.*

P2: *¿Vosotros?*

Alunos: *Hacéis*

P2: *Hacéis con acento en la e...*

A5: *¿Hacéis?*

P2: *Hacéis. Y ellos o ustedes...*

Alunos: *Hacen.*

P2: *Hacen...*

A5: *Ha-ci-en ou hacen?*

P2: *HaCEN... muy bien, muy bien, ahora vamos a cerrar el libro...*

A3: *Acabou já (incomp)*

P2: *Del libro, no de la clase entera.*

A2: *Vamos cantar una canción.*

P2: *No.*

A2: *Vamos brincar.*

P2: *Después... yo quiero grupo de... no, yo quiero cuatro grupos (...)*

((Nesse momento, a professora divide a turma em quatro grupos e distribui para cada, um envelope com imagem de uma cidade e várias fichas com nomes de estabelecimentos comerciais e lugares públicos. Os alunos deveriam associar essas fichas com a imagem correspondente. Essa atividade prossegue até o término da aula)).

Assim com as outras atividades, esta estava prevista no livro didático utilizado pela professora, o que nos leva a crer que P2 busca seguir o sequenciamento de atividades proposto por ele. Desse modo, ainda que P2 utilize outras atividades elaboradas por ela mesma, como complementação ao livro didático, entendemos que, de certa forma, a sua abordagem de ensinar filia-se à mesma tendência proposta pelo manual didático, uma vez que este pareceu-nos ser o elemento norteador das aulas. Assim, a observação das aulas nos deixa a entender que os momentos e o tratamento dado aos temas gramaticais convergem

mais com a proposta sugerida pelo manual, que com a intenção de P2, uma vez que ela afirma gostar de desenvolver diversos exercícios de *prática* desse tema, como forma de fixar o seu *uso*.

Na aula 1, após os exercícios de prática de elementos gramaticais, a professora inicia atividade de leitura que proporciona um momento de maior interação comunicativa entre professora e alunos. P2 solicita a um aluno que faça a leitura de pequeno texto que aborda o sentimento do povo espanhol em relação ao bairro onde vive, em seguida pergunta aos alunos se eles compartilham esse sentimento, tentando fazer com que eles reflitam sobre a própria realidade social:

Aula 1:

P2: *Vamos a la página ochenta y ocho...*

A2: *Tem Shakira hoje?*

P2: *No, yo me olvidé de traer mi hd...*

A5: *Ah, o P. vai buscar (incomp) ((risos))*

A2: *Não vou lá na companhia... (incomp)*

P2: *Shakira está em mi casa...*

Alunos: *((conversam entre si))*

P2: *La próxima clase yo prometo que traigo Shakira... pero creo ya han visto todos mis clips de Shakira, ¿no?*

A2: *Ah vê de novo, não tem problema ((risos)).*

A3: *Tem que baixar outros.*

P2: *Ah yo tengo que buscar otros... yo les pedí que buscaran ustedes... no me han traído uno.*

A2: *Eu procurei lá lá em casa lá tem uns vídeo bom.*

Alunos: *((risos))*

P2: *Ah entonces puede traer...*

A4: *(incomp) ((risos))*

P2: *No está sin ropa ¿no?*

A2: *No, no...*

A5: *Ô L. (incomp) bom*

Alunos: *((risos))*

P2: *Tú puedes traerlos para la próxima clase, ¿sí?... a ver ((a professora volta para a atividade do livro e pede para um aluno ler)) ¿Qué es un barrio? L empieza la lectura.*

A4: *Qual página?*

A2: *Você quer a página não?*

A4: *É página, página...*

P2: *¿Cómo?*

A6: *Ochenta y ocho.*

P2: *Sí, (incomp) este texto de aquí ((indica a página em seu livro)).*

A4: *Ah sim... qual texto?*

P2: *Para muchos hispanos...*

A4: *Ah... para muchos hispanos el barrio es el origen, de de donde somos, es nuestra identidad el barrio es el lugar donde crecemos donde hacemos nuestros primos prime primeros amigos y donde encontramos a nuestro primer amor por eso hay (incomp) sentimiento de un bairro, barrio.*

P2: *((a professora lê a pergunta no livro)) ¿Y tú, descienes de algún barrio? ¿de cuál?*

A2: *Ixiii*

P2: *¿Crees qué es igual en tu país que el barrio es como la parte colectiva de tu casa? ¿Qué te parece P?*

A3: *O bairro lá?*

P2: *El barrio, sí, tu barrio de dónde eres.*

A3: *ixii (incomp)*

A2: *Ahhhh. (incomp)*

P2: *(incomp) de tu casa?*

A3: *É mais ou menos.*

P2: *¿Es donde tienes... sus mejores amigos?*

A2: *Eu acho que os que tão vivo ainda tão lá (risos)*

Alunos: *(risos) (incomp)*

P2: *¿Y a ti U, qué te parece?... tu barrio... de TU barrio, de tu casa, tus amigos del barrio...*

A5: *Muito tranquilo.*

P2: *Pero es como se fuera una extensión de tu casa, parte muy importante de tu vida...*

A5: *Não, não...mi barrio es (incomp) no tiene nada...*

P2: *No tiene nada...*

A5: *(incomp)*

A2: *Es muy... como é que fala (incomp) em espanhol (incomp)*

P2: *¿Y tu barrio, D?*

A6: *Meu bairro também é... meu bairro é nobre... lá na minha cidade... ai só tem casarão ninguém sai na rua o bairro é morto.*

P2: *Y ¿en español?*

A6: *É... mi barrio es mue muerto.*

P2: *Es muerto.*

A6: *No tiene nada.*

A3: *Mataram (incomp) (risos)*

P2: *Y ¿el tuyo G?*

A7: *Mi barrio, mi barrio es muy pacato é... yo vivo, vivía né... mi barrio, mi barrio desde dos doce anos años de edad.*

P2: *Desde tus doce años.*

A2: *Pergunta pro L, agora professora.*

P2: *¿Por qué?*

A2: *O barrio dele (incomp)...*

P2: *Y, y ¿sobre la escuela? ¿Va a ser una parte importante de la vida de ustedes?*

Alunos: Sí, sí...

(...)

Nesse excerto, notamos que P2 busca participação mais efetiva por parte dos seus alunos. Para isso, ela faz perguntas e solicita a alguns que respondam, convidando-os para a interação em sala de aula. Ressaltamos que a professora parece não se incomodar quando os alunos usam a língua materna para responder às suas perguntas e só em um momento, ela se dirige a um aluno e lhe instiga a reformular a sua resposta usando a língua espanhola. Entendemos que essa atitude pode favorecer, em longo prazo, a aprendizagem da LE, pois os deixa mais desinibidos e dispostos à prática da conversação.

Podemos considerar que o objetivo da atividade era discutir que conceito a palavra *bairro* tem para um nativo espanhol e compará-lo com o dos aprendentes. De certa forma, P2 busca relacionar esses conceitos, tentando promover a reflexão sobre a cultura dos próprios aprendentes e sobre a cultura da língua-alvo, convergindo assim, com a proposta da abordagem intercultural, que defende a inter-relação do conteúdo linguístico e do componente cultural, os quais devem ser trabalhados de forma integrada, conforme postulam Barbosa (2007) e Romeo (2005), entre outros. Também na aula 3, observamos outra atividade com esse mesmo objetivo. Essa atividade se inicia com P2 tentando recuperar o conceito da palavra *pueblo*, que foi visto na aula anterior. Em seguida ela apresenta um episódio de uma série de televisão, exclusivamente preparada para o ensino de espanhol como língua estrangeira, e a partir da situação apresentada, ela busca discutir com os alunos alguns referentes culturais que são representados pelo contexto sócio comunicativo.

Aula 3:

(...)

P2: Ahora en la página noventa... ¿se acuerdan que hemos visto sobre el pueblo?

A3: (incomp) Shakira.

P2: Eu vou por Shakira depois que a gente acabar as páginas azuis ((seção do livro do livro didático)).

A2: Pueblo ya.

A1: *Mi Pueblo es mi... es mi (incomp)*

P2: *Entonces yo tengo que pasarles una cosa... de esta parte del pueblo.*

A2: *É noventa e um professora?*

A1: *(incomp).*

P2: *No. Es la noventa... yo sé, pero ustedes se acuerdan qué es un pueblo. Que vocês já fizeram eu sei, quero saber se vocês sabem.*

A1: *Pueblo é um bairro, bairro.*

P2: *¿Es un barrio? ¡No!*

A2: *Uma cidade, uma vila.*

A4: *Uma cidade pequena, a senhora falou que (incomp) e voltam pra cidade.*

A1: *Exato.*

P2: *¿Y ustedes se acuerdan de este hombre? ((referindo-se a imagem de um personagem de uma série, que está projetada na tela sobre a lousa))*

A1: *Ah é o, é o...*

P2: *Baltocris, vamos a ver uno episodio más de él...*

A3: *Baltocris... (incomp)*

P2: *Que habla de pueblo. No, es bueno, bueno...*

A2: *Bueno...*

A4: *A mí me gustan las hamburguesas...*

((passa o episodio em que os personagens falam sobre as festas que acontecem em seus pueblos na Espanha))

P2: *Bien, ¿qué es puente?*

A2: *Emendar o feriado...*

P2: *Eso... si no trabajamos el martes, el lunes ni sábado y domingo eso es puente. Hay una fiesta el martes y no trabajamos el lunes, o hay una fiesta elll... jueves e no trabajamos el viernes... ¿se acuerdan de los días de la semana?*

A2 e A4: *Lunes, martes.*

P2: *Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo... bien... entonces un puente es cuando no trabajamos dos días por cuenta de una fiesta...*

A3: *Tipooooo...*

P2: *Semana santa...*

A1: *(incomp)*

P2: *Isso... Quando emenda. ((a professora passa outra vez o episódio))*

P2: *Bien, ¿qué pasó ahí?*

A1: *Ele falou que ia pro mesmo lugar e ela falou que não.*

P2: *Eso, porque las dos van al pueblo, pero cada una va a su pueblo,*

A2: *(incomp) a familia, amigos...*

P2: *Y ¿qué pasa con eso de la plaza? ¿hay solo una plana en el pueblo?*

Alunos: No.

P2: No, pero cuando hablamos en la plaza ¿a qué plaza no referimos?

A3: A praça...

P2: A la plaza principal en la que está el ayuntamiento. ¿Qué es ayuntamiento?...

Alunos: Prefeitura.

P2: La iglesia... sí... el mercado, todo está allí. Es la plaza principal del pueblo, ¿bien?... bien ahora terminamos la parte azul.

(...)

É possível afirmar, então, que, por meio dessas atividades, P2 busca possibilitar a participação dos alunos em interações significativas, nas quais eles podem posicionar-se expressando suas ideias, opiniões e sentimentos. Por tanto, este procedimento converge com as práticas fundamentadas nas teorias que propõem um ensino comunicativo de línguas, conforme postulam Almeida Filho (2007), Richards e Rodgers (2001), entre outros.

Assim como nos procedimentos para as atividades gramaticais, nesta atividade P2 parece seguir a sequência do material didático, bem como a sua proposta metodológica, o que nos leva a entender, que na abordagem de ensinar de P2 há traços que refletem suas crenças, como por exemplo, a apresentação do conteúdo gramatical de forma dedutiva e sua prática com exercícios de completar lacunas e de substituição; como também do livro didático, como o momento de apresentar os elementos formais da língua e a forma de abordar os referentes culturais.

Uma característica que observamos na prática de P2 e que nos pareceu ser intrínseco de sua personalidade, se refere à questão de atividades prazerosas. Nas duas transcrições apresentadas, nota-se que um aluno pergunta a professora se naquela aula não haverá a exibição de um videoclipe de Shakira, ao passo que P2 lhes recorda que já tinha solicitado a eles mesmos que procurassem os videoclipes na internet e que levassem para a sala de aula, uma vez que todos de seu acervo já teriam sido vistos pelos alunos. Por fim, P2 lhes promete que na aula seguinte irá trazer alguns vídeos e encarrega a um dos alunos que o faça também. Ao final da segunda aula observada, a professora lhes apresenta dois videoclipes de Shakira e pede que os alunos tentem entender a letra da música “sem

maiores preocupações”. Na aula 3, P2 também apresenta outro clipe da mesma cantora colombiana, com a música *Te dejo Madrid*. No entanto, desta vez pede que os alunos prestem atenção na letra da música, pois em seguida irá fazer algumas perguntas.

Aula 2:

((Após pasar o clipe de Shakira))

P2: *¿Bien?*

A1: *Muuuuy bien.*

P2: *Yo voy a hacer una pregunta muy importante. ¿Cuál es el nombre de la canción? ((Tom de brincadeira))*

Alunos: *Te dejo... te dejo.*

P2: *¿Te dejo?...*

Alunos: *Madrid.*

P2: *Te dejo Madrid. Bien. Mira que sólo uno o dos se fijaron en eso, ustedes solo mira Shakira. Ni el nombre de la canción que apareció escrito, ustedes se fijaron... ¡Qué feo!... entonces yo no he puesto Shakira por acaso también... Vamos a hablar de Madrid.*

A4: *(incomp) pop*

P2: *¿Qué?*

A4: *(incomp) a música pop dela...*

P2: *¡Yo ya he puesto!*

A4: *No... no.*

P2: *Ah entonces el semestre pasado yo he puesto, pero ustedes estaban retrasados y no les he puesto.*

(...)

Como podemos observar, a atividade se restringiu a assistir ao videoclipe, não se desenvolvendo nenhuma tarefa complementar. Ao final da aula, indagamos a P2 sobre o objetivo desse tipo de atividade e ela nos relatou que gosta de utiliza-lo como momento de relaxamento, um intervalo nas atividades, já que, geralmente, os alunos gostam de clipes e de música, e que acredita que ao utilizar canções sempre com fim pedagógico elas podem tornar-se uma atividade cansativa. Além disso, P2 afirma ainda que sendo a música uma arte, ela deve ser apreciada tal qual fazemos com uma pintura ou com literatura, ou seja, em sua concepção, deve ser uma atividade prazerosa.

Outro momento da prática de P2 que nos pareceu interessante e que, por esse motivo, trazemos para análise e discussão, se refere a sua preocupação com a precisão da pronúncia na leitura de um texto. Como se pode notar no próximo excerto, tratava-se de atividade de compreensão oral, na qual os alunos deveriam escutar uma gravação e identificar se as sentenças apresentadas no livro didático eram verdadeiras ou falsas. Antes de apresentar a gravação, P2 solicita a um aluno que faça a leitura das afirmações.

Aula 4

((a professora segue com uma atividade do livro))

P2: Ahora el barrio de Rosa en Valencia. Rosa, una mujer de Valencia, visita a su amiga Graciela en Buenos Aires, lee estas frases y ahora escucha el diálogo y marca verdadero o falso. A ver F. lee las frases.

A8: El bairro, bairro de [Graciela

P2: [BA-RRI-O

A8: Es, es muy bonito.

P2: Bien.

A8: Rosa vive en el centro [

P2: [La erre, la err. ROSA.

A8: Rosa [

P2: [Barrio.

A8: Vive en el centro histórico de Valencia. En el barrio de Rosa hay muchos cines y teatros. El barrio de Rosa es muy incómodo. En el barrio de Rosa no hay metrô. En el bairro vive gente joven[

P2: [Gen-te JOVEN.

A8: Gente joven con niños. En el barrio de Rosa es tranquilo.

P2: Tran-QUI- lo... y MEtro...

A8: Metro.

P2: No hay acento en metro... vamos a escuchar ahora.

((P2 apresenta a gravação para os alunos))

Diferentemente da atividade de conversação, na qual observamos que a professora não se incomodava pelo fato dos alunos utilizarem quase sempre a língua materna ou a mescla dos dois idiomas, na atividade de leitura, P2 demonstra incomodar-se com os erros de pronúncia cometidos pelo aluno, o interrompe várias vezes e enfatiza a pronúncia das

palavras para corrigi-lo, como podemos observar na transcrição. Essa reação à atuação dos aprendentes pode ser positiva ou negativa. No primeiro caso, se utilizada para que eles percebam que não tiveram um bom desempenho e dessa forma, possam melhorar sua pronúncia, haja vista que P2 faz justamente as correções referentes aos fonemas que, conforme ela nos relatou na entrevista, apresentam maiores dificuldades para um falante do português (o erre vibrante e o jota). No segundo caso, pelo fato de que pode causar constrangimento aos aprendentes e, conseqüentemente, inibi-los em outras atividades de conversação.

Tomando por base os aspectos do cotidiano da sala de aula de P1 e P2, que descrevemos nesta seção e na anterior, e o arcabouço teórico desta pesquisa, passamos, a seguir, a analisar e discutir os aspectos que caracterizam a prática pedagógica e a abordagem de ensinar das docentes.

4.2.3 As crenças reveladas na abordagem de ensinar de P1 e P2

Esta seção tem por finalidade explicitar a configuração da abordagem de ensinar de P1 e P2 e, por consequência, identificar as crenças que subjazem às suas práticas. Para tanto, analisamos a prática de sala de aula destas professoras, relacionando-a com as declarações obtidas por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, procurando identificar as crenças nas suas concepções de ensinar espanhol para brasileiros. Conforme discutimos no arcabouço teórico, através da prática docente de sala de aula é possível identificar os pressupostos, teorias e crenças que dão sustentação à sua abordagem de ensinar, uma vez que, segundo Almeida Filho (2007, p. 17) ela “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana”.

Ressaltamos que, para facilitar a análise, buscamos relacionar procedimentos didáticos observados na abordagem de ensinar dessas professoras com os pressupostos

teóricos que caracterizam as abordagens de base comunicativa (AC) e as abordagens de base estruturalista (AE), para dessa forma entender como as crenças se relacionam com a prática de ensino do professor, respondendo assim à nossa segunda pergunta de pesquisa.

Convém destacar, que a classificação que fazemos está apoiada em nossas leituras sobre abordagens de ensinar e nas interpretações que emergiram das observações e análises das aulas. Diante do exposto, acreditamos que tais interpretações podem apresentar-se limitadas, uma vez que, mesmo fazendo uma análise levando em consideração a visão do professor-participante e o seu contexto de ensino, o pesquisador, como todo ser humano, não possui uma visão completa da realidade.

No que se refere a P1, a análise dos dados nos permite afirmar que sua abordagem de ensinar, pelo menos para o caso específico da turma observada, apresenta as seguintes características:

- A professora centraliza e direciona todas as ações da aula;
- Realização de correção imediata dos erros;
- Exploração da gramática como apoio ao uso da língua / comunicação;
- A aprendizagem do espanhol se dá por meio de atividades com textos e exercícios gramaticais e do uso do texto como pretexto para trabalhar a gramática;
- O uso constante da língua-alvo sem, no entanto, desconsiderar os conhecimentos de língua materna do aluno;
- Língua como expressão da cultura de um povo.

Estas características evidenciam que os procedimentos metodológicos adotados por P1 apresentam um número maior de aspectos que convergem com os pressupostos de uma abordagem de base estruturalista, o que foi evidenciado na própria concepção de língua apresentada pela professora no questionário:

P1: (...) “Língua é um conjunto de símbolos e sons compartilhado entre seres humanos com o objetivo de se comunicarem. Quando esses seres humanos pertencem a mesma comunidade conseguem se entender mais facilmente, pois utilizam os mesmos sons e símbolos”.

Desse modo, para P1, ensinar a língua espanhola consiste no desenvolvimento de atividades que aproximem os seus aprendentes a esse código linguístico novo, ou seja, para que ocorra a comunicação entre os falantes (nativo e estrangeiro), faz-se necessário que ambos compartilhem o código. Assim, caberia ao professor realizar atividades nas quais a língua deva ser dividida em partes e estudada para que a aprendizagem da LE aconteça. De acordo Almeida Filho (2007) no ensino de língua estrangeira, *apesar das muitas mudanças aparentes* ocorridas nos últimos anos, em linhas gerais, tem predominado a noção centralizante da estrutura gramatical como cerne das unidades de planejamento escolar e que, mesmo com as novas perspectivas metodológicas para o ensino de uma LE, ainda há dificuldades por parte do professor em encontrar uma forma de fazer a transição do ensino baseado nas estruturas gramaticais para essas novas propostas funcionalistas/comunicativas.

Diante disso, é perfeitamente factível identificar na abordagem de ensinar de P1 fortes características estruturalistas, principalmente na situação observada (preparatório para o vestibular), haja vista que as possíveis avaliações pelas quais seus aprendentes poderão passar ainda se centram na estrutura formal da língua.

Por outro lado, observamos também na prática de sala de aula de P1 características que vão ao encontro da perspectiva das abordagens de base comunicativa, tais como exploração da gramática como apoio ao uso da língua / comunicação e a língua como expressão da cultura de um povo. Ainda que as aulas de P1 estivessem centradas num tema gramatical, notamos que ela buscava sempre demonstrar a seus aprendentes que o uso de determinada estrutura formal da língua pode produzir/produz distinto(s) efeito(s) de sentido (nas aulas observadas P1 enfatizava a diferença entre o uso dos tempos do passado), assim os aprendentes deveriam ficar atentos aos sentidos produzidos decorrentes do uso daquele elemento gramatical. Ou seja, P1 dava ênfase também na produção de significados, numa tentativa de propiciar experiências relevantes de aprendizagem a seus aprendentes, favorecendo o seu crescimento intelectual.

Analisando a prática de ensino de P2, encontramos em suas ações e procedimentos metodológicos as seguintes características:

- A criação de um ambiente/clima favorável à aprendizagem da língua espanhola;
- Exploração da gramática como apoio ao uso da língua / comunicação;
- O uso constante da língua-alvo sem, no entanto, desconsiderar os conhecimentos de língua materna do aluno;
- Língua como expressão da cultura de um povo;
- A professora centraliza as ações em sala de aula;
- Realização de correção imediata dos erros;
- A interação com os alunos como fator determinante para a aprendizagem;
- Uso do livro didático direciona os procedimentos e a sequência de conteúdos;
- Prática de exercícios estruturais.

Embora P2 apresente mais características que se aproximem de uma abordagem de ensinar comunicativa (língua como expressão da cultura de um povo, uso constante da língua-alvo, criação de um ambiente favorável para a aprendizagem, etc.), os dados analisados evidenciam também aspectos e procedimentos que vão ao encontro das abordagens de ensinar estruturalistas, tais como o uso de exercícios estruturais de completar lacunas e correção imediata de erros.

Além disso, ao analisar os conceitos de P2 para língua e língua estrangeira, observamos que há elementos característicos tanto da AC quanto da AE, como se pode notar nas declarações abaixo:

(Em sua compreensão, o que é língua?)

P2 – É um conjunto de significantes, aos quais são atribuídos significados por um determinado grupo.

(Como você conceitua língua estrangeira?)

P2 – É o mesmo conjunto da questão anterior, só que de um grupo diferente do “nosso”. Ou seja, outra cultura, outros hábitos e por isso outros significantes e significados.

Apesar de conceituar língua como conjunto de estruturas que possuem significados para um determinado grupo de falantes, em seguida P2 relaciona esses significados à cultura que governam e determinam o seu uso, ou seja, língua é estrutura, mas também é prática socialmente constituída.

Partindo dessas características identificadas por meio da abordagem de ensinar de P1 de P2, foi possível inferir as crenças que, como afirmamos anteriormente, orientam e subjazem a prática de sala de aula. Assim, apresentamos no quadro que se segue as crenças reveladas na abordagem de ensinar dessas docentes:

Crenças reveladas na abordagem de ensinar de P1.	Crenças reveladas na abordagem de ensinar de P2.
<ul style="list-style-type: none"> - O ensino da língua se dá através do ensino da estrutura formal e da leitura de textos; - Ensinar é centralizar a interação na figura do professor; - Dominar a gramática favorece a aprendizagem da língua; - A gramática se revela por meio dos textos; - O uso do espanhol em sala de aula ajuda na aprendizagem; - O ensino da gramática é dedutivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas de línguas devem ser descontraídas; - Saber a gramática é importante para a aprendizagem da língua; - O livro didático norteia as ações do professor; - Ensinar é centralizar a interação na figura do professor; - A participação dos alunos é fundamental para que se ocorra à aprendizagem de espanhol; - A interação entre professor e aluno em

	<p>língua espanhola favorece a aprendizagem dessa língua;</p> <p>- A aprendizagem se dá por meio do domínio do conhecimento gramatical aliado ao uso da língua;</p> <p>- Atividades com músicas e vídeos não devem ser sempre utilizadas com fins pedagógicos.</p>
--	--

Quadro 5 – Crenças de P1 e P2 sobre ensinar espanhol

Observando esse quadro, notamos que apesar de apresentarem abordagens de ensinar bem distintas, P1 e P2 compartilham algumas crenças, principalmente àquelas relacionadas ao papel da gramática e do professor em sala de aula, bem como ao uso da língua-alvo durante as aulas.

Os dados evidenciaram que ambas as professoras centralizam as ações na maior parte do tempo, são raras as vezes em que os alunos trabalham em grupos ou em duplas. As professoras se encontram sempre na frente da sala conduzindo todas as ações de aprendizagem. P1 domina a maior parte dos turnos de fala, realizando explicações sobre o conteúdo da aula. Das cinco aulas gravadas notamos que em apenas dois momentos houve trabalhos em grupos. P2, apesar de propiciar mais momentos que favorecessem a expressão de opinião e de sentimentos dos alunos, a interação sempre ocorria entre a professora e os alunos por meio de perguntas dirigidas a um determinado aluno ou a todos de forma geral.

A presença de um ensino centralizado com interações dirigidas pelo professor revela um contraste com o que preconiza um ensino comunicativo de línguas, pois conforme postula Almeida Filho (2007) este ensino incentiva a descentralização na figura do professor.

No que tange a exploração da gramática, ressaltamos que tanto P1 quanto P2 consideram importante a aprendizagem de elementos formais da língua e ambas apresentam

esse conteúdo de forma dedutiva. No entanto, enquanto que para P1 o domínio desse tipo de conhecimento favorece a aprendizagem, já que ele se revela nas produções linguísticas (textos), para P2 conhecer o funcionamento da gramática ajuda à aprendizagem da língua-alvo. Além disso, conforme explicitamos nas seções anteriores, P2 geralmente parte do uso da língua para em seguida trabalhar o conteúdo gramatical, já P1 inicia com a explanação gramatical, para depois tratar do seu uso.

Outra crença compartilhada entre P1 e P2 diz respeito ao uso da língua espanhola durante as aulas. Observamos que ambas as professoras acreditam que o uso recorrente da língua-alvo favorece a sua aprendizagem, considerando assim a fala do professor como insumo principal para seus alunos.

Nos chama atenção também, o fato de P2 acreditar fortemente que as aulas de línguas devem ser descontraídas. Por esse motivo ela busca sempre utilizar músicas e vídeos como forma de entreter os alunos e nem sempre os utiliza com a finalidade de explorar o uso efetivo da língua ou mesmo uma estrutura formal.

Já P1 acredita que a utilização de textos para o desenvolvimento de atividades de leitura/compreensão e de exploração gramatical é forma mais adequada para a aprendizagem da língua-alvo, dado o seu contexto de trabalho (terceira série de Ensino Médio, preparatório para vestibular). Por isso, leva para sala de aula diversos tipos de textos com temas variados com o objetivo de preparar os alunos para as provas de vestibular. Também notamos na prática dessa professora que através da linguagem é possível reconhecer os aspectos culturais dos povos nativos da língua-alvo.

Por fim, ressaltamos que a maioria das crenças reveladas na abordagem de ensinar dessas professoras não coincidiu totalmente com aquelas detectadas no questionário de pesquisa (seção 3.1), corroborando, assim, a ideia de que para melhor investigar as crenças de professores, faz-se necessário um trabalho que envolva diferentes instrumentos para coleta de dados.

Nessa seção apresentamos nossa análise e discussão sobre a configuração das crenças de duas professoras de espanhol a partir dos procedimentos metodológicos adotados em suas aulas, buscando assim estabelecer a relação mantida entre crenças e

abordagem de ensino. Na seção que se segue passamos a analisar a influência do contexto de trabalho dessas professoras na a sua abordagem de ensinar.

4.3 A relação entre abordagem e contexto de ensino.

Nesta seção, analisamos as informações obtidas por meio da entrevista, fazendo uma triangulação desses dados juntamente com aqueles que já analisamos dos questionários e das transcrições das aulas. Para tanto, selecionamos os pontos que julgamos mais importantes das declarações obtidas ao final das aulas gravadas, ou que causaram estranhamento nas observações de aulas de P1 e P2.

A partir de então, buscamos nas entrevistas informações que esclareçam esses pontos para, dessa forma, responder a nossa terceira e última pergunta de pesquisa: *Que relação se estabelece (pode ser estabelecida) entre a abordagem de ensinar e as variáveis contextuais do ambiente de ensino.* Esse é o momento de se evidenciar a visão das professoras-participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros, levando-se em consideração o seu contexto de ensino.

Conforme expusemos no capítulo de metodologia, escolhemos duas professoras que atuam em ambientes de ensino distintos, apesar de compartilharem uma mesma situação (ambas as professoras trabalham com alunos da terceira série do Ensino Médio). Nossa escolha nos permitiu confrontar as variáveis contextuais dos ambientes de ensino, evidenciando as relações estabelecidas entre crenças, abordagem de ensinar e contexto de atuação dessas professoras.

Por essa razão, faz-se necessário retomar rapidamente o contexto de atuação de P1 e de P2, já apresentados anteriormente.

P1 atua em uma escola privada da cidade de Campinas - SP, e leciona língua espanhola para as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola de P1 adota livro didático definido pela própria professora e suas turmas de aula possuem em média 35

alunos com carga horária de uma aula de espanhol por semana. Ressaltamos que, para o desenvolvimento dessa pesquisa, acompanhamos o trabalho de P1 na terceira série do Ensino Médio.

P2 leciona espanhol em uma escola pública federal (militar) também situada na cidade de Campinas. A escola, por sua natureza e necessidades específicas, tem uma única série (3ª do Ensino Médio), sendo que as turmas de espanhol têm em média 15 alunos, com carga horária de duas aulas semanais. A escola também adota um livro didático que foi definido por sua equipe de professores de espanhol.

Passamos agora a analisar os pontos que identificamos como norteadores do fazer das professoras-participantes, que são evidenciados por meio de sua abordagem de ensinar e que, de certa forma, nos fornecem subsídios para entender e discutir a relação entre o contexto de sala de aula e os procedimentos de ensino de cada professora.

O primeiro ponto que julgamos pertinente analisar diz respeito ao objetivo que a escola se propõe ao adotar a disciplina Língua Espanhola em seu currículo. É a partir desse objetivo de ensino, que tanto professores quanto coordenadores pedagógicos se orientam para estabelecer parâmetros de ensino e, por consequência, escolha de materiais e procedimentos metodológicos que se adequem a esse objetivo.

Ao analisar a prática de ensino de P1, observamos que em vários momentos ela justifica a realização de certas atividades como provenientes do pedido de seus alunos (quando afirma para seus alunos, por exemplo, que a lista de exercícios gramaticais que estão resolvendo, foi uma solicitação deles próprios, para reforçar a preparação para o vestibular). Ao confrontar a prática de ensino de P1 com o objetivo de ensino de espanhol que esta professora nos afirma durante a entrevista, vemos que há uma variável contextual influenciando a abordagem de ensinar dessa professora, conforme destacamos no excerto que se segue, quando perguntamos sobre o objetivo do ensino de espanhol em sua escola de atuação:

P1- (...) então eles têm espanhol desde o terceiro, quarto ano, que eles têm, proporcionam isso, no ensino fundamental depois do sexto até o nono ano e também no ensino médio, só que no ensino

médio, ele começaram só no terceiro ano e essa era um pouco a minha questão com eles, porque eles interrompiam sabe, então até, até o ensino fundamental o objetivo deles era realmente preparar o aluno pra que ele aprendesse, pra que ele tivesse assim, vontade de querer conhecer um pouco mais a, o espanhol... a intenção deles era essa. Mas quando chega no ensino médio eles só, o objetivo deles era só preparar para o vestibular. Então eles tinham essas duas posições e interrompiam, era a... ficava meio complicado, porque eles chegavam pro ensino médio eles ficavam no primeiro e segundo ano sem aula de espanhol, então tem uma interrupção que atrapalha... né, e depois só no terceiro ano, visando única e exclusivamente o vestibular né.

O discurso de P1 vai ao encontro de suas ações em sala de aula, pois em vários momentos conforme demonstramos nas seções anteriores deste trabalho, esta professora menciona a preparação para o vestibular como a principal justificativa para o desenvolvimento daquelas atividades em sala de aula. Ou seja, os procedimentos didáticos-metodológicos são explicados pela própria P1, como resultados do objetivo proposto pela escola ao implementar o ensino de espanhol. No entanto, conforme vimos em nosso arcabouço teórico, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) propõem que o ensino do espanhol nas escolas regulares seja uma ferramenta que proporcione aos aprendentes o acesso ao conhecimento, bem como a outras culturas, colaborando para a formação de um cidadão mais consciente de seu papel na sociedade.

Acreditamos também, que essa justificativa de ensinar espanhol com a finalidade de preparar os alunos para o vestibular revela a crença de P1 e, talvez, de seus alunos também, que para a resolução dessa prova, não se faz necessário o desenvolvimento de estratégias e de habilidades que permitam a seus aprendentes usar efetivamente a língua-alvo em situações reais de comunicação, bastaria somente o conhecimento e o domínio da leitura e das estruturas gramaticais da língua. Por essa razão, suas aulas são centradas principalmente na explanação de elementos formais da língua a partir da utilização de diferentes tipos de textos, ou seja, do uso do texto como pretexto para trabalhar a gramática.

Ao analisar o objetivo do ensino de espanhol na escola de atuação de P2, observamos que se trata de uma situação bem distinta de P1. Observemos o excerto que segue:

PP⁷: Qual o objetivo do ensino de espanhol na sua escola? ensinar a falar, preparar para o vestibular...

P2: Ensinar a ler, escrever, ensinar o aluno a desenrolar nas quatro habilidades.

PP: Com que finalidade?

P2: Ahh... Pra que ele possa desenvolver futuramente funções em que ele use a língua.

PP: Em geral, quantos alunos têm em suas turmas de espanhol?

P2: quinze, dezesseis.

A declaração de P2 nos revela que, diferentemente de P1, o seu contexto de ensino é aquele que muitos acreditam ser a situação ideal para o ensino de uma LE, pois se assemelha bastante aos ambientes de ensino dos cursos livres de idiomas. Ressaltamos que na seção 3.1, assim como Barcelos (2006 e 2011), identificamos também a crença de que o cursinho de línguas é o lugar onde se aprende uma língua estrangeira. Provavelmente, é em função dessa crença, que a composição do ambiente de ensino de P2 se assemelhe tanto aos dos cursos livres: a disposição da sala de aula em semicírculo, turmas com quinze alunos, equipamentos audiovisuais disponíveis na sala de aula, entre outros.

Além disso, é evidente no discurso de P2 que a necessidade de se comunicar futuramente utilizando a língua-alvo, favorece a implementação de um ambiente de aprendizagem mais comunicativo, diferentemente da situação P1, na qual o motivo principal seria a aprovação de seus alunos no vestibular. Partindo-se dessa constatação, podemos inferir que um dos motivos que fazem as aulas de P2 possuírem mais elementos que convergem para uma abordagem de ensinar mais comunicativa que as aulas de P1, seria o próprio objetivo proposto pela instituição de ensino de atuação das docentes.

Outro fator que identificamos no discurso de P1 que, segundo ela, colabora para a definição de sua prática de sala de aula, diz respeito ao número de alunos em sala de aula e a carga horária disponibilizada pela escola para a disciplina espanhol. Notamos que quando perguntamos se quantidade de alunos de sua turma influencia na forma como você desenvolve as suas aulas, P1 foi enfática em sua resposta:

⁷ PP – Professor-pesquisador.

P1- Sem dúvida! a quantidade de alunos é muito grande, trinta e cinco alunos numa sala de aula e... e... é difícil, se bem que no ensino médio, no terceiro ano eles já são um pouquinho... já tem uma mentalidade um pouco mais diferente, tem um pouco mais de interesse, mas no fundamental você tem 35 e a média de alunos por sala é trinta e cinco é muito complicado... e você dá uma aula por semana, 50 minutos sendo que nesses 50 minutos você tem que entrar na sala de aula, você tem que fazer chamada, você tem que fazer a garotada ficar no lugar, porque todo mundo levanta, porque tá no intervalo de aula eles levantam ficam conversando, então sabe... você perdia aí pelo menos uns 10 minutos entre transferência de sala, se fosse de uma sala pra outro, se fosse de um andar pra outro, são 3 andares a escola, então na verdade você ia ter 40 minutos, entorno de 40 minutos de aula, pra você dar aula, pra fazer exercícios, corrigir exercícios né... e uma vez por semana é muito pouco.

Com essa declaração, P1 evidencia que a sua prática de sala aula corresponde àquilo que se pode fazer diante de tantas adversidades encontradas pelo professor, impossibilitando-o assim de desenvolver um ensino mais comunicativo e significativo para seus alunos.

Esse discurso de que a quantidade de alunos e a carga horária interferem sobremaneira nos seus procedimentos de ensino também é compartilhado por P2, mesmo atuando em um contexto de ensino distinto de P1. No excerto abaixo apresentamos a resposta de P2 para a mesma pergunta que P1 respondeu acima;

PP: Você acredita que a quantidade de alunos de sua turma influencia na forma como você desenvolve as suas aulas?

P2: Muito.

PP: Por quê?

P2: Porque é diferente você trabalhar numa tu..., quanto menor a turma, digamos assim, uma turma de cinco, você consegue dar atenção muito maior, principalmente para a parte oral, você tem mais possibilidades de trabalhar situações diferentes e de verificar com é que eles se comportam nessas situações. Numa turma de trinta, isso já se torna praticamente inviável.

PP: Então suas aulas são influenciadas, quando você prepara...

P2: Pelo número de pessoas, porque isso determina o tempo que eu vou tomar com cada atividade.

As afirmações de P1 e de P2, além de demonstrar que o fator número de alunos pré-determina suas ações em sala de aula e, conseqüentemente, sua abordagem de ensino,

denotam também a crença que *é impossível ensinar comunicativamente em turmas grandes* (MICCOLI, 2010), o que evidencia uma visão ensino de LE centrado na figura do professor que organiza e conduz todas as ações em sala de aula. Retomando os dados da observação e gravação de aulas, notamos que esta situação foi observada tanto nas aulas de P1, quanto nas de P2. Ambas as professoras dominavam os turnos de fala durante as aulas observadas e as interações realizadas quase sempre eram entre professor e aluno.

Ao analisar as declarações de P1 e P2, levando-se em consideração os contextos de ensino aos quais estão inseridas, notamos que há uma forte relação entre o fazer do professor em sala de aula e o seu ambiente de trabalho proporcionado pela escola. O que podemos inferir dessa relação é que o professor desenvolve certos procedimentos de ensino a partir da análise que faz de suas condições de atuação num determinado ambiente de ensino (carga horária, número de alunos, objetivo de ensino, entre outros), caracterizando assim o contexto de ensino como um dos fatores que ajuda a explicar e a explicitar a sua abordagem de ensinar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as crenças de professores de espanhol sobre o ensino desse idioma para brasileiros e averiguar se pode ser estabelecida uma relação (e nesse caso qual) entre as crenças identificadas e atuação desses profissionais em sala de aula de E/LE, levando em consideração o seu contexto de ensino. Para tanto, buscamos, primeiramente, fazer um levantamento das crenças de oito professores que atuam na Região Metropolitana de Campinas, São Paulo, sobre a sua atuação em sala de aula como professor de E/LE, utilizando um questionário com perguntas abertas e itens em escala. Na segunda etapa de nossa investigação, escolhemos duas (uma da rede pública e outra da rede privada) dentre os oito professores da etapa anterior, que lecionam em escolas de Ensino Médio, para a realização da gravação em áudio e vídeo de suas aulas e da entrevista semiestruturada, conforme expusemos em nosso capítulo de metodologia.

Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos resultados e retomamos as discussões sobre a relação entre crenças e abordagem de ensinar, trazendo encaminhamentos, limitações e contribuições desse estudo para futuras pesquisas.

Neste momento, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste estudo e sintetizamos, assim, os resultados apresentados pela investigação.

a) Que crenças se verificam/ são apresentadas por professores de espanhol em relação ao ensino desse idioma como língua estrangeira (ELE) para brasileiros, em nível de Ensino Médio?

Por meio da análise dos questionários aplicados a oito professores de espanhol que atuam no Ensino Médio, foi possível identificar diversas crenças que permeiam o processo de ensino e aprendizagem E/LE. Para uma melhor análise dessas crenças, categorizamo-las em três grupos, partindo das crenças mais gerais (em relação ao ensino de uma LE), para as mais específicas, relacionadas ao ensino de espanhol para brasileiros, conforme se pode observar no quadro que se segue.

<i>Categoria</i>	<i>Crenças</i>
1. Crenças sobre ensinar/aprender LE.	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola não se aprende LE; - A atitude do professor (empatia) é fator determinante para o êxito do aluno; - Na escola só se ensina gramática; - Aprende-se LE quando o aluno está motivado.
2. Crenças sobre a língua espanhola.	<ul style="list-style-type: none"> - Língua bonita, fascinante, romântica, interessante, cheia de vida; - Língua estrangeira pouco reconhecida/ valorizada no Brasil; - Língua parecida com o Português.
3. Crenças em relação ao processo de ensino de espanhol para brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> - Língua de dificuldade média de aprendizagem; - A semelhança com o Português dificulta a sua aprendizagem nos níveis mais avançados; - O professor deve falar a língua espanhola durante as aulas para que os alunos possam se acostumar com o idioma; - A aula de espanhol deve ser prazerosa, dinâmica; - A língua materna como principal fonte dos erros cometidos pelos alunos; - Os aspectos socioculturais são importantes para aprendizagem do espanhol. - O ensino da gramática é importante porque facilita à aprendizagem da língua.

Quadro 6 – Crenças de professores de espanhol

Verificamos que as crenças mais gerais dos professores de espanhol que participaram desta investigação, coincidem com aquelas apresentadas por professores de outras línguas

estrangeiras, conforme podemos observar nos trabalhos de Félix (1998), Miccoli (2010), Barcelos (2010), entre outros. Cabe ressaltar que essas crenças são originárias principalmente da própria experiência de aprendizagem do professor, uma vez as detectamos nas questões que se referiam às reflexões sobre experiência de aprender uma LE.

Quanto às crenças específicas sobre a língua espanhola e o seu ensino para brasileiros, identificamos também algumas crenças que estão presentes no senso comum do falante de português, tais como *língua fácil*, *língua semelhante ao português*, que segundo Salinas (2005) e González e Celada (2005) cria uma falsa sensação de aprendizagem imediata, o que pode resultar numa outra crença que diz respeito a não necessidade de se dedicar aos estudos formais dessa língua, uma vez que se consegue entendê-la com certa facilidade.

A análise preliminar dessas crenças nos sugere que quanto ao processo de ensino e aprendizagem do espanhol por falantes do português, ele deve assemelhar-se bastante ao do ensino de outra língua estrangeira como o inglês para brasileiro, por exemplo, haja vista que no que tange aos procedimentos de ensino algumas crenças observadas (*O professor deve falar a língua espanhola durante as aulas para que os alunos possam se acostumar com o idioma; A aula de espanhol deve ser prazerosa; A língua materna é a principal fonte dos erros cometidos pelos alunos; O ensino da gramática é importante porque facilita à aprendizagem da língua*) foram semelhantes àquelas encontradas nos trabalhos de Félix (1998) e Moreira (2000).

b) Que aspectos representativos das crenças sobre ensinar espanhol para brasileiros podem ser verificados na abordagem revelada em sala de aula?

A análise das interações que ocorrem em sala de aula sugeriu que as práticas das professoras (P1 e P2) estão calcadas em aspectos referentes às duas abordagens de ensino: a estruturalista e a comunicativa. Tal afirmação se confirma pelo fato de ambas as professoras entenderem a língua como um veículo de comunicação, mas também como formas fixas num sistema governado por regras.

Notamos que, se comparamos com as aulas de P2, as de P1 apresentaram um número maior de procedimentos estruturalistas, tais como a utilização de texto como pretexto para o trabalho com a gramática, uso de exercícios de substituição e o ensino dedutivo da gramática. No entanto observaram-se também aspectos caracterizadores da abordagem comunicativa, como uso de texto autêntico, a presença do conteúdo sociocultural em sala de aula e a tolerância com o erro cometido pelos aprendentes.

Observamos também que o ensino foi conduzido centralizando as interações na figura do professor e a aprendizagem foi promovida principalmente pelo trabalho com exercícios de leitura (P1) e de leitura e escuta (P2), ao invés de optar pelo desenvolvimento integrado das quatro habilidades.

A análise das aulas sugere que além de comprovar as crenças mapeadas pelo questionário, (*as aulas devem ser dinâmicas e prazerosas, o professor deve usar a língua-alvo durante as aulas, etc*) foi possível também identificar outras que não se apresentaram no discurso do professor, tais como: *Ensinar é centralizar a interação na figura do professor; A participação dos alunos é fundamental para que se ocorra à aprendizagem de espanhol; A interação entre professor e aluno em língua espanhola favorece a aprendizagem dessa língua.*

c) Que relação se estabelece (pode ser estabelecida) entre a abordagem de ensinar e as variáveis contextuais do ambiente de ensino?

A análise do inventário de crenças de P1 e de P2 revelou que ambas consideram como importantes o estudo da gramática, a prática de exercícios estruturais para o aprendizado da língua e a centralização das interações na figura do professor. Além disso, ambas acreditam que a quantidade de alunos e de carga horária e a motivação dos alunos são fatores essenciais para a obtenção do êxito em suas atuações, ou seja, ambas acreditam que o lugar ideal para aprender a língua espanhola é aquele que mais se assemelha aos dos cursos de línguas.

No entanto, ao considerar os fatores contextuais notamos que o fato de P1 atuar em uma escola cujo objetivo do ensino de espanhol é a preparação dos aprendentes para a realização de provas de vestibular, faz com que professora e alunos acreditem que as atividades de leitura e gramática sejam ponto central das aulas, uma vez que boa parte das provas de vestibular de língua estrangeira se concentra nessas habilidades.

O contexto de P2, diferentemente do de P1, visa o ensino de língua espanhola como uma necessidade real de uso que seus aprendentes poderão ter futuramente no exercício de suas funções, daí que o seu ambiente de trabalho tende a assemelhar-se bastante com o de cursos de línguas (turmas com poucos alunos, equipamentos audiovisuais disponíveis, etc.).

Talvez seja esse o motivo de as aulas de P1 apresentarem um número maior de características das abordagens estruturalistas e as de P2 mais características comunicativas. No entanto para que tal informação seja comprovada, (aqui apresento a limitação de nosso estudo) seria necessária uma análise das atuações dessas professoras em outros contextos de ensino, para assim evidenciar com maior precisão se os fatores contextuais elencados nos parágrafos anteriores são realmente decisivos nas crenças e na abordagem de ensinar de um determinado professor.

Este estudo, portanto, vai ao encontro da ideia de que não há uma única abordagem que se possa ser considerada para todos os alunos e contextos (PRABHU, 1990). A escolha de uma determinada abordagem de ensino nunca deve ser feita sem serem levado em consideração os fatores contextuais e as necessidades dos aprendentes.

Dessa maneira, acreditamos que há a necessidade de desenvolvimento de trabalhos que se proponham a investigar a sala de aula de espanhol e seus diversos contextos de ensino, uma vez que identificamos que há uma complexa relação entre abordagem de ensinar e o contexto de atuação do professor. Além disso, se tomamos com verdadeiro o que acontece em sala de aula faz-se necessário uma investigação mais profunda sobre as crenças dos participantes desse contexto, daí incluiríamos alunos, dirigentes escolares e pais de alunos, para ajudar a compreender as ações que são tomadas por professores em sala de aula.

Tendo em vista abrangência desse campo de estudos e a nossa limitação apresentada, já vislumbramos possibilidades de futuros trabalhos. Faremos a seguir algumas sugestões:

- Durante o percurso do nosso trabalho, percebemos também que não há estudos acerca das crenças em relação às especificidades do ensino de espanhol para brasileiros. Portanto o desenvolvimento de estudos com esse foco seria bastante pertinente.

- Seriam pertinentes também trabalhos que investigassem as crenças dos professores de espanhol sobre os materiais didáticos disponíveis;

- Observando o trabalho desenvolvido por Rozenfeld (2007), acreditamos que um estudo que replicasse aquele trabalho, porém com o foco nas crenças de aprendentes de espanhol sobre essa língua/cultura-alvo, também seria de grande importância para que professores de espanhol estivessem atentos em sala de aula, evitando assim a consolidação ou criação de estereótipos.

Por fim, a realização desta investigação foi de grande importância pessoal, pois ao observarmos as aulas de outros professores e analisar as evidências, sob a luz das teorias, passamos também a refletir sobre a nossa própria prática em sala de aula e avaliar as nossas ações e procedimentos metodológicos, procurando explicá-las com base nas teorias. É por meio dessas atitudes que nós, professores, conseguiremos trilhar novos caminhos e encontrar soluções para as nossas adversidades encontradas em sala de aula.

Esperamos que esta investigação possa contribuir de alguma forma, para a compreensão das crenças de professores de espanhol e dessa forma auxiliá-los na análise de sua abordagem de ensino. Além disso, esperamos ter contribuído para as pesquisas sobre crenças na área de ensino aprendizagem de E/LE.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R. Differences between beliefs systems and Knowledge systems. *Cognitive Science*, v. 3, p. 355-366, 1979.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*. V 3. Nº 1, p. 7 -18, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília: UNB/Finatec / Campinas: Pontes, 2007, p. 191- 232.

ANTHONY. E. M. Approach, method and technique. *English Learning teaching*. V 17, nº 2, p. 63-67, 1963

BARBOSA, L. M. A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: GATTOLIN, S. R. B., SIGNORI, M. B. D. & MIOTELLO, V. (orgs) *Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 107-119.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudos da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e ensino*. v. 7, n 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. A cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F, VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.).- *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/* Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília: UNB/Finatec / Campinas: Pontes, 2007, p. 27- 69.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: Reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística Aplicada: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BROWN, C. A. e COONEY, T. J. *Research on teacher education: a Philosophical orientation*. Journal of Research and Development in Education, v. 14, nº 4, p. 13-18, 1982.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*. 1993 (mimeo).

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1/1, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHIMIDT, R. (org) *Language and communication*. Longman, 1983.

CHAGAS, W. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. 2001, Tese (Doutorado em Linguística) IEL/Unicamp, Campinas.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) PUC-SP, São Paulo.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching and learning*. New York: MacMillan Publishing Company, 1990.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) IEL/ UNICAMP, Campinas.

FÉLIX, A. A tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília: UNB/Finatec / Campinas: Pontes, 2007, p.19-26.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (org) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 97-127.

FERNÁNDEZ, G. E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: SEB/MEC. *Coleção explorando o ensino: Espanhol*. v. 16. Brasília: MEC, 2010. p. 69 – 84.

GARGALLO, I. S. *Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros, 1999.

GARCIA, C. R. P. *As culturas de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) IEL/UNICAMP, Campinas.

GARCÍA-HOZ, V. *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor, 1974.

GERALDINI, A. F. S. *Crenças na sala de aula de leitura*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) PUC-SP, São Paulo.

GIMENEZ, T. *et. al.* Crenças de licenciados em Letras sobre ensino de inglês. In: LEFFA, V. J. *Textos em Linguística Aplicada*. CD-ROM, Pelotas: Educat, 2000.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In SEDYCIAS, J. (org) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.

GOETTENAUER, E. e BARROS, C. S. (coord.) *Espanhol: Ensino Médio*. Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Brasília: MEC/SEB, 2010.

GONZÁLEZ, N. M. & CELADA, M. T. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71- 96.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (orgs) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

HARVEY, O. J. Belief systems and attitudes toward the death penalti and other punishments. In: *Journal of Psychology*, 54, 1986. p. 143-159.

JOHNSON, K. E., *Understanding Language Teaching*. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204, 1995.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamom Press, 1982.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In SEDYCIAS, J. (org) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 45-52.

LARSEN-FREEMAN, D & LONG, M.H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Trad. Isabel Molina Matos e Pedro Benítez Perez. Madrid: Gredos, 1994.

LEFFA, V. M. A look at students: concepts of language learning. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. nº 17, p. 57-65, jan/jun, 1991.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology, In BOT, K. de, R. GINSBERG & C. KRAMSCH (orgs.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

LUVIZARI, L.H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) IBILCE/UNESP. São José do Rio Preto.

MARQUES, E.A. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), IBILCE/UNESP, São José do Rio Preto.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K.A. (org.) *Crenças, discursos e linguagem*. v.1. Campinas: Pontes, 2010, p. 135 – 166.

- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, M. L. G. L. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, UFMG, 2000.
- MORENO, C. *Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad*. Actas del XIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. São Paulo: Consejería de Educación en Brasil, 2005. p. 157 -174.
- MULDOON, M. Non-observational techniques for data collection. In: BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. V. 19, p. 317-328, 1987.
- PAJARES, M.F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. v.62, n3, p. 307-332, 1992.
- PARAQUETT, M. Aprendizagem de Espanhol no Brasil em dois tempos. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Brasília: UNB/Finatec / Campinas: Pontes, 2008, p. 285-300.
- PERINA, A. A. *As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Estudos da Linguagem) PUC SP, São Paulo, 2003.
- PEREIRA, K. B., *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação. (Mestrado em estudos linguísticos) Unesp, São Jose do Rio Preto.
- PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-117, 1990.

RICHARDS, J. C. *La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. Portafolio SBS 3: Reflexiones sobre la enseñanza de idiomas. Trad. Mariela Reggiani. São Paulo: SBS, 2007.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción: José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RILEY, P. The guru and the conjurer aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (orgs) *Autonomy and Independence in language learning*. Nova York: Longman, 1997.

RINALDI, S. *Um relato da formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) USP, São Paulo.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). FFLCH/USP, São Paulo.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values: a Theory of organization and change*. São Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. 1998, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) IEL/UNICAMP, Campinas.

ROMEO, R. P. L. Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal. In: BIZARRO, R.(org) *Como abordar... A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa: Areal Editores, 2005. p. 249-259.

ROTH, D. M. e MARCUZZO, P. Um Recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Brasília: UNB/Finattec / Campinas: Pontes, 2008, p. 33-52.

ROZENFELD, C. C. F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) PPGL/UFSCar, São Carlos.

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

SANDEI, M.L.R. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília: UNB/Finatec / Campinas: Pontes, 2007, p. 167- 190.

SEB/MEC. *Coleção explorando o ensino: Espanhol*. v. 16. Brasília: MEC, 2010.

SELINKER, L. (1972) La interlengua. In LICERAS, J. M. *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

SIGEL, I. E. A conceptual analysis of beliefs. In: SIGEL, I. E. (ed.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum, 1985, p. 345 – 371.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), IEL/UNICAMP, Campinas.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K.A. (org.) *Crenças, discursos e linguagem*. v.1. Campinas: Pontes, 2010, p. 21 – 102.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOUZA, M. L. R. M. *Crenças de alunos de um instituto de língua inglesa: a possibilidade de interferência positiva do professor*. 2004, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UFMG, Belo Horizonte.

TATTO, M. T. *The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles and Practice*. Journal of Teacher Education, 1998, v. 49, n.1

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

VAN DIJK, T. A. *Ideologia: uma aproximação disciplinarian*. Barcelona: Gedisa, 1998.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom*. 3ª ed. Londres/Nova York: Longman, 1990.

VIANA, N. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. 1993 (mimeo).

VICIEDO, L. U. *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia y Ciencias de la Educación) Universitat de Barcelona, Barcelona.

VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília: UNB/Finatec / Campinas: Pontes, 2007, p. 155-166.

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

WATSON-GECEO, A. K. Ethnography in ESL: defining the essential. *TESOL Quarterly* 28(4): 673-703, 1988.

YOKOTA, R. *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam espanhol*. 2001. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) FFLCH/USP, São Paulo.

APÊNDICES:

Apêndice 1 – Questionário de pesquisa.

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário é parte integrante da pesquisa de Mestrado Acadêmico “Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente” que realizo no *Programa de Pós-Graduação em Linguística* da Universidade Federal de São Carlos.

O formulário a seguir compõe-se de duas seções. Solicito sua colaboração no sentido de responder todas as perguntas nele constantes. Esclareço que de acordo com as normas adotadas em pesquisas acadêmico-científicas, as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente com propósitos investigativos e sua identidade será mantida em sigilo. Assim, solicito que também seja preenchido o documento de autorização para utilização dos dados fornecidos, incluído na última página deste arquivo.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, entre em contato comigo pelo e-mail dkvieira@yahoo.com.br

Muito obrigado!

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1ª Parte: dados pessoais, formação e concepções gerais

1. Idade: _____
2. Você é licenciado em letras com espanhol? () sim () não
3. Tipo de instituição em que cursou a graduação: () pública () privada
4. Ano de conclusão da graduação: _____
5. Pós-graduação:
 () aperfeiçoamento () especialização () mestrado () doutorado
 () outros; especifique _____
6. Onde você trabalha? () escola pública - () EM () EF () ES
 () escola privada - () EM () EF () ES
 () centros de idiomas (cursos livres)
 () CEL

(EM – Ensino Médio; EF – Ensino Fundamental; ES – Ensino Superior; CEL – Centro de Ensino de Línguas)

7. Há quanto tempo leciona? _____

8. Que disciplinas leciona?

9. Há quanto tempo ensina espanhol?

10. Você teve aulas de língua estrangeira no ensino fundamental e médio? Quais?

11. Se sim, como foi essa experiência?

12. Por que decidiu ser professor de espanhol?

13. Você se sente realizado na profissão? Comente.

14. Houve algum professor que lhe marcou (por características negativas ou positivas) durante a sua formação? (comente, explicitando a disciplina ministrada pelo mesmo e detalhando a configuração das características positivas ou negativas do docente).

15. Você se lembra como aprendeu espanhol? Como eram as aulas?

16. Quais conhecimentos você considera importantes para a sua profissão?

17. Em sua opinião, qual o perfil de um bom professor de espanhol?

18. Você acha importante saber uma língua estrangeira? Por quê?

19. O que você acha da língua espanhola?

2ª Parte: Reflexões sobre a prática de ensino

1. Em sua compreensão, o que é língua?

2. Como você conceitua língua estrangeira?

3. O que é ensinar língua espanhola para brasileiros?

4. Aprender a língua espanhola é:

() muito fácil () fácil () de dificuldade média () difícil () muito difícil

Justifique: _____

5. Você acha que é fácil ou difícil ensinar a língua espanhola no contexto brasileiro?

Por quê?

Você acha importante utilizar a língua espanhola durante as aulas?

6. Quais são as condições ideais para se ensinar espanhol?

7. Ensinar espanhol é diferente de ensinar outras línguas estrangeiras? Por quê?

8. O que você leva em consideração quando planeja suas aulas de espanhol?

9. É necessário conhecer a cultura dos países que falam espanhol para ensinar bem a língua? Justifique:

10. Você sempre utiliza a língua espanhola durante as aulas? (Em caso afirmativo, você o faz desde as primeiras aulas?) Comente.

11. A aprendizagem do espanhol deve ser divertida? Justifique

12. Indique a importância que você dá aos seguintes aspectos quando planeja a aula de espanhol:

(1) pouco importante (2) importante (3) muito importante

Apêndice 2 – Roteiro para entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Qual o objetivo do ensino de espanhol na sua escola? (ensinar a falar, preparar para o vestibular, etc).
2. Em geral, quantos alunos têm em suas aulas de espanhol?
3. Você acredita que a quantidade de alunos de sua turma influencia na forma como você desenvolve as suas aulas? Por quê?
4. Você acredita que a coordenação pedagógica e o livro didático tem alguma influência em suas aulas? De que maneira?
5. O tipo de avaliação adotado em sua escola influencia no desenvolvimento de suas aulas? Como essa influencia ocorre?
6. Qual a sua opinião sobre os livros didáticos para o ensino de espanhol?
7. Você acredita que o livro didático de ensino de espanhol para brasileiros deva ser diferente, por exemplo, de um livro de espanhol para falantes nativos de inglês ou de alemão? Por quê?
8. Em suas aulas você destaca atividades gramaticais ou atividades de comunicação? Por quê?

Apêndice 3 - Formalização dos Registros das Notas de Campo

Formalização dos registros das Notas de Campo sobre P1.

Aula 1:

Antes da aula P1 me informa a situação do espanhol na escola: os alunos têm espanhol no Ensino Fundamental (a partir do 4º ano); nas primeiras séries do Ensino Médio não há a disciplina de espanhol, voltando somente na 3ª série.

Impressões sobre a turma:

- Sala de aula relativamente grande, a turma tem 35 alunos, faixa etária entre 15 e 17 anos. Os alunos estão sentados em fileiras. A professora permanece quase todo o tempo na frente da sala de aula.
- A sala não possui projetor de multimídia, nem computador disponível para o professor. Também não observei aparelho de som disponível, P1 me informa que quando faz atividades de compreensão auditiva ela leva um aparelho rádio para a sala de aula.
- Os alunos parecem desmotivados/cansados;

Tema da aula: Tempos do passado.

- Os alunos estão bastante dispersos;
- Correção de exercícios estruturais: P1 aproveita para revisar o conteúdo da aula passada (pretérito indefinido);
- P1 usa a língua espanhola constantemente, os alunos não parecem incomodar-se com isso;
- Os alunos demonstram pouco interesse pela aula, somente alguns se mantêm atentos, os demais se restringem a copiar as respostas ou corrigi-las na folha de atividades.
- aula com características predominantemente estruturalista;
- P1 Explica o *pretérito perfecto* e explica o uso desse tempo;
- A professora interrompe a aula para retomar um assunto que já foi visto (verbo ir com meios de transporte);

Ao final da aula P1 me informa que os alunos pediram para ela fazer atividades de reforço com conteúdos gramaticais para treinarem para o vestibular. P1 acredita que é importante os alunos se sentirem seguros em relação ao conteúdo gramatical, por isso ela preparou as atividades conforme eles pediram.

Aula 2:

- A aula segue com um tema gramatical. P1 começa a aula revisando a aula passada.
- P1 domina os turnos de fala, os alunos quase não interagem. Pouco uso da língua espanhola por parte dos alunos;
- Atividade em grupo: os alunos recebem livros de P1 que abordam temas relativos às comunidades autônomas da Espanha. Os alunos tem que escolher um texto e identificar os verbos no passado e depois explicar o porquê do uso daqueles tempos (pretérito perfecto ou indefinido);
- Os alunos conversam muito, alguns fazem a tarefa com maior preocupação;
- Os livros despertam a curiosidade de alguns alunos sobre as cidades da Espanha. P1 passa nos grupos e conversa um pouco sobre os lugares que visitou quando esteve na Espanha a passeio.
- P1 explica alguns costumes da Espanha, relativos ao horário do almoço e da sesta.
- Em alguns grupos P1 explica a atividade, tira dúvidas;
- Final da aula, P1 pede para um grupo ler o texto escolhido e explicar os verbos usados.
- P1 explica a atividade para casa.

Aula 3:

- Logo no início da aula uma aluna manifesta dúvida em relação a um exercício da atividade.
- P1 faz a correção das atividades e comenta com os alunos as respostas. Exercícios no estilo de alguns vestibulares;
- A maioria dos exercícios é de completar lacunas com os verbos no passado. Geralmente se tratavam de textos;
- Nesta aula P1 também retoma conteúdos passados (uso das conjunções y-e / o-u);

Aula 4:

- Começa a aula com o texto “La niña de los fósforos” um conto no qual a história se passava na noite de natal.
- P1 sempre pede pra mesma aluna fazer a leitura do texto.
- Durante a leitura P1 faz correções imediatas quanto à pronúncia;

- A partir do conto P1 trabalha temas culturais, referentes aos costumes do natal na Espanha.

- Trabalha interpretação do texto, sempre buscando os referentes culturais;

Pergunto a P1 no final da aula sobre a escolha do texto, ela me responde que gosta sempre de trabalhar com textos para leitura e interpretação, e que em cada bimestre procura utilizar uma aula para fazer esse tipo de atividade. A escolha do texto se deve ao fato de ser uma narração e que isso lhe permite mostrar aos alunos a gramática em uso. Neste caso os verbos utilizados nos tempos do passado.

Aula 5:

- P1 leva três textos que são entrevistas de personalidades políticas brasileiras (Cristóvão Buarque, Marina Silva e Dilma Rousseff), concedidas a jornais internacionais;

- Trabalho em duplas: responder perguntas sobre as entrevistas;

- A professora volta discutir com os alunos sobre a diferença de uso entre pretérito perfeito e indefinido.

- A professora utiliza exercícios que solicita aos alunos buscar informações sobre a vida profissional dos políticos que concederam as entrevistas da atividade anterior;

- A professora pede a determinados alunos que leiam os textos (entrevistas) e ao final de cada texto propõe discussões, indagando-os sobre as ideias dos políticos. A participação dos alunos é bastante limitada, pois a maioria não se envolve com a atividade.

Ao final da aula, converso com a professora sobre a aula e lhe pergunto sobre as atividades desenvolvidas. P1 me informa que gosta muito de trabalhar com textos que tratam de temas atuais e também referentes à política; assuntos que fazem parte da vida de seus alunos, por isso ela aproveitou a proximidade das eleições presidenciais para discutir com os alunos esse tema a partir de entrevistas publicadas em periódicos internacionais, assim, segundo P1, ela estaria desenvolvendo atividades de leitura em língua espanhola e também contribuindo para a formação do aluno como um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Formalização dos registros das Notas de Campo sobre P2.

Aula 1:

Converso com P2 antes da aula e ela me explica as seguintes situações:

- A disciplina espanhol na escola em que trabalha tem 90 horas anuais e que por determinação do escalão superior somente 40% dos alunos estudam esse idioma, os demais estudam inglês. No horário da aula de idiomas a turma se divide geralmente 16 alunos se dirigem até a sala para as aulas de espanhol e os demais, cerca de 20, permanecem na sala para aula de inglês.
- Cada encontro tem duração de 90 minutos (correspondem a 2horas aulas), no entanto, tendo em vista as peculiaridades da escola, há semanas em que tem dois encontros, há semanas que só tem um encontro e há ainda semanas que não há aulas de espanhol, pois os alunos estão envolvidos em atividades práticas;
- Mesmo sendo uma escola de Ensino Médio (a escola só oferece a 3ª série) as disciplinas de idiomas funcionam como num centro de línguas: turmas pequenas e todos iniciam no nível básico, nos anos seguintes na academia militar eles dão continuidade no estudo.

Impressões sobre a turma:

- Sala de aula pequena. A turma tem 16 alunos todos do sexo masculino, (por ser escola militar, só admite alunos do sexo masculino, através de concurso). A sala está disposta em semicírculo e a professora geralmente fica na frente e no centro da sala.
- A sala dispõe de computador e projetor multimídia. Têm também um aparelho de som que P2 levou para a aula. P2 informa que as outras salas de aulas possuem uma TV de 40 polegadas conectadas a um computador, mas que como usam sistema operacional Linux, frequentemente o professor é surpreendido, pois quando leva alguma apresentação feita em arquivo não compatível com esse sistema, na hora da aula o arquivo fica desconfigurado, ou simplesmente não “roda”, como é o caso de arquivos de músicas e vídeos, por isso ela prefere dar aula nessa sala porque ela leva o seu notebook, assim não é surpreendida.
- Os alunos chegam aparentando estar cansados, mas parecem estar dispostos para a aula;
- No início da aula P2 conversa amenidades com os alunos, cria um ambiente de confiança.

Tema da aula: Falar sobre a cidade

- P2 corrige exercícios estruturais sobre uso de *muy e mucho*. Começa a correção oralmente, depois pede que alguns alunos vão até a lousa e escreva as frases corretamente;
- Grande parte dos alunos se envolve nas atividades desenvolvidas e permanecem quase todo tempo descontraídos. Durante as discussões sobre o texto os alunos utilizam o português, a professora parece não se incomodar com a situação e somente em alguns momentos pede que eles tentem falar em espanhol.
- A professora realiza quase todas as atividades previstas no livro didático adotado;
- Enquanto os alunos fazem as atividades, P2 busca acompanhar os alunos individualmente, auxiliando-os com as dúvidas e corrigindo a pronúncia de algumas palavras;
- P2 pede aos alunos que em duplas, conversem sobre o bairro onde vivem e em seguida, solicita que algumas duplas apresentem em plenária um diálogo;

Ao final da aula converso com P2 sobre a aula. Ela me revela que não gosta muito adotado, pois tem poucos exercícios de gramática, por isso ela leva sempre uma lista de exercícios para praticar e fixar o conteúdo gramatical.

Aula 2:

- P2 segue com o tema da aula passada.
- Realização de vários exercícios de compreensão auditiva, inclusive um que propõe aos alunos identificar as diferenças de “sotaques” dos argentinos e dos espanhóis;
- P2 exibe diversos videoclipes para os alunos; alguns sem desenvolver nenhuma atividade;
- Observamos que há uma relação de confiança entre P2 e seus alunos, pois eles conversam sobre diversos assuntos não relacionados ao tema da aula;

Pergunto a P2 sobre a exibição dos videoclipes e ela me revela que nem sempre realiza atividades a partir de uma música ou videoclipe. Para ela, as músicas e os vídeos não devem ser sempre utilizados com finalidade pedagógica, pois como são artes, ela acredita que devem ser apreciados como tal, e que desenvolver sempre atividades com músicas acaba perdendo esse momento de apreciação da arte.

Aula 3:

- P2 faz uso de projetor multimídia, mapas de cidades para auxiliar no desenvolvimento de atividades para informar e perguntar sobre localização.
- Os alunos fazem atividades em duplas para treinar as formas de perguntar e informar localização em uma cidade;
- Atividade em grupo para reconhecer vocabulário sobre locais públicos em uma cidade. Durante a atividade P2 acompanha os grupos e vai verificando a execução da tarefa.
- P2 distribui uma lista de exercícios gramaticais.
- Final da aula P2 exibe videoclipes de músicas em espanhol para os alunos.