

TÂNEA MARIA NONEMACHER

**CRENÇAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA - PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL, EM EXERCÍCIO NO  
ENSINO MÉDIO**

Orientador: Otavio Aloisio Maldaner

Co-Orientadora: Lucia Rottava

Ijuí, outubro de 2002

TÂNEA MARIA NONEMACHER

**CRENÇAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA - PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL, EM EXERCÍCIO NO  
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa Final, no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências – Mestrado da UNIJUÍ, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Otavio Aloisio Maldaner

Co-Orientadora: Lucia Rottava

Ijuí, outubro de 2002.

## *DEDICATÓRIA*

*Ao Jefe com e pelo profundo amor que nos une;  
à minha mãe com amor e gratidão;  
ao meu pai, cuja luz ainda brilha em algum lugar do universo.*

## *AGRADECIMENTOS*

*Aos meus orientadores:*

*Otavio Aloisio Maldaner pelo incentivo e pelas orientações, especialmente na fase inicial da pesquisa e,*  
*Lucia Rottava, pelas sugestões claras, leitura minuciosa e detalhada, essenciais para o desenvolvimento do trabalho, pela dedicação e amizade;*  
*à Sulany Silveira dos Santos pelas sugestões pontuais dadas na Banca de Qualificação;*  
*à prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, membro da Banca de Defesa Final;*  
*às professoras em formação, sujeitos desta pesquisa, cuja disponibilidade e desejo de colaborar foram fundamentais;*  
*à UNIJUÍ e ao Departamento de Estudos de Linguagem Arte e Comunicação – DELAC, pelo apoio financeiro;*  
*ao Hamilton de Godoy Wielewiski, colega e amigo, pelo apoio e incentivo desde o início do processo;*  
*à Nara Gesing, por sua disponibilidade na leitura do projeto inicial;*  
*à minha família, Odete, Mauro, Cris e Carla, pelo apoio e compreensão nas ausências, e especialmente ao Jefe, pelo consolo nos momentos de incerteza, pelo carinho e conforto que me ajudaram a vencer os obstáculos;*  
*à Kerstin, à Paula Francineth, à Dinara e à Taís amigas e companheiras;*  
*aos amigos e amigas, alunos e alunas simplesmente por fazerem parte de minha história.*

## RESUMO

O presente trabalho de investigação tem como objetivo explicitar as crenças de professoras em formação que atuam na docência de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para falantes de português; busca também entender as possíveis origens dessas crenças, investigando as relações das mesmas com a prática docente das professoras. Trata-se de um estudo que congrega conceitos da Lingüística Aplicada – cultura/crenças de ensinar, com a abordagem histórico-cultural. O contexto de pesquisa se constitui de escolas do Ensino Médio nas quais atuam duas professoras em formação, alunas do curso de graduação em Letras-Espanhol, da UNIJUÍ; essas professoras constituem os sujeitos de pesquisa. As análises foram realizadas com base nos dados coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada e observações em sala de aula. As contribuições que esta investigação pretende trazer estão relacionadas à formação de professores de E/LE para falantes de português, visto que o E/LE é um componente curricular relativamente novo nos currículos escolares e demanda estudos pertinentes não só aos aspectos lingüísticos como também à formação de professores nessa área de atuação.

**Palavras-chave:** formação de professores, crenças de ensinar, proximidade lingüística

## **ABSTRACT**

This investigation work aims at expliciting the beliefs of in-formation teachers who teach Spanish as a foreign language (S/FL) to speakers of Portuguese. It aims also at understanding the possible origins of these beliefs by investigating the relationship of these with the practice of the aforementioned teachers. It makes use of concepts from the Applied Linguistics field – culture/beliefs of teaching, along with the historical-cultural practice. The context of investigation are High Schools in which the two in-formation teachers, two students at the undergraduate course of Letters-Spanish at Unijuí, work; and these teachers are the subject matter in this research. The analyses were made based in the data collected through a semi-structured interview and class observations. The contributions that this research intends to offer are related to the formation of teachers of S/FL to speakers of Portuguese, since S/FL is a quite new component at the schools' curriculum and requires apt studies related not only to the linguistic aspects but also to the formation of teachers in this area.

**Key words:** formation of teachers, teaching beliefs, linguistic surroundings.

## SUMÁRIO

<b>I – INTRODUÇÃO</b>	11
<b>Capítulo 1 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b>	14
1.1. Delimitação do problema	14
1.2. As perguntas de pesquisa	22
1.3.. Metodologia da pesquisa .	23
📁 Os instrumentos de coleta de dados	24
📁 O contexto de pesquisa	24
📁 Os procedimentos de coleta de dados	26
📁 Os sujeitos de pesquisa	27
📁 Os procedimentos de análise de dados	29
<b>Capítulo 2 -.PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	30
2.1. Teorias de aquisição de linguagem	30
2.2. A abordagem histórico cultural de Vygotsky	33
2.3. As abordagens de ensino de línguas estrangeiras	36
2.4. O ensino de línguas estrangeiras em escolas	43
2.5. A cultura de ensinar línguas estrangeiras	47
2.5.1. Crenças sobre ensino de LE	49
2.5.2. Crenças de ensinar e suas implicações para o ensino de E/LE	52
2.6. A proximidade lingüística português/espanhol	55
<b>Capítulo 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	60
3.1.Análise da entrevista	60
# Professora Ana	61
# Professora Mara	68
3.1.1. Crenças com base na entrevista dos sujeitos	75
3.2.Análise dos dados de sala de aula	76
3.2.1. Descrição das aulas observadas	76
3.2.1.1.Professora Ana	77
3.2.1.2.Professora Mara	83
3.2.2. Análise de aulas típicas dos sujeitos	89
3.2.2.1.Professora Ana	89
3.2.2.2.Professora Mara	96
3.2.3. Crenças com base na prática docente dos sujeitos	102
3.3. Discussão dos resultados	104
<b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	111
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	116

## QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Comparação das crenças dos sujeitos de pesquisa com base na entrevista	p.75
<b>Quadro 2</b>	Roteirização das aulas – Ana	p.78
<b>Quadro 3</b>	Roteirização das aulas – Mara	p.84
<b>Quadro 4</b>	Comparação das crenças dos sujeitos de pesquisa com base na prática docente	p.102
<b>Quadro 5</b>	Crenças e suas possíveis origens - Ana	p.109
<b>Quadro 6</b>	Crenças e suas possíveis origens - Mara	p.109

## SÍMBOLOS USADOS

<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>E/LE</b>	Espanhol como Língua Estrangeira
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>E1</b>	Escola 1
<b>E2</b>	Escola 2
<b>E3</b>	Escola 3
<b>AGT</b>	Abordagem de Gramática e Tradução
<b>AAL</b>	Abordagem Audiolingual
<b>AD</b>	Abordagem Direta
<b>AL</b>	Abordagem para a Leitura
<b>AC</b>	Abordagem Comunicativa
<b>DR</b>	Desenvolvimento Real
<b>ZPD</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal
<b>Aluno1/2</b>	Fala dos aprendizes
<b>Aluna1/2</b>	Fala dos aprendizes
<b>Sssh</b>	Pedido de silêncio da professora
<b>IL</b>	Interlíngua

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação tem como objetivo explicitar as crenças de professoras em formação que atuam na docência de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para falantes de português; busca também entender a origem dessas crenças, investigando as relações das mesmas com a prática docente dessas professoras. Para tanto, procuro congregar conceitos da Lingüística Aplicada – *teorias de aquisição da linguagem* (Lightbown e Spada, 1999), *cultura/crenças de ensinar* (Feiman-Nemser e Floden, 1986), com a *abordagem histórico-cultural* (Vygotsky, 1996).

A explicitação das teorias de aquisição da linguagem visa a fazer um contraponto com a abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1996)). Nesse particular recorro às principais teorias de aquisição, tomando como norteadora a perspectiva sociointeracionista, para estabelecer uma relação entre essa visão de linguagem e a abordagem histórico-cultural, as quais entendem a língua como interação, fator essencial para a produção de sentidos.

O conceito de crenças diz respeito às opiniões e às idéias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas; neste estudo, tal conceito visa a mostrar em que medida as crenças de professoras em formação, que atuam na docência de E/LE, influenciam na sua abordagem de ensinar.

A proximidade lingüística é uma variável central neste estudo, visto que as professoras/sujeito encontram-se inseridas em contexto de ensino de E/LE a falantes de português. Portanto, recorri a algumas pesquisas realizadas nesse âmbito, que discutem a proximidade tipológica entre essas línguas como uma situação que exige uma atenção diferenciada do professor, não com relação à facilidade/dificuldade que essa proximidade traz ou pode trazer, mas com o intuito de mostrar que se trata de línguas e culturas diferentes e que, por isso, devem ser vistas como tal, tanto por professores quanto pelos aprendizes.

A abordagem histórico-cultural traz contribuições para o entendimento sobre a constituição das crenças das professoras/sujeitos de pesquisa que interagem em contextos diferentes: o curso de graduação, os contextos escolares e o de pesquisa. Esses contextos somados às interações produzidas nas experiências anteriores dessas professoras e aos estudos de crenças da Lingüística Aplicada são dimensões importantes utilizadas para produzir um

entendimento das crenças das professoras cuja origem pode estar, entre outros motivos, no contexto social em que estão inseridas.

O contexto de pesquisa constitui-se de escolas do Ensino Médio nas quais atuam duas professoras em formação, alunas do curso de graduação em Letras-Espanhol, de uma Universidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Essas professoras atuam na docência de E/LE mesmo antes de concluírem o curso de graduação e constituem os sujeitos de pesquisa. Os dados de sala de aula foram coletados em momentos distintos, cujo intervalo de tempo configurou-se em um semestre letivo. Esse procedimento foi realizado objetivando verificar se o contexto escolar estava influenciando na prática pedagógica de ambos os sujeitos; além disso, pretendia inferir em que medida o curso de graduação poderia estar interferindo no sistema de crenças dessas professoras.

As análises dos dados foram realizadas a partir de uma entrevista semi-estruturada e das observações e gravações, em áudio e vídeo de aulas das professoras. A primeira objetivava verificar *o que diziam* as professoras sobre sua atuação docente; a segunda tinha por finalidade explicitar *o que faziam* os sujeitos envolvidos. Desse segundo tipo de dado, isto é, das observações e gravações, foi realizada a descrição de cada uma das aulas, objetivando traçar um perfil do que se entendeu por aula típica de cada um dos sujeitos e em cada um dos contextos

As contribuições desta investigação estão relacionadas à formação de professores em contexto de línguas próximas. A preocupação em desenvolver estudos direcionados à essa área tem origem no fato de que o E/LE é um componente curricular relativamente novo nos currículos escolares e, por isso, demanda estudos pertinentes não só aos aspectos lingüísticos como também à formação de professores nessa área de atuação.

Para tanto, esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e da conclusão/considerações finais.

No primeiro capítulo, relato a trajetória de pesquisa; nesse procuro demarcar de maneira detalhada o problema que me levou a realizar este trabalho, bem como as perguntas de pesquisa. Faço, ainda, uma descrição da metodologia empregada para a realização do mesmo.

No segundo capítulo, são delineados os pressupostos teóricos da pesquisa. Nele descrevo as principais teorias de aquisição, procurando estabelecer uma relação com a abordagem histórico-cultural. Além disso, apresento o conceito e relato estudos que abordam cultura/crenças de ensinar e suas contribuições para o ensino de línguas estrangeiras (LEs).

Faço menção, também, neste capítulo, ao fato de este estudo tratar de línguas que apresentam proximidade tipológica (português e espanhol).

O capítulo três ocupa-se da apresentação e análise dos dados, trazendo inicialmente um diagnóstico do que pensavam as professoras sobre sua atuação docente. Na análise dos dados de sala de aula procurei descrever detalhadamente as aulas das professoras, em seguida apresentei o que entendi por aula típica de cada uma, nos diferentes contextos escolares em que atuavam, para, finalmente, proceder à discussão dos dados obtidos.

Por fim, na conclusão/considerações finais retomo as perguntas de pesquisa, procurando respondê-las à luz das teorias apresentadas na fundamentação teórica. Trago, ainda, as contribuições teórico-práticas deste estudo para a formação de professores de E/LE.

## CAPÍTULO I

### A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esse capítulo tem como objetivo especificar a trajetória da pesquisa e está dividido em três seções. Na primeira seção procuro demarcar, de maneira detalhada, o problema que me levou a realizar este trabalho. Na segunda seção apresento as perguntas de pesquisa e, na terceira, ocupo-me da explicitação da metodologia empregada para concretizar a investigação.

#### 1.1 Delimitação do problema

Este trabalho de pesquisa tem como objetivos explicitar e buscar entender as crenças de professoras em formação que atuam na docência de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) para falantes de português, em contexto de Ensino Médio; investigar as possíveis origens e as relações entre essas crenças e a prática de sala de aula dessas professoras. Para tanto, procuro congregar conceitos da Linguística Aplicada e a abordagem histórico cultural.

Na Linguística Aplicada recorro a autores tais como Almeida Filho (1993 e 1999) e Moita Lopes (1996) no que diz respeito à formação de professores de línguas, e a Feiman-Nemser & Floden (1986) e Barcelos (1995, 2000, 2001) com relação à *cultura* e às *crenças de ensinar*. Além disso, procuro trazer a posição de Vygotsky (1996) no que tange às contribuições que a *abordagem histórico-cultural* traz, principalmente, quanto à constituição da consciência do professor de E/LE, ao papel essencial de *mediador*, desempenhado pelo

docente em sala de aula, contribuindo para a produção de conhecimento do aprendiz e ao fato de que o estudo de uma LE auxilia na formação da consciência do aprendiz com relação à própria LM.

As contribuições que esta investigação pretende trazer situam-se no campo da formação de professores de E/LE. Pressupõe-se que, por ser relativamente nova a inclusão dessa disciplina no currículo das escolas, existe uma demanda de estudos que tratam sobre questões pertinentes à formação de professores nessa área de atuação e, especificamente, sobre as crenças de ensinar de professores de E/LE para falantes de português.

Segundo Abadia (2000), as escolhas dos professores quanto aos objetivos e às atividades propostas, à metodologia, aos recursos empregados, e os papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor em contexto de ensino/aprendizagem de línguas estiveram alicerçadas especialmente nas concepções de língua e de aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa tem como pressupostos (1) a idéia de que cada professor de E/LE possui subjacente à sua prática uma concepção de educação, constituição de sujeito, linguagem e ensino de língua e (2) que essas crenças geram uma prática que influencia diretamente no processo de ensino/aprendizagem de E/LE.

Ao atuar no processo de ensino/aprendizagem de línguas é comum surgirem momentos de dúvidas e de questionamentos acerca do modo como tal processo ocorre. Como professora, ao propor uma atividade em sala de aula, por exemplo, observava a forma como os aprendizes recebiam a tarefa e como a realizavam. Constantemente questionava-me por que, em muitos casos, mesmo havendo preparado uma aula que parecia estar coerente com os pressupostos teóricos adotados e interessante para determinado tema, não conseguia atingir os objetivos propostos, frustrando-me, e deixando os aprendizes desmotivados.

Era meu propósito entender porque apesar dos esforços, muitas vezes, os resultados não eram satisfatórios. Compartilhava essa preocupação com colegas professores e percebia que suas experiências eram parecidas. Vinha então o desânimo e o cansaço. Não raras as vezes, nas reuniões com colegas, ao invés de buscar entender, por exemplo nossas ações, verificando se estas estavam de acordo com os objetivos do ensino e com o tipo de contexto no qual trabalhávamos, tentávamos encontrar os culpados; ora atribuíamos a culpa aos alunos, ora a nós mesmas, ora aos pais, ora, ainda, à escola e à sociedade como um todo. Entretanto, nunca havia refletido a respeito desse(s) problema(s), no sentido de buscar uma explicação teórico-prática mais sedimentada. Tais preocupações e angústias vinham à tona, geralmente, nos finais de ano. Entretanto, essas pareciam desaparecer, pois vinham as férias e no ano seguinte tudo seguia o mesmo curso.

Na busca por um entendimento do processo de ensino/aprendizagem, percebia que, em muitos momentos, havia uma certa disparidade entre o que os professores (e incluo-me nesse grupo) *pensavam* ser importante fazer e o que realmente *faziam* ao trabalhar com língua estrangeira (doravante LE) em contexto de sala de aula. Na verdade, parece-me que faltava, e ainda falta, entender a origem das escolhas feitas para o trabalho docente com relação aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia, ao material didático e à avaliação.

Parece-me que, talvez, essas escolhas estejam diretamente ligadas às experiências de sala de aula (como aprendizes)<sup>1</sup> e, por isso, as dúvidas que tinha, e tenho, e as respostas que procuro, podem ter raízes mais profundas. Possivelmente, em minha formação e, provavelmente, na de muitos professores de línguas. É sobre isso que comento a seguir.

Sou filha de professores e, desde pequena, convivi com questões relativas ao ensino/aprendizagem. Numa visão retrospectiva, percebo que, embora muitos anos tenham se passado, as conversas dos professores nas escolas e nos cursos de atualização, bem como as preocupações dos professores em formação do curso de graduação em que trabalho atualmente têm pouca diferença daquelas questões que sempre estiveram presentes em minha trajetória de aprendizagem e, mais tarde, de ensino. Percebo também que, como professora, muitas vezes, tomava atitudes parecidas com as de meus pais e as de meus professores, especialmente naqueles momentos em que surgiam dúvidas quanto às escolhas que deveria fazer com relação aos objetivos, aos conteúdos e à metodologia, por exemplo. As aulas de LE<sup>2</sup> que ministrei no início da minha carreira eram semelhantes àquelas que tive enquanto aprendiz de língua materna (doravante LM) e de LE. Segundo Maldaner (2000), os professores que não tiveram oportunidade de problematizar o conhecimento específico no curso de licenciatura, recorrem aos modelos de seus professores de Ensino Médio ao atuarem na docência; minha vivência, no início da carreira de professora, fez-me constatar essa realidade.

Gostaria de salientar que minha experiência como professora de LE deu-se inicialmente com a língua inglesa e, por isso, talvez seja importante esclarecer *como me tornei professora*<sup>3</sup> de E/LE. Meu primeiro contato formal com uma LE, o inglês, deu-se na 7ª série do Ensino Fundamental e prosseguiu no período em que cursei o Ensino Médio. Lembro-me que, no

---

<sup>1</sup> Cf. Seção 2.5 – Capítulo II

<sup>2</sup> Cito especificamente essas porque, mesmo tendo sido professora de séries iniciais e de língua portuguesa, este trabalho enfatiza o ensino de LE, especificamente o espanhol.

<sup>3</sup> Fazendo alusão ao livro “Como nos tornamos professoras?” de Roseli Cação Fontana (2000), no qual busquei subsídios para relatar brevemente minha trajetória.

início, sentia-me entusiasmada uma vez que aprenderia a “falar”<sup>4</sup> outra língua. Ao terminar a Educação Básica, constatei que a competência obtida nessa língua não era suficiente para que pudesse estabelecer uma comunicação na língua-alvo, sequer em nível elementar, pois havia aprendido somente palavras e frases descontextualizadas, a partir de regras gramaticais isoladas. Tal situação deixou-me frustrada, embora tivesse percebido que esse problema era comum a todos os meus colegas de classe.

Ao cursar Letras na graduação, a expectativa era que me tornaria competente comunicativamente na língua inglesa (especialmente nas habilidades oral e escrita) e “pronta” para ser professora. Ao finalizar a graduação, teoricamente deveria sentir-me segura para o exercício da profissão. No entanto, a realidade da sala de aula não se mostrou tão fácil, faltando-me aliar a teoria à prática.

Como conseqüência, ao preparar as aulas, não sabia *como* fazer, nem por *onde* começar a organizar o planejamento, no que tange aos conteúdos que deveriam ser trabalhados e à metodologia que poderia ser adotada. Cobrava de mim mesma o fato de que se havia concluído a licenciatura, não poderia ter tais dúvidas<sup>5</sup>. Trocava idéias com colegas e percebia que elas também tinham as mesmas dúvidas e ansiedades. Buscava respostas em livros didáticos e, hoje, dou-me conta que, embora minha experiência com o aprendizado de LE na escola tenha sido frustrante, estava trabalhando da mesma maneira que meus antigos professores.

Dessa forma, recorro a Perrenoud, (1993:139), o qual afirma que enquanto o professor considerar sua prática profissional simples para a qual “basta saber alguns conteúdos e ‘passá-los’ aos alunos para que estes o devolvam da mesma forma nas provas, é difícil pensar na profissionalização do professor que implique decisões relativas (...) ao seu grau de autonomia em sala de aula”. Portanto, encontrava-me, naquele momento, em conflito com o que havia supostamente aprendido e as exigências que a prática docente estava demandando. Sendo assim não estava sentindo-me segura o suficiente para tomar decisões e atribuía isso à falta de

---

<sup>4</sup> Essa concepção de que “falar” uma língua seja a principal função do ensino é bastante restrita, pois as necessidades dos aprendizes de LEs “não se resumem às interações orais, pois esses necessitam também ler e/ou escrever em situações do cotidiano para obter informações a partir da leitura de placas, jornais, revistas ou escrever para preencher formulários com dados pessoais. Além disso, para aqueles que estudam ou trabalham, a leitura e a escrita são indispensáveis e requerem maior proficiência na língua-alvo” (Rottava, 2001:02); faz-se necessário salientar que para Vygotsky (1996), uma das funções do estudo de uma LE é que ao refletir sobre as estruturas da LE em nível conceitual, o aprendiz forma consciência de sua LM.

<sup>5</sup> Entendia que esse sentimento de incapacidade de realizar um trabalho docente satisfatório, como professora de inglês ocorria como uma conseqüência da falta de competência comunicativa na LE que havia estudado por vários anos. Tal pensamento fazia parte de minha própria cultura de ensinar e revelava uma crença de que aprender uma LE significa usá-la comunicativamente, privilegiando a habilidade oral. Entretanto, entendo que essa crença se modificou, em decorrência de um conjunto de situações ocorridas ao longo de minha trajetória, como resultado das interações produzidas desde o momento em que era aprendiz de LE, seguida de minha experiência como professora de LE no Ensino Fundamental e, mais tarde, no curso de graduação.

competência oral<sup>6</sup> da língua-alvo, o inglês, já que a ênfase no curso de licenciatura foi dada ao ensino das estruturas gramaticais da língua, busquei um curso livre de inglês (sem me dar conta, estava admitindo o fracasso do ensino de LEs na escola e nos cursos de Letras). Naquela ocasião, decidi estudar também espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE). Foi a partir desse momento, em 1996, que o E/LE começou a fazer parte das minhas pretensões profissionais.

Percebi que naquele período iniciou-se uma grande procura pelo estudo de E/LE, em cursos livres de línguas, por parte de profissionais de diversas áreas, em função de acordos internacionais como o Mercosul<sup>7</sup>. Os municípios da região queriam abrir espaço para a inclusão de E/LE como disciplina nos currículos escolares e, por conseguinte, precisariam de professores. Entretanto, a falta desses profissionais tornou-se um obstáculo para que efetivamente fosse implantada essa prática. Deixei o inglês de lado, e segui com o curso de E/LE não somente por esse motivo, mas porque a língua espanhola havia me seduzido.

Dois anos depois, fui para o exterior fazer um curso de aperfeiçoamento e ao regressar comecei a trabalhar com E/LE. Inicialmente em um projeto da secretaria municipal de educação de minha cidade, de cuja equipe pedagógica fazia parte, e em um curso livre. No ano seguinte comecei minha trajetória como professora de E/LE na Universidade.

Com o intuito de realizar uma pesquisa que enfocasse as considerações acima mencionadas, ou seja, metodologia de ensino e formação de professores de LE, de forma que essa pudesse trazer contribuições para melhorar o ensino de E/LE, algumas questões suscitaram, com base em minha experiência de LE, como aluna e, mais tarde, como professora E/LE: Qual a melhor forma de ensinar LE? Por que os alunos adquirem baixa competência comunicativa<sup>8</sup> em LE na escola? Que crenças subjazem as escolhas dos docentes no que se refere, por exemplo, à metodologia, aos conteúdos e à avaliação?

Uma vez que já estava trabalhando com formação inicial de professores de E/LE, procurei aliar minha experiência anterior à nova abordagem<sup>9</sup> de ensino. As leituras realizadas (Almeida Filho, 1993 e Barcelos, 1999) despertaram o desejo por buscar compreender as

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que esse pensamento, além de fazer parte de meu sistema de crenças no início da carreira de professora de LE, está relacionado, também, com a abordagem que predominava naquele contexto de ensino, a Abordagem de Gramática e Tradução (Cf. Seção 2.3 Capítulo II).

<sup>7</sup> O Mercosul é um acordo econômico, social, político e cultural entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Esse intercâmbio impulsionou a ampliação da oferta de cursos de E/LE, e se constituiu em um incentivo a pesquisadores para a realização de investigações na área de ensino aprendizagem de E/LE para falantes de português e de português LE para falantes de espanhol e para a criação e implementação de cursos de formação com vistas a qualificar pessoal docente para atender à demanda (Rottava, 2001).

<sup>8</sup> Na seção 2.3, no Capítulo II, será explicitado o conceito de Competência Comunicativa.

<sup>9</sup> Cf. Seção 2.3 - Capítulo II

crenças dos professores acerca do ensino de E/LE e suas origens, bem como em que medida essas crenças influenciam o trabalho docente.

Com relação à formação profissional em espanhol, percebo, por minhas relações profissionais com professores de E/LE da região, que esses enquadram-se em três grupos distintos: (1) os que aprenderam a língua em situação de imersão ou em cursos livres, (2) os falantes nativos que vieram residir no Brasil e, (3) os já licenciados em uma área afim ou alunos em formação inicial do curso de Letras-Espanhol. A maioria pertence, no entanto, ao primeiro e segundo grupos, e em muitos casos, sem nenhum tipo de formação teórico-prática para o exercício do magistério.

Tal cenário apresenta uma lacuna, uma vez que é necessário haver um movimento assimétrico de interação entre o conhecimento produzido em contexto formal de ensino (caso dos cursos de graduação, por exemplo) e o conhecimento produzido nas interações do contexto social, o que, sob meu ponto de vista, é preocupante e faz-me pensar em que medida alguém que tem o espanhol como língua nativa ou aprendeu-a em contexto de imersão ou em cursos livres (como L2 ou LE), sem ter tido oportunidade de discutir questões pertinentes ao ensino/aprendizagem de línguas, está preparado para atuar na docência. Refiro-me especialmente à preocupação de que, provavelmente, a prática desse professor esteja alicerçada no seu conhecimento implícito<sup>10</sup>, a partir de suas experiências como falante nativo ou aprendiz de LE. Porém, conhecer a língua não se configura em subsídio suficiente para a docência de E/LE, já que um conhecimento teórico específico da área de ensino/aprendizagem é fator fundamental para o exercício da docência. Além disso, o uso de uma metodologia que não contemple as reais expectativas e necessidades dos aprendizes (leitura, preparação para concursos, comunicação oral, por exemplo), pode comprometer o processo de aprendizagem dos mesmos.

Vale lembrar que ter competência comunicativa na língua que se vai ensinar é apenas um dos fatores importantes para ser professor, mas não o único. A atividade docente requer também uma preparação didático-metodológica, a qual geralmente é fornecida nos cursos de formação de professores.

Ressalto que a profissionalização do ensino e a formação teórico-prática para o mesmo têm sido preocupação de pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, entre as quais

---

<sup>10</sup> Segundo Almeida Filho (1993), o conhecimento implícito é o conhecimento mais básico do que seja ensinar e aprender uma LE. Ele é constituído de intenções, crenças e experiências (...) baseado em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós (p.20).

destaco a área da Educação, com Tardif (1997) e Marcelo (2001<sup>11</sup>) e a área da Linguística Aplicada, com Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (1999), entre outros.

Tardiff (op.cit.) salienta que os conhecimentos especializados sobre os quais os profissionais apóiam (ou devem apoiar) sua prática precisam ser adquiridos em formação universitária ou equivalente. Para o autor, a formação específica é indispensável, já que “os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, voltados para a solução de situações problemáticas concretas”(p.8), e, para ele, somente a formação específica pode dar conta dessas particularidades. No entanto, isso não significa que os cursos de formação trabalhem na perspectiva de repassar conhecimentos técnicos padronizados para a rotina de trabalho. Ainda de acordo com esse autor, os cursos de formação precisam fornecer subsídios para que o profissional tenha autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais se depara em sua prática e possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas e não somente aplicar técnicas pré-estabelecidas.

Segundo Marcelo (op.cit.), além do conhecimento do conteúdo, é necessário que o docente tenha um entendimento pedagógico do que seja o processo de ensino/aprendizagem, apresentando um conhecimento didático desse conteúdo, relacionado às formas de ensinar e de organizar a disciplina e as atividades de aprendizagem e, um conhecimento do contexto, o qual engloba o trabalho pedagógico e as características dos aprendizes e de sua realidade social. Dessa forma, o professor terá subsídios para desenvolver um trabalho reflexivo, caracterizado, entre outros aspectos, como sendo aquele em que o docente utiliza a indagação como forma de produção de conhecimento, busca alternativas, realiza comparações, formula hipóteses, busca identificar e resolver problemas, toma decisões e avalia essas decisões abalizado no contexto em que está inserido.

Para Moita Lopes (op.cit.), o professor de línguas (bem como o aluno-professor) precisa estar atento aos processos que envolvem o contexto de sala de aula, de modo a que submeta "sua prática a uma crítica constante" (p.13.), por meio do desenvolvimento de pesquisas que possam aperfeiçoar sua formação e atuação. Para isso, é necessário que esse tenha um "conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em contexto de sala de aula e fora dela e o conhecimento sobre os processos de ensinar/aprender línguas" (p.181).

Na perspectiva de que o professor de línguas seja também um pesquisador de sua prática, Almeida Filho (op.cit.) destaca a construção teórica do conhecimento para a formação desses professores. Essa construção teórica fundamenta-se na análise da abordagem de

---

<sup>11</sup> MARCELO, Carlos. *Formación del Profesorado: orientaciones y tendencias en la investigación sobre aprender a enseñar*. Palestra proferida na UNIJUÍ - Campus Ijuí, em junho de 2001.

ensinar LEs daqueles que desejam conhecer-se para iniciar possíveis mudanças. Sendo assim, o autor postula que ao formar consciência de sua abordagem de ensinar, o professor terá possibilidade de entender/explicar o porquê ensina como ensina abrindo espaços que podem levar a uma ruptura de sua abordagem de ensinar (p. 11-2).

Voltando à questão dos profissionais especializados na área de ensino de E/LE, possivelmente essa situação deve-se à falta de oferta de cursos de formação em graduação e/ou especialização bem como ao pouco embasamento teórico-metodológico dos professores egressos dos cursos de graduação, para a prática docente. Isso acrescido da posição que o E/LE vem ocupando com relação a outras línguas, especialmente o inglês, isto é, uma posição de desprestígio e da recente opção pela prática do ensino de E/LE na Educação Básica brasileira, trouxe reflexos também para o campo da investigação referente à formação de professores.

Dessa forma, enquanto componente curricular, o E/LE tem um longo caminho a ser trilhado até que tenha assegurado seu lugar nos currículos escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) garante a inclusão de pelo menos uma LE a partir da quinta série do Ensino Fundamental<sup>12</sup>. No entanto, em minha experiência profissional tenho visto que, seja qual for a LE ensinada nas escolas, de um modo geral, lhe é dada pouca importância. Isso faz pressupor que falta clareza à comunidade escolar como um todo, com relação à função desse componente curricular para formação do aprendiz e, conseqüentemente, para a construção de seu conhecimento.

Essa situação de desprestígio do E/LE nos contextos escolares também tem influência do contexto social. Holliday (1994) postula que as ações que ocorrem em um âmbito menor (sala de aula) se realizam pela interferência de um âmbito maior (comunidade/sociedade). Assim, as crenças e ações dos professores e aprendizes a respeito de língua, de ensino/aprendizagem de línguas e inclusive da importância dada ao ensino de uma ou de outra LE em escolas, por exemplo, estão ligadas a um contexto *micro*, referente aos aspectos sócio-psicológico do grupo e ao *macro*, que inclui as influências institucionais e da sociedade como um todo.

Levando em conta tais fatores e a existência de uma demanda considerável no âmbito das investigações referentes ao ensino de E/LE para falantes de português, especialmente no que diz respeito às crenças e também às ações dos professores, esta pesquisa está situada no

---

<sup>12</sup> "Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição". Lei nº 9.394/ 96: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 26, § 5º.

âmbito da formação de professores em contexto de línguas próximas, focalizando o ensino. Ressalto que nos últimos anos, o interesse pelo estudo de línguas próximas tem estimulado a realização de pesquisas sobre o ensino de E/LE para brasileiros e com relação a hispanofalantes em situação de aprendizagem de português como LE (Lombello et. al., 1983; Almeida Filho, 1995; Camorlinga, 1997; Contreras, 1998; Kulikowski e González, 1999; Rottava, 2001, entre outros).

Tais pesquisas têm demonstrado que a proximidade tipológica entre o português e o espanhol, em muitos casos, representa uma aparente facilidade, indicando que os aspectos dessa proximidade a serem estudados ainda não se esgotaram. Esses estudos estão voltados tanto para questões específicas que mostram como ou em que medida a proximidade deve ser tratada, quanto para as discussões e proposições metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem dessas línguas (Rottava, op.cit.). Dessa forma, esta pesquisa tratará da questão da proximidade focalizando o ensino de E/LE para falantes de português, em contexto escolar de ensino.<sup>13</sup>

## 1.2 As perguntas de pesquisa

Diante das lacunas listadas na seção anterior (1.1.), quais sejam: (a) a insatisfação com relação aos resultados de sala de aula e a falta de clareza das causas desses que acarretavam em uma expectativa frustrada; (b) a falta de entendimento quanto às origens das escolhas realizadas e as poucas opções de que dispunha (em geral o livro didático); (c) o trabalho intuitivo, sem embasamento teórico, o qual tinha uma razão de ser, denominada pela literatura da área como "*crenças de ensinar LE*"<sup>14</sup>. Esse advindo do próprio percurso que tive como aprendiz e, mais tarde, como professora de LE; (d) o lugar do E/LE, que só recentemente passou a ocupar um espaço na Educação Básica brasileira; (e) a demanda por estudos que tratem de questões pertinentes ao ensino de E/LE para falantes de português e, (f) as ainda deficitárias condições de formação de profissionais na área de E/LE, esta dissertação busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

---

<sup>13</sup> Cf. Seção 2.6 - Capítulo II.

<sup>14</sup> Cf. Seção 2.5.1 - Capítulo II.

1. Quais são as crenças das professoras em formação sobre ensino/aprendizagem de LE?
  - 1.1. Quais são as prováveis origens dessas crenças?
  - 1.2. Como essas crenças influenciam na prática de sala de aula?
2. Quais as crenças das professoras em formação sobre ensino/aprendizagem de E/LE a falantes de português e a influência dessas em sua prática?
  - 2.1. Como as professoras trabalham com as dificuldades/facilidades dos alunos provocadas pela proximidade da língua-alvo (espanhol) com a língua materna dos aprendizes (português)?
3. Qual a relação entre o que as professoras pensam ser necessário fazer e o que realmente fazem para “ensinar” a língua espanhola?
4. Que elementos (objetivos, conteúdos, metodologia, material didático e avaliação) escolhem para o seu trabalho docente? Por quê?

### **1.3 Metodologia da pesquisa**

Nesta seção, apresento os pressupostos metodológicos da pesquisa. Nela são descritos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, o contexto e os sujeitos.

A metodologia segue a abordagem etnográfica de pesquisa (Erickson, 1989), a qual se caracteriza por utilizar vários instrumentos e métodos para a coleta e análise de dados, e por centrar-se em aspectos específicos do significado dos sujeitos no seu contexto. Tal procedimento amplia as possibilidades de observação e permite a triangulação<sup>15</sup> dos dados obtidos. Esses foram coletados com base em instrumentos distintos e complementares entre si: uma entrevista semi-estruturada com os sujeitos de pesquisa e observação e gravação de aulas em vídeo.

### Os instrumentos de coleta de dados

A entrevista semi-estruturada teve por finalidade tematizar algumas questões pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem de E/LE, em contexto escolar e trazer para o nível explícito algumas das crenças desses sujeitos a respeito da forma como esses se *percebiam* enquanto professores de E/LE e suas opiniões sobre *como e em que nível* ocorre o ensino/aprendizagem de espanhol na escola. Ela foi organizada visando a coletar (a) dados pessoais e profissionais dos sujeitos, (b) dados sobre sua formação, (c) dados das escolas em que esses atuavam e (d) dados específicos sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, pude diagnosticar o tipo de relação que os sujeitos tiveram com o E/LE, se em contexto formal ou informal, o contexto de atuação desses e obter informações sobre sua atuação docente em ensino de E/LE.

Os dados de sala de aula constituíram-se de observações e gravações de aulas em vídeo. Tal procedimento justifica-se por ser a sala de aula um local privilegiado para a pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991) e teve por objetivo verificar o contexto em que eram desenvolvidas as aulas, bem como coletar dados que possibilitassem a explicitação da prática de sala de aula dos sujeitos envolvidos.

Esses instrumentos de pesquisa possibilitaram a realização de um estudo sobre o que *pensavam* (crenças) os sujeitos (professores em formação) com relação ao ensino de E/LE e o que realmente *faziam* (prática) como professores.

### O contexto de pesquisa

O contexto de pesquisa é o ensino/aprendizagem de E/LE em situação específica de sala de aula de Ensino Médio de um município do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Os dados de sala de aula foram coletados em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio em três

---

<sup>15</sup> A triangulação resulta da análise de dados coletados a partir de diferentes instrumentos (cf. Van Lier, 1990).

escolas, sendo duas públicas estaduais e uma particular, no ano de 2000 e 2001<sup>16</sup>. Tais escolas serão denominadas posteriormente de E1, E2 e E3, respectivamente.

A opção por realizar as observações, em diferentes escolas em que os sujeitos atuavam como docentes, foi adotada com vistas a poder estabelecer relações no que tange às ações desses sujeitos nesses diferentes contextos, ou seja, objetivava verificar: a) o que ocorria em cada contexto com relação à prática de cada sujeito; b) o tratamento utilizado pelo professor em cada ambiente e c) os significados desses fatos (Erickson, 1989).

A E1 é uma escola pública na qual foram realizadas as primeiras observações de sala de aula, em uma turma de 1º ano e em outra de 2º ano do Ensino Médio, que atuavam os sujeitos de pesquisa. Tal escola apresenta duas características singulares. A primeira diz respeito à participação dessa em um programa denominado PEIES<sup>17</sup>, que possibilita aos alunos que dele participarem o ingresso em uma Universidade Federal, sem se submeter aos exames de vestibular. Para isso, são feitas várias provas no decorrer dos três anos de Ensino Médio, cujas notas somam uma média final que poderá, ou não, facilitar a esses alunos o acesso a um curso superior da universidade pública que propõe o programa.

Tal referência a essa particularidade da E1 torna-se importante na medida em que, durante a entrevista, os sujeitos<sup>18</sup> demonstraram preocupação em repassar os conteúdos mínimos da disciplina de E/LE, em função de que esses são organizados para atender ao programa supracitado. Além disso, essa preocupação foi demonstrada também pelos alunos durante as observações em sala de aula.

A segunda característica diz respeito à realização de provas bimestrais, denominadas "provões", para todas as disciplinas do currículo escolar. Para isso, ao final de cada bimestre, a equipe diretiva da escola organiza um calendário de avaliações diferente do horário semanal praticado no restante do ano letivo. Dessa forma, durante duas semanas, a escola como um todo se envolve nessa prática. Como a coleta de dados de sala de aula foi realizada na E1 em um período que antecedeu a realização dos "provões" do quarto bimestre letivo, pude perceber que esse se transformou no assunto principal de aprendizes e professores e causou uma certa inquietação, principalmente entre os alunos.

A E2, ao contrário da E1 que atende somente ao Ensino Médio, é uma escola pública de Educação Básica. Está localizada em um bairro da cidade. Nessa escola, o trabalho com o

---

<sup>16</sup> A entrevista com os sujeitos foi realizada em novembro de 2000. A coleta dos primeiros dados de sala de aula também foi realizada nesse período. No entanto, tais dados mostraram-se insuficientes para que se produzissem relações entre o que *diziam* e o que *faziam* os sujeitos. Dessa forma, no ano seguinte, em 2001, foram coletados mais dados de sala de aula em outras duas escolas em que esses atuavam.

<sup>17</sup> Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior, criado pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

E/LE, no Ensino Médio, visa a desenvolver as quatro habilidades lingüísticas: ouvir, falar, ler e escrever. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio na qual atua a professora Ana (ver seção posterior), um dos sujeitos de pesquisa.

A E3 é uma escola privada de Educação Básica e está localizada no mesmo bairro da E2. O ensino de E/LE, assim como na E2, visa a desenvolver as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Além disso, a E2 está inserida em um programa de intercâmbio com escolas do Paraguai e, portanto, é função da disciplina de E/LE fornecer subsídios culturais e lingüísticos a fim de que os alunos possam participar desse programa. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 2º ano de Ensino Médio, onde atua a professora Mara (ver seção posterior).

Os dados resultantes da entrevista e das observações e gravações de sala de aula foram posteriormente transcritos por mim. Esse corpus permite a triangulação de resultados (Erickson, 1989), visando ao entendimento sobre o que *dizem* os sujeitos a respeito do ensino de E/LE para falantes de português e o que realmente *fazem* para que se realize a aprendizagem dos seus alunos.

### Os procedimentos de coleta de dados

Esta subseção faz-se importante na medida em que esclarece como foram coletados os dados, já que esse trabalho deu-se em momentos distintos. Em novembro de 2000, realizei a entrevista semi-estruturada com os sujeitos de pesquisa. Em seguida, ainda no mesmo mês, realizei as primeiras observações e gravações de aulas; essas foram feitas na escola denominada E1.

Ao proceder às primeiras análises de dados, verifiquei que o contexto escolar (a E1) poderia estar determinando a prática de sala de aula dos sujeitos, já que a proposta de ensino de E/LE visava ao ingresso no ensino superior através da preparação dos aprendizes para os exames de vestibular ou do PEIES. Por isso, coletar dados em outro contexto escolar tornou-se imprescindível. Dessa forma, no ano seguinte foram coletados mais dados em sala de aula

---

<sup>18</sup> Ambos os sujeitos de pesquisa trabalhavam na E1, escola em que foram coletados os primeiros dados.

em outras duas escolas. Portanto, esses dados foram coletados na E2 e E3, escolas nas quais atuavam Ana e Mara, respectivamente.

### Os sujeitos de pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são duas alunas do curso de graduação em Língua Estrangeira – Espanhol de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul e professoras de E/LE nas escolas referidas<sup>19</sup> Elas têm em média 35 anos e foram identificadas como Ana e Mara. Em comum, elas conjugam o fato de trabalharem como professoras de E/LE em escolas públicas e privadas da cidade antes mesmo de haverem concluído o curso de graduação na área. Ao contrário de Mara que é formada em Letras - Português e possui experiência docente em ensino de LM, a prática docente de Ana tem relação somente com o ensino de E/LE.

### Perfil da professora Ana

A professora Ana tem 35 anos e leciona E/LE há três anos em duas escolas públicas de Ensino Médio. Cursou Magistério há quatorze anos e sua experiência escolar com LE deu-se somente com relação à língua inglesa, quando aluna de Ensino Fundamental e Médio.

Antes de começar a trabalhar com ensino de E/LE seu contato com esse idioma ocorreu em um contexto de imersão. Ou seja, a professora Ana aprendeu E/LE informalmente por ter vivido no Uruguai, país da América do Sul, cujo idioma oficial é o espanhol.

Depois de passar oito anos naquele país trabalhando como artesã, voltou para o Brasil e começou a lecionar espanhol. A professora afirma que, mesmo havendo cursado magistério, não tinha intenção de seguir a carreira de professora. Prova disso é o fato de não ter realizado a prática de ensino ao terminar o curso de magistério. Segundo ela, a atividade docente que

---

<sup>19</sup> Ana trabalha nas escolas E1 e E2; Mara, na E1 e E3, respectivamente.

exerce tem razões circunstanciais, isto é, ao retornar ao Brasil, a falta de docentes formados para atuar nessa área, fizeram-na perceber que esse seria um campo promissor, uma vez que tinha *competência comunicativa* em nível oral, nessa língua. Ana afirma, portanto, que se sente realizada com sua atual opção profissional.

Antes, porém, de começar a lecionar E/LE, Ana frequentou algumas aulas particulares com o objetivo de conhecer a estrutura da língua-alvo e realizou os exames do DELE<sup>20</sup> para a obtenção do Diploma de E/LE em nível básico.

Em 1999, a universidade local, UNIJUÍ, ofereceu o curso de graduação em E/LE e a professora Ana passou a cursá-lo para, segundo ela, legitimar sua função docente.

### **# Perfil da professora Mara**

A professora Mara tem 35 anos, é formada em Letras, com habilitação em Letras-Português. Trabalhou durante 12 anos como professora de LM em escolas públicas. Assim como Ana, em 1999, quando a universidade local passou a oferecer o curso de E/LE em nível de graduação, Mara decidiu cursá-lo, visando a ampliar suas possibilidades profissionais.

Seu interesse pela língua espanhola já havia sido despertado anteriormente, pois Mara havia estudado o idioma em um curso livre da cidade no ano anterior ao início do curso de graduação em E/LE.

Quando frequentava o terceiro semestre da graduação Mara foi procurada pela direção da escola pública (E1) em que trabalhava com LM, com a proposta de atuar na área de ensino de E/LE, devido à falta de professores habilitados e concursados para lecionar a disciplina.

Tal proposta, segundo Mara, causou-lhe insegurança, inicialmente, pelo fato de estar apenas cursando o terceiro semestre da graduação. Apesar de sua insegurança, a experiência anterior na docência de LM foi decisiva para passar a ser professora de E/LE na referida escola. Mara afirma que, mesmo tendo um conhecimento inicial da língua em questão, o fato

---

<sup>20</sup> Os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) são títulos oficiais que creditam o grau (inicial, básico e/ou superior) de competência e domínio do idioma espanhol. São fornecidos pelo Ministério de Educação e Cultura da Espanha. A responsabilidade pela elaboração e avaliação destes está a cargo da Universidade de Salamanca - Espanha.

de conhecer a estrutura da LM de forma mais aprofundada ajudou-a a superar as dificuldades quanto ao trabalho docente com a LE.

### Os procedimentos de análise de dados

Os procedimentos de análise de dados seguem a seguinte trajetória: (a) análise dos dados obtidos na entrevista com os sujeitos de pesquisa e (b) análise dos dados de sala de aula.

Na análise dos dados da entrevista, procuro traçar um perfil dos sujeitos de pesquisa, buscando detectar o que pensam ser necessário fazer em sua prática docente. O objetivo é inferir as crenças dessas professoras em formação no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de E/LE, em contexto escolar.

Na análise dos dados de sala de aula, busco descrever cada uma das aulas observadas. Em seguida, apresento aulas típicas dos sujeitos de pesquisa para verificar como as crenças detectadas na entrevista influenciam ou estão presentes na prática docente dos sujeitos.

Tendo em vista que os dados foram coletados em momentos e contextos distintos, descrevo duas aulas típicas de cada sujeito, contemplando uma de cada contexto. Penso que, dessa forma, haverá maior transparência dos resultados, pois as especificidades de cada um desses contextos serão respeitadas, além de poder visualizar até que ponto o contexto de atuação dos sujeitos influencia ou pode influenciar as conclusões.

A escolha desses procedimentos de análise de dados está pautada, especialmente, no fato de que, como mencionei nessa mesma seção quando descrevi os procedimentos de coleta de dados, um dos contextos (o da escola E1) poderia estar direcionando a prática docente dos sujeitos.

No próximo capítulo, apresentarei os pressupostos teóricos da pesquisa. Nele procuro evidenciar as principais teorias de aquisição de linguagem, a abordagem histórico-cultural e alguns estudos relativos às crenças de ensinar. Busco realizar um diálogo com alguns autores no que tange ao ensino de LEs em contexto de línguas próximas.

## **CAPÍTULO II**

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Este capítulo está dedicado à apresentação dos pressupostos teóricos da pesquisa e está dividido em seis seções. A primeira seção trata brevemente das principais teorias de aquisição de linguagem. Na segunda trago as contribuições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky para a área da educação. O objetivo dessas duas primeiras seções é estabelecer uma relação entre o ensino de línguas e a educação, quanto à concepção de linguagem/língua. Na terceira apresento um panorama geral do ensino de LEs em escolas; na quarta, a definição de crenças, e na quinta, alguns estudos sobre crenças de ensinar. Por último, traço considerações sobre o ensino de E/LE para falantes de português, levando em conta a proximidade lingüística.

#### **2.1 Teorias de Aquisição de Linguagem**

O entendimento do processo de aquisição da linguagem tem se constituído em um campo bastante amplo, alvo de inúmeras investigações. Na área da Psicolingüística é possível verificar os vários caminhos apontados como explicação para esse fenômeno (aquisição de linguagem), que vai do Behaviorismo ao Sociointeracionismo, passando pelo Inatismo e pelo Modelo Funcional.

Vários autores têm discutido as diversas teorias de aquisição de linguagem, tanto em contexto de LM como de L2/LE. Dentre esses autores, destaco Hadley (1993) e Lightbown e Spada (1999).

Hadley (op.cit.) discorre sobre as teorias de aquisição de línguas. Para essa autora elas podem ser vistas sob perspectivas diferentes: a *mentalista* ou *racionalista* e a *empirista*. Lightbown e Spada (op.cit.) abordam o *behaviorismo*, o *inatismo*, a *teoria do monitor* (Krashen, 1987), as teorias com base na psicologia e o *sociointeracionismo*. É, portanto, com base nesses dois autores que discorro a seguir.

Na visão *empirista*, uma das teorias mais discutidas e que ainda hoje encontra reflexos no ensino/aprendizagem de LEs é a teoria *behaviorista*<sup>1</sup>, a qual postula que o ser humano e os animais aprendem de forma similar, isto é, o ser humano (assim como os animais) não possui uma capacidade inata para aprender. Desse modo, todo o comportamento ocorre associado a uma reação, é uma resposta a um estímulo. Assim sendo, a linguagem é vista como resultado de forças externas que atuam sobre o ser humano.

Na visão *empirista* da aquisição, subjaz a concepção de linguagem como um conjunto de regras e exceções gramaticais, sendo que o aprendiz só “domina” a língua quando possui conhecimentos gramaticais suficientemente adquiridos. Nessa abordagem, a LM serve como referência para a aprendizagem de LE. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo dedutivo, isto é, o aprendiz precisa conhecer as regras, estudá-las e praticá-las sistematicamente por meio de exercícios descontextualizados de tradução, de exemplos pré-fixados, visando à formação de um pensamento ordenado em relação à língua estudada.

Sob a perspectiva *racionalista*, entende-se a aquisição como uma capacidade inata ao ser humano, o qual é programado geneticamente para desenvolver sistemas lingüísticos (Chomsky, 1959). Nela destaca-se a teoria *inatista* que tem como pressuposto o fato de que a linguagem humana não depende de estimulação, posto que ela é inata e de natureza maturacional. O conceito chave dessa teoria é o LAD (*language acquisition device*), que consiste na capacidade inata que todos os seres humanos possuem para adquirir a linguagem. Com base nessa concepção, Lightbown e Spada (op.cit.) discutem a teoria dos *universais lingüísticos* e o *modelo do monitor*.

A teoria dos *universais lingüísticos* postula que há um componente lingüístico inato e genético no ser humano. Esse componente, somado ao insumo presente no ambiente lingüístico em que está inserido o aprendiz, faz com que o mesmo desenvolva a linguagem, tanto em LM como em L2.

Na visão *racionalista* de aquisição, subjaz a concepção de linguagem baseada na lingüística estrutural, a qual concebe a língua como um conjunto de estruturas lineares, a

---

<sup>1</sup> Em 1957, SKINNER, B. publica *Verbal Behavior*, que se tornou uma das obras mais importantes acerca da Teoria Behaviorista ou Comportamentalista.

partir de uma série de regras destinadas a codificar o significado. Dessa forma, pensava-se que para aprender uma língua, o aprendiz deveria conhecer os elementos (fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos diferentes de orações) e as regras que se utilizavam para unir esses elementos, partindo do fonema para chegar ao morfema, à palavra, à frase e à oração. Essa visão estrutural concebe língua como fala e, por essa razão, a prioridade no ensino de línguas é dada ao aspecto oral. Sendo assim, a aprendizagem de uma língua baseia-se na concepção comportamentalista, isto é, para aprender é necessário formar hábitos lingüísticos por meio da repetição; são criados modelos situacionais, em sala de aula, para que o aprendiz os repita sistematicamente até que consiga aprendê-los.

Ao desenvolver a *teoria do monitor*, Krashen (1985) apresenta cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua: (a) a distinção entre *aprendizagem* e *aquisição*, sendo a primeira consciente e a segunda exige um esforço subconsciente do aprendiz; (b) a *ordem natural* que postula existir uma ordem previsível para a aprendizagem das estruturas gramaticais em LM e em L2, a qual é determinada pela simplicidade das regras; (c) a hipótese do *insumo*, a qual considera que, para haver aquisição de uma língua, é preciso que o aprendiz esteja exposto a um *insumo* compreensível; (d) a *hipótese do monitor* postula que o conhecimento consciente das regras gramaticais monitora a aprendizagem, levando o aprendiz à auto-correção das estruturas da língua e, (e) a hipótese do *filtro afetivo*, segundo a qual fatores como motivação, ansiedade e autoconfiança influenciam no processo de aquisição de uma língua, impedindo ou facilitando o recebimento de *insumo*.

Vale ressaltar que para Krashen (op.cit.), é essencial que durante a aquisição de uma língua, o indivíduo esteja exposto a estruturas em um grau maior que o nível já adquirido, e para internalizar esse *insumo*, é essencial que haja uma situação psicológica favorável, ou seja, um filtro afetivo baixo.

Com relação às teorias de base psicológica, Lightbown e Spada (op. cit.) destacam a *teoria cognitiva*, segundo a qual a aprendizagem é resultado de uma atividade mental que envolve processos cognitivos complexos. Dessa forma, ao ser exposto a uma LE, o aprendiz busca as informações que já possui sobre sua LM, elabora hipóteses e testa-as nas situações de comunicação dentro ou fora do contexto escolar. Assim, a *teoria cognitiva* passa a dar importância às estratégias que o aprendiz utiliza na aquisição de uma LE.

Por último, as autoras abordam a posição *interacionista*, segundo a qual a aquisição é resultado da interação, ou seja, para que haja aquisição da linguagem é necessário haver interação entre os sujeitos. No contexto escolar, a interação se dá tanto entre professor e aprendiz, quanto entre os aprendizes.

Por essa razão, ao contrário do que postula Krashen (op.cit.), não somente é necessário haver um *insumo* compreensível, como também tornar compreensível essas amostras da língua. Em outras palavras, a aquisição da linguagem é promovida quando o *insumo* torna-se compreensível, o qual é possibilitado pela interação com o professor ou com um colega mais competente na língua-alvo. Sendo assim, essa situação interativa ajuda o aprendiz a produzir sentidos, o que promove a aquisição.

A concepção de linguagem é a de que a sua principal função é a comunicação e a interação, cujas unidades fundamentais são as categorias de sentido funcional e comunicativo. Por esse motivo, a aprendizagem de uma LE ocorre quando as atividades/tarefas propostas pelo professor promovem a comunicação real, isto é, elas fazem sentido para o aprendiz, impulsionando a aprendizagem.

Como visto, essa teoria enfatiza a interação, levando em conta que professor e aprendizes encontram-se em um contexto histórico-social determinado. Sob essa visão, destaco a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1996<sup>2</sup>), que, entre outros aspectos, entende a interação como fator essencial para a produção de sentidos que desencadeiam na aquisição da linguagem, sobre a qual discorro na seção subsequente.

## 2.2 A abordagem histórico-cultural de Vygotsky

A questão central do trabalho de Vygotsky (1996) é a compreensão de que o ser humano constitui-se por intermédio das interações produzidas no meio social, isto é, o ser humano desenvolve-se a partir da fusão dos processos biológicos e culturais. Para que haja evolução é necessária a *mediação*, a qual ocorre por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem, elemento mediador das relações, é entendida como constitutiva do sujeito. Segundo o autor, a partir dos dois anos de idade inicia-se um processo de desenvolvimento inter-relacionado entre o pensamento e a linguagem e, ao longo do desenvolvimento humano, um reforça e transforma o outro. Dessa forma, é a partir das experiências sociais vividas que o ser humano desenvolve a linguagem e constrói seus conceitos. Para o autor:

---

<sup>2</sup>*Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky, foi publicado pela primeira vez em 1934.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois no interior da criança (intrapsicológica). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações sociais entre indivíduos humanos (1996:75).

Com isso, o autor mostra claramente que, ao contrário do que postulam outras teorias, na abordagem histórico-cultural nenhum conhecimento é apenas inato ao ser humano. No processo de formação de conceitos, por exemplo, é necessário que haja inicialmente uma interação social a qual é internalizada pelos indivíduos. A partir da internalização, os significados são produzidos e estes evoluem para novos significados. Assim, a significação/ressignificação de um conceito, mediada pela linguagem, permite novas relações com outros conceitos (Smolka, 2000).

Faz-se importante esclarecer que não há uma linearidade no processo de internalização. Cada indivíduo é capaz de posicionar-se diante das interações produzidas em um determinado contexto e internalizar as informações de maneira distinta e singular em relação aos demais, formando novos conceitos, os quais diferem de um indivíduo para o outro. Sendo assim, as interações sociais influenciam na formação das funções mentais superiores (a consciência, o sentimento e a vontade), características essencialmente humanas.

Vygotsky (op.cit.) postula que há níveis diferentes de consciência, por meio dos quais é possível perceber o desenvolvimento real (DR) caracterizado pela capacidade de realizar tarefas de forma independente. Esses mostram processos mentais elaborados a partir de interações realizadas e internalizadas.

Para formar novos conceitos seria necessária a intervenção do *outro*, representado na escola, em grande parte das atividades, pela figura do professor. Vygotsky (op.cit.) postula que para haver aprendizagem, é preciso que a *mediação* atue na zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Essa caracteriza-se como “a distância entre o DR e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes<sup>3</sup>” (Vygotsky, 1996:112). Na

---

<sup>3</sup> Vygotsky (1996) refere-se ao fato de que para haver evolução é necessário haver assimetria na interação, isto é, movimento de cima para baixo e de baixo para cima. Com isso, os companheiros “mais capazes” que menciona tem relação ao conhecimento maior sobre determinado assunto no momento da interação. Assim, o passo adiante ocorre pela mediação do outro, possibilitada pelo significado produzido para a linguagem empregada nessa mediação.

escola, o trabalho nos níveis da ZPD é uma das tarefas do professor, pois quando, em sala de aula, o professor atua como *mediador* entre o conhecimento a ser adquirido e o aprendiz, estará contribuindo para a autonomia do mesmo.

É possível entender, então, que a *mediação* do professor precisa dar-se em níveis ainda não internalizados; ao mostrar algo novo, não conhecido pelo aprendiz, o professor o estará auxiliando a (re)significar conceitos já internalizados. Nesses termos, como o trabalho da escola é sempre intencional, a figura do professor é importante na medida que este se constitui em alguém que, por meio de uma palavra, auxilia o aprendiz a dar um passo adiante no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, também possibilitado pelo significado produzido para a palavra.

No entanto, mesmo que a escola tenha esse caráter intencional, necessário e fundamental para a formação dos conceitos, Vygotsky postula que a *mediação* não ocorre somente no âmbito escolar e mediante a presença física do *outro*. Para ele, desde muito cedo a criança adquire um potencial para operar com os *signos*, os quais são estímulos instrumentais convencionais de natureza social. Dessa forma, a mediação também pode ocorrer por meio da palavra (signo), cujo significado<sup>4</sup> reside na realização da comunicação humana (interação).

Para Vygotsky, é necessário que se leve em conta a polissemia das palavras, pois os sentidos não são individuais, mas se constituem na dinâmica dialógica. Em relação ao processo de significação, esse aparece como sendo do próprio signo, enquanto o sentido é produto e resultado do significado, posto que o significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido

Em sala de aula de LE, para Vygotsky (op.cit.), o que difere a aquisição da LM da LE é a forma como ambas são internalizadas. A LM é adquirida em situações cotidianas enquanto que a aquisição da LE é intencional, e ocorre, geralmente, em contextos formais específicos.

Assim, como o ensino de línguas na escola é intencional, as discussões em torno das diversas teorias sobre aquisição de línguas têm originado diferentes abordagens para o ensino de LE. É, portanto, sobre as abordagens de ensino de línguas que trato na próxima seção.

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que o significado é provisório e é isso que permite a comunicação. O mesmo signo (palavra) pode ser usado com sentidos diversos, sem perder seu significado convencionado na sociedade.

### 2.3 As abordagens para o ensino de línguas estrangeiras (LEs)

As abordagens para o ensino de LEs, assim como as teorias explicitadas na seção anterior, foram modificando-se com o passar do tempo, fazendo com que surgissem diferentes enfoques metodológicos. A utilização de um ou de outro enfoque para ensino de LEs, por parte dos professores, têm relação com as diferentes concepções de língua e de aprendizagem que cada professor possui.

De uma maneira geral, tais abordagens passam de uma visão *gramatical*, a qual traz como pano de fundo uma concepção de língua como expressão do pensamento, característica das teorias *empiristas* e *racionalistas* da aquisição (cf. seção 2.1.), para uma visão de *uso* da linguagem, característica da teoria *interacionista* da linguagem e da *abordagem histórico-cultural*, a qual leva em conta o aspecto da interação social do ser humano como subsídio para a produção de conhecimento.

Estudar os enfoques adotados para o ensino de línguas possibilita que se tenha uma visão histórica da evolução da didática do ensino de línguas e mostra a incessante busca por orientações para um ensino/aprendizagem de línguas mais eficiente (Abadia, 2000). Conforme a autora, os métodos se sobrepõem no tempo, no entanto, evoluções vão ocorrendo à medida que se modificam (1) as teorias de aprendizagem, (2) as novas concepções de língua e de enfoques metodológicos, (3) os programas e planos de estudo, (4) o papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem e (5) a política e a sociedade.

Desse modo, mesmo havendo um período na história em que uma ou outra abordagem tenha se sobressaído, vale lembrar que estas se mesclaram ao longo do tempo, o que nos permite encontrar ainda hoje professores guiados (na maioria das vezes, implicitamente) por um determinado enfoque que não seja o *comunicativo* (definido mais adiante), tendência atual para o ensino de línguas.

Cabe ressaltar também que o ensino de LEs, enquanto especialidade científica com objetivos e instrumentos próprios, constituiu-se a partir da II Guerra Mundial (Garcia Santa-Cecilia, 1995:5). Na história do ensino de línguas, o *método* era visto como “un conjunto de

---

Por exemplo, carro tem um significado, o de ser um meio de transporte, no entanto, sem perder esse significado

reglas basadas en unos principios teóricos determinados que, de un modo sistemático se aplicaba en clase” (Abadia, op.cit.:14). Esta concepção de *método* não levava em conta as diferenças contextuais (tipo de aluno e situação de aprendizagem) em que se daria o ensino. Entretanto, nas últimas décadas houve uma mudança de perspectiva do *como ensinamos* para o *como aprendemos* em termos de didática de LEs; essa mudança trouxe como resultado, na opinião da autora, uma ruptura com o conceito tradicional de *método* e a redefinição de seu significado. Assim sendo, Richards e Rodgers (1998) propõem um “modelo base” postulando que todo *método* para ensino de LEs pode ser descrito a partir da análise de três elementos constitutivos, a saber: o *enfoque* que se refere às teorias sobre a natureza da linguagem e sobre a natureza da aprendizagem de uma língua; o *desenho*, que diz respeito aos objetivos gerais e específicos, o modelo de programa, os tipos de atividades de aprendizagem e de ensino a serem propostos, os papéis do aprendiz, do professor e dos materiais didáticos e o *procedimento*, relativo às técnicas e às práticas observadas quando se utiliza o *método* (Abadia, op.cit.).

Historicamente, o ensino de línguas está pautado sobre duas grandes vertentes: uma de *base gramatical* e outra de *base comunicativa* (Viana, 1997). A vertente de *base gramatical* privilegia a forma lingüística da língua, que é vista como um sistema de estruturas que devem ser aprendidas por ordem de complexidade, por meio da prática contínua da gramática e da memorização. Sob este enfoque, as aulas estão centradas no professor, e os aprendizes são vistos como receptores passivos das estruturas apresentadas sob a forma de exercícios de repetição e de substituição.

No enfoque de *base comunicativa*, privilegia-se o uso da língua-alvo em contextos sociais determinados de modo que os alunos participem ativamente das atividades, formulando hipóteses sobre os sistemas gramaticais apresentados. O papel do professor, neste caso, é o de mediador da aprendizagem e à medida que vai propondo as atividades, monitora e motiva seus alunos, buscando integrar o uso das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, com mostras autênticas da língua. Essa abordagem busca desenvolver outras competências, além da gramatical, como a discursiva, a sociolingüística e a estratégica (Canale, 1995), as quais serão esclarecidas no decorrer desta seção.

Para que se possa ter uma compreensão da história do ensino de língua ao longo dos séculos, apresentarei, a seguir, um breve resumo das principais abordagens empregadas no ensino de LE.

A *Abordagem de Gramática e Tradução* (AGT) foi a que mais perdurou na história do ensino de LEs. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento e sugere uma seqüência de atividades para a aprendizagem de uma língua: a memorização prévia de um vocabulário específico, o conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão (Leffa, 1988). É um método dedutivo que ensina a segunda língua (L2) pela primeira (língua materna), enfatiza a forma escrita (com todas as regras e exceções da gramática) e dá pouca ou nenhuma atenção à pronúncia e à entonação.

O objetivo final do processo de ensino/aprendizagem consiste em dotar o aluno de um extenso e detalhado vocabulário literário e ensiná-lo a extrair o significado de textos em LE através de traduções para a língua materna (LM).

Para os adeptos dessa abordagem, o aluno é um mero receptor de informações passadas pelo professor e, nessa passividade a maior exigência não é o domínio da fala, mas das regras gramaticais da língua em questão.

As críticas mais contundentes a essa abordagem estão alicerçadas na idéia de que a língua está reduzida a componentes isolados, sem sentido, que não transmitem o conteúdo de uma mensagem real (Abadía, 2000) e na falta de comunicação na língua alvo entre o professor e os alunos (Leffa, 1988; Giovannini et.al. 1996). Ao aprender, é passada a falsa idéia de que ao memorizar a regra, ele saberá utilizá-la corretamente. Segundo Abadia (op.cit.:40) “Es esta falsa expectativa la que conduce a frustraciones cuando la/el estudiante comprueba que no sabe integrar ese conocimiento gramatical pasivo en el uso práctico de la lengua que aprende.” A autora vai além ao postular que, durante muito tempo, aprender LE foi um privilégio da educação e formação superior de minorias, e a valorização da *Gramática e Tradução* como “el método adecuado para el aprendizaje ‘intelectual’ de lenguas extranjeras le ha asegurado su puesto dentro de la enseñanza de lenguas modernas”(p.40). Talvez essa idéia elitizada tenha respingos na atualidade e faz com que muitos professores e professoras empreguem este método em suas aulas de LE.

A *Abordagem Direta* (AD) surgiu aproximadamente no início do século XVI (Leffa op.cit.); tem como princípio fundamental a idéia de que se aprende uma LE por meio dela própria, ou seja, o aluno deve aprender a pensar na língua-alvo e, portanto, nunca deve ser usada a LM na sala de aula para traduzir ou explicitar dúvidas. A ênfase está na oralidade empregando-se diálogos situacionais, e a técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua.

Foram os adeptos desta abordagem que mencionaram pela primeira vez as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever (Leffa, op.cit.). Nas aulas, primeiro o aprendiz é exposto aos fatos da língua para depois chegar à sistematização.

Os defensores da AD partilhavam a idéia de que se aprende a entender e a falar uma língua ouvindo-a e falando-a intensamente. A gramática não era explícita nem dedutiva como nas aulas do tipo tradicional, pois o conhecimento sistêmico da língua se processava através da prática intensa das habilidades oral e escrita.

Ao contrário da AGT, no qual o professor não precisava ter domínio oral da língua, mas conhecer profundamente o seu conteúdo gramatical, nessa, era necessário que o professor fosse fluente na língua e dotado de grande imaginação e habilidade para explicar o significado das palavras sem recorrer à LM.

Talvez um dos méritos da AD seja o de ter criado uma nova proposta de ensino de LE que acabou com a supremacia da AGT. Essa trouxe à luz os problemas existentes na época acerca do processo de aprendizagem e abriu caminho para a didática de LEs (Abadia, op.cit.). Por outro lado, muitas críticas lhe foram feitas, como por exemplo o fato de não haver integração no trabalho com as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, pois na AD primeiro se usa a língua oral e depois a escrita (Leffa, op.cit.). Abadia (op.cit.) destaca também a dificuldade de sua implantação em escolas públicas ou grupos numerosos de aprendizes, dada a diversidade de fatores como motivação e ritmo do aprendiz e das diferenças entre a aquisição de LM e de LE.

A partir de um estudo feito nos Estados Unidos e Canadá (de 1923 a 1927) sobre ensino de LEs, cujos resultados foram publicados entre 1927 e 1932, chegou-se à conclusão que o objetivo da aprendizagem de LEs deveria ser essencialmente prático. Propôs-se, então, uma combinação dos métodos anteriores, adotando-se da AD, o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua e da AGT, a ênfase na língua escrita e o conhecimento de regras essenciais para a sua compreensão.

Essa mescla deu origem à *Abordagem para a Leitura* (AL), cujo objetivo principal era, como o nome sugere, desenvolver a habilidade da leitura. A ênfase na pronúncia era mínima e o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial. Para isso, o professor deveria proporcionar condições para a leitura, para a expansão do vocabulário na língua-alvo, e para os exercícios escritos, principalmente questionários baseados em textos. Essa abordagem expandiu-se pelas escolas dos Estados Unidos na década de 1930, permanecendo até o fim da Segunda Guerra Mundial (Leffa, op.cit.).

Após esse período, com os contatos cada vez mais intensos entre as nações, percebeu-se que adquirir a habilidade da leitura não era suficiente em um curso de LEs. Novamente surgiu a necessidade de se buscar outras propostas que se adequassem às novas demandas.

A nova ênfase à capacidade de comunicação em uma LE levou à criação da *Abordagem Audiolingual* (AAL). Essa foi criada pelo exército americano dada a necessidade de ter em suas corporações falantes fluentes em várias LEs. A falta de professores fez com que fossem contratados lingüistas e informantes nativos que ministrassem aulas a membros selecionados das forças armadas. As aulas variavam entre a aprendizagem de estruturas básicas da língua e exercícios intensivos de prática oral. A experiência teve tanto êxito que foi adotada por professores de língua e entidades educacionais americanas.

As premissas que sustentavam a AAL são: (a) *língua é fala, não escrita* e por isso, para aprender uma LE, o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, assim como acontece com a aprendizagem da LM na qual só se aprende a escrever muito tempo depois de se aprender a falar; (b) *língua é um conjunto de hábitos*, ou seja, a aprendizagem de LE se concebe como um processo de formação de hábitos e a prática oral dos alunos é realizada mediante um processo de imitação e repetição (Giovannini et. al., 1996); (c) *ensine a língua e não a respeito dela* na qual a gramática vista como um meio para se atingir um fim, era ensinada de forma indutiva; (d) *a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer*, sendo assim, as expressões que os alunos aprendiam eram as mesmas que ouviriam falantes nativos usarem em situações reais de fala; expressões essas que, muitas vezes, seriam apontadas como incorretas pela gramática normativa; (e) *as línguas são diferentes* e através da análise contrastiva entre a primeira e a língua-alvo, o professor poderia evitar possíveis erros dos alunos causados pela interferência da LM (Leffa, op.cit.).

AAL está ligada à lingüística estrutural<sup>5</sup> (Abadia, op.cit.) e à concepção comportamentalista (behaviorista) da aprendizagem. Nessa concepção, aprender línguas significa formar hábitos lingüísticos por meio de um processo mecânico de repetição e do modelo “estímulo/resposta/reforço”. Nesse particular, Abadia (op.cit.:74) comenta que, a partir de 1955, Chomsky se caracteriza como um dos principais críticos dessa abordagem que excluía “el potencial cognitivo y creativo del aprendiente”. Segundo o autor, as propriedades fundamentais da língua derivam de aspectos inatos da mente e da maneira pela qual os indivíduos processam suas experiências<sup>6</sup>. A aquisição da linguagem sob este ponto de vista é

---

<sup>5</sup> Segundo esta teoria, a língua está formada por um conjunto de estruturas lingüísticas analisadas isoladamente.

<sup>6</sup> Na época esta se caracterizou como uma renovação. Chomsky propôs a competência lingüística como objeto de estudo da Lingüística.

uma questão de maturação da capacidade lingüística individual (Roulet, 1978). Apesar de ter sido considerada uma reviravolta no mundo lingüístico com a dicotomia competência/desempenho, a proposta de Chomsky (1959) ainda estava alicerçada na idéia de língua como um complexo sistema de regras não levando em conta que os diferentes fatores (internos e externos) e o contexto podem interferir no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

A partir da década de setenta “o foco passou a ser maior na comunicação, não na forma, contrariamente ao que acontecia no estruturalismo” (Gattolin e Rottava, 2000:84). Novas concepções vieram acalorar as discussões sobre ensino de línguas. Hymes (1972) fez uma crítica ao conceito de *competência* de Chomsky<sup>7</sup> ampliando-o para *competência comunicativa*, enriquecido mais tarde por Canale e Swain (1980) e Canale (1995). Wilkins (1976) propôs o ensino de línguas sob uma perspectiva *funcional*. Estavam sendo definidas as diretrizes para o que hoje se encontra como o principal foco de pesquisas e discussão entre lingüistas aplicados, pesquisadores e professores de LE: a *abordagem comunicativa* (AC) para o ensino de línguas.

Também criticando os modelos anteriores baseados na *forma*, Widdowson<sup>8</sup> (1991) procurou mostrar que “a pessoa que domina uma LE sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações; ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo” (p.13). O autor fez uma distinção entre *uso* e *forma* no ensino de línguas. Segundo ele:

Se for o caso de que saber uma língua significa tanto saber que significações as frases têm como ocorrências de formas e que forças elas assumem como exemplos de uso, então fica claro que o professor de língua deveria se preocupar com o ensino de ambas as formas de conhecimento. No passado houve uma tendência para concentração na forma dentro do pressuposto de que os alunos eventualmente obtêm por si próprios o necessário conhecimento de uso<sup>9</sup>. Esta poderia se constituir numa visão demasiado otimista para se adotar (Widdowson, op.cit. p. 37).

---

<sup>7</sup> Chomsky partia da idéia de um falante/ouvinte ideal. Hymes sugeriu que a “competência” precisa incluir conceitos de adequação e aceitação (o que dizer a quem e como dizê-lo de uma forma adequada). Com isso deu os primeiros passos para o conceito de Competência Comunicativa usado hoje.

<sup>8</sup> A obra utilizada nesta pesquisa é uma tradução de Almeida Filho, do original *Teaching Language as Communication*, editada por Widdowson em 1978, na Inglaterra.

<sup>9</sup> O que o autor afirma decorre de uma concepção restrita de ensino de LE, baseada na forma, isto é, no estudo de estruturas gramaticais.

E mais adiante, referindo-se ao ensino em uma perspectiva comunicativa, Widdowson comenta:

O ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo). O ensino de uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro (p.37).

Assim, o autor deixa claro que, se um aprendiz de LE domina o *uso* de uma língua em situações diversas, estará dominando também as *formas* desta, o contrário, porém, não é verdadeiro. As colocações do autor referentes à *abordagem comunicativa* também apontam caminhos para o planejamento de cursos:

Em sendo assim, deveria ser sensato planejar cursos de ensino de línguas voltados para o uso. Isso não quer dizer que exercícios com aspectos específicos de acidência formal não possam ser introduzidos onde necessários; mas esses seriam auxiliares com relação aos propósitos comunicativos do curso como um todo e não introduzidos como um fim em si mesmos (p. 37-8).

A partir dos seus estudos, passou-se a dar ênfase às quatro habilidades: *ouvir, falar, ler e escrever* sem a predominância de nenhuma destas no ensino de LE.

Em se tratando de uma *abordagem comunicativa*, na qual a dimensão *uso* é privilegiada, fez-se necessário também um estudo sobre o que significa ser competente comunicativamente. Nesse particular, o termo *competência comunicativa* aprimorado por Canale e Swain (1980), é entendido como os sistemas subjacentes do conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação.

Canale (1995) explicita quatro áreas de conhecimento como componentes da *competência comunicativa*. São elas: (a) a *competência gramatical*, que se relaciona ao código lingüístico e inclui as características e regras da língua (vocabulário, formação de palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica) e está centrada na habilidade de compreender e expressar o sentido literal das expressões; (b) a *competência sociolingüística*, a qual inclui as regras socioculturais de uso e de discurso, sendo as regras de uso as que interessam neste estudo, pois se ocupam das dimensões em que as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolingüísticos, levando-se em conta fatores como a situação dos participantes, o propósito e as normas da interação; (c) a

*competência discursiva*, que está relacionada ao modo pelo qual se combinam as formas gramaticais e significados para textos de diferentes gêneros. Na *competência discursiva*, a unidade do texto é alcançada na forma (estrutura/organização), pela coesão e, no significado, pela coerência; e, (d) a *competência estratégica*, que é usada para compensar falhas e favorecer a efetividade da comunicação.

Em resumo, para Canale (op. cit.), as quatro áreas de *competência* são empregadas para ilustrar o que constitui a *competência comunicativa*, ou seja, são níveis de análise que podem se distinguir como parte do marco teórico. Em relação à natureza deste, o autor analisa essas áreas de competência como fatores separados que interagem entre si na *abordagem comunicativa* do ensino de línguas.

Almeida Filho explica o ensino comunicativo de LE como:

[...] aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (1993:47).

Em outras palavras, ao se trabalhar LE sob a AC, as tarefas propostas pelo professor visam a usar a língua-alvo em situações reais de comunicação. Ao usá-la nessas situações, além de comunicar-se, significados são produzidos e estes passam a constituir a consciência de um novo entendimento, tanto com relação à LE como à LM, visto que o aprendizado de uma LE ajuda na compreensão da LM (Vygotsky, 1996).

## 2.4 O ensino de língua estrangeiras em escolas

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um dos fatores que determina a inclusão de uma área do conhecimento no currículo escolar é a função social que a mesma desempenha na sociedade. Com relação às LEs, exige-se uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população, isto é, as possibilidades de contato dos alunos em seu ambiente social com a LE estudada na escola.

Com relação ao ensino de LEs em escolas, Almeida Filho (2001:25) afirma que:

pode-se tomar o rumo básico de ensinar e aprender o sistema primeiro e ir ensaiando o uso paulatinamente ou pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela.

O autor refere-se, inicialmente, à abordagem sistêmica, na qual o ensino de LEs enfatiza a forma, o aprender sobre a língua e, como alternativa, sugere o caminho da *abordagem comunicativa*<sup>10</sup>. Cabe ressaltar que mesmo optando pela ênfase na habilidade da leitura no ensino de uma LE, na escola, esse ensino pode ser comunicativo.

Como já mencionado na seção anterior, Almeida Filho (1993) entende ensino comunicativo de línguas como aquele que propõe atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aprendiz, buscando que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Canale (1995:74) destaca que o enfoque comunicativo no ensino de LE é

integrador en el que el objetivo principal es preparar a los aprendientes a explotar de un forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación.

Sendo assim, conforme o uso que o aprendiz fará da LE (se oral ou escrito), o ensino precisa estar em consonância com essa possibilidade de uso real.

Para Moita Lopes (1996) uma das dificuldades enfrentadas pelas LEs no currículo é exatamente a de justificar socialmente a sua presença. Dadas as raras possibilidades em que os aprendizes irão empregar a LE como recurso para comunicação oral (exceto em regiões específicas, como é o caso das zonas fronteiriças), torna-se difícil justificar sua relevância social. Segundo o autor, “as LEs não são ensinadas adequadamente nas escolas e para aprendê-las, é necessário que se frequente um curso particular” (p.129). Por esse motivo, o autor postula que os objetivos tradicionais do ensino de LE com ênfase nas habilidades orais precisam ser alterados, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem, ou seja, o foco nas habilidades de leitura. Idéia esta compartilhada também pelos PCNs.

---

<sup>10</sup> Cf. seção 2.3 – Capítulo II.

Os PCNs orientam que na maior parte do país, a leitura em LE atende às necessidades de educação formal, por ser esta a habilidade que o aluno pode usar em um contexto social imediato, porém, fazem uma ressalva quanto ao ensino de LE em regiões de fronteira e comunidades de imigrantes ou grupos nativos, pelo fato de que, nesses lugares, a LE pode cumprir um papel comunicativo não só no que tange à habilidade de leitura, como na habilidade oral.

Na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, onde foi desenvolvida esta pesquisa, grande parte dos municípios faz fronteira com comunidades argentinas, cujo idioma oficial é o espanhol. Acrescento a isso o fato de que, nos últimos anos, essa região tornou-se um corredor de passagem de argentinos que vêm ao Brasil não só nos meses de verão, quando o fluxo aumenta, senão em todas as épocas do ano e, por esse motivo, existem possibilidades reais de uso oral da língua.

Essa situação poderia caracterizar, segundo Sturza (1994), como de relevância para o ensino de LE que privilegie não só a habilidade de leitura, mas a comunicação oral. A autora, em sua pesquisa, traz à discussão o espanhol como disciplina escolar objetiva em regiões de fronteira do Brasil com países de língua espanhola, nas quais os alunos estão expostos ao contato contínuo com falantes desse idioma e que, nesse caso, o ensino de E/LE deve proporcionar aos aprendizes situações de uso real da língua-alvo.

Ainda com relação aos PCNs, esses apontam para a situação atual do ensino de LEs no Brasil. Entre outros aspectos, o documento destaca que a LE não é vista como elemento importante na formação do aluno e, por essa razão, muitas vezes, esta não tem lugar privilegiado no currículo escolar, sendo em muitos casos oferecida “fora do contexto de educação global do aluno” (p.24).

Tal ocorrência é preocupante porque demonstra o descaso com relação às LEs. Ora, se um componente curricular ocupa um espaço restrito ou não está incluído no currículo escolar, significa que este não tem muita importância. No entanto, atualmente, o fato de conhecer outra língua além da materna pode permitir o acesso a um leque maior de opções em termos profissionais e culturais. Do mesmo modo, estudar uma LE significa ampliar horizontes, conhecer outras culturas e, a partir desse conhecimento, é possível entender melhor a própria realidade. Segundo Vygotsky (1996), uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da LM e, por meio dela, o aprendiz passa a perceber a sua língua como um sistema particular entre outros tantos existentes e isso desencadeia uma “consciência das suas operações lingüísticas” (Vygotsky, op.cit.:94). Em outras palavras, estudar uma LE ajuda ao

aprendiz a formar consciência de que sua LM faz parte de um universo de línguas e de culturas diferentes.

Almeida Filho (2001:23) ressalta que, depois de 23 anos de movimento comunicativo para o ensino de LEs:

[...] há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, Letras e Estudos de Linguagem.

A experiência tem mostrado que tal cenário se evidencia especialmente no que tange aos objetivos do ensino de LEs nas escolas. Esses, em sua maioria, priorizam o desenvolvimento da compreensão da estrutura da língua. Tem-se, então, de um lado, o empenho por parte de pesquisadores em repensar as questões pertinentes ao assunto e em reformular os currículos dos cursos de formação no intuito de melhorar o ensino de LE. De outro, uma prática escolar voltada para um ensino descontextualizado.

Embora haja esforços conjuntos (de pesquisadores e de universidades) no sentido de legitimar o ensino de LE como parte integrante da formação do aluno, os PCNs mostram as circunstâncias difíceis em que se dá o processo de ensino/aprendizagem de LE em escolas, quais sejam: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, carga-horária reduzida e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.

A realidade das escolas da região onde se realizou esta pesquisa não é diferente do que já mencionado nos PCNs, e vem acrescida de uma particularidade no que tange aos docentes de E/LE. Isto é, os professores das escolas públicas ou privadas, são, salvo raras exceções, profissionais de outras áreas ou sem formação em ensino superior, que possuem algum conhecimento em espanhol, geralmente na habilidade oral. Entretanto, para ser professor de outras disciplinas, (português, história, química, biologia, etc.) exige-se que esse seja licenciado na área específica de sua atuação, visto que, como já mencionado anteriormente, é no curso de graduação que será (ou deveria ser) fornecido, ao professor, o aporte teórico-metodológico necessário para subsidiar seu trabalho docente.

Se não se aprende LE na escola porque os objetivos (exercer uma função social) não condizem com o planejamento elaborado pelo professor, talvez o que falta para que haja aprendizagem em contexto escolar seja uma maior preparação teórica deste sobre todo o processo que envolve o ensino/aprendizagem de LE.

## 2.5 A cultura de ensinar línguas estrangeiras

Um dos pressupostos desta pesquisa pretende relacionar o tipo de abordagem empregada pelo professor às suas crenças. A forma como o professor encaminha seu trabalho, as escolhas que faz em termos metodológicos ou de conteúdo, sua postura em sala de aula, entre outros fatores, estão relacionadas a sua forma de conceber, mesmo que implicitamente, a educação, constituição de sujeito, linguagem e ensino de língua.

Existem estudos sobre *culturas de ensinar*, que se referem ao professor (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Richards et. al., 1992) e sobre *culturas de aprender*, relacionadas ao aluno (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995, Félix, 1998). Esta pesquisa está sendo realizada sob a perspectiva do ensino, por essa razão, mesmo sendo o aprender e o ensinar processos imbricados, onde o primeiro está relacionado às interações produzidas (Vygotsky, 1996) e o segundo produz essas interações, darei mais atenção ao estudo da *cultura de ensinar*.

Feiman-Nemser & Floden (1986) definem a *cultura de ensinar* como o mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de se perceberem e de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhe sentido. A *cultura de ensinar*, segundo os autores também se refere aos conceitos compartilhados pelos professores, suas crenças quanto a sua profissão, das maneiras de trabalhar, de suas condições de trabalho, de sua interação com a comunidade escolar.

Em suas investigações sobre o tema, Feiman-Nemser & Floden (op.cit.) discutem, inicialmente, os problemas metodológicos que nascem de estudos sobre cultura de ensinar, trazendo à tona alguns obstáculos que se sobrepõem ao realizar-se um estudo sobre o tema. O primeiro diz respeito às dificuldades para definir problemas subjetivos; o foco na cultura implica inferências sobre conhecimentos, valores, normas para ação, nenhum dos quais podendo ser diretamente observados. O segundo diz respeito à diversidade da população de professores, isto é, a existência de muitas culturas de ensinar levanta questões difíceis como, por exemplo, acerca de que cultura ou culturas o estudo tratará; como as diferenças e semelhanças sobre culturas podem ser documentadas e, por fim, em que medida se pode afirmar sobre qualquer aspecto da cultura se não se está nela.

Ainda de acordo com os autores, a prioridade dos professores em início de carreira está relacionada ao seu desempenho e sobrevivência, assim, a *cultura de ensinar* se forma pela adoção de modelos já existentes, ou seja, os professores seguem aquilo que colegas mais experientes fazem. Ao se tornarem mais confiantes e seguros, a preocupação com a opinião dos outros diminui, e esses passam a fazer autocríticas e a realizar reflexões sobre sua prática. No entanto, essas reflexões estão no âmbito intuitivo, no conhecimento prático. Para Feiman-Nemser & Floden (op. cit.) nem professores, nem investigadores têm vocabulário 'adequado' para descrever o conhecimento prático porque este é tácito e vem das experiências como aluno ou como professor e, muitas vezes, o discurso usado não expressa as perspectivas dos professores. Para eles, é difícil conceituar as diferentes formas de ensinar e o que os professores pensam sobre seu trabalho. Embora haja muitas investigações sobre o assunto, ainda não se têm muitas respostas e/ou soluções precisas, pois sempre há teorias sedimentadas e, segundo os autores, é um dilema reconhecer as dificuldades, porque os professores não conseguem autoperceber claramente seu trabalho e seus conceitos.

Deste modo, Feiman-Nemser & Floden (op.cit) postulam que há muitos fatores divergentes que podem originar culturas de ensinar diferentes: idades, experiências sociais e culturais, estado civil, recompensas na carreira (para alguns o único meio de sobrevivência, para outros não), habilidades, conhecimentos, as escolas em que trabalham, entre outros. Essas diferenças trazem problemas aos investigadores da *cultura de ensinar*, pois dificulta o seu diagnóstico e inferências.

Reynaldi (1998: 29), ao estudar a cultura de ensinar LM e LE em um contexto brasileiro, define *cultura de ensinar* como “as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados e de nossa visão de ensino” e que mesmo não podendo verbalizá-las, as crenças estão dentro de nós e se manifestam em nossas atitudes.

Embasada em Feiman-Nemser & Floden (op.cit.), a autora postula que diferentes realidades e experiências gerarão culturas de ensinar diferentes, que também poderão ser alteradas se o professor concluir que sua maneira de ensinar está inadequada para a consecução de seus objetivos e tiver oportunidade para realizar as alterações que pretende.

Para Almeida Filho (1993), de acordo com a experiência anterior de sala de aula como aprendizes de LE, os professores já podem imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por eles.

Na opinião de Richards e Lockhart (1998), tradicionalmente, o ensino de línguas descreve-se em função do que fazem os professores, isto é, a partir das ações e

comportamentos que manifestam nas aulas e seus efeitos nos alunos. Para compreender suas ações, é necessário examinar as crenças e processos de pensamento que as estão constituindo. Para os autores, o que os professores fazem decorre do que sabem e crêem, e o conhecimento e o pensamento destes orientam sua prática docente. Essas crenças fazem parte da *cultura de aprender e de ensinar* de cada um.

Nesse sentido, alguns estudos já foram realizados com relação às crenças de professores sobre o ensino de LE. Como este trabalho dedica-se ao estudo de crenças, faz-se necessário conceituar o termo.

### 2.5.1 Crenças sobre ensino de LE

O interesse pelo estudo de crenças de professores sobre o ensino de LEs é recente se comparado a outras áreas do conhecimento (Barcelos, 2001). Entretanto, nos últimos anos, alguns pesquisadores têm se dedicado ao estudo do tema (Barcelos, 1995 e 2000, Félix, 1998, entre outros). Outros, ainda, embora tenham pesquisado sobre este tópico, têm usado diferentes denominações: “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento metacognitivo” “cultura de aprender línguas” (respectivamente Holec, 1987, Abraham & Vann, 1987; Wenden, 1986, citados por Barcelos, 2001; Almeida Filho, 1993 e Barcelos, 1995).

Apesar de empregarem termos distintos para o que nesta pesquisa chamo de *crenças de ensinar*, os autores citados acima mantêm uma opinião positiva quanto à importância de se desenvolver outros estudos sobre o assunto. Além disso, destacam que há uma demanda considerável no que diz respeito às investigações sobre esta temática, isto porque as crenças fazem parte da cultura de ensinar dos professores. Como já citado anteriormente, não existe uma única cultura de ensinar e, portanto, as crenças também podem ser diferentes de acordo com o meio social e cultural em que estão inseridos os professores.

Em meio a uma variedade de conceitos, Barcelos (2001:72-3) define crenças como “opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito de processos de ensino e de aprendizagem de línguas”, as quais “são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas

experiências, na cultura e no folclore, podendo ser, inclusive, internamente inconsistentes e contraditórias.”

Pajares (1992), citado por Marcelo (2001)<sup>11</sup>, postula que os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que lhes permite definir o mundo e a si mesmos, e que as crenças se formam em idade muito tenra e tendem a perpetuar-se. Pajares (op.cit.) destaca ainda que quanto mais antiga é uma crença, mais difícil será abandoná-la. Essa resistência a mudanças tem relação com o caráter afetivo, isto é, por terem sido formadas desde cedo, já fazem parte da história do indivíduo e influenciam na forma como esse define e organiza suas atitudes e tarefas. Em contrapartida, sob a perspectiva da *abordagem histórico-cultural*, as crenças se modificam à medida que são verbalizadas, analisadas e discutidas. Nesse caso, se no curso de formação são dadas oportunidades para que os professores reflitam sobre elas, essas evoluem para níveis diferentes e se transformam; em caso contrário, permanecem estáveis.

Segundo Barcelos (2001), várias têm sido as metodologias empregadas em investigações sobre as crenças na aprendizagem de línguas, as quais são agrupadas em três abordagens de acordo com sua definição de crenças, métodos de investigação, relação entre crenças e ação: *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*.

A abordagem *normativa* compreende as crenças como sinônimo de idéias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões sobre determinado assunto. Sob essa visão, as crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos aprendizes, inclusive, relacionado ao seu sucesso ou fracasso, na aprendizagem de língua.

Segundo a autora, as críticas a essa abordagem referem-se ao fato de que essa restringe à escolha dos participantes a um conjunto de afirmações predeterminadas, pelo pesquisador, posto que o instrumento de coleta de dados é um questionário tipo Likert-scale, o qual permite que os entrevistados tenham diferentes interpretações sobre os itens selecionados.

Na abordagem *metacognitiva* as crenças são descritas como conhecimento metacognitivo que os aprendizes têm sobre aprendizagem de línguas, conhecimento este, segundo Barcelos (op.cit.), estável e às vezes falível. Assim como na *abordagem normativa*, as crenças também podem indicar um comportamento futuro sobre o sucesso como aprendizes de língua. No entanto, considera-se haver fatores, como os objetivos de aprendizagem, que podem influenciar na relação entre crenças e ações do aprendiz.

---

<sup>11</sup> Palestra proferida em junho de 2001, na UNIJUÍ, Campus Ijuí, cf. seção 1.1 – Capítulo I.

As críticas a essa abordagem de investigação sobre crenças estão relacionadas ao instrumento de investigação, a entrevista, pois baseia-se somente em afirmações dos aprendizes, não havendo uma preocupação com as ações dos mesmos.

Por último, na abordagem *contextual* as crenças são entendidas como parte da cultura de aprender, sendo representações de aprendizagem em uma determinada sociedade. As relações entre crenças e ações são vistas como específicas do contexto, sendo assim, é nesse contexto que necessitam ser investigadas.

Como os instrumentos usados para esse tipo de investigação são variados (observações, entrevistas e estudos de caso) esses consomem muito tempo para serem analisados, restringindo, assim, o número de participantes. É nesse particular que residem as maiores críticas a essa abordagem de investigação de crenças.

Mesmo que as pesquisas apresentem diferenças, “todas elas enfatizam que as crenças influenciam o comportamento.” Para a autora, “as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (Barcelos, 2001:85).

Embora os estudos de Barcelos (1995, 2000) enfatizem as crenças de aprender, acredito que possa empregar a mesma abordagem (contextual) para o estudo de *crenças de ensinar*, pelo fato de que esta pesquisa se dá em um contexto específico, de professores em formação que atuam no ensino de E/LE. Além disso, busco compreender em que medida as crenças sobre ensino de E/LE influenciam a prática desses professores. Procurei ainda fazer uma relação entre a cultura e as crenças de ensinar dos sujeitos de pesquisa e a abordagem<sup>12</sup> de ensino adotada pelo curso de formação desses sujeitos.

Cabe ressaltar também que vários autores (Almeida Filho, 1995; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991) criticam o fato de que o término da graduação indique a conclusão da formação profissional. Segundo Félix (1998) quanto mais básica for a formação do professor, maior probabilidade haverá de que suas ações em sala de aula sejam orientadas por concepções implícitas. No entanto,

[...] se o professor aprimora seu conhecimento estando em constante crescimento profissional, ele é capaz de sair do nível da intuição e das crenças para passar a explicar com explicitude e articulação porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém (p.96).

---

<sup>12</sup> Entende-se por abordagem como o “conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua” (Cf. Almeida Filho, 2001:19).

A seção seguinte está dedicada à explicitação de pesquisas sobre crenças de ensinar e suas implicações para o ensino de LE.

### 2.5.2 Crenças de Ensinar e suas implicações para o ensino de E/LE

Segundo Barcelos (2000), vários estudos foram realizados buscando mostrar as influências das crenças dos professores de língua na sua prática; entre eles, alguns têm discutido que as crenças dos professores não só influenciam sua prática como também estas ajudam a moldar a natureza das interações em sala de aula. Prabhu (1990) usou o termo “*sense of plausibility*” para referir-se à capacidade de o professor agir de acordo com suas crenças e explicar o que faz e porque faz.

Johnson (1992), Mangano e Allen (1986) e Smith (1996), citados por Barcelos (op.cit.) mostraram que alguns autores verificam a existência de coerência entre as crenças e as práticas dos professores investigados. O estudo de Smith (op.cit.) focalizou a influência das crenças no processo de decisão do professor e sugere que estes selecionam e modificam a teoria de acordo com suas crenças e seu conhecimento de contexto instrucional.

Fang (1996a), referido por Barcelos (op.cit.), postula que a complexidade da sala de aula causa um impacto nas crenças dos professores e podem afetar a sua prática, causando conflitos ao professor. Sendo assim, algumas incoerências entre as crenças e as práticas do professor podem ser resultado do uso das declarações de determinados pesquisadores que põem os professores em uma posição de escolha entre a falta de clareza acerca do processo de ensino/aprendizagem e sua abordagem.

Granden, (1996, citado por Barcelos op.cit.) mostrou que, em virtude do despreparo de seus alunos com relação à instrução da leitura, os professores investigados abandonavam algumas de suas crenças e recorriam a algumas práticas que, mesmo sendo menos benéficas lhes pareciam mais oportunas.

Johnson (1994, citado por Barcelos op.cit.) investigou professores em formação de inglês como segunda língua e concluiu que estes se sentiam oprimidos, pois embora desejassem ter sua prática centrada no aluno, precisavam manter a autoridade e a ordem em aula. Por isso, adotavam uma abordagem centrada no professor. Além disso, segundo

Richards (1994, citado por Barcelos, op.cit.) “a necessidade de seguir um currículo prescrito, a falta de recursos convenientes e os níveis de aptidão dos alunos são provavelmente interferências ou impedem que os professores ajam de acordo com suas crenças”.

Woods (1996, também citado por Barcelos, op.cit.) afirma que as crenças dos professores precisavam ser vistas como um todo. O autor explica que as crenças dos professores são dinâmicas e podem mudar de acordo com as relações destes. Assegura também que as contradições ou incoerências entre as crenças e as práticas dos professores são importantes para entender seu sistema de crenças. Isto porque, para o autor, o conflito existente entre o que os professores dizem que fazem e o que realmente fazem, chamado por ele de “*hot-spots*” deve ser levado em conta pois relatam a realidade mais que seus ideais e podem ajudar a adentrar na cultura de ensinar do professor. Ainda segundo Woods (op.cit.), esta cultura mostra que os professores usualmente estão em uma relação de subordinação com seus supervisores, diretores e pesquisadores. Tal situação pode alterar suas declarações e levá-los a fazer afirmações que acreditam fazer parte do paradigma corrente sobre ensino em lugar de dizer o que realmente realizam.

Segundo Barcelos (op.cit.), as crenças agem como um filtro na prática dos professores, e estes tentarão agir de acordo com elas. No entanto, tais crenças não existem no vazio, elas estão baseadas na experiência e no contexto. Para a autora, o contexto se mostra importante na medida em que através das incoerências e da tensão entre o que os professores dizem, o que fazem e os dilemas vividos por eles, pode-se compreender a complexidade de suas crenças e práticas.

Félix (1999) desenvolveu um estudo com duas professoras de uma escola oficial da região sudeste do Brasil, ambas graduadas com um perfil diferenciado no que se refere ao tempo de magistério, número de turmas e contato com a LE em questão (o inglês). A pesquisadora utilizou diversos instrumentos para a coleta de dados: questionários, entrevistas e gravação de aulas.

Para a discussão dos dados, os questionários serviram como ponto de partida para a análise das crenças, as aulas trouxeram os parâmetros para observar se o professor propiciava meios para o aluno aprender de acordo com as idéias anteriormente manifestadas, e a entrevista veio para esclarecer dúvidas e/ou ambigüidades.

Os aspectos mais relevantes nas análises foram a motivação nas aulas de LE e a questão do dom da aprendizagem. A pesquisadora detectou que existe influência advinda da maneira pela qual as professoras aprenderam a LE, nas atitudes que esperam de seus alunos no processo de aprendizagem da língua-alvo. Isto significa dizer que suas crenças estão

alicerçadas em sua própria experiência (Feiman-Nemser & Floden, 1986) como aprendizes de LE. No entanto, a pesquisadora aponta para a necessidade da realização de mais pesquisas para a explicitação das crenças dos professores. Segundo ela, o conhecimento das crenças dos professores indica “de onde vem e para onde vai o ensino do professor” (p. 106).

Barcelos (1995) buscou examinar como os professores/sujeitos de sua investigação realizavam o processo de ensino, ou seja, de onde partiam para realizar as reflexões, que elementos escolhiam, quais deixavam de escolher e que tipo de explicação davam para suas ações.

Ao finalizar seu trabalho de investigação, a autora detectou que o conjunto de crenças apresentado pelos professores envolvidos tem como origem as experiências anteriores em aprendizagem de línguas desses professores, e que estas crenças não são favoráveis a uma aprendizagem bem sucedida.

Penso que, se as crenças dos professores estão baseadas em suas experiências como aprendizes, é possível afirmar que, quanto mais forem explicitadas essas crenças, mais fácil será compreender as ações desses professores em sala de aula.

A revisão bibliográfica apresentada permite perceber que uma parte dos estudos relacionados às crenças de ensinar LE em escolas tem sido realizada de forma contextual (Barcelos 2001). Essa metodologia permite que as crenças sejam investigadas a partir não só do que dizem os professores, como também, de suas ações em contextos específicos. Este trabalho de pesquisa adota a metodologia contextual por tratar-se de uma investigação acerca das crenças de professoras que, embora ainda estejam em formação, atuam no ensino de E/LE. Além disso, os sujeitos de pesquisa encontram-se em situação específica sob a influência de três fatores fundamentais como: o contexto de aprendizagem, como alunas do curso de formação; o de ensino, como professoras de E/LE e, o de pesquisa, que pode ser influenciado pelo fato de a pesquisadora ser também sua professora de E/LE, no curso de Letras-espanhol. Esse contexto caracteriza-se como um campo profícuo para esta e outras investigações, uma vez que os estudos que tratam dessa especificidade são ainda incipientes.

Por fim, acredito, inclusive, que a facilidade/dificuldade causada pela proximidade lingüística entre o português e o espanhol possa fazer parte, de alguma forma, das crenças dos professores em formação, sujeitos desta pesquisa. Portanto, dedicarei a próxima seção à explicitação desse particular.

## 2.6 Proximidade lingüística entre português e espanhol

Desde que Selinker (1972) usou o termo *interlíngua* (IL) para referir-se aos sistemas intermediários entre a LM e a língua-alvo, vários autores têm se dedicado ao estudo desse fenômeno. A interferência da LM na aprendizagem de L2/LE é uma ocorrência normal quando o aprendiz não possui domínio suficiente da língua que está estudando. No entanto, “a probabilidade de que ela apareça é maior quando há afinidade entre as línguas materna e alvo” (Camorlinga, 1997:659) como é o caso do português e do espanhol.

Em se tratando dessas duas línguas, alguns pesquisadores têm se dedicado ao estudo da proximidade lingüística e suas implicações para o ensino (Lombello et. al., 1983; Almeida Filho, 1995; Camorlinga, 1997; Contreras, 1998; Kulikowski e González, 1999 e Rottava, 2001, entre outros.).

Lombello, El Dash e Baleeiro (1983) desenvolveram investigações sobre o ensino de português para falantes de espanhol e concluíram que ao se propor um curso de português para hispano-falantes, é necessária uma especial atenção à análise dos aspectos lexicais contrastantes entre as duas línguas.

Almeida Filho (op. cit.) destaca que não existe a necessidade de se criar uma nova metodologia para ensinar português a falantes de espanhol, no entanto, atenta para a necessidade de se respeitar as especificidades de cada uma dessas línguas, dada a proximidade lingüística que apresentam.

Camorlinga (op.cit.) investigou as facilidades ou dificuldades que se apresentam aos estudantes brasileiros aprendizes de E/LE, especialmente em nível lexical. Em seu trabalho, ele procurou amostras de uso dos conectores *sino*, *apenas* e *más bien* em espanhol e seus correlatos em português e observou que, em muitos casos, o estudante brasileiro usa inadequadamente esses conectores. Segundo o autor, essas inadequações de uso não interrompem a comunicação, no entanto, se há necessidade de um conhecimento profissional na língua-alvo, “não podemos contentar-nos com um ‘mais ou menos’” (p.669). Portanto, Camorlinga (op.cit.) postula que para haver realmente aprendizagem, quando um falante de português estuda E/LE, ou vice-versa, o foco de atenção deve estar nos aspectos que

apresentam diferenças sutis entre ambas as línguas, em caso contrário os itens semelhantes podem ser aprendidos de forma equivocada.

Contreras (1998) desenvolveu um estudo contrastivo entre o português (LM de estagiários de três universidades gaúchas) e o espanhol (LE estudada pelos sujeitos de pesquisa por pelo menos sete semestres). A autora constatou que as estruturas produzidas em língua espanhola pelos estagiários foram em boa parte rejeitadas por falantes nativos uruguaios. Tal situação ocorre pelo fato de que os aprendizes não dão a devida atenção às “armadilhas” que a proximidade lingüística pode trazer consigo e alerta para que a língua espanhola ensinada no Brasil não seja diferente da falada pelo nativo. A autora mostra que no momento em que o aprendiz objetiva comunicar-se em espanhol sem o compromisso de ter um amplo domínio da língua, a atenção aos detalhes sutis pode não ser a maior preocupação e esses equívocos não prejudicarão a comunicação. No entanto, quando se trata de alunos que estão se preparando para serem professores de E/LE, “el terreno de alarma se desplaza a otro ámbito, diríamos, más preocupantes” (p. 20), exigindo, portanto, um estudo mais cuidadoso já que, como professores em formação, esses deverão apresentar um grau maior de proficiência em E/LE.

Kulikowski e González (op. cit.) realizaram um estudo para verificar qual seria a justa medida da proximidade<sup>13</sup> e afirmam que ao iniciar um curso de E/LE o aprendiz possui representações de sua própria língua e essas têm um papel essencial no primeiro momento da aproximação, podendo favorecer ou prejudicar a aprendizagem. No caso de brasileiros, aprendizes de espanhol, não raras as vezes consideram a língua-alvo muito fácil, e não vêem a necessidade de realizar estudos específicos. As autoras, no entanto, consideram essas primeiras impressões como “meias verdades” (p.15) e chamam a atenção para o fato de que, mesmo parecidas, ambas as línguas são produtos de duas culturas diferentes e que possuem marcas constitutivas de identidade inconfundíveis e intransferíveis. Por essa razão, afirmam que a proximidade torna-se problemática na medida em que ela conduz a uma *fossilização* de termos da língua-alvo e, em muitos casos, pode levar à desistência do aprendiz quando esse se dá conta de que a aparente facilidade é falsa. Por fim, as autoras comentam que a proximidade entre o português e o espanhol permite uma transparência enganosa que traz inúmeros equívocos e empobrece a leitura, a compreensão e a produção dos aprendizes e postulam que os professores precisam estar atentos para intervir de modo oportuno, tendo o cuidado de não reduzir ou empobrecer ambas as línguas nas interações produzidas em sala de aula.

---

<sup>13</sup> Paráfrase do título dado pelas autoras, ao texto mencionado: “Español para brasileños: dónde determinar la justa medida de una cercanía”.

Rottava (2001) investigou a construção de sentidos em leitura e em escrita por hispano-falantes, aprendizes de português como L2. Os resultados, quanto à proximidade tipológica, parecem revelar que hispano-falantes já apresentam um "nível limiar", porém esse não tem sido o único fator suficiente para a construção de sentidos, pois ler e escrever requer uma certa proficiência que não se reduz ao (re)conhecimento de vocabulário. As contribuições práticas desse estudo indicam que uma proposta de leitura e de escrita para hispano-falantes deveria levar em conta, além da existência de um "nível limiar", a concepção de leitura e de escrita dos aprendizes, e o próprio processo de construção de sentidos.

Tenho percebido que essa proximidade faz com que muitos aprendizes não dêem a atenção devida ao estudo do espanhol, considerando-o muito fácil. Ouso até dizer que essa talvez seja uma das causas para que, em nossa região, a busca pela aprendizagem de espanhol em cursos livres tenha ainda proporções pequenas, embora seja uma zona fronteira.

Em termos de ensino, a proximidade permite “iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade de insumo na nova língua” (Almeida Filho, op.cit.: 15). Nesse caso, tem-se uma vantagem apresentada pela proximidade, mas, por outro lado, a “divisória entre o português e o espanhol é muito tênue, tornando-a às vezes imperceptível” (Camorlinga, 1997:658). Segundo esse autor

[...] a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata nem sempre (aliás, raras vezes), culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa *interlíngua*, mais ou menos distante da meta. Facilmente a *fossilização*<sup>14</sup> toma conta, inviabilizando qualquer progresso (Camorlinga, 1997:660).

Partindo dessa afirmação, pode-se dizer que a aprendizagem do espanhol por falantes de português, e vice-versa, apresenta duas faces: ao mesmo tempo em que facilita a aprendizagem, torna-se uma dificuldade na medida em que as diferenças sejam ignoradas.

Contreras (op. cit.) postula que as semelhanças e as sutis diferenças entre os dois idiomas faz com que o estudante brasileiro, aprendiz de espanhol, apresente um *nível limiar* da língua-alvo. As semelhanças, entretanto, segundo a autora, trazem, muitas vezes, dificuldades no processo de ensino aprendizagem de E/LE, porque

---

<sup>14</sup> O termo fossilização foi utilizado por Selinker, 1972, para referir-se ao fato de alguns aprendizes pararem de aprender enquanto seu sistema de regras internalizados contém regras diferentes daquelas do sistema da língua-alvo (Ellis, 1997).

[...]estamos constantemente encontrándonos con el ‘creer que sabe’, sensación que el alumno experimenta casi siempre y que hace que no se preocupe en detener-se y observar sigilosamente los detalles de la LE . Este hecho hace que no tome cuidado con las diferencias sutiles, llevándolo a desarrollar características interlingüales de pronunciación o de estructuras no aceptables en la lengua objetivo, o sea, en la lengua española (p.20).

Não é objetivo dessa seção mostrar quais aspectos de ambas as línguas apresentam maior dificuldade para os aprendizes, o que se sabe através da literatura que se dedica a este particular é que as semelhanças/diferenças se relacionam não somente ao aspecto *lexical* (**acebollado**, em espanhol diz-se de madeira defeituosa quando duas camadas apresentam algum tipo de separação e **acebolado** em português referido ao sabor ou temperado com cebola), como também ao âmbito *fonético* (**g** por **j** e **u** por **l**, por exemplo), **fonológico** (interferências motivadas pelas diferenças entre **ción/ção** ou por aquelas que apresentam algumas possibilidades de semelhanças como **ll** em espanhol, que pode tornar-se **ch**, **l**, **pl**, **pr**, em português - llave/chave, ella/ela, llano/plano e llanto/pranto), *morfofossintático* (que incluem formas verbais e categorias gramaticais: pronomes, preposições, substantivos - a computadora/o computador, entre outros tantos); exemplos esses baseados em Rottava (2002:168-9).

Almeida Filho (op.cit.) interpreta a facilidade aparente do português para falantes de espanhol como portadora de uma “outra face – a da facilidade enganosa e do conhecimento movediço” (p.15). Percebo muitas vezes em conversas informais com pessoas leigas ao assunto, que para comunicar-se com falantes de espanhol, sempre é possível “dar um jeito”, que não é “tão complicado”. Comprovado está que a possibilidade de comunicação existe, embora os interlocutores não possuam sequer conhecimento básico da língua espanhola, ou vice-versa, “na prática, todo falante de espanhol já naturalmente, conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida” (Almeida Filho, op. cit.:15).

No entanto, ao desejar uma proficiência na língua espanhola, o aprendiz não pode estagnar em uma *interlíngua* contentando-se com o popularmente chamado “portunhol”, por isso “precisa esforçar-se bastante para separar léxica e gramaticalmente as duas línguas” (Schmitz, 1991:31) .

Reitero que, embora as semelhanças entre as línguas em questão possibilitam uma comunicação rudimentar, essas não são suficientes quando há necessidades e expectativas

mais específicas como é o caso de brasileiros que se graduam em cursos de letras com o intuito de tornarem-se professores de E/LE (Rottava, 2001).

Nesse sentido, é possível postular que os professores em formação precisam estar mais atentos às ciladas da proximidade entre o português e o espanhol, pelo fato de que no desenvolvimento da docência precisarão apresentar uma adequada competência lingüística em espanhol. É também nesse âmbito que reside a importância do curso de graduação, pois é possibilitado ao aprendiz/professor em formação realizar, de maneira orientada, estudos que o norteiem para essas diferenças sutis entre as duas línguas, permitindo que seu grau de proficiência oral e escrita seja satisfatório.

Para Camorlinga (op.cit.p. 670) “a proximidade entre a língua de partida e a língua meta pode ser uma miragem; mas pode, desde que adequadamente trabalhada, tornar-se elemento facilitador.” Por isso, é importante que os professores que atuam nos cursos de formação também prestem atenção e que alertem seus alunos para que estes não ofereçam, posteriormente, em suas aulas, como insumo, a língua espanhola condizente com a usada por falantes nativos.

O próximo capítulo está dedicado à análise e discussão dos dados de pesquisa, à luz dos pressupostos teóricos aqui apresentados.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Esse capítulo ocupa-se da análise e da discussão dos dados de pesquisa. Na primeira seção, apresento e analiso, separadamente, os dados da entrevista semi-estruturada, com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos e detectar as crenças com relação ao processo de ensino/aprendizagem de E/LE. Na segunda seção, apresento os dados coletados em sala de aula, ponderando sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos sujeitos; e, finalmente, discuto os resultados.

#### **3.1 Análise da entrevista**

Os dados da entrevista semi-estruturada permitem que seja traçado um perfil dos sujeitos desta pesquisa. Do conjunto das questões elaboradas, os aspectos mais relevantes para análise foram agrupados em quatro blocos assim organizados: a) crenças quanto aos procedimentos metodológicos de ensino de E/LE; b) abordagem que direciona o trabalho das professoras/sujeitos de pesquisa; c) o lugar de aprendiz e de professor de E/LE frente a línguas tipologicamente próximas; e d) as perspectivas metodológicas de ensino de E/LE. É, portanto, com base nesses quatro critérios que analiso os dados, apresentando separadamente cada um dos sujeitos de pesquisa.

### # Professora Ana

Com relação ao papel do professor de E/LE, pelas respostas dadas na entrevista, a professora Ana demonstrou incerteza no que diz respeito ao próprio trabalho docente do professor de línguas, com base em procedimentos metodológicos gerais de um contexto de sala de aula. No trecho que segue, é possível perceber essa característica.

(1) Este já é o meu terceiro ano como professora de espanhol e pretendo fazer muitas mudanças para o ano que vem. Eu era muito apegada à gramática, porque pensava no vestibular dos alunos, não fazia muitos jogos e brincadeiras, nem trazia filmes. Tudo isso pretendo mudar...

As indicações das incertezas de Ana podem ser observadas no exemplo acima quando ela, repetidamente, afirma que vem modificando sua prática, ao dizer "*pretendo fazer muitas mudanças para o ano que vem*". Tal declaração sugere que a prática adotada atualmente parece não dar conta do papel que acredita ser importante desempenhar em um contexto de ensino/aprendizagem de E/LE. Contudo, também não explicita claramente o que irá fazer, pelo contrário, indica saber exatamente o que não quer fazer, "*apegar-se à gramática*", "*só pensar no vestibular*" ou "*não propor atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, filmes)*". Portanto, parece não demonstrar com clareza *em que* aspectos e as razões pelas quais quer realizar mudanças na sua prática pedagógica.

Entretanto, Ana recorre às experiências atuais que vem vivenciando como aprendiz/professora em formação para dar indicações de que perspectiva metodológica pretende acatar com relação ao ensino que colocará em prática em sala de aula. Observe no exemplo que segue, como Ana menciona as aulas que frequenta na graduação.

(2) A filmagem de quarta-feira na disciplina de Metodologia (referindo-se à metodologia de ensino de LEs) me trouxe idéias novas e eu pretendo trabalhar paralelamente a gramática com jogos, para não ficar muito pesado para o aluno.

Pelo exemplo, é possível constatar que Ana acredita que as experiências como aprendiz de E/LE possam redirecionar sua prática, como em "... *me trouxe idéias novas*", referindo-se a um componente curricular do curso de formação. Disso, posso levantar a hipótese de que as aulas do curso de graduação influenciam na construção das crenças relativas à sua prática docente, particularmente, com relação ao fato de Ana querer mudar, mas ainda não demonstra o modo como poderá fazer.

Embora não tenha claro o caminho a seguir, uma mudança sugerida nos dados é tornar o ensino de E/LE "*menos pesado*" para os aprendizes. A expressão "*menos pesado*" refere-se ao trabalho com a gramática, visto o sujeito acreditar que uma mudança possível em sua prática diz respeito ao trabalho com jogos, não de modo isolado, mas paralelo ao ensino das formas gramaticais.

Com relação às perspectivas metodológicas de ensinar E/LE é preciso considerar que, por um lado, Ana está exposta a um curso de graduação que objetiva formar professores, cuja abordagem norteadora é a *comunicativa*<sup>1</sup>; por outro, trabalha em uma escola cujo objetivo do ensino de E/LE visa o vestibular. Mesmo tendo uma experiência de aprendizagem comunicativa em E/LE, o que fica saliente nos dados é a crença que o ensino da gramática é imprescindível. Essa informação é observável no exemplo que segue:

(3) Eu dou bastante importância (à gramática) porque, no momento que eles forem fazer uma prova, ou o vestibular, sempre vai ter gramática. [...] A gramática eu trabalho com exercícios didáticos que eu tiro dos livros.

Ana parece acreditar que os exames de vestibular, em geral, priorizam a gramática em detrimento da habilidade de leitura, por exemplo. Isso demonstra que a preparação para tais exames tem um forte efeito sobre a prática de Ana, orientando-a na tomada de decisões relativas ao que ensinar em suas aulas.

No mesmo exemplo (3) acima exposto, é possível observar que ao ser instigada a relatar sobre como é o trabalho com a gramática, visto estar em um contexto de ensino que tem como preocupação principal com o vestibular, Ana esclarece que a base de seu trabalho está nos livros didáticos, ou seja, nos "*exercícios didáticos que eu tiro dos livros*". No entanto, Ana não explicita os critérios utilizados para essas escolhas, o que permite que se acredite que tais exercícios podem não ser adequados para a finalidade a que se propõe a

---

<sup>1</sup> O conceito de Abordagem Comunicativa está explicitado na Seção 2.6 - Capítulo II.

professora, ou seja, trabalhar numa perspectiva *comunicativa*. Ao mesmo tempo, não parece ser adequada à preparação desses alunos a um concurso (PEIES) que tem como base a leitura.

Ao ser questionada sobre o que seriam os exercícios didáticos, Ana esclareceu da seguinte forma:

(4) São esses que dizem (referindo-se às orientações dos professores da graduação acerca da abordagem de gramática e tradução) que não se deve dar, que é o que eu tiro dos livros. Mas que eu acho que são importantes.

A referida professora demonstra convicção sobre a importância dos exercícios que privilegiam o estudo da estrutura da língua-alvo, como em "*eu acho que são importantes*". Tal afirmação é um indício de que ainda não possui um referencial teórico-metodológico sedimentado que encontre consonância com a tendência atual para o ensino de E/LE. Tal carência talvez possa ser justificada pelo fato de Ana ainda não ter concluído o curso de graduação, especialmente aqueles componentes curriculares que permitem uma análise das crenças quanto às concepções de língua e de aprendizagem.

Pelos exemplos até então analisados, é possível constatar alguns pontos conflitantes nos dados da professora, especialmente com relação à sua abordagem de ensinar. Em alguns momentos, Ana critica sua metodologia de ensino e procura diversificar o material didático e as atividades propostas aos alunos em sala de aula, sugerindo uma tentativa de trabalhar segundo a *abordagem comunicativa*; em outros, afirma considerar importantes os chamados "*exercícios didáticos*", que envolvem exercícios de repetição e de substituição, baseados no estudo da estrutura formal da língua, características da *abordagem de gramática e tradução*<sup>2</sup>.

A constatação da existência de um conflito quanto à sua metodologia também está baseada em outro momento da entrevista, no qual a professora comenta que gostaria de realizar mudanças na sua atuação:

(5) [...] acho que preciso trabalhar mais com a oralidade, colocar mais pronúncia. Mas como eu sempre tinha a preocupação por causa do vestibular, eu estava preocupada que eles lessem e entendessem a gramática e deixava isso um pouco de lado. [...] De conteúdos, eu acho que não precisa mudar nada, porque todos os conteúdos estão no programa.

O exemplo acima denota que a professora considera como conteúdos a serem trabalhados nas aulas de E/LE, aqueles que contemplem o estudo da estrutura da língua, ou seja, o estudo sistemático de regras gramaticais. Isso pode ser constatado por meio dos seguintes trechos: "*acho que não precisa mudar nada*" e "*todos os conteúdos estão no programa*". Assim, se para Ana não existe a necessidade de inserir nenhum conteúdo programático ao programa que ora trabalha, pode-se considerar que seu sistema de crenças sobre ensino de E/LE está formado pela concepção de que aprender uma língua significa aprender as regras gramaticais dessa língua. Tal constatação é indicada pelas próprias palavras da professora, quando faz referência a "*pretendo trabalhar a gramática paralelamente com jogos*", isto é, embora pense em inserir atividades lúdicas à sua prática para tornar o trabalho com a língua-alvo mais aprazível, em nenhum momento Ana sugeriu que pretende mudar o enfoque de sua prática pedagógica, centrando-se, por exemplo, no trabalho ligado às funções comunicativas<sup>3</sup>.

Ainda no exemplo (5), observo que há um equívoco desse sujeito, no que tange ao conceito de oralidade (compreensão e produção oral). Para Ana, trabalhar com a oralidade em sala de aula de E/LE significa, por exemplo, "*colocar mais pronúncia*". Essa percepção de oralidade foge de seu real propósito, não proporcionando atividades nas quais os alunos possam desenvolver a produção e a compreensão oral.

Os dados denotam que o foco da prática pedagógica desse sujeito está no estudo da gramática normativa do E/LE, em detrimento do trabalho com as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Tal prática é justificada por Ana devido ao fato de ter tido a "*preocupação com o vestibular*", uma vez que a E1, uma das escolas em que Ana trabalha, está inserida no PEIES<sup>4</sup>. No entanto, não percebi, pela entrevista, uma prática diferenciada de Ana na E2 cujo trabalho com ensino de E/LE não visa à preparação para o vestibular, mas o desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Posso inferir, então, que embora trabalhe em contextos escolares diferenciados, a abordagem de ensinar E/LE da professora não parece privilegiar as particularidades dessas distintas realidades, visto justificar sua prática, em alguns momentos, ao programa desenvolvido pela escola.

Outro aspecto relevante a ser considerado com relação à prática pedagógica de Ana, diz respeito à influência das aulas de LM e LE que frequentou quando aprendiz. A professora

---

<sup>2</sup> Reflexões acerca da abordagem de Gramática e Tradução estão explicitadas no Capítulo II, seção 2.6.

<sup>3</sup> Entende-se por trabalho ligado às funções comunicativas, aquele que permite aos aprendizes estabelecer relações entre as formas da língua e a comunicação (Almeida Filho, 1993).

evidencia em algumas respostas que, ao preparar as aulas, leva em conta o tipo de atividade que costumava realizar como aluna de LE e de LM, no Ensino Fundamental e Médio e, mais recentemente, nas aulas de E/LE da graduação, conforme exemplificação que segue:

(6) Às vezes eu me lembro do meu tempo de criança quando eu conjugava verbos, e eu dou verbos para eles conjugarem. [...] Das aulas de espanhol eu levo para a sala de aula muita coisa que você (referindo-se à pesquisadora) trabalha conosco, por exemplo, um texto que você trabalhou e fez debate conosco eu fiz com eles e foi bem legal.

Pelo exemplo acima (6), é possível detectar que o padrão referencial para seu trabalho em sala de aula de E/LE, hoje, está diretamente relacionado à sua experiência com LM, "*eu conjugava verbos*". Tal afirmação reforça sua crença de que ensinar/aprender uma língua seja ela materna ou estrangeira, significa aprender *sobre* a língua. Por conseguinte, os dados evidenciam a crença que se ensina/aprende uma LE da mesma forma que se ensina/aprende a LM.

É possível perceber, no exemplo (6) que, mesmo sendo a experiência atual na aprendizagem de língua diferenciada da anterior no aspecto metodológico, a tendência da professora Ana é ensinar de acordo com a forma como aprendeu a LM. O fato de adotar em sala de aula algumas atividades usadas por seus professores nas aulas de E/LE do curso de graduação, apenas demonstra que está aplicando técnicas diferentes com seus alunos, como no trecho que destaca "*eu fiz com eles e foi bem legal*". Porém, tal afirmação ainda não permite inferir que sua abordagem de ensinar esteja em conformidade com a Abordagem Comunicativa, já que seu trabalho privilegia o estudo de regras gramaticais.

Dessa forma, os dados revelam que realmente existe um conflito entre as crenças originadas com sua experiência anterior como aprendiz de LM e de E/LE e sua prática docente.

Ao considerar que a experiência inicial desse sujeito com a aprendizagem de E/LE deu-se em contexto informal de imersão, posso inferir que esse fato influencia sua prática atual. Isso é observável em:

---

<sup>4</sup> Ver seção 1.3 - O Contexto de Pesquisa, no Capítulo I.

(7) Na escola acho que é meio difícil eles aprenderem a falar fluentemente, só algumas coisas. Acho que a melhor forma é em um país que fala a língua.

Nesse exemplo (7), ao afirmar "*acho que é em um país que fala a língua*" Ana revela acreditar que um contexto de imersão seja o mais adequado para que realmente ocorra aprendizagem de uma LE. Tal afirmação denota novamente a influência de sua própria experiência com a aprendizagem de E/LE e permite inferir que Ana não visualiza outro objetivo para o ensino dessa LE na escola, a não ser o de preparar para a realização de exames como o vestibular.

Quando menciona "*eu acho muito difícil eles (os alunos) aprenderem, na escola, a falar fluentemente, só algumas coisas*", Ana deixa transparecer um descrédito pelo ensino da habilidade oral em E/LE na escola. Talvez seja essa a causa de que, mesmo constatando que sua prática pedagógica necessita ser redirecionada, esse redirecionamento somente se refere à busca de alternativas para o ensino da gramática de forma "*menos pesada*" visto no exemplo (2), anteriormente.

Com relação à forma como Ana concebe o ensino/aprendizagem de E/LE que apresenta uma considerável proximidade tipológica com a LM dos aprendizes, declara:

(8) Eu acho que ela (a proximidade) até é benéfica, porque é bem mais fácil, claro que há palavras que são totalmente o contrário, mas a forma de expressar, por exemplo o verbo *ir*, são muito parecidas. Então eu acho que isso facilita. [...] Num texto dos alunos, sempre vai ter português no meio, um portunhol.

Primeiramente, Ana menciona a proximidade tipológica, comparando a aprendizagem de E/LE com o estudo gramatical ao alegar "*são muito parecidas*", referindo-se ao "*o verbo ir*". Tal comparação denota que Ana considera que a proximidade tipológica entre o português e o espanhol seja um elemento facilitador para a aprendizagem. Nessa declaração, percebo que a proximidade é apenas comparada quanto às semelhanças, esquecendo-se que as diferenças e as especificidades das línguas também devem ser levadas em conta na hora de planejar as aulas.

Ao levar em consideração a proximidade, Ana o faz somente em níveis lexicais em "*num texto dos alunos sempre vai ter palavras em português no meio, umportunhol<sup>5</sup>*", porém é necessário levar em conta que a proximidade se dá também com relação à estrutura e à pragmática, por exemplo. Contudo, apesar de haver constatado que há interferência em termos lexicais, Ana não deixou transparecer que essa interferência da LM na aprendizagem de E/LE seja uma preocupação e careça de um trabalho específico.

Tais constatações levam a perceber que Ana ainda não demonstra claramente o que quer em mudar sua prática pedagógica, particularmente, com relação à estrutura da língua. Essa falta de clareza parece ser recorrente também no que tange à proximidade tipológica, ao planejar e ao colocar em prática suas aulas.

Entretanto, no que se refere à perspectiva metodológica, mesmo não mencionando a estrutura da língua e nem a proximidade tipológica, Ana revela que pretende incorporar à sua prática uma dimensão cultural, a qual, segundo ela, pode ser trazida para o contexto de ensino de E/LE. Com relação a essa perspectiva, o exemplo que segue é ilustrativo:

(9) Eu acho importante que os alunos aprendam espanhol na escola, porque é outra cultura que eles estão aprendendo. Eu trabalho com textos que mostram curiosidades culturais. [...] Eu estou vendo a necessidade de ensinar também a cultura. Antes eu achava perda de tempo trabalhar com filmes, e agora eu vejo que é bastante importante.

No exemplo acima (9), Ana revela que a dimensão cultural é uma variável relevante a ser incorporada ao ensino de E/LE na escola, visto ser, segundo os dados, a oportunidade de os aprendizes terem contato com culturas diversas à sua.

No entanto, não demonstra que esse aspecto seja trabalhado a partir de reflexões nas quais os aprendizes possam perceber que fazem parte de um universo de diferenças culturais. Pelo contrário, Ana declara que apenas trabalha com textos "*tirados de livros didáticos*" que "*mostram curiosidades culturais*". Essas afirmações parecem sugerir que seu trabalho envolvendo a cultura está restrito a uma série de citações sobre os diferentes usos e os costumes dos povos que falam E/LE (um trabalho de análise contrastiva), muito aquém da possibilidade de realização de um trabalho reflexivo acerca do que representam essas diferenças culturais.

---

<sup>5</sup>Portunhol é o termo empregado para definir a interlíngua empregada por aprendizes de espanhol falantes de português e vice-versa.

A partir da análise da entrevista de Ana, foi possível constatar que a professora (a) tem sua prática fundamentada na *abordagem de gramática e tradução*, (b) sabe que os aprendizes apresentam interferência da LM na aprendizagem de E/LE e que essas estão relacionadas diretamente à proximidade tipológica mesmo não realizando um trabalho específico que possa ajudá-los a superar tais dificuldades, e (c) embora tenha alguns conceitos equivocados com relação ao aspecto metodológico, está consciente de suas limitações com relação à sua prática docente e, por essa razão, procura fazer um contraponto entre sua abordagem de sala de aula, quando professora e as informações obtidas a partir das discussões sobre ensino/aprendizagem de E/LE proporcionadas no curso de graduação.

### **# Professora Mara**

Com base nos dados obtidos na entrevista de Mara, é possível observar que os procedimentos metodológicos adotados por ela em sala de aula de E/LE provêm de sua experiência anterior em ensino de língua portuguesa. O exemplo que segue é ilustrativo desse sujeito:

(10) Eu não sei se, em função da minha experiência em português, eu procuro partir sempre de um texto, né? Eles (os alunos) ouvem o texto, lêem, fazem a compreensão. A gente trabalha o vocabulário, se tem alguma coisa relacionada com a gramática a gente trabalha também.

Pelo exemplo acima, percebo em "*procuro partir sempre de um texto*", que Mara adota para o ensino de E/LE a mesma metodologia usada no ensino de LM, conforme menciona. Com base nesse exemplo, é possível supor que, embora reconheça que ensinar E/LE a falantes de português não seja o mesmo que ensinar LM, utiliza os mesmos procedimentos metodológicos, quais sejam, "*partir de um texto*" para introduzir o "*conteúdo gramatical*".

Outro procedimento metodológico verificado nos dados desse sujeito diz respeito à forma como pensa que deveria ser realizado seu trabalho docente e como realmente o realiza, de acordo com os objetivos propostos pela escola<sup>6</sup> para o ensino de E/LE. Esses procedimentos metodológicos mencionados por Mara podem ser inferidos também a partir do que ela relata sobre seu trabalho na escola E1<sup>7</sup>, observável em:

(11) [...] quando eu comecei a trabalhar com o espanhol, eu pensava que o aluno só não aprende o espanhol se ele não quiser ou se o professor não tiver condições de ensinar. Acho que o aluno tem condições de, mesmo que sejam só duas horas-aula semanais de ler e entender o que lê e de falar, também, né? [...] Só que na escola, a realidade é outra... temos que preparar os alunos para o PEIES, todos eles, mesmo que seja uma minoria que participe do programa. A preocupação é muito mais com a leitura e compreensão, com os testes simulados, com esse tipo de coisa. Eu trabalho um pouco de escuta com eles, mas a parte oral é muito pouco trabalhada".

A menção feita por Mara no exemplo acima com relação à exigência feita pela escola onde trabalha, revela um conflito entre os procedimentos metodológicos adotados e aqueles que ela acredita serem importantes adotar em sala de aula. Tal conflito tem como causa o fato de que o sujeito está impossibilitado de seguir um programa de ensino diferente daquele exigido pela escola para o ensino da LE em questão, constatado pela declaração "*na escola a realidade é outra*". No entanto, é necessário salientar que os dados de Mara permitem inferir que houve um equívoco por parte dela ou da escola, na interpretação da proposta do PEIES, posto que essa propõe um ensino de LEs tendo como ponto de partida a leitura interativa de textos, com o estudo da gramática textual, e não normativa, como declara a professora.

É possível inferir que embora acredite na possibilidade de aprender E/LE na escola ao mencionar "*mesmo que sejam só duas horas-aulas semanais*", sua atuação esbarra na exigência escolar, isto é, de que os aprendizes devem ser preparados para o PEIES, frustrando suas expectativas e, talvez, a dos aprendizes, também. Entretanto, percebo através dos dados que o programa definido pela escola para o ensino de E/LE parece ter tido uma interpretação equivocada do que seja o PEIES. Tal programa apresenta uma proposta de ensino de leitura em LE para a comunicação, o que significa "trabalhar essa habilidade tendo em mente a

---

<sup>6</sup> Cf. seção 1.3 - O contexto de pesquisa – Capítulo I.

<sup>7</sup> Faz-se importante lembrar que ao ser realizada a entrevista, Mara trabalhava em apenas uma escola, a E1, a qual participa do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES, mencionado no Capítulo 1.

necessidade e a possibilidade de todo ser humano de construir, avaliar e negociar concepções de mundo, através do contato com o texto" (Motta-Roth, 1998:8).

A finalidade de ensino de E/LE adotada pela escola, ou seja, a preparação para o PEIES, é entendida por Mara como um trabalho voltado para a leitura e a compreensão, que visam aos "*testes simulados*". No entanto, segundo ela, em sala de aula de E/LE, deveria ser dada mais ênfase à habilidade oral. Percebo, também, com isso, uma visão restrita do sujeito sobre o que seja leitura e escrita<sup>8</sup>.

Outro aspecto enfatizado no exemplo (11) é a preocupação de Mara relativa aos *testes*, os quais parecem exercer um forte impacto na metodologia adotada em sala de aula. Esse entendimento do sujeito revela uma perspectiva de ensino que contempla apenas o *produto*, a obtenção de um resultado satisfatório em termos de "*nota*".

Dessa forma, os conflitos surgidos pela falta de compreensão de leitura e de escrita e da visão do que sejam "*testes*", podem constituir as razões pelas quais Mara deixa transparecer uma certa insatisfação com seu trabalho. Tal insatisfação está ligada à necessidade de cumprir um programa escolar de E/LE com o qual não concorda.

Pude perceber ao longo da entrevista que a maioria das aulas de Mara segue uma rotina similar. Destaco um dos trechos em que isso fica evidenciado:

(12) Eu não sei se, em função da minha experiência em português, eu procuro partir sempre de um texto, né? Eles (os alunos) ouvem o texto, lêem, fazem a compreensão. A gente trabalha o vocabulário, se tem alguma coisa relacionada com a gramática a gente trabalha também. [...] Basicamente eu uso o livro texto, porque a escola tem problemas financeiros para as cópias de xerox. Os alunos têm o livro deles. [...] Pelo menos esse livro, para vocabulário dá uma boa base.

O exemplo acima ressalta uma prática do sujeito centrada no trabalho com textos, como também mencionado no exemplo (10). Tal procedimento evidencia uma preocupação de Mara com relação aos aprendizes, no que tange ao conhecimento de vocabulário.

---

<sup>8</sup> Na literatura da área de leitura, há três concepções: a primeira concebe a leitura como extração de significado, cujo enfoque está no texto; a segunda caracteriza a leitura como atribuição de significado, cujo enfoque está no leitor; e a terceira concebe a leitura a partir de uma perspectiva interativa, visando ao processo de construção de sentidos, não apenas o produto final, como era enfatizado nas duas primeiras concepções. Da mesma forma, a visão de escrita é de produto não considerando o processo, visto acreditar que a escrita é apenas a reprodução de palavras ou sentenças isoladas e que se aprende a escrever ouvindo apenas dizer o que a escrita é, não vivenciando o processo (Rottava, 2001).

O exemplo (12) também mostra que o *texto* é o centro das aulas de Mara. Isso fica evidente quando ela diz "*parto sempre de um texto*" e sugere que essa prática possa ter influência de sua atuação como professora de LM, observável em "*em função de minha experiência com o português*". No entanto, essa prática de Mara parece evidenciar o uso do texto como pretexto para o ensino de vocabulário e outros itens gramaticais.

A preocupação com que os alunos tenham conhecimento de vocabulário é evidenciada em "*pelo menos (...)para vocabulário dá uma boa base*", referindo-se ao livro didático. Parece-me, no entanto, que seu trabalho restringe-se à compreensão de texto, estudo de vocabulário e estudo de aspectos gramaticais, porém numa visão restrita, conforme já mencionado.

Os resultados evidenciam a crença de que ensinar E/LE é trabalhar *sobre* a língua e não seu *uso*. Pois, nos dados, Mara parece dar mais ênfase aos aspectos formais da língua, ao vocabulário aleatório, incluindo também o significado das palavras em relação à LM dos aprendizes, e não do entendimento dessas em situações reais de uso de E/LE.

Mesmo tendo mencionado que trabalha com textos, durante a entrevista Mara diz não privilegiar a "produção textual", como se observa em:

(13) Quando produzem textos, tem alunos que usam o dicionário e, na medida em que eles têm dúvidas, eu explico. [...] A produção textual é feita de vez em quando, porque eu tenho turmas grandes, quando dá, eu passo de classe em classe.

Assim, o exemplo (13) confirma o que apontei acima, isto é, o *texto* é tomado como *pretexto*. Em uma abordagem comunicativa, o texto pode ser utilizado como eixo norteador para o ensino, tanto de LM como de LE. Contudo, pelo que Mara expõe, a produção escrita é pouco trabalhada em sala de aula. A opção por um trabalho menos sistemático com a habilidade escrita, tem como causa o fato de que tal prática implica em uma atividade que parte do aprendiz, que não mais requer que as aulas sejam "pacotes" prontos, além de demandar atendimento não apenas ao grupo, mas individual, fazendo com que a professora se torne leitora dos textos dos aprendizes. Essa dinâmica é dificultada pela presença numerosa de aprendizes em sala de aula. Tal constatação ainda é observável em "*a produção textual é feita de vez em quando porque eu tenho turmas grandes*". E esse fato permite inferir que Mara tem conhecimento de que para realizar atividades de produção textual escrita demanda um acompanhamento especial do docente com o aprendiz. Assim, como tem somente duas horas-

aula semanais, o sujeito sente dificuldades para atender a todos os alunos em tão curto espaço de tempo.

Os resultados referentes à prática pedagógica de Mara evidenciam que ela reconhece que sua metodologia não é adequada. Segundo ela, sua prática tem relação com o programa escolar que prioriza o estudo gramatical e faz com que o trabalho com as habilidades oral e escrita fique relegado a segundo plano.

No entanto, percebo uma aceitação tácita de Mara com relação à imposição escolar. Essa aceitação tácita demonstra uma certa dificuldade em romper com o que está estabilizado. Talvez o fato de ser "*nova na escola*" como ela mesmo declara, não lhe dá respaldo para propor alternativas quanto ao programa, ou seja, ao propor uma mudança na forma de ensinar E/LE na escola, Mara estará correndo o risco de que tal atitude não tenha os resultados esperados. Tal indício está relacionado à *cultura de ensinar*, segundo a qual professores, em início de carreira, tendem a adaptar-se ao contexto escolar, até que a situação esteja estabilizada e tenha segurança em seu trabalho (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Além disso, a aceitação da professora quanto ao programa escolar pode revelar uma crença quanto ao ensino de E/LE, a de que se aprende uma LE estudando sua estrutura gramatical e adquirindo um vocabulário básico.

A constatação da existência dessa crença tem como base o fato de que, embora Mara tenha feito referência às "*discussões realizadas nas aulas do curso de formação*" e as "*leituras efetuadas*" sobre ensino/aprendizagem de E/LE, ainda desenvolva sua prática pedagógica alicerçada em uma abordagem estruturalista e não em uma visão de língua como instrumento de comunicação ou como forma de interação.

Com relação à proximidade tipológica, a professora Mara sugere que essa facilita a aprendizagem de E/LE. No entanto, a facilidade está ligada ao nível de conhecimento que o aprendiz tem de sua LM. Observe o exemplo a seguir:

(14) Eu acho que é preciso estudar espanhol como qualquer outra língua. No meu caso, eu acho que saber bem o português ajuda, pelo nível de leitura que eu tenho. Para mim facilita, mas para os alunos, acho que às vezes não conhecem a palavra em português, aí, não conseguem associar a palavra em espanhol.

O trecho acima mostra que a proximidade é vista como uma variável facilitadora, pois afirma "*no meu caso, eu acho que saber o português ajuda*". A afirmação "*saber bem o português*" está relacionado ao fato de que Mara tem um conhecimento aprofundado do português tanto no que tange à sua estrutura quanto em relação a uma leitura mais proficiente, fruto de seu trabalho anterior como professora de LM. Isso, portanto, revela que Mara acredita que o conhecimento que se tem da LM é um fator determinante para definir se a proximidade tipológica ajuda ou atrapalha a aprendizagem de E/LE.

Entretanto, esse conhecimento que Mara possui de sua LM que a tem ajudado na aprendizagem de E/LE, principalmente considerando o fator proximidade, não é, de acordo com o sujeito, estendido aos seus alunos. Isso é observável em "*para mim facilita, mas para os alunos, acho que às vezes não conhecem a palavra em português, aí não conseguem associar a palavra em espanhol*". Nesse caso, Mara coloca sua própria experiência em aprendizagem de LM ao afirmar que seu "*nível de leitura*" auxilia no conhecimento lexical em E/LE, fator que, segundo ela, seus alunos carecem.

Portanto, ao tratar sobre a proximidade tipológica entre o português e o espanhol, Mara refere-se especialmente ao componente lexical. Segundo ela, a interferência da LM na aprendizagem de E/LE ocorre pelo fato de os aprendizes "*não conhecerem a palavra em português*" e têm dificuldade em "*associar a palavra em espanhol*". Tal afirmação sugere haver a crença da professora de que a proximidade entre o português e o espanhol facilita a aprendizagem de E/LE de aprendizes falantes de português, desde que haja um nível proficiente de conhecimento lexical e estrutural em LM.

Pelos dados de Mara, é possível inferir que ela acredita que muitos aprendizes escolhem estudar E/LE na escola<sup>9</sup> impulsionados pelo "*mito da facilidade*", observável em:

(15) [...] optaram pelo espanhol porque acham que é mais fácil. Mas no decorrer das aulas eles se dão conta de que tem que estudar: “Bah, professora eu nunca pensei que tivesse estudar espanhol”.

O exemplo acima evidencia que a proximidade lingüística cria, inicialmente, nos aprendizes a falsa idéia de que ambas as línguas são iguais e, por essa razão, estudar espanhol é mais fácil que estudar outra LE. No entanto, segundo Mara, no decorrer das aulas os aprendizes vão apresentando dificuldades. Referindo-se ao fato de que aprender E/LE não é

---

<sup>9</sup> Na escola em que esse sujeito trabalhava, os alunos tinham possibilidade de optar entre estudar espanhol ou inglês como LE no Ensino Médio.

uma questão de facilidade, mas poderia ser de dificuldades, Mara sugere que a aparente facilidade inicial torna-se uma barreira para a aprendizagem de E/LE quando os aprendizes começam a estudá-la sistematicamente e traz como consequência um retraimento desses, nas aulas.

Referindo-se às perspectivas metodológicas para o ensino de E/LE, Mara dá mostras de como organizaria suas aulas se lhe fosse permitido trabalhar de acordo com uma proposta que atenda às necessidades reais de uso da língua espanhola por parte dos aprendizes. Tais necessidades, segundo ela, referem-se à oralidade. Observe:

(16) Partindo daquilo que eu aprendi, das primeiras coisas que eu aprendi e daí eu acho que poderia ir montando um plano: o vocabulário, o tratamento formal e informal, o alfabeto, esse tipo de coisa. Na verdade eu acho que isso é mais uma coisa intuitiva. E também pelo que leio em livros e o que se discute nas aulas da faculdade.

Nesse exemplo, Mara evidencia dois aspectos: o primeiro diz respeito ao seu conhecimento tácito do que é ensinar. Segundo ela, organizaria um programa baseado em sua experiência enquanto aprendiz de E/LE, como ela própria afirma, "*partindo daquilo que aprendi*".

O segundo aspecto refere-se ao fato de que Mara está em processo de formação e demonstra a influência do curso de graduação na resignificação de seus conceitos. Quando menciona "*o que se discute nas aulas da faculdade*" evidencia-se esse aspecto, já que, segundo ela, essas discussões lhe dão subsídios para a organização de um novo programa de ensino de E/LE.

A partir da análise da entrevista de Mara, foi possível constatar que a professora: (a) focaliza sua prática pedagógica na utilização do texto como pretexto para o ensino de vocabulário e estruturas gramaticais de E/LE, (b) acredita que os alunos têm dificuldade de aprender E/LE porque não têm conhecimento aprofundado da estrutura e de componentes lexicais em LM, e (c) embora tenha alguns conceitos equivocados com relação ao aspecto metodológico (como, por exemplo, usar o *texto* como *pretexto* para ensinar vocabulário e regras gramaticais), tem clareza de que sua prática pedagógica necessita ser mudada com relação à abordagem de ensinar e sugere que o curso de graduação instrumentaliza de modo teórico-prático para que modifique suas crenças sobre o ensino de E/LE.

### 3.1.1 Crenças com base na entrevista dos sujeitos

Apresento em seguida as principais crenças dos sujeitos acerca do processo de ensino/aprendizagem de E/LE em contexto escolar, evidenciadas na análise dos dados da entrevista. Tais crenças podem ser melhor visualizadas no quadro que segue:

Crenças de Ana	Crenças de Mara
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Para comunicar-se em E/LE os aprendizes precisam conhecer os aspectos formais da língua.</li> <li>◆ O ensino de gramática é imprescindível nas aulas de E/LE.</li> <li>◆ Aprender E/LE significa aprender suas regras gramaticais/lingüísticas.</li> <li>◆ Ensina-se/aprende-se uma LE da mesma forma que se ensina/aprende a LM;</li> <li>◆ A proximidade tipológica entre o português e o espanhol facilita a aprendizagem de E/LE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Uma aula de E/LE deve partir sempre de um texto.</li> <li>◆ Para aprender E/LE os aprendizes precisam conhecer os aspectos formais desta e o significado das palavras em relação à LM.</li> <li>◆ A proximidade tipológica entre o português e o espanhol facilita a aprendizagem de E/LE, desde que os aprendizes apresentem um alto grau de conhecimento da LM em termos gramaticais e lexicais.</li> </ul>

**Quadro 1** - Comparativo das crenças dos sujeitos de pesquisa

O quadro (1) acima mostra que os sujeitos de pesquisa possuem algumas crenças diferentes em relação ao ensino de E/LE. É possível inferir que tais crenças tenham origem nas suas experiências anteriores.

Segundo os dados, Ana possui sua prática alicerçada na *abordagem de gramática e tradução*. Suponho que essa abordagem tenha como origem o modelo anterior de ensino, ao qual ela foi exposta quando aprendiz de LE e/ou de LM, no Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, é necessário levar em conta que sua primeira experiência com E/LE foi em contexto informal de imersão e que, portanto, não vivenciou outra abordagem de ensino antes de ser professora de E/LE<sup>10</sup>, o que, de uma maneira geral, justifica sua prática docente.

Com relação à Mara, essa evidencia a crença de que se ensina E/LE tendo como ponto de partida o texto. Tal crença pode estar relacionada, assim como Ana, à sua experiência anterior. Porém, no caso de Mara à sua prática como professora de LM. Além disso, a referida

<sup>10</sup> Vale lembrar que a atuação de Ana como professora de E/LE é anterior ao seu ingresso no curso de graduação, o qual adota a abordagem comunicativa para o ensino de E/LE.

professora parece evidenciar que a proximidade entre o E/LE e a LM facilita a aprendizagem pelo simples fato de serem parecidas e o fato de ter um "bom nível de conhecimento" é o fator principal para aprender (falar/entender) a LE em questão.

### **3.2 Análise dos dados de sala de aula**

Nessa seção apresento os dados de sala de aula, seguidos das análises das aulas dos sujeitos de pesquisa. procuro detectar as crenças de Ana e de Mara, salientes na prática docente de ambas. Para tanto, inicialmente realizo uma descrição detalhada das aulas observadas de cada sujeito, em separado. A seguir, caracterizo algumas dessas aulas (uma de cada contexto) identificadas como sendo aulas típicas. Tal procedimento possibilita a obtenção de um panorama geral da prática dos sujeitos, vindo a permitir que os resultados sejam discutidos na seção posterior.

#### **3.2.1 Descrição das aulas observadas**

Essa seção trata dos dados que envolvem a prática docente dos sujeitos (cf. seção 1.2). Inicialmente apresento os quadros ilustrativos das observações de sala de aula de ambos os sujeitos. A partir da explicitação das observações das aulas, será possível traçar um perfil da prática docente de cada um dos sujeitos, procurando responder às perguntas de pesquisa relativas à sua prática.

Com relação aos dados de sala de aula, é necessário lembrar que esses foram coletados em momentos distintos. Tal procedimento justifica-se, conforme já explicitado<sup>11</sup>, pelo fato de que a escola onde foram coletados os primeiros dados de sala de aula (E1) poderia estar determinando os procedimentos metodológicos adotados pelos sujeitos. Sendo

---

<sup>11</sup> Cf.seção 1.3 - Os procedimentos de coleta de dados – Capítulo I.

assim, como o foco da pesquisa era analisar a prática docente dos sujeitos e não a escola ou o programa escolar, coletar dados em outros contextos nos quais os sujeitos atuavam (E2 e E3) fez-se indispensável.

Os quadros que seguem (2 e 3) demonstram como atuam os sujeitos em sala de aula. Para melhor compreender as aulas observadas, roteirizei-as, identificando o que foi feito durante cada uma delas, a partir do que entendia ser uma atividade para a qual essas estavam voltadas (para uma ou outra habilidade), cronometrando, inclusive, cada atividade que ocorria durante a aula. Para essas atividades denominei de um evento ou micro-evento<sup>12</sup>.

Em seguida, apresento, separadamente, as análises dos dados de sala de aula dos sujeitos de pesquisa. É importante ressaltar que, para a análise dos dados de sala de aula, seguirei os mesmos critérios adotados nas análises das entrevistas, os quais transcrevo novamente, para facilitar a leitura: a) crenças quanto aos procedimentos metodológicos de ensino de E/LE; b) abordagem que direciona o trabalho das professoras/sujeitos de pesquisa; c) o lugar de aprendiz e de professor de E/LE frente a línguas tipologicamente próximas; e d) as perspectivas metodológicas de ensino de E/LE sujeitos.

### **3.2.1.1 Professora Ana**

A seguir ilustro as aulas de Ana por meio de um quadro. Ele mostra as sete aulas da professora, as quais foram observadas em momentos distintos e serão objeto de análise em seguida. Inicialmente foram observadas as aulas na E1 e, mais tarde na escola E2. Após o quadro (2), descrevo cada uma das observações das aulas desse sujeito. Entretanto, para a discussão, em seção posterior, identifico as aulas, incluindo os dois momentos: o primeiro referente à E1 e o segundo, à E2.

---

<sup>12</sup> Evento ou micro-evento são conceitos característicos da pesquisa etnográfica (Erickson, 1989) e são entendidos como atividades regulares que ocorrem durante uma aula e que possuem regras implícitas.

Sujeito Aula	Data Escola	Micro- evento	Dinâmica	Tempo Decorrido
Ana Aula 1	20.11.00 E1	01	Trabalho em grupo – produção textual – criar uma empresa que ofereça um serviço inédito no mercado.	1 h. 5 min.
		02	Apresentação (leitura) dos textos criados para os colegas e professora – atividade avaliada.	20 min.
		03	Finalização da aula – livre.	5 min.
Ana Aula 2	27.11.00 E1	01	Alguns grupos apresentam os textos criados na aula anterior.	11 min.
		02	Atividade de gramática – explicação e realização de exercícios: conjugar verbos no Futuro do Indicativo e criar frases. Correção.	33 min.
		03	O último grupo apresenta seu texto.	1 min.
		04	Leitura de um texto da apostila que possui verbos no tempo estudado.	6 min.
		05	Correção de exercícios (preencher lacunas) sobre verbos irregulares no Futuro do Indicativo.	20 min.
		06	Realização de outros exercícios da apostila.	17 min.
Ana Aula 3	04.12.00 E1	Semana de "provões" na escola – não houve aula		
Ana Aula 4	11.12.00 E1	Semana de "provões" na escola – não houve aula		
Ana Aula 5	29.08.01 E2	01	Trabalho em grupo: leitura de um texto em fragmentos.	38 min.
		02	Compreensão escrita e estudo do vocabulário do texto. Correção.	12 min.
		03	Compreensão auditiva de uma música;	22 min.
		04	Interpretação da música, estudo do vocabulário.	18 min.
Ana Aula 6	05.09.01 E2	01	Revisão de conteúdos: conjugação de verbos em Pretérito Imperfeito do Indicativo – modelos de conjugação.	10 min.
			Interrupção para avisos.	5 min.
		02	Exercícios descontextualizados sobre os verbos.	10 min.
		03	Revisão da grafia de numerais.	8 min.
		04	Trabalho com vocabulário – palavras isoladas: busca do significado no dicionário.	29 min.
		05	Correção da atividade.	5 min.
		06	Explicação e exercícios sobre as horas em espanhol.	16 min.
07	Ana informa aos aprendizes suas notas.	6 min.		
Ana Aula 7	12.09.01 E 2	Prova – Aula não gravada		

**Quadro 2** – Roteirização das aulas – Ana

A primeira aula coletada contém três microeventos complementares entre si, os quais possuem duração distinta. No primeiro, Ana propõe aos aprendizes uma atividade de produção textual. Tal atividade consiste na criação de uma empresa de prestação de serviços que ainda não esteja disponível no mercado. Dessa forma, os aprendizes criaram argumentos consistentes sobre a utilidade desse produto, usando o E/LE.

Enquanto essa atividade é desenvolvida, Ana dá assistência aos aprendizes, procurando esclarecer suas dúvidas. Esses, por sua vez, apresentam comportamentos distintos: alguns realizam a atividade silenciosamente, outros, de maneira ruidosa, porém demonstrando interesse, e um terceiro grupo, este menor, não parece interessado em desenvolvê-la, permanecendo alheio ao que se passa ao seu redor. Cabe ressaltar que a língua predominantemente usada pela professora, bem como pelos alunos, é a LM.

A passagem desse para o segundo microevento dá-se pela proposição de Ana de que sejam apresentadas aos demais colegas as produções dos grupos. Nessa atividade, os

aprendizes mostraram-se um tanto envergonhados diante da turma. A participação dos aprendizes é relativa à "leitura oral" de suas produções. Observo que há bastante interferência da LM nas mesmas. Diante dessa baixa proficiência, Ana não sugere mudanças ou correções que visam a melhoria da produção escrita. Pelo contrário, limita-se a adotar uma postura avaliativa, isto é, permanece sentada, observando e fazendo anotações no caderno de chamada. Tal atitude revela uma crença de que as atividades desenvolvidas precisam ser avaliadas para que haja participação dos aprendizes, reforçando o que esse sujeito declarou na entrevista.

No terceiro microevento, Ana não propôs qualquer atividade. Como faltavam poucos minutos para terminar a aula, deixou que os aprendizes conversassem entre si. Esse microevento teve um caráter mais descontraído, sem relação com atividade de ensino que Ana vinha oferecendo em sala de aula.

A segunda aula, gravada na seqüência da anterior, apresenta-se distribuída em seis microeventos, cuja duração se dá de forma bastante diferenciada. O primeiro revela ser uma continuidade da aula anterior, no qual os aprendizes concluem as apresentações de suas produções.

O seguinte microevento não possui qualquer relação com o anterior, já que o enfoque passou do relato da tarefa da aula anterior para o trabalho com as estruturas lingüísticas da LE, demonstrando uma ruptura da dinâmica utilizada nesse início de aula. Nesse, Ana propõe que os aprendizes realizem atividades que focalizam a *forma* da LE e não o uso, como parece estar focalizando no primeiro microevento da aula. Essas atividades consistem em realizar exercícios de substituição e de criação de frases, enfocando a conjugação verbal. Entretanto, os aprendizes demonstram-se um pouco insatisfeitos com essa atividade, no entanto Ana os adverte que tais exercícios são essenciais, já que a época dos "provões" se aproxima.

Na seqüência da aula, no terceiro microevento, novamente há uma ruptura na dinâmica, pois um grupo volta a realizar a apresentação de sua produção.

A seqüência do quarto microevento dá-se a com a proposição de Ana, aos aprendizes, de uma atividade de leitura, a qual está relacionada com o segundo microevento. Essa atividade apresenta características de leitura de decodificação de significados, já que o propósito dessa é buscar informações (verbos no futuro do presente) relacionadas à dinâmica anterior dentro do texto. Tal procedimento está relacionado com a avaliação que será realizada em breve, demonstrando que Ana centra sua prática no *produto* (a obtenção de uma nota) e não no processo de aprendizagem.

Observo que durante a realização dessa atividade, os aprendizes mostram-se atentos e preocupados em compreender as regras gramaticais focalizadas por Ana. Atribuo tal comportamento à proximidade da avaliação bimestral, pois em vários momentos os aprendizes fazem menção à prova. Essa preocupação é reforçada pela própria professora ao adverti-los que exercícios como estes que estão sendo corrigidos, serão cobrados na próxima avaliação que será em breve.

Vale ressaltar que essa ruptura, com microeventos intercalados, demonstra, de maneira evidente, que esse sujeito pauta o planejamento de suas aulas de E/LE no ensino de gramática, com exercícios descontextualizados, e não em tarefas, as quais apresentam uma seqüência gradativa de atividades que culminam com outra finalizadora. Além disso, as atividades propostas por Ana podem ter subjacente a crença de que o ensino da *forma* garante o aprendizado do *uso* da língua. Em outras palavras, é possível inferir que Ana acredita que os aprendizes obtêm, por si próprios, o necessário conhecimento de uso ao estudar a estrutura formal da língua-alvo.

Em seguida, no quinto microevento, Ana volta sua atenção para a irregularidade do tempo verbal em questão, propondo exercícios similares aos já propostos no terceiro microevento. Esse procedimento da professora parece reforçar a crença de que se aprende uma LE estudando regras lingüísticas.

Com relação ao uso da língua-alvo em sala de aula, observo que, tanto Ana quanto os aprendizes, pouco a utilizam. Tal situação permite inferir que é recorrente em todas as aulas desse sujeito o uso da LM em lugar da LE. Isso pode revelar que a preocupação em desenvolver a produção e a compreensão oral não estão entre os principais objetivos desse sujeito no ensino de E/LE. Essa inferência converge com o que analisei nos dados da entrevista, uma vez que Ana não demonstrou que desenvolve um trabalho mais específico com relação à habilidade de compreensão oral.

A terceira e a quarta aulas, respectivamente, foram destinadas à aplicação de "provões", procedimento este adotado pela escola em todas as disciplinas.

As aulas seguintes, quinta à sétima, respectivamente, foram coletadas no ano seguinte em outro contexto escolar, a E2, pois como mencionado anteriormente, o foco de análise dessa pesquisa é o professor, não a escola.

A quinta aula, observada na E2, escola em que Ana atuava, foi desenvolvida em quatro microeventos. Esses, por sua vez, tomando tempos relativamente distintos da aula. O primeiro deles, o qual ocupa o maior tempo da aula, constitui-se de uma atividade de leitura que focaliza um aspecto cultural, relativo à música latina. Essa atividade foi realizada em grupos

pelos aprendizes. Embora pareça ser uma tentativa de modificação de sua prática docente (inclusão do aspecto cultural), manifestada por esse sujeito na entrevista, essa consistiu-se de uma leitura fragmentada, pois a orientação dada pela professora foi a de que cada grupo deveria ler somente uma parte do texto e compreender o significado daquele fragmento, para depois socializar com os demais colegas e professora. Dessa forma, percebo que embora a intenção manifestada por Ana seja a de modificar sua prática docente (do foco na forma para a inclusão do aspecto cultural), essa apresenta uma visão de leitura um tanto restrita, pois propõe uma atividade de compreensão escrita a partir de fragmentos de texto.

O segundo microevento revela uma tentativa de produzir sentidos por meio da leitura integral do texto. Nessa atividade, Ana solicita que cada grupo relate sobre o fragmento do texto que lhe foi distribuído na atividade anterior. Os aprendizes demonstram interesse pelo assunto, muito provavelmente, pelo fato de que o texto refere-se à história de vida de uma cantora latina, a qual, pelas demonstrações, esses apreciam muito. Além disso, o assunto proposto nessa atividade demonstrou estar relacionado à realidade dos aprendizes, podendo, portanto, vivenciar, em sala de aula, uma situação que lhes é interessante no dia a dia.

Inicia-se, na seqüência o microevento seguinte, no qual a professora propõe uma atividade de compreensão oral. Para tanto, Ana coloca uma música da cantora em pauta para ser ouvida. Ana solicita aos aprendizes que acompanhem a letra da música enquanto ouvem, para que possam interpretá-la, posteriormente. Durante a audição da música, Ana faz algumas colocações de natureza informativa, procurando incentivar os aprendizes que identifiquem o significado de palavras não conhecidas por eles. Esses, por sua vez demonstram gostar da atividade, pois tentam cantar e acompanhar o ritmo da música com movimentos corporais.

O quarto microevento tem relação com o anterior, ou seja, Ana explica o significado de palavras desconhecidas e procura estabelecer um sentido delas com relação à letra da música. Os aprendizes participam respondendo as perguntas que focalizam os aspectos lexicais da língua-alvo e solicitam esclarecimento de dúvidas, procurando estabelecer comparações entre o vocabulário apresentado na música e sua significação na LM. Ana finaliza a aula, propondo que a música seja ouvida novamente para que os aprendizes possam cantá-la.

A sexta aula desse sujeito apresenta sete microeventos, com tempos também relativamente diversos, destinados a cada um. No entanto, desde o início Ana esclarece que o foco dessa aula está na realização de atividades de revisão de conteúdo gramatical para a prova.

O primeiro microevento caracteriza-se pela realização de exercícios, cujo foco é na forma. Tais exercícios consistem na realização de conjugações verbais, trazendo, novamente,

a crença de que os estudo gramatical é imprescindível nas aulas de E/LE. Ana propõe que os aprendizes conjuguem alguns verbos em espanhol, empregando o pretérito imperfeito do Indicativo. Tal atividade é bem aceita pelos aprendizes, que se mostram interessados em realizá-la.

Antes de que haja a passagem do primeiro para o segundo microevento, a aula é interrompida pela direção da escola para avisos. Sua seqüência é dada pela proposição de Ana de alguns exercícios descontextualizados, relacionados ao tópico gramatical em enfoque, a conjugação verbal. Os aprendizes mostram-se um pouco agitados durante a realização dessa atividade. Ana, por sua vez, procura esclarecer eventuais dúvidas, circulando pela sala, entre os aprendizes.

A passagem do segundo para o terceiro microevento dá-se de forma estanque. Ana propõe que seja revisado outro conteúdo, focalizando a grafia dos números em espanhol, o qual não apresenta relação com o conteúdo anterior (conjugação verbal).

Em seguida, ocorre o microevento de maior duração dessa aula: a busca de significados de palavras no dicionário. Tratam-se de palavras soltas que não estão inseridas em nenhum contexto específico, ou seja, nem a essa aula (06) nem à aula anterior (05).

Depois de algum tempo, Ana propõe a verificação do significado das palavras e logo parte para o sexto microevento. Esse não tem conexão com os anteriores, em termos de conteúdo. Nele, são propostos exercícios que enfatizam o conhecimento das horas em espanhol. No entanto, ao contrário do que pareceu inicialmente, Ana não focaliza o trabalho com o propósito de que os alunos aprendam o uso das estruturas, pois procura chamar a atenção dos aprendizes para a grafia das palavras. Tal procedimento denota, novamente, uma preocupação com a *forma* (a grafia) da língua e não com o *uso* em situações reais.

Para finalizar essa aula, Ana enumera aos aprendizes os conteúdos que serão cobrados na prova e passa a informar-lhes as notas que já possuem para o bimestre em questão. Esse foi, portanto, o último microevento realizado nessa aula.

Pude observar, com relação à prática pedagógica de Ana, que os microeventos se sucedem de forma fragmentada, isto é, não apresentam seqüência nem relação direta uns com os outros. Esse procedimento demonstra que a preocupação principal desse sujeito centra-se no produto final (o que não foge do propósito dessa aula), pois todos os microeventos desenvolvidos têm como fim o preparo dos aprendizes para a realização de uma avaliação .

A participação dos aprendizes nesses microeventos foi bastante variada, ora apresentavam-se interessados, ora dispersivos. Penso que tal comportamento está relacionado

ao fato de em alguns momentos a atividade tornavam-se repetitivas e não mostravam relação umas com as outras.

Ao observar a quinta e a sexta aulas de Ana, respectivamente, constatei que houve uma tentativa desse sujeito de modificar sua prática, procurando propor atividades que não enfatizassem somente a forma lingüística do E/LE. No entanto, diante da proximidade de uma avaliação Ana volta a focalizar a forma da língua. Tal procedimento pode estar demonstrando, ainda, uma insegurança de Ana para propor atividades diversas daquelas que estava acostumada a realizar.

Observo que a prática docente da professora revela uma preocupação demasiada com relação ao componente "avaliação". Tal procedimento deixa transparecer a crença, bastante presente nas declarações de Ana (quando da realização da entrevista) de que ao aprender uma LE é necessário estudar e saber as regras gramaticais dessa.

Com relação ao aspecto "avaliação", Maldaner (2000:255) cita Perrenoud, para quem "o sistema de avaliação quantitativa e os seus sucedâneos qualitativos são e assim esquemas familiares, inteligíveis, que participam de uma imagem corrente, de uma representação vulgar da escola". Na prática de Ana percebo claramente essa representação, uma vez que ela, em nenhum momento, questiona a avaliação, simplesmente a utiliza como único meio de verificar se houve aprendizagem por parte dos aprendizes.

### **3.2.1.2 Professora Mara**

O quadro três ilustra as oito aulas de Mara, as quais foram observadas em momentos distintos e serão objeto de análise a seguir. Os dados de sala de aula de Mara, assim como os de Ana, foram coletados em momentos e contextos diferenciados. Inicialmente foram observadas as aulas na escola denominada E1 e, mais tarde, na escola E3. No que segue descrevo as observações das aulas desse sujeito. Entretanto, para a discussão identifico as aulas, incluindo os dois momentos: o primeiro referente à E1 e o segundo, à E3, respectivamente.

Sujeito Aula	Data Escola	Micro-evento	Dinâmica	Tempo decorrido
Mara Aula 1	14.11.00 E1		Aula não gravada, somente observada pela pesquisadora. Não houve período integral de aula.	
		01	Correção de exercícios gramaticais da aula anterior.	20 min.
		02	Trabalho em grupo para a criação de diálogos.	30 min.
Mara Aula 2	21.11.00 E1			
		01	Apresentação dos diálogos criados na aula anterior. Atividade avaliada.	27 min.
		02	Trabalho de compreensão auditiva com música: copiar do quadro, escutar, preencher lacunas, verificar vocabulário e os conteúdos gramaticais que aparecem na música.	30 min.
		03	Revisão de conteúdos gramaticais para a prova.	31 min.
Mara Aula 3	05.12.00 E1		Semana de "provões" na escola – não houve aula	
Mara Aula 4	12.12.00 E1		Semana de "provões" na escola – não houve aula	
Mara Aula 5	14.08.01 E3			
		01	Trabalho em grupo – os alunos buscaram informações sobre países da América cujo idioma oficial é o espanhol e apresentam aos colegas as informações coletadas. Atividade avaliada.	1h
		02	A professora avalia a atividade com os aprendizes, fazendo comentários sobre o trabalho.	10 min.
		03	Mara havia planejado realizar a leitura de um texto do livro didático, que fala sobre curiosidades culturais da Espanha, mas deixa essa atividade como tarefa extraclasse. O final da aula é usado para avisos e comentários sobre as aulas, com sugestões dos aprendizes.	10 min.
Mara Aula 6	21.08.01 E3			
		01	Leitura de um texto em voz alta; estudo do vocabulário apresentado; exercício de compreensão escrita.	12 min.
		02	Leitura e interpretação de outros três textos, estabelecer relações entre eles. Correção.	1h.15 min.
		03	Informações sobre o conteúdo da prova.	3 min.
Mara Aula 7	28.08.01 E3		Prova. – Aula não gravada	
Mara Aula 8	04.09.01 E3		Não houve aula - os aprendizes realizaram uma viagem.	

Quadro 3 - Roteirização das aulas - Mara

A primeira aula observada contém dois microeventos. No primeiro microevento, Mara chama a atenção dos alunos para a correção dos exercícios gramaticais iniciados na aula anterior. São exercícios de preencher lacunas que envolvem os verbos no Presente do Indicativo. Em algumas vezes, a correção é feita de forma oral e, em outras, Mara transcreve-os no quadro, especialmente, quando há dúvidas por parte dos aprendizes, no que se refere à conjugação.

A participação dos aprendizes nesse evento é relativa à "leitura" dos exercícios gramaticais (preencher lacunas com o verbo conjugado adequadamente no tempo verbal indicado: o presente do indicativo). Nessa atividade, os aprendizes parecem focalizar sua atenção no conteúdo que será "avaliado/cobrado" na prova. Essa preocupação é reforçada pela própria professora ao adverti-los que exercícios como esses serão objeto de avaliação.

Depois do microevento que envolveu a correção de exercícios gramaticais, a professora passa para o segundo, propondo uma atividade na qual os aprendizes devem organizar-se em duplas e, cada uma das duplas deve criar um diálogo, imaginando uma situação de comunicação. Enquanto os aprendizes realizam a atividade, Mara caminha entre os aprendizes na sala e esclarece dúvidas que, por vezes, esses solicitam. A maioria das perguntas feitas pelos aprendizes diz respeito ao significado isolado de palavras ("como é que se diz a palavra x ou y em espanhol?").

Com relação ao uso da língua-alvo em sala de aula, observo que Mara procura falar em espanhol, traduzindo para a LM, quando os aprendizes demonstram não compreender.

A segunda aula observada desse sujeito apresenta três microeventos distribuídos em tempo relativamente uniforme. Nela há uma tentativa de fazer uma ligação com a aula 01, pois Mara lembra aos aprendizes que farão as apresentações dos diálogos criados na aula anterior. Esclarece que esses poderão ser lidos ou representados/dramatizados oralmente; entretanto, os aprendizes optam por apenas fazer uma leitura oral dos mesmos.

Mesmo que a professora tenha dado indicação de que pudesse ser iniciada a apresentação dos trabalhos, a mesma não ocorre de imediato. A estratégia de Mara é disponibilizar um tempo (em torno de 5 minutos) para que os aprendizes se organizem e esclareçam, entre si ou com a própria professora, as possíveis dúvidas.

Nesses instantes que precedem as apresentações dos trabalhos, os aprendizes "respondem" à proposição da professora com muita agitação. Mara encara essa atitude dos aprendizes como sendo falta de interesse e/ou de atenção à aula proposta e, então, sua estratégia é tomar uma postura avaliativa, representada pela atitude de tomar o caderno de chamada e dirigir-se para os fundos da sala de aula, solicitando que a primeira dupla apresente seu trabalho.

A adoção de uma atitude avaliativa por parte de Mara fez com que os aprendizes iniciassem a apresentação. Nela, foi possível identificar que cada dupla criou um diálogo baseado em um tema: material escolar, apresentações em contexto informal, conversa telefônica, profissões, tipos de moradia, vestuário, partes do corpo, descrição de pessoas ou encontros casuais.

Como já mencionei, a apresentação representou apenas uma leitura em voz alta desses diálogos. Mesmo havendo inadequações (fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e/ou pragmáticas) quanto ao uso da língua-alvo por parte dos aprendizes, não foram feitas correções nem qualquer comentário de natureza lingüística ou comunicativa, durante as apresentações. Entretanto, Mara faz anotações em seu caderno de chamada, muito

provavelmente atribuindo nota a cada grupo. Tal atitude da professora revela um tipo de interação muito mais no sentido de poder, que no sentido de produzir conhecimento, revelando que seu papel é entendido como controladora dos sentidos e não de mediadora da aprendizagem.

Tal atitude de Mara permite constatar que ela tem muito forte em sua metodologia o aspecto da avaliação, revelando uma crença de que o ensino de E/LE na escola deve estar pautado no produto final (uma nota) e não no processo desenvolvido pelo aprendiz para chegar à produção de conhecimento.

O procedimento de Mara frente à apresentação dos grupos tem intimidado os aprendizes para a continuidade das atividades, pois esses verbalizam que sentem vergonha dos colegas. Entretanto, não me parece que Mara tenha proposto tal atividade para desenvolver a oralidade, pois a atitude dela revela o único intuito de atribuir uma nota.

Essa intimidação, por parte dos aprendizes, leva-os a realizar, concomitantemente, outras atividades, qual seja, a de levantar-se e ir até a mesa onde está a professora para perguntar sobre as notas, como também atitudes de conversar e rir, fazendo com que não se entenda o que cada dupla apresenta. Mara solicita silêncio constantemente e, em um determinado momento, fica intolerante frente aos aprendizes que estão conversando e/ou rindo.

Diante do desafio de falar para o grupo como um todo, algumas duplas não se manifestaram para ler o que haviam escrito e Mara adverte-os que essa era a "última chance" para que apresentem seus trabalhos. Frente à advertência da professora, uma dupla ainda lê o texto produzido. Depois disso, Mara põe-se diante dos aprendizes e anuncia que o trabalho que realizaram será avaliado como forma de complementação de nota, como por exemplo, quem ficou com 7,7 (sete vírgula sete) ou 7,8 (sete vírgula oito) haverá arredondamento para 8,0 (oito) e que nenhum valerá mais que 0,3 (zero vírgula três). Mais uma vez, a crença no produto é observável. A professora esclarece, ainda, que o propósito do trabalho era fazer uma revisão do vocabulário visto durante as aulas anteriores.

O descrito acima resume o que se constitui no primeiro microevento da aula. A transição do primeiro para o segundo dá-se após as informações relativas à nota e ao propósito da tarefa até então realizada. Vale ressaltar que, ao propor a atividade na aula anterior, Mara não havia esclarecido, aos aprendizes, a finalidade da tarefa.

Inicia assim o microevento seguinte, cujo propósito foi desenvolver a habilidade de ouvir; esse consiste de uma atividade de compreensão oral, no qual os aprendizes devem

copiar da lousa a letra de uma música transcrita pela professora; Mara propõe que ouçam a música seguida e realizem um conjunto de atividades, muitas de cunho apenas gramatical.

Durante a audição da música e de algumas colocações de caráter lingüístico, Mara aproveita para explicar o significado de palavras que ela considerou ser desconhecido dos aprendizes. Nessa atividade, os aprendizes participam respondendo as perguntas relativas ao aspecto lingüístico.

Tal procedimento adotado pela professora, da mesma forma que as intervenções dos aprendizes, envolveu a sistematização de itens gramaticais. A seqüência da aula, desse momento em diante, reduziu-se à realização de exercícios descontextualizados que priorizaram a forma lingüística da língua-alvo e aos esclarecimentos eventuais e individuais, manifestados pelos aprendizes, uma vez que Mara manteve-se ora sentada, ora circulando entre os grupos.

A professora finaliza a aula, realizando um microevento sistematizador de itens gramaticais que enfatizaram as regras; além disso, Mara advertiu os aprendizes quanto à necessidade de saber tais aspectos gramaticais, pois eles serão objeto de avaliação (cai na prova).

A terceira e a quarta aulas, respectivamente, foram destinadas à aplicação de "provões", procedimento este adotado pela E1, em todas as disciplinas.

As aulas seguintes, quinta à oitava, respectivamente, foram coletadas no ano seguinte em outro contexto escolar, a E3, pois como mencionado anteriormente, o foco de análise dessa pesquisa é o professor, não a escola.

A quinta aula, observada na E3, escola em que Mara passou a atuar no ano seguinte, foi desenvolvida em três microeventos. Esses, por sua vez, ocupando tempos relativamente distintos. O primeiro deles, o qual toma o maior tempo da aula, constitui-se da apresentação de um trabalho proposto na aula anterior e que foi realizado em grupos pelos aprendizes. Esse consistiu de uma pesquisa extraclasse sobre países da América que têm o espanhol como língua oficial. Nessa aula, por sua vez, Mara fala na língua-alvo.

Na seqüência da aula, os aprendizes apresentam suas tarefas, alguns na língua-alvo, outros na LM. Os que utilizam o espanhol demonstram ter baixa proficiência, no entanto esse particular não parece ser levado em conta pela professora, já que essa não sugere realizar correções.

O foco dos trabalhos dos aprendizes era informar sobre os países: capital, moeda, principais cidades, economia (principais atividades econômicas), regime de governo, data da independência, religião, população, festas típicas e aspectos culturais.

Algumas vezes, depois de cada apresentação, Mara faz comentários sobre o trabalho dos aprendizes, acrescentando outras informações ou estabelecendo relações entre os países. Durante a atividade, Mara emprega procedimentos avaliativos similares aos realizados na escola E1 e descritos nessa mesma seção, pois recorre ao caderno de chamada. Tal atitude vem mais uma vez reforçar a crença de Mara com relação ao ensino de E/LE pautado no produto.

Na sexta aula observada, a ênfase foi para a compreensão escrita. A aula contém três microeventos com tempos bem distintos entre si. No primeiro, foi feita uma leitura oral de um texto que tratava sobre uma festa típica de uma região da Espanha. À medida que a leitura vai sendo feita, Mara interrompe para esclarecer dúvidas quanto ao vocabulário empregado no texto. As explicações são realizadas em LE. A leitura é feita por vários aprendizes, individualmente, também na LE, entretanto apresentando interferências da LM.

O segundo microevento constitui-se de leitura/correção das questões sobre o texto, as quais se encontravam no livro adotado pela professora para as aulas de E/LE. Estas são questões objetivas de decodificação de sentidos. Essa atividade revela a concepção de leitura subjacente à prática de Mara.

No terceiro microevento, o trabalho é realizado tendo como base três textos sobre famílias: uma espanhola, uma japonesa e outra alemã. Mara solicita que esses sejam lidos pelos aprendizes, e que depois realizem os exercícios de compreensão, relacionando o que é tratado sobre o tema "família" nos textos, dos textos entre si, seguida de uma comparação dessas com realidade familiar dos aprendizes.

Na sétima aula foi realizada uma prova. Finalmente, na oitava aula observada os aprendizes não tiveram aula de E/LE por estarem realizando outra atividade fora da escola. Por esse motivo, ambas não foram gravadas, fazendo com que fosse encerrada a coleta de dados em sala de aula, nessa escola e com esse sujeito.

Observo que a prática docente da professora revela uma preocupação demasiada com relação ao componente "avaliação", especialmente na E1. No entanto, na E3, esse aspecto não é tão saliente, embora na sexta aula tenha sido feita uma referência à avaliação, que seria realizada na aula seguinte. Tal atitude de Mara pode vir a reforçar o que ela declarou na entrevista, quando fez referência à E1, afirmando que não concordava com o ensino de E/LE que focalizava a realização de provas seletivas de ingresso no ensino superior. Sua prática na E3, no entanto, deixa transparecer a crença, bastante presente nas declarações de Mara (quando da realização da entrevista) de que ao ensinar E/LE o foco deve estar no texto.

### 3.2.2 Análise de aulas típicas dos sujeitos

Esta seção ocupa-se da discussão e análise do que se constituiu uma aula típica<sup>13</sup>. Tem como propósito evidenciar as concepções das professoras e o que elas *fazem* em sala de aula de E/LE. Pelo fato de os dados de sala de aula de Ana e de Mara terem sido coletados em contextos distintos, serão ilustradas nessa seção, duas aulas de cada sujeito de pesquisa, em cada contexto de atuação dos mesmos.

As análises dessas aulas típicas estão voltadas para a metodologia empregada pelos sujeitos: o que escolhem, o que deixam de escolher e as interações produzidas entre professor-aprendiz/aprendiz professor e aprendiz-aprendiz, em sala de aula. Dessa forma penso que sejam detectadas as crenças sobre o ensino de E/LE, demonstradas na prática docente desses sujeitos.

#### 3.2.2.1 Professora Ana

Pelas características destacadas no quadro apresentado (2), foi possível traçar um perfil de suas aulas. De uma maneira geral, observei que embora atue em contextos escolares distintos, os procedimentos metodológicos empregados por Ana não se diferenciam muito de um para outro contexto, especialmente no que se refere ao tipo de enfoque voltado ao ensino de gramática nas aulas de E/LE; além disso suas crenças, de um modo geral, com relação ao que seja o processo de ensino de E/LE para falantes de português, também parecem ser as mesmas.

A constatação de que a prática docente desse sujeito mantém um padrão similar de um contexto para outro está baseada no fato de que, embora na escola E2, Ana procure trabalhar

---

<sup>13</sup> Uma aula típica retrata os procedimentos utilizados pelas professoras e que diz respeito a uma rotina recorrente nas aulas.

com a leitura de textos, numa tentativa de inserir o componente cultural em suas aulas, sempre procura mostrar a relação do que está ensinando com a avaliação. A professora concentra sua atenção no oferecimento aos aprendizes de informações acerca do aspecto gramatical. Esse, por sua vez, muito provavelmente o único objeto de avaliação. Tal preocupação revela-se nas aulas 02 e 06, nas quais Ana procura trabalhar detalhadamente conteúdos referentes ao aspecto gramatical de maneira descontextualizada, revelando uma forte preocupação com o ensino de regras.

Essa tendência de Ana em focar o aspecto gramatical de modo mais recorrente do que a de outros aspectos ou habilidades, tais como o de produção oral ou escrita, por exemplo, reforça a crença, detectada nos dados da entrevista, de que o ensino de gramática é imprescindível nas aulas de E/LE, e revela que essa ainda se mantém forte na prática docente de Ana, justamente pela sua recorrência.

Para melhor visualizar, portanto, uma aula típica de Ana, considerando cada um dos contextos escolares em que a mesma atua, trago exemplos de situações ocorridas em sala de aula nas escolas E1 e E2<sup>14</sup>.

Tomando como uma aula típica a aula 2 da E1, que apresenta seis microeventos, pautados basicamente em dois aspectos, quais sejam, o trabalho com a habilidade de leitura oral e a revisão de conteúdos lingüísticos. Ambos aspectos têm relação direta com a avaliação, isto é, o primeiro foi avaliado por Ana no momento em que ocorreu, no decorrer dessa aula; o segundo visava a uma avaliação que ocorreria na semana posterior à da aula em discussão.

O exemplo (17) a seguir é um fragmento ilustrativo do primeiro micro-evento da aula 2:

- (17)
- [Ana propõe que os aprendizes leiam/apresentem os textos criados aos demais colegas. Enquanto isso se senta e faz anotações no caderno de chamada].
- Prof.: Pessoal, por favor silêncio, quem não estiver apresentando.  
[Não é possível compreender que os alunos apresentam, pois lêem muito baixo.
- 05 Os demais estão em silêncio, mas não parecem interessados; a terceira dupla apresenta].
- Aluno1: Nosso produto é: “Nuevo papel higiênico privado.”
- Aluno2: Oh, essa parece ser boa.  
[Enquanto os dois alunos lêem a explicação do produto, os meninos, especialmente, demonstram interesse e interessados. No entanto por causa do tumulto, não é possível compreender o que o grupo está apresentando, Ana chama o grupo seguinte].
- 10 Prof.: Angelita, vocês não vão apresentar.
- Aluna1: Não tem condições de apresentar.

<sup>14</sup> Vale ressaltar que entre a aula 2 e a aula 6 houve um espaço de tempo correspondente a um semestre letivo. Cf. seção 3.2 – Quadro 2. Capítulo III. Tal procedimento encontra sua justificativa na Seção 1.3, do Capítulo I.

- 15 Prof.: E vocês (dirigindo-se a outra aluna, que também se recusa).  
[A professora se levanta e vai para a sua mesa. Passam-se alguns momentos.]
- Prof.: Bom, pessoal. Sssh. Gurias, silêncio. Ah, vocês vão apresentar. Ta bom. Sssh. Pessoal, vamos escutar.  
[As alunas começam a ler seu texto que apresenta muita interferência do português. Terminam a leitura e vão sentar-se. Ana se levanta e dirige-se aos aprendizes].
- 20 Prof.: Pessoal, na apostila vocês têm os verbos no futuro, pero somente los irregulares, cierto? Los regulares são bem simples e yo voy a pasar ahora, tá?

É possível perceber que a atividade tem um fim avaliativo, pois diante das exposições dos aprendizes, Ana limita-se a fazer anotações no caderno de chamada, provavelmente com o intuito de instituir uma nota à atividade (l.1-2). Observo também que apesar dos textos criados pelos aprendizes apresentarem interferência da LM na escrita, Ana não procura alertar os aprendizes para a ocorrência dessas interferências (l.7).

O fato de Ana não realizar correções relativas à interferência da LM na produção escrita dos aprendizes está relacionada à constatação feita na análise dos dados da entrevista; a professora sabe que a proximidade entre a LM e o E/LE faz com que os aprendizes apresentem uma série de incorreções na língua-alvo, porém não realiza um trabalho específico para superar essa interferência.

Essa atitude de Ana, ou seja, não abordar a proximidade lingüística como fator relevante para as aulas de E/LE pode estar relacionada ao pouco uso do E/LE em sala de aula. No exemplo acima (17) é possível perceber que Ana apresenta uma certa interferência da LM ao utilizar o E/LE em sala de aula (l.13, 20-21). Não é propósito deste trabalho analisar questões lingüísticas relativas ao tipo de *insumo* a que os aprendizes estão expostos nas aulas de E/LE, ou à proficiência oral em E/LE da professora. No entanto, trago o fragmento que segue, extraído do exemplo (17) para inferir que Ana não demonstra ter uma preocupação específica com o uso oral da língua “*pero somente los irregulares, cierto? Los regulares são bem simples e yo voy a pasar ahora, tá?*”.

Tal procedimento de Ana pode estar ligado ao intuito avaliativo que subjaz à atividade, e não ao de desafiar os aprendizes a escrever em E/LE visando a uma produção de conhecimento que culminaria em uma melhor proficiência escrita. Talvez por esse motivo Ana não se dá conta da necessidade de atribuir maior atenção a essa ocorrência. No entanto, tal metodologia revela uma preocupação demasiada de Ana com o produto final (uma nota) e não com o processo de aprendizagem.

Além disso, o exemplo (17) mostra que a transição de um para outro microevento deu-se de forma brusca observável em “*Pessoal, vamos escutar*” (l.18), quando Ana solicita aos

aprendizes que prestem atenção às apresentações dos colegas e em seguida, quando ao dirigir-se aos aprendizes: “*Pessoal, na apostila vocês têm os verbos no futuro....*”(1.20).

Esses trechos indicam que Ana passou do primeiro microevento, que privilegiou a habilidade de leitura, para o segundo, que se pautou no trabalho com aspectos gramaticais, sem fazer um "gancho"; esse procedimento revela que, nessa aula, não houve preocupação, por parte do sujeito, de apresentar atividades sequenciais que pudessem representar que a abordagem de Ana estivesse baseada no *enfoque por tarefas*<sup>15</sup>, por exemplo.

A constatação de que Ana não planeja suas aulas de maneira que as atividades apresentem ligação umas com as outras, além de demonstrar a preocupação desse sujeito com o produto final, pode estar revelando que a metodologia desse sujeito está em conflito, embora o que predomine seja a *Abordagem de Gramática e Tradução*, trazendo à tona a crença de Ana de que se ensina uma LE ensinado regras gramaticais.

Na seqüência da aula, Ana propõe que seja realizada uma revisão de conteúdos enfocando a conjugação verbal no Futuro do Indicativo, conforme o exemplo a seguir.

- (18)
- Prof.: Pessoal, esse eu vou pasarlo en la pizarra, (referindo-se à conjugação de verbos no tempo verbal mencionado) porque vocês no tienen. Tienen solamente los irregulares.  
[Ana recomeça a escrever no quadro. Passa-lhes as três conjugações dos verbos regulares no futuro. Termina de escrever e dirige-se aos aprendizes].
- 05 Prof.: Pessoal, copiaram?  
Aluno1 Professora, a senhora tava no baile?  
Prof.: Não, como estava o baile.  
Alunos: Bom!! Bom.
- 10 Prof.: Pessoal, então aqui tenemos verbos da primeira, segunda y tercera conjugación, cierto? Alguém pode leer este aqui conjugado verbo de la primera conjugación?  
Aluna1: Eu leio. Yo amaré, tú amarás, él amará, nosotros amaremos, vosotros amaréis, ellos amarán.
- 15 Aluno2: Eu leio o outro. Yo comeré, tu comerás, él comerá, nosotros comeremos, vosotros comeréis e ellos comerán.  
[Ana vai solicitando a alguns aprendizes que conjuguem alguns verbos, nas três conjugações (-ar, -er, e -ir). Seguem-se alguns minutos de conversa dos aprendizes].
- 20 Prof.: Vanessa, puedes conjugar? Vamos gente. Camila conjuga uno? Alan, puedes conjugar?  
Alan: Tá yo, com er.  
Prof.: Bueno.Como?  
Alunos: -er
- 25 Alan: Profe, viveré?  
Prof.: Não, vivir é com ir de la tercera conjugación. Um com -er, que o infinitivo termine com -er.  
Alan: Ah, ta.

<sup>15</sup> O ensino comunicativo de línguas mediante “tarefas” nasceu na década de oitenta e centra-se na forma de organizar, seqüenciar e realizar as atividades de aprendizagem em sala de aula de LEs, nas quais o uso da língua-alvo torna-se o objetivo do ensino (Abadia, 2000).

O exemplo acima ilustra a preocupação do sujeito com a avaliação, já que, conforme comentado na descrição das aulas, propôs a revisão de conteúdos para a prova (1.1-3). Essa revisão, pautou-se no estudo de componentes lingüísticos, abordando a conjugação verbal. Esse procedimento é observável em “*Pessoal, então aqui tenemos verbos da primeira, segunda y tercera conjugación, cierto?*” (1.10-11), demonstrando que o sujeito focaliza o desenvolvimento de sua aula em exercícios descontextualizados, já que os verbos utilizados para revisar o conteúdo não apresentam nenhuma relação com uma situação de uso.

Outro aspecto observável no exemplo (18) diz respeito ao fato de que as interações produzidas foram realizadas quase que em sua totalidade na LM dos aprendizes. Essa situação evidencia que esse sujeito, em nenhum momento dessa aula revela preocupação com o desenvolvimento de outra habilidade que não a lingüística, sugerindo, mais uma vez, que sua abordagem de ensino está fundamentada no estudo sistemático de regras gramaticais, sendo a maioria descontextualizadas. Essa constatação orienta-se pela forma como Ana conduz o estudo, isto é, propõe atividades que visam a memorizar as conjugações verbais de maneira ordenada, sem propor uma situação de uso da estrutura em questão (1.10-12, 20-21 e 26-27).

Essa forma descontextualizada de ensino de estruturas formais é percebida em todo o decorrer da aula, quando Ana propõe vários exercícios que não apresentam um contexto de uso da língua-alvo. Além do exemplo (18), tal situação é observável nos exemplos a seguir, os quais foram retirados dos microeventos que se seguiram até o final da aula em questão.

- (19)
- Aluno1: Mañana nosotros comerán una comida especial para mi, pues esta comida será (icnomp.) en el restaurante más fino de la ciudad.
- Prof.: Bueno, pero, ... nosotros?
- Aluno: Comerán.
- 05 Prof.: No, no es así. Puedes leer de nuevo?
- Aluno1: Mañana nosotros comerán, comeremos una comida muy especial.
- Prof.: Comeremos, ah, ta. Muy bien. La otra.
- Aluno1: Tu vivirás un momento historico de su vida pues su formatura es mucho importante en (incomp) su carrera.
- 10 Prof.: Cierto.
- (...)
- Prof.: Fátima, ¿puedes leer? Sssh !Silencio (bate palmas)
- Fátima: Ricardo amará su novia. Ellas comerán peixe hoje no jantar.
- Prof.: Peixe é pescado, né? E hoje, como é que fica, Fátima?
- 15 Fátima: Não sei.
- Prof.: Hoy, né? E jantar, alguém sabe como fica?
- Aluna1: Cenar.
- Prof.: Cena. ¿Alguien más quiere leer? ¿Alguien más? ¿Nadie más? ¿Están tímidos? (conversas) Bueno. Pessoal, ahora tenemos en la apostilla los irregulares, ¿cierto? Abra a porta.
- 20

- Aluno2: É na página 66.  
 Prof.: Ta, sssh! É na 66.  
 [Conversas e dispersão].  
 Prof.: Bueno, pessoal, en la página 66 tenemos los verbos irregulares, entonces.  
 25 Sssh. ¿Cierto?  
 Aluno2: Hein, profe, a minha nota daquela leitura, como é que fica, daí.  
 Prof.: Después. Tu vais ter que ler de novo.  
 Aluno2: Eu não! Eu já li.  
 Prof.: Mas eu não tenho a tua nota. É um pequeno texto.  
 30 Aluno10: Que texto que eu vou ler?  
 Aluno10: Que texto, profe?  
 [A professora se senta , os alunos estão dispersos].  
 Prof.: Pessoal, então vamos ver. Sssh. André? Então na página 66 tenemos los verbos irregulares, ta? No futuro e no condicional. ¿Cierto? Então, nós vamos fazer o seguinte: vamos hacer así, cada um lê um, ¿puede ser?  
 35 Alunos: Aí!  
 Prof.: Pessoal, vamos corrigir os exercícios? Bueno, puedes leer, André. Sssh!  
 André: Mañana tendremos los resultados de los exámenes.  
 Prof.: Cierto. Ssh. Sólo um poquito. Puedes leer..  
 40 Aluna: [lê a próxima frase – incom].  
 Prof.: ... si la supiera. Cierto. Tercera frase ¿quién puede leer? Fátima puedes leer?  
 Fátima: No sé que haría sin ti.  
 Prof.: ... sin tí. Cierto. ¿Quién más?. Ana Paula?  
 Ana: Él sabrá lo que tiene que hacer.  
 Prof.: Él sabrá lo que tiene que hacer. Cierto. Cinco?

O exemplo (19) revela como Ana encaminha a aula 02 até o seu final. Todos os microeventos dessa aula fazem referência a exercícios gramaticais que vão da conjugação verbal (l.1-10 e 36-44), passando pela explicitação de alguns termos lexicais (l.14-18)

O propósito da aula mencionada era de realizar uma revisão de conteúdos, possivelmente visando a uma avaliação. A preocupação com o produto final torna-se saliente, também, quando Ana insiste para que um aprendiz faça a “leitura” de um texto a fim de ser avaliado, observável em “*Mas eu não tenho a tua nota. É um pequeno texto*” (l.29).

A passagem de um para o outro microevento dá-se de uma forma estanque, pois Ana encerra a correção de um exercício e inicia a explicação/correção de outro (l.19, 31-33 e 36). Essa prática pode estar demonstrando que Ana ainda apresenta características de sua experiência como aprendiz de LE na escola, cuja abordagem era de *Gramática e Tradução*.

Os fragmentos apresentados no exemplo (19) revelam mais uma vez que a abordagem empregada por Ana em sua prática docente baseia-se no ensino sistemático de regras gramaticais. O que pode ser observado é que mesmo havendo uma tentativa desse sujeito, no início da aula 02 (cf. exemplo 17), em propor uma atividade pautada na habilidade escrita, essa não teve continuidade, constituindo-se, assim, em uma tentativa isolada de mudar o enfoque gramatical que geralmente apresenta em suas aulas.

Tal atitude de Ana pode revelar que ela ainda não tem segurança para trabalhar com uma outra *abordagem*, nesse caso, a *comunicativa*. Posso inferir, portanto, que Ana apresenta esse comportamento, talvez pela forte influência da crença de que ensinar uma língua estrangeira significa ensinar os aspectos formais dessa língua. Crença essa originária de sua experiência quando aluna de Ensino Fundamental e Médio.

Embora tenha explicitado que as aulas consideradas típicas de Ana sejam a aula 02 e 06, recorro à aula 05 para reafirmar o que mostrei no parágrafo anterior acerca da abordagem de Ana.

Como foi possível observar, a aula 05 (quadro 02) caracteriza-se por uma tentativa de Ana em oferecer atividade que privilegia a leitura. Embora a proposta de trabalho dela demonstre uma visão restrita de leitura, qual seja, leitura como decodificação de sentidos, tal atitude pode estar demonstrando que a professora esteja procurando inserir outros elementos em sua prática docente, além do trabalho com as estruturas gramaticais da língua-alvo de maneira descontextualizada.

No entanto, parece-me que uma das crenças detectadas na análise da entrevista de Ana, isto é, a de que o componente gramatical seja um dos aspectos imprescindíveis de uma aula de E/LE, ainda mostra-se bastante forte na prática dessa professora. Tal constatação deve-se ao fato de que na aula seguinte (06), ela volta sua atenção novamente para o trabalho com as estruturas gramaticais, como no exemplo abaixo, o qual se constitui em um microevento da aula 06.

- (20)
- Prof.: Eloir, te acuerdas Del pretérito imperfecto, como se conjuga? Pessoal, vamos recordar um pouco os verbos? Vamos ver os verbos de primeira, segunda e terceira conjugação?
- 05 Aluno: Yo amaba, tu amabas, él amaba, nosotros amábamos, vosotros amabais, ellos amaban.
- Prof.: Vamos recordar, pessoal, quando se usa o pretérito imperfecto? Este tiempo puede ser usado ¿cuándo? Num passado próximo ou distante? Distante, né? Por exemplo: Cuando yo era chica, yo andaba en bicicleta. Se lembram?
- Alunos: Não.
- 10 Não se lembram? Vamos ver no caderno, então. Que que são os verbos terminados em “-ar”?

Conforme mostra o exemplo acima (20), Ana retoma o enfoque de sua prática pedagógica no ensino de estruturas lingüísticas descontextualizadas (1.1-3), reforçando a crença já mencionada, a de que se aprende uma LE por meio do estudo sistemático de suas

estruturas. Essa prática pode ser verificada no decorrer de toda a aula 06, visto que Ana passa de um componente gramatical para outro sem estabelecer uma relação entre eles, no intuito de realizar uma revisão de conteúdos que culminaria em uma avaliação.

Novamente é possível verificar que ela demonstra uma preocupação demasiada com a avaliação, pois o exemplo (20) denota um microevento da aula 06 em que a professora concentra sua atenção na proposição de atividades que privilegiam a forma da língua, visando a uma avaliação (1.1-3).

A aula 06, como um todo, evidencia a valorização do estudo de componentes gramaticais isolados, por parte de Ana. Tal fato revela também que apesar das tentativas desse sujeito em propor atividades que privilegiam a habilidade escrita, por exemplo, como na aula 05, ao vislumbrar a avaliação, Ana volta a enfatizar o estudo gramatical de maneira descontextualizada, evidenciando que as crenças detectadas na análise da entrevista ainda influenciam de maneira decisiva as escolhas de Ana com relação aos conteúdos a serem trabalhados em uma sala de aula de E/LE.

### 3.2.2.2 Professora Mara

Como demonstrei na seção 3.2.1.2, o quadro 03 ilustra de forma resumida a prática docente de Mara. É possível perceber que Mara, em alguns aspectos, modifica de um contexto (E1) para o outro (E3). Tal mudança diz respeito à maneira como Mara conduz a aula. Por um lado, na E1, ela propõe suas aulas a partir de um texto e focaliza o estudo do vocabulário; no entanto, a continuidade dessa prática é rompida pela ênfase no estudo de aspectos gramaticais. Por outro lado, na E3, embora Mara também proponha atividades que têm como base o texto, ela não parece demonstrar, em sua prática, ter preocupação demasiada com o estudo de estruturas gramaticais [procedimento esse diferente da prática de Ana (cf. Seção 3.2.2.1)].

O fato de Mara manter uma prática diferenciada na E3, com relação à E1, por um lado revela que na E3 sua prática está condizente com o que declara na entrevista (Cf. seção 3.1), ou seja, a influência de sua prática anterior na docência de LM faz com que organize suas aulas de E/LE partindo sempre de um texto. Por outro, poderia revelar uma preocupação com o desenvolvimento da *competência discursiva* dos aprendizes (a qual está relacionada ao

modo como se combinam as formas gramaticais e significados para textos de diferentes gêneros) além das demais competências: lingüística, sociolingüística e estratégica (Canale, 1995).

Para melhor visualizar uma aula típica de Mara, na qual a tendência é apresentar uma prática diferenciada nos dois contextos, apresento a seguir aulas típicas de Mara, a aula 02 e a aula 06, realizadas na E1 e na E3, respectivamente.

Na primeira, (cf. quadro 2, seção 3.2.1.2), Mara propõe uma atividade que objetiva o trabalho com a compreensão oral. Para tanto, a professora solicitou que os aprendizes copiassem a letra de uma música do quadro. Na letra, a professora deixou lacunas, as quais os aprendizes deveriam preencher à medida que escutassem a música. Essa foi uma atividade pouco desenvolvida, pois Mara passou a focalizar o estudo do vocabulário e das estruturas gramaticais, demonstrando, com isso, que o texto foi utilizado apenas como pretexto no ensino de E/LE na E1. O exemplo a seguir é ilustrativo desse ponto:

- ( 22)
- Prof.: Qué es palma?  
 Aluna2: Palma é flor.  
 Prof.: No, es una "palmeira". É um tipo de palmeira. Y antes de morirme...  
 Alunos: Quiero  
 05 Prof.: Quiero echar ...  
 Aluna3: Mi  
 Prof.: Mi? Mis versos. Porque meu? Por que mis versos? Agora, se eu dissesse "echar versos", pusesse esse pronome para cá, ficaria "versos míos", né? Isso já é uma revisão que vocês vão precisar pra prova, né?  
 10 Aluno3: Professora, agora não dá mais para fazer vestibular, né? É só o PEIES?  
 Prof.: Ssss. Pessoal, até o ano passado dava para fazer o vestibular e o PEIES. Agora é ou o PEIES ou o vestibular. Voltando a nossa aula. (...)

O exemplo acima demonstra que, apesar de haver utilizado um recurso didático que motivou os aprendizes (a música) esse foi usado para exploração do vocabulário (l.1) e para revisar conteúdos lingüísticos já estudados (l. 5-9). Tal prática demonstra uma preocupação de Mara com relação ao "provão"<sup>16</sup> (l.9), pois ela chama a atenção dos aprendizes para o aspecto lingüístico, muito provavelmente um tipo de teste que focaliza somente essa dimensão, qual seja, o emprego de pronomes possessivos que se modificam diante de substantivos<sup>17</sup> (l. 8-9), advertindo-os que tal conteúdo estaria incluído na avaliação.

<sup>16</sup> Esse episódio dá-se na E1, a qual realiza duas semanas de provas ao final de cada bimestre, conforme já explicitado na seção 1.2.

<sup>17</sup> Em espanhol alguns pronomes possessivos se transformam em adjetivos possessivos e perdem, ou em espanhol, "apocopan" a última letra ou sílaba diante de substantivos: "míos" - "mi", conforme l. 19 e 20.

Diante dessa atitude da professora, os aprendizes também demonstram estar preocupados com a avaliação (l. 10); isto é percebido porque a aula é interrompida para que seja esclarecida uma dúvida quanto ao "vestibular" ou "PEIES". Vale ressaltar que esses aprendizes estão no 1º ano do Ensino Médio e, por isso, a preocupação com o vestibular é prematura. Isso permite, contudo, inferir que o objetivo desses alunos, ao estudar E/LE, é alcançar aprovação nas provas do PEIES.

Tanto a atitude da professora, quanto a dos aprendizes denota o que já havia sido declarado por Mara na entrevista, isto é, o ensino de E/LE na E1 está voltado para o estudo de regras, visando à preparação dos aprendizes para a realização de exames que lhes permitam o ingresso no ensino superior.

Quanto ao estudo de vocabulário que, conforme já explicitado na seção anterior é um dos aspectos levados em consideração na prática docente da professora, verifiquei que, apesar de o vocabulário trabalhado nessa aula ter relação com o texto/música, não houve um trabalho prévio de contextualização do assunto por parte da professora. Observe:

- (23)
- 05 Prof.: (...) Voltando a nossa aula. Volviendo a nuestra clase. Seguindo: del alma, porque aqui se coloca "del alma" se alma é feminino? Por causa que alma começa por a tônico então muda para não haver o choque de vogais. Agora se fosse "almas", como é que fica? "De las almas". Bueno, Guantanamera, guajira guantanamera. ¿Qué es Guantanamera? Es como se llama quien nace en Guantánamo, una ciudad de Cuba. Y guajira, es como se llaman las personas que trabajan en el campo, os camponeses, né? Em Cuba se chama assim. Bem.
- 10 Aluna: Que que é guantanamera, mesmo?
- Prof.: Mi verso? Continuando, mi verso? ... es un? Y de un? Carmín encendido. ¿Qué es carmín encendido?
- Aluno: Carmín aceso.
- Prof.: Encendido. Aceso, né? E carmín é um vermelho, um vermelho forte. Mi verso es un ciervo herido, que busca? En el monte amparo. O que quer dizer esta frase? O que que é amparo? ¿Qué es ciervo herido? Cervo ferido. Que busca en el monte amparo.
- 15 Alunos: Procura proteção, né. Seguindo...
- Aluna5 Deu? ¿Vamos a escuchar de nuevo?
- Prof.: Vaaamos.
- 20 Aluna: Dá pra cantar?
- Oh, pessoal, podem cantar, mas é sem bagunça, né?

Nesse exemplo (23), é possível perceber, novamente, a exploração do aspecto lingüístico dentro do texto (l. 2-5), em que Mara faz referência a uma regra de eufonia<sup>i</sup> relacionada ao uso dos artigos definidos, em espanhol. Em seguida, reporta a atenção dos

aprendizes ao significado, em português, de palavras isoladas dentro do texto, como "guantanamera" e "guajira" (l. 6-8), "encendido" (l.12) e "ciervo herido" e "amparo" (l.16-19).

Percebi, também, que Mara não realizou uma "pré-leitura" com os aprendizes, isto é, não procurou contextualizar o tema da música antes de realizar a compreensão oral. Além disso, a correção foi realizada de maneira rápida, privilegiando a *forma*, isto é, os aspectos lingüísticos e a tradução de palavras isoladas em detrimento do significado no contexto de leitura.

Comparando a aula típica de Mara com o quadro ilustrativo das aulas desse sujeito (quadro 3, seção 3.2.1.2), percebi haver momentos em que foram propostas atividades diferenciadas, porém sem conexão entre si. A constatação de que as atividades propostas não apresentam continuidade é observável também no seguinte exemplo:

- (24)
- Prof.: Gostaram da música?
- Alunos: Siiim.
- Prof.: Como eu disse pra vocês, agora nós vamos fazer uma revisão do conteúdo Do provão. Bem, pessoal, o provão, o que que vai cair? Cai: textos, né?
- 05 Como sempre.
- Aluno1: Fazer texto, não?
- Prof.: Não, fazer texto não porque nós já fizemos isso no trabalho. Então agora eu vou passar alguns exercícios no quadro para que vocês dêem uma revisada nos conteúdos de gramática.

O exemplo acima ilustra que a passagem de um exercício para o outro foi efetuada de maneira estanque (l.3). Essa prática permite inferir que a música foi utilizada como pretexto para iniciar a revisão do conteúdo gramatical estudado no bimestre, já que os exercícios propostos em seguida, pela professora, privilegiam o estudo de estruturas gramaticais descontextualizadas, tais como conjugação de verbos e emprego de conjunções (l.8-10).

A seguir, apresento a segunda aula típica de Mara, contemplando sua prática pedagógica em outro contexto, a E3. Tal procedimento objetiva verificar se Mara modifica sua abordagem de ensino, já que, segundo dados da entrevista, sua prática na E1 está condicionada a um programa que visa a possibilitar aos aprendizes o ingresso no ensino superior.

Na segunda aula típica, a atividade a ser desenvolvida constitui-se de leitura, cujo texto encontra-se no livro didático adotado em aula. Essa atividade é seguida de um exercício de compreensão escrita, que também encontra-se no livro didático e está organizado em forma de

afirmações verdadeiras ou falsas, referentes ao conteúdo do texto. A seguir trago um exemplo que ilustra o primeiro microevento da aula.

- (25)
- Prof.: Bueno, gente, yo traje un texto, nosotros vamos a leerlo y después vamos a hacer algunas actividades acerca de él, ¿sí?  
[Seguem-se mais alguns minutos para que os alunos se acomodem e todos recebam o texto.]
- 05 Prof.: Alguien podría leer el texto.  
Aluna 1: Eu leio.  
[Um dos alunos faz a leitura em voz alta. (...)]
- Prof.: Muy bien, hasta aquí, ¿hay alguna cosa que no comprenden?  
Aluna 1: Desahogo.
- 10 Prof.: Ahogar, es cuando una persona está en la piscina y no sabe nadar, entonces puede ahogarse.  
[A aluna pergunta o significado de mais duas palavras (incompreensível) e a professora explica em espanhol, seu significado.]
- Prof.: Entonces, Monica, ¿puedes continuar?
- 15 Monica: Sí. [A aluna continua a leitura].

Durante a leitura, Mara faz observações e essas parecem estar relacionadas ao significado de palavras isoladas dentro do texto (l.08-10), similar ao que fazia na outra aula típica, anteriormente discutida. Esse procedimento é recorrente em toda a leitura do texto. Ao final da leitura, Mara procura retomar o assunto tratado no texto e prossegue com a realização de exercícios de compreensão escrita. O exemplo abaixo é ilustrativo:

- (26)
- Prof.: A letra a então como é que fica, no está de acuerdo con el texto? La... D.  
Aluno: A d?  
Prof.: Sí, porque en el texto no habla que los carpinteros quemaban después la madera, ¿por qué? Porque ellos queman las todo. La dos, Janaína?
- 05 *Janaína*: Não!  
Prof.: Y ...  
Aluno2: Não!  
Prof.: ¿Quién quiere leer?  
Aluna4: Eu leio.
- 10 Prof.: Sssh!!

Nessa atividade, alguns aprendizes liam todas as alternativas e indicavam, em cada exercício, a alternativa correta (l.1-2). Como se pode observar, as colocações que Mara faz decorrem da leitura que um dos alunos realiza dos exercícios, estando o foco na compreensão escrita do texto.

Esse procedimento de Mara pode estar indicando uma tentativa de compreensão do texto. No entanto, o procedimento anterior, mostrado no exemplo 25, no qual Mara

interrompe a leitura dos aprendizes para explicitar o significado de palavras isoladas do texto, agora segue-se de uma tentativa de compreensão mais holística do texto, podendo ser um indício de que a professora tenha uma visão restrita de leitura (já explorada na seção 3.1); acrescido a isso, talvez haja também um certo desconhecimento de como deve ser trabalhada a leitura em sala de aula de E/LE, pois ora privilegia aspectos micro dentro do texto e ora o texto como um todo, sem estabelecer uma interação entre ambos.

O exemplo a seguir ilustra a seqüência da aula, com a realização do terceiro microevento, no qual Mara propõe outra atividade de leitura seguida de uma atividade de produção escrita. As atividades propostas no segundo e no terceiro microeventos relacionam-se entre si apenas no que tange ao tema dos textos propostos, isto é, aspectos culturais de países que têm o espanhol como idioma oficial. Observe:

(27)

Prof.: Gente, ustedes tienen tres textos que habla de familias. El primer texto habla de una familia de España. El segundo texto habla de una familia de (incomprensible) y el tercer texto habla de Guatemala. Ustedes van a leer y después van a hacer este ejercicio aquí. Ah, relaciona las principales actividades de las familias según los textos anteriores y las de la tuya.

05

Aluno4: Qual das folhas professora? Essa aqui, né?  
[A professora acena com a cabeça, afirmativamente.]

Aluno5: Que que é para fazer?

Os aprendizes parecem não haver entendido o *que* ou *como* deveriam realizar a atividade (l. 09). No entanto, Mara não se manifesta diante dessa dúvida apresentada pelo aprendiz, pois senta-se e organiza seu diário, enquanto os aprendizes desenvolvem a atividade. Em alguns momentos permanecem sentados trabalhando em pequenos grupos, em outros dirigem-se à professora, para esclarecer dúvidas.

A aula encaminha-se para o final e os aprendizes manifestam interesse por esclarecer dúvidas sobre o conteúdo que estará na prova, assim Mara não realiza a correção da atividade proposta e passa a explicitar aos aprendizes como será a avaliação, a qual se realizará na aula seguinte.

A seguir apresento um quadro comparativo das crenças detectadas na análise da entrevista e das aulas típicas de ambas as professoras.

### 3.2.3 Crenças relacionadas à prática docente dos sujeitos

Nessa seção, discuto os resultados obtidos na entrevista e nas observações de sala de aula. Inicialmente assinalo as principais crenças das professoras em formação. Pelo fato de que essas, em alguns casos, não eram as mesmas e alteravam-se de acordo com o sujeito e o contexto, apresento-as, levando em conta essas variáveis. A seguir, o resumo dos resultados procura evidenciar *o que dizem* e *o que fazem* as professoras em formação, sujeitos desta pesquisa. Observe:

CRENÇAS	ANA		Contexto	Contexto	MARA	
	Diz	Faz	Ana	Mara	Diz	Faz
1. ensinar visando o produto	X	X	E1 E2	E1		X
2. ensinar gramática é imprescindível	X	X	E1 E2	E1		X
3. aprender LE significa aprender as regras lingüístico-gramaticais	X	X	E1 E2	E1		X
4. o entendimento das estruturas gramaticais dá-se por meio do estudo sistemático das regras	X	X	E1 E2	E1		X
5. para se comunicar é preciso saber os aspectos formais da LE	X	X	E1 E2	E1		X
6. uma aula de LE deve partir sempre de um texto				E1 E3	X	X
7. uma aula de LE não precisa necessariamente ser dada na língua-alvo		X	E1 E2	E1		X
8. para ler um texto em LE basta ter conhecimento de vocabulário		X	E1 E2	E1 E3	X	X
9. aprende-se uma LE conhecendo o significado das palavras relacionado ao significado na LM		X	E1 E2	E1 E3	X	X
10. é possível aprender E/LE na escola				E1 E3	X	X
11. proximidade tipológica facilita a aprendizagem	X		E1 E2	E1 E3	X	
12. não é necessário realizar um trabalho específico relacionado à proximidade	X	X	E1 E2	E E3	X	X

Quadro 4 – Quadro comparativo das crenças das professoras

No quadro (4), acima, é possível perceber que na maioria das vezes a crença apresentada na entrevista (*o que diz*) manifesta-se também na prática de sala de aula (*o que faz*). As diferenças entre *o que dizem* e *o que fazem*, muito provavelmente, são influenciadas pelas experiências prévias como aprendizes e como professoras (ainda em formação), além do contexto escolar em que estão inseridas.

Algumas crenças, no entanto, parecem não estar em consonância com as declarações e a prática de ambas, como no caso de Ana (crenças 7-9 e 11) e de Mara (crenças 1-5 e 6). Com

relação à Ana, o quadro mostra que a crença de que uma aula de LE precisa partir sempre de um texto não é mencionada pela professora. O fato de a professora não citar “o texto” revela não levar em conta essa dimensão; esse é um aspecto coerente com a prática, já que o foco de suas aulas está no estudo de regras gramaticais, o que deixa o trabalho com o texto e/ou com o uso em segundo plano.

Outros aspectos não mencionados por Ana na entrevista, mas evidenciados em seu trabalho docente dizem respeito ao fato de uma aula de E/LE não precisar necessariamente ser dada na língua-alvo; somado a isso está a crença de que para ler um texto basta que o aprendiz apresente bom conhecimento de vocabulário; esse, por sua vez, ligando a aprendizagem de uma LE ao conhecimento do significado em LM. Essa visão de que estabelecer uma relação entre o vocabulário estudado em E/LE e seu significado em LM basta por si só para a aprendizagem da LE em questão, talvez seja a origem da crença de que a proximidade tipológica seja um elemento facilitador na aprendizagem do E/LE por parte de falantes de português.

O fato de Ana não verbalizar algumas crenças, mas que puderam ser inferidas nos dados de sala de aula é ilustrado pela postura teórica de Feiman-Nemser & Floden (1986) quando postulam que nos estudos sobre crenças, muitas vezes, os professores não conseguem expressar o que pensam sobre seu trabalho por não conseguirem se autoperceber nem empregar um vocabulário adequado para manifestá-las.

No que se refere à Mara, essa também não verbaliza algumas crenças que aparecem evidenciadas em sua prática, quais sejam, o ensino de E/LE visando ao *produto*, por meio do ensino sistemático de regras gramaticais, essas imprescindíveis ao aprendizado da LE, além da não necessidade de usar a língua-alvo em sala de aula. Talvez o fato de não ter demonstrado essas crenças na entrevista, mas as ter evidenciado na prática pode ser, também, pela não percepção de seu *dizer* versus *fazer*. Além desse motivo, o de não poder/saber expressar algumas de suas crenças, como ocorreu com Ana, essa crença pode estar ligada à exigência escolar, posto que a professora manifestou essas crenças em sua prática na E1, mas não na E2.

As crenças de Mara que dizem respeito a: (a) texto como elemento norteador da aula de LE, (b) a possibilidade de aprender uma LE na escola e, (c) a não necessidade de realizar um trabalho específico relativo à proximidade tipológica, decorrem de sua experiência prévia como professora de LM e de sua experiência como aprendiz de E/LE em contexto formal de ensino.

Quanto ao item (c) acima, isto é, a indicação da não realização de um trabalho específico no que tange à proximidade decorra de sua experiência como aprendiz, pois, de acordo com os dados, ela revelou ter tido facilidade em aprender o E/LE a partir de seu conhecimento aprofundado da LM (cf. exemplo 11, da seção 3.1).

### 3.3 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados será realizada de acordo com os quatro intencionalidades que direcionaram as análises dos dados. Com relação ao item (a) *crenças quanto aos procedimentos metodológicos de ensino de E/LE*, os resultados possibilitam a percepção de que, embora empreguem procedimentos metodológicos diferentes para o ensino de E/LE, tanto as aulas de Ana quanto as de Mara apresentam uma seqüência de exercícios e atividades isentas de uma conexão entre si, isto é, a passagem de um para outro é realizada de forma brusca. Ao passo que Mara utiliza textos para introduzir os conteúdos, Ana trabalha com exercícios descontextualizados. Entretanto, os procedimentos metodológicos das professoras não privilegiam o trabalho com *tarefas*, uma das características do *ensino comunicativo* de línguas. Isso poderia estar revelando que o curso de graduação, mesmo tendo indicado caminhos, ainda não as ajudou a modificar sua prática (ou suas crenças).

Percebi, no entanto, que na E1 a prática metodológica das professoras é similar tanto nos conteúdos desenvolvidos quanto no objetivo final do ensino de E/LE, qual seja, a avaliação. Com relação à Ana, essa declarou também na entrevista (seção 3.1) dar atenção especial à avaliação na escola e em outras atividades que os aprendizes venham a envolver-se (concursos, por exemplo).

No que tange aos procedimentos metodológicos de Ana, os resultados indicam mudanças da E1 para a E2 (cf. quadro 2, seção 3.2.1.1). Embora Ana continue demonstrando uma preocupação demasiada com a avaliação em ambos os contextos, os resultados indicam uma tentativa de a professora inserir o componente cultural nas aulas de E/LE (aula 05). Dessa forma, mesmo que a atividade proposta apresente uma visão restrita de leitura (cf. aula típica), essa parece-me conter intrinsecamente uma tentativa de mudar o foco da atenção das

aulas de E/LE do aspecto gramatical para a inserção de novas possibilidades, como o trabalho com textos e músicas.

Entretanto, mesmo que Ana tenha declarado na entrevista (cf. Seção 3.1) que a inclusão do componente cultural nas aulas de E/LE fazia parte das modificações que pretendia fazer em sala de aula, ao deparar-se com o período da avaliação, volta à sua prática anterior. Ela ainda demonstra a existência da crença de ensinar E/LE visando ao produto e que ensinar uma LE é ensinar a estrutura gramatical dessa língua. Todavia, essa tentativa de mudança parece-me estar relacionada à influência do curso de graduação, posto que Ana se refere a ele (exemplos 4-6 e 9 da seção 3.1) mas não ao contexto escolar de trabalho que exige a preparação para um exame seletivo, o PEIES.

No que se refere à Mara, essa parece adotar uma prática que visa também ao produto final, especialmente na E1. Os resultados obtidos na análise de sala de aula mostraram que ela realiza provas em ambas as escolas, embora na E1 a atenção dada à avaliação fique mais evidente. Essa prática, muito provavelmente, esteja sendo solicitada pela escola, posto que tal exigência escolar ficou evidenciada na entrevista (cf. exemplo 11, seção 3.1). Faz-se importante lembrar que Mara manifestou-se contrária ao ensino de E/LE visando a uma avaliação. Assim, é possível confirmar que o contexto escolar<sup>18</sup> influencia diretamente na prática pedagógica da professora.

Outra hipótese que explica essa mudança de atitude em sala de aula pode ser o fato de que, entre as observações na E1 e as da E3, passou-se um semestre letivo e durante esse tempo Mara esteve exposta aos componentes curriculares do curso de graduação, que possibilitaram discussões sobre teorias de aquisição de linguagem e abordagens de ensinar. Sendo assim, a mudança da prática de sala de aula de Mara poderia estar sendo motivada por dois fatores sociais: o contexto escolar de trabalho e o curso de formação.

Os resultados evidenciaram que Mara modificou sua prática de sala de aula de forma significativa, de um contexto escolar para outro; na E1 embora usasse o texto como pretexto para o ensino de regras descontextualizadas, seu enfoque estava no estudo gramatical; por outro lado, na E3, focalizava o estudo do texto, tendo seguido a mesma tendência. Em suma, o fato de Mara focar a gramática na E1, sem concordar totalmente com essa prática (cf. exemplo 11) demonstra que o contexto escolar, (E1) estava influenciando nas suas decisões quanto ao conteúdo e à metodologia para o ensino de E/LE.

---

<sup>18</sup> Refiro-me aqui ao PEIES, citado na seção 1.3. No entanto parece ser essa uma compreensão errônea do que seja esse programa, posto que a proposta visa ao trabalho com leitura e compreensão de textos de forma interativa, tendo os aspectos gramaticais e lexicais trabalhados dentro dos contextos apresentados por esses textos.

Comparando-se os resultados das duas professoras, é possível concluir que Ana modificou sua prática em parte, considerando os dois contextos em que atua; Mara apresentou mudanças significativas, as quais possuem relação com sua crença originada na prática docente em LM, isto é, para ensinar uma LE é importante ter o texto como ponto de partida.

Quanto ao item (b) que orientou as análises, ou seja, *a abordagem que direciona o trabalho das professoras/sujeitos de pesquisa*, os resultados revelam distinções, mesmo que em parte, entre os sujeitos. Com relação à Ana, a abordagem de ensinar está relacionada à crença de que para comunicar-se é preciso conhecer os aspectos gramaticais da língua. Mara, entretanto, demonstra acreditar que a *competência comunicativa* na língua-alvo provém do trabalho que privilegia a leitura, baseada no estudo sistemático com textos, uma influência do curso de graduação em LM.

Ambas as professoras parecem acreditar que o conhecimento de vocabulário de E/LE é importante para aprender tal língua. Embora na entrevista Ana não tenha mencionado esse aspecto, os resultados indicam que essa pode ser uma crença. Todavia, Ana parece não fixar sua atenção na contextualização do vocabulário visto solicitar aos aprendizes buscarem no dicionário o significado de listas de palavras.

A abordagem de ensinar ligada à proximidade fica saliente quando é focalizado o vocabulário. Isso denota resultados referentes ao item (c) que orientou a análise, ou seja, *o lugar de aprendiz e de professor de E/LE frente a línguas tipologicamente próximas*.

De acordo com os resultados, parece que esse aspecto está ligado ao léxico. O foco no significado da palavra, mesmo não contextualizado, sugere evidenciar que as professoras acreditam que o simples fato de conhecer o significado de palavras do E/LE com relação à LM seja o principal aspecto a ser contemplado no que se refere à proximidade tipológica. Tal constatação está relacionada ao fato de que nenhuma das professoras realiza um trabalho específico para suprir as necessidades dos aprendizes com relação às armadilhas que a proximidade pode trazer para os estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. Mara, porém, faz uma ressalva quanto a esse aspecto, pois menciona que para os aprendizes torna-se difícil estabelecer relações entre as línguas, pois apresentam dificuldades quanto ao vocabulário na própria LM. Com relação a esse aspecto, Moita Lopes (1996) faz alusão ao preconceito de muitos professores no que diz respeito à aprendizagem de uma LE na escola. O autor chama a atenção para uma realidade que se apresenta nas escolas brasileiras, o fato de muitos professores pensarem que os aprendizes não serão capazes de aprender uma LE por não terem conhecimento suficiente em sua LM.

Os resultados listados no Quadro 4, com relação a esse aspecto, levam-me a concluir que Ana e Mara apresentam algumas crenças em comum com relação ao ensino de E/LE em escolas. No entanto, os resultados também indicam que elas apresentam algumas concepções distintas quanto ao ensino e ao papel de E/LE na escola. Ana parece acreditar que o papel do E/LE no currículo escolar está voltado para o produto final, mediado pelo ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas; Mara sugere relacionar sua prática de ensino de E/LE ao ensino da LM. Por essa razão, vincula o ensino de LE ao estudo de textos, revelando que sua crença com relação ao ensino de E/LE decorre de sua experiência anterior no ensino de LM.

Sendo assim, a conclusão a que chego é que há uma prática diferenciada entre as professoras e esta prática está relacionada às crenças individuais sobre o que seja ensinar E/LE em contexto escolar e/ou pela experiência prévia como aprendiz de LM e, mais tarde, de LE (dentro e fora de sala de aula) e também pela experiência profissional com o ensino de LM. Portanto, tanto uma quanto a outra demonstram que suas ações são provenientes de sua *cultura de ensinar*, a qual é formada, segundo Feiman-Nemser & Floden (1986), entre outros aspectos, a partir das experiências vividas pelos professores enquanto aprendizes de língua.

Dessa forma, é possível inferir que a *cultura de ensinar* de Ana e de Mara tenha a mesma origem, visto ambas indicarem que suas crenças e suas ações estão ligadas às suas experiências anteriores (como aprendizes de LM e de LE e como docente de LM); essas crenças estão embasadas por competências em configurações e níveis distintos (Félix, 1999), provenientes das crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos sobre como ensinar, muito provavelmente, reflexo de como foram ensinadas e de sua visão de ensino (Reynaldi, 1998).

As *perspectivas metodológicas de ensino de E/LE* (item d) podem ser inferidas quando comparo o que cada uma das professoras *diz e faz*. Quanto à Ana, parece que isso está sedimentado quando visa ao *produto*, reserva à gramática um papel fundamental por pensar que aprender LE é conhecer as regras lingüístico-gramaticais, cujo conhecimento se dá a partir do estudo sistemático dessas regras, entende que para comunicar-se é necessário saber as regras gramaticais e, por fim, por não realizar um trabalho específico em relação à proximidade tipológica.

Entretanto, não parece ter clareza sobre a perspectiva metodológica que irá seguir, na medida em que há pouca consonância entre o que *diz* e o que *faz*, em relação ao uso da língua-alvo em sala de aula e à adoção de uma metodologia que privilegia o ensino de vocabulário relacionado à LM dos aprendizes.

Além disso, Ana não dá indicação do papel do texto no ensino de LE; muito provavelmente, porque sua formação encontra-se em um nível incipiente, já que na AC o texto tem um papel fundamental e ela não parece ainda ter-se dado conta desse aspecto. Somado a isso, não revela ter clareza quanto ao papel da escola na aprendizagem de uma LE; com relação a tal aspecto, destaco que as experiências sociais vividas pelo ser humano desempenham um papel importante no seu desenvolvimento e que o trabalho da escola é intencional; sendo assim, o professor como *mediador* da aprendizagem precisa ter conhecimento do papel que o ensino formal tem no desenvolvimento do aprendiz.

Com relação às perspectivas metodológicas, embora Mara apresente algumas crenças sedimentadas que parecem resultar de sua experiência como professora de LM, (tais como pensar que uma aula de E/LE deve partir sempre de um texto e que para entender esse texto é necessário que o aprendiz conheça o vocabulário empregado nele e vincule o significado das palavras à LM), ela parece ter clareza de que a escola tem um papel importante a desempenhar na aprendizagem de E/LE.

Entretanto, não há coerência entre seu discurso e sua prática, posto que Mara não afirma ser importante o estudo sistemático das regras gramaticais para haver aprendizagem de E/LE, nem menciona que a preocupação com o *produto* seja central em seu trabalho. O que mostra incoerência entre o que *diz* e o que *faz* refere-se a um determinado contexto de ensino, qual seja, o contexto da E1. Isso revela que outro fator, ou seja, o contexto (Vygotsky, 1994), além das experiências prévias (Feiman-Nemser e Floden, 1986) podem fazer com que as crenças se modifiquem. Por fim, com relação à proximidade, sua perspectiva metodológica oscila entre fazer um trabalho específico referente à proximidade tipológica, ou apenas comparar o significado das palavras da língua-alvo com a LM.

Os resultados desta pesquisa revelaram perfis muito próximos entre as professoras/sujeitos. Por conseguinte, em termos de crenças, convergências também puderam ser observadas. Contudo, como pode ser visto, além do contexto social/a comunidade que desempenha um papel importante na definição das crenças, o contexto profissional tem se revelado um fator importante. Em virtude desse resultado, apresento as conclusões em termos de possibilidades de origens de suas crenças separadamente.

CRENÇAS	ANA		POSSÍVEIS ORIGENS
	Diz	Faz	
1. ensinar visando ao produto	X	X	- abordagem de ensinar
2. ensinar gramática é imprescindível	X	X	- concepção de língua
3. aprender LE significa aprender as regras lingüístico-gramaticais	X	X	- experiência como aprendiz de LM na escola
4. o entendimento das estruturas gramaticais dá-se por meio do estudo sistemático das regras	X	X	- contexto escolar
5. para se comunicar é preciso saber os aspectos formais da LE	X	X	- concepção de língua
6. uma aula de E/LE não precisa necessariamente ser dada na língua-alvo		X	- experiência como aprendiz de LM na escola
7. para ler um texto em LE basta ter conhecimento de vocabulário		X	- abordagem de ensinar
8. aprende-se E/LE conhecendo o significado das palavras relacionado ao significado na LM		X	- proximidade tipológica
9. proximidade tipológica facilita a aprendizagem	X		- abordagem de ensinar
10. não é necessário realizar um trabalho específico relacionado à proximidade	X	X	- experiência como aprendiz de LM na escola

Quadro 5 – Crenças e suas possíveis origens – Ana

Visualizando o quadro (5), concluo que as possíveis origens das crenças de Ana estão relacionadas a quatro fatores interligados: (1) concepção de língua, que parece estar ligada à visão estruturalista (cf. seção 2.1); (2) abordagem de ensinar, que parece referir-se à abordagem de gramática e tradução (cf. seção 2.3); (3) experiências prévias como aprendiz de LM e LE na escola e de E/LE em contexto de imersão, visto Ana ter tido uma experiência inicial de aprendizagem de línguas, cujo parâmetro de aprendizagem é a competência gramatical (estrutura), (4) proximidade tipológica, fator que parece indicar que conhecer a LM garante a aprendizagem da LE, em especial no que se refere ao léxico.

O quadro que segue ilustra as possíveis origens das crenças de Mara:

CRENÇAS	MARA		POSSÍVEIS ORIGENS
	Diz	Faz	
1. ensinar visando ao produto		X	- abordagem de ensinar - contexto escolar
2. ensinar gramática é imprescindível		X	
3. aprender LE significa aprender as regras lingüístico-gramaticais		X	
4. o entendimento das estruturas gramaticais dá-se por meio do estudo sistemático das regras		X	- contexto escolar
5. para se comunicar é preciso saber os aspectos formais da LE		X	
6. uma aula de LE deve partir sempre de um texto	X	X	- abordagem de ensinar - experiência como professora de LM
7. uma aula de E/LE não precisa necessariamente ser dada na língua-alvo		X	- abordagem de ensinar - contexto escolar
8. para ler um texto em E/LE basta ter conhecimento de vocabulário	X	X	- abordagem de ensinar
9. aprende-se E/LE conhecendo o significado das palavras relacionado ao significado na LM	X	X	- proximidade tipológica
10. é possível aprender E/LE na escola	X	X	- experiência como aprendiz de E/LE
11. proximidade tipológica facilita a aprendizagem	X		- abordagem de ensinar
12. não é necessário realizar um trabalho específico relacionado à proximidade	X	X	- experiência como aprendiz

Quadro 6 – Crenças e suas possíveis origens - Mara

Pelo quadro (6) concluo que as possíveis causas das crenças de Mara estão relacionadas a cinco fatores, sendo dois diferentes de Ana, quais sejam: (1) o contexto escolar (E1) que Mara está inserida, deixando evidente a influência do *contexto macro* – sociedade e escola, sobre o *micro* – interações em sala de aula (cf. seção 2.1); (2) experiência prévia como professora de LM, demonstrando influência de sua formação acadêmica cujo eixo norteador do ensino é o texto.

Com o acima exposto, foi possível concluir que sendo o ato educativo intencional (Vygotsky, 1996), Ana e Mara representam um papel: ser professoras de E/LE. No entanto, para exercer esse papel, ambas foram constituindo-se professoras. Como postula Fontana (2000:145), “a exterioridade das condições sociais imediatas e específicas dos processos de produção dos sentidos é constitutiva dos modos distintos de interpretação que vivenciamos”, dessa forma, as experiências sociais das professoras Ana e Mara fizeram emergir a singularidade de cada uma, gerando modulações e entonações distintas às interpretações que lhes foram possíveis.

Além disso, tal situação vem ao encontro com o que diz Barcelos (2000), isto é, as crenças não existem no vazio, pois estão baseadas na experiência e no contexto. A partir disso, e tendo também como base Vygotsky (op.cit.), posso afirmar que as possíveis origens das crenças de Ana e de Mara estão relacionadas a um contexto maior (*macro*, segundo Holliday, 1994). Assim, as concepções de língua e de aprendizagem, abordagem de ensinar e o entendimento sobre a proximidade lingüística estão relacionadas às experiências sociais anteriores, ou seja, Ana e Mara se constituíram nas interações produzidas em contextos sociais *micro*, e em contextos mais abrangentes (*macro*), a sociedade como um todo.

Tendo como base os pressupostos teóricos, as análises e as discussões realizadas ao longo desta dissertação, apresento, a seguir, as conclusões e as considerações finais do trabalho ora exposto.

---

## CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo explicitar as crenças de professoras em formação que atuam na docência de E/LE para falantes de português, em contexto de Ensino Médio. Buscou também investigar as possíveis origens dessas crenças a partir de um referencial teórico que integrou a Área da Linguística Aplicada, no que se refere ao âmbito da *cultura/crenças de ensinar* e a *abordagem histórico-cultural*. Para evidenciar as conclusões e trazer algumas considerações finais, inicialmente retomo as perguntas de pesquisa e em seguida menciono as contribuições teórico-práticas deste estudo para a formação de professores de E/LE, trazendo também suas implicações e ou limitações. Com relação à primeira pergunta da pesquisa, isto é:

*1. Quais são as crenças das professoras em formação sobre ensino/aprendizagem de LE?*

*1.1. Quais são as prováveis origens dessas crenças?*

*1.2. Como essas crenças influenciam na prática de sala de aula?*

Os resultados permitem indicar em que medida as principais crenças das professoras foram detectadas, quais sejam: ensinar E/LE visando ao *produto*, com base no ensino da gramática normativa-prescritiva, (com todas as suas regras e exceções); ministrar aula de E/LE em LM; ler um texto em LE a partir do conhecimento de vocabulário; entender que aprende-se E/LE conhecendo o significado das palavras e relacionando-as ao significado na LM, deixando subentendido que a proximidade tipológica facilita a aprendizagem e, portanto, não há necessidade de realizar um trabalho específico relacionado a esse aspecto, em sala de aula de E/LE. Essas crenças são comuns às duas professoras, mas uma delas revela que para ensinar E/LE é necessário partir sempre de um texto e que é possível aprender E/LE na escola.

As prováveis origens dessas crenças estão relacionadas (1) às concepções sobre a natureza da linguagem, isto é, a *visão estrutural* (Richards e Rodgers, 1998); (2) à abordagem de ensino

adotada pelas professoras (cf. seção 2.1 e 2.3); (3) às experiências prévias das professoras como aprendizes de LM e LE em escolas e em contexto informal de imersão e como professora de LM; (4) à proximidade lingüística e (5) ao contexto escolar em que estão inseridas.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa:

2. *Quais as crenças das professoras em formação sobre ensino/aprendizagem de E/LE a falantes de português e a influência dessas em sua prática?*

2.1. *Como as professoras trabalham com as dificuldades/facilidades dos alunos provocadas pela proximidade da língua-alvo (espanhol) com a língua materna dos aprendizes (português)?*

As professoras deixam transparecer que a proximidade tipológica não é um fator levado em conta nas aulas de E/LE a falantes de português. Na verdade, suas crenças quanto a esse aspecto estão relacionadas à facilidade que essa proximidade traz para os aprendizes de E/LE. Embora acreditem nessa facilidade, ficou claro que ambas se referem à proximidade especialmente no aspecto lexical, demonstrando que o trabalho focalizado no significado das palavras em relação à LM, por si só dá conta da aprendizagem de E/LE. No entanto, o professor, nesse contexto de línguas próximas, deve estar atento para intervir oportunamente com relação a esse aspecto em sala de aula, não somente estabelecer comparações entre o que é distinto ou não, nem basear sua prática em sala de aula considerando facilidade ou dificuldade.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa:

3. *Qual a relação entre o que as professoras pensam ser necessário fazer e o que realmente fazem para “ensinar” a língua espanhola?*

Pode-se concluir que a prática docente das professoras (*o que fazem*) está diretamente ligada ao *que dizem*, isto é, os dados evidenciaram que tanto Ana quanto Mara agem em sala de aula em consonância com as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de E/LE, verbalizadas na entrevista. Salvo no caso de Mara que evidenciou (cf. Quadro 6) uma influência das exigências escolares, a E1 em sua prática.

Por fim, quanto à última pergunta que direcionou esta investigação:

4. *Que elementos (objetivos, conteúdos, metodologia, material didático e avaliação) escolhem para o seu trabalho docente? Por quê?*

Os objetivos e conteúdos parecem estar relacionados, especialmente, ao ensino de regras gramaticais e de vocabulário, visando à avaliação. A metodologia está centrada na figura do professor, tendo os aprendizes muito mais como receptores das estruturas apresentadas do que atuantes no processo. O material didático restringiu-se ao livro didático, dicionários, apostila contendo as estruturas gramaticais da língua-alvo, exercícios estruturais, alguns textos e letras de músicas.

Parece-me que o motivo dessas escolhas está relacionado ao propósito do ensino de E/LE na escola demonstrado pelas professoras, o qual está ligado ao ensino de regras e estudo de textos com ênfase no significado das palavras em relação à LM e à avaliação.

Creio ser importante ressaltar que as conclusões evidenciadas a partir dos dados coletados não se esgotam nessa investigação. Na verdade, eles deixam margem para outras interpretações, diferentes das expostas, visto que, segundo Barcelos (2001), as relações entre crenças e ações são vistas como específicas do contexto. Uma convergência também ao que afirma Vygotsky (1994), o qual postula que o contexto social e as interações influenciam diretamente na formação do pensamento. Portanto, dependendo do contexto social e das interações às quais estiverem expostos os professores e professoras apresentarão crenças distintas.

As contribuições teóricas desta pesquisa dizem respeito ao fato de se estabelecer uma conexão entre os conceitos da área da Linguística Aplicada, referentes ao que os autores citados (Feiman- Nemser e Floden, 1986, Barcelos 2000 e 2001, entre outros) entendem por *cultural/crenças de ensinar* relacionando-os à *abordagem histórico-cultural* (Vygotsky, 1994).

Foi possível perceber que há uma relação entre o que essas professoras *pensam* sobre o ensino de E/LE a falantes de português e o que *fazem* em sala de aula como docentes. Algumas dessas crenças, mesmo não tendo sido nomeadas de forma clara, apareceram na sua prática. Isso comprova o que os autores (Feiman-Nemser e Floden, 1986; Barcelos, 95 e 2000; Félix, 98, Reynaldi, 1998, entre outros) têm afirmado, ou seja, as crenças sobre o processo de ensinar/aprender LEs influenciam diretamente o fazer pedagógico dos professores.

É importante salientar também que ao falar sobre suas crenças essas avançam para um nível maior de consciência, o que possibilita que sejam modificadas. No entanto, há aquelas mais sedimentadas que necessitam uma intervenção mais profunda, isto é, faz-se necessário não somente estar expostos à teoria como também refletir sobre essas crenças para que haja um novo entendimento. Tomo como exemplo uma das professoras para comprovar o que afirmei, ou seja, o fato de Ana mostrar ter um entendimento restrito de língua, o qual está relacionado à gramática normativa. Sendo assim, para ela, ensinar a língua significa ensinar suas regras. Tal crença tem como provável origem suas experiências de aprendiz de LM. O fato de haver frequentado aulas de alguns componentes curriculares no curso de graduação como “língua espanhola” e “tópicos em cultura de língua espanhola”, por exemplo (mencionados na entrevista, cf. seção 3.1), possibilitou que Ana refletisse sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre suas *crenças de ensinar*, modificando, em parte, sua abordagem de sala de aula. No entanto, essa reflexão não possibilitou a alteração de suas crenças.

Tal afirmação pode também ser evidenciada por meio da atuação que Ana apresentou na aula 02, baseada no ensino de regras gramaticais, modificada na aula 05 (a qual foi observada em outro contexto escolar, tendo como espaço de tempo um semestre letivo), com a tentativa de inserir o aspecto cultural. Entretanto, sua ação em sala de aula é influência de sua crença de que ensinar a língua é ensinar *sobre* ela, com o fim de obter um produto final.

Com relação à Mara, essa teve acesso aos mesmos componentes curriculares que Ana, por estarem cursando o mesmo semestre letivo no curso de graduação. Entretanto, apresenta a influência de uma experiência anterior como professora de LM, cuja formação deu-se na mesma universidade, tendo como eixo norteador o texto. Com isso, é possível perceber que a prática apresentada na E1 teve influência maior do contexto social imediato e menos das experiências anteriores como professora de LM (apresentada com maior ênfase na E3), mostrando, inclusive, um conflito que Woods (citado por Barcelos, 2000) chama de “*hot stops*” (cf. seção 2.5.2). O autor também declara que os professores estão, geralmente, em situação de subordinação para com supervisores, diretores e pesquisadores. Circunstância essa em que se encontra Mara e que, provavelmente, seja a causa dela ter mostrado ações distintas nas escolas em que atua.

Com relação às limitações desta investigação, creio que elas estão relacionadas à impossibilidade de saber-se com clareza as origens reais das crenças das professoras, por ser esse um âmbito bastante subjetivo; outro aspecto a ser salientado nesse âmbito diz respeito ao fato de

as professoras/sujeitos serem minhas alunas no curso de graduação, podendo, portanto, essa relação ter alterado as declarações e ações das mesmas, fazendo com que declarassem e agissem de acordo com o que imaginavam que fosse esperado e não de acordo com o que realmente pensavam e fariam em outras circunstâncias.

As contribuições estão especialmente relacionadas à área da formação de professores, pelo fato de que embora nos últimos tenha crescido o número de pesquisas relacionadas às crenças de ensinar, há a necessidade da realização de mais pesquisas, pois cada contexto gera culturas/crenças de ensinar distintas. Ademais, por ter sido este um trabalho que abordou o ensino de E/LE acredito que contribuirá muito para essa área que carece ainda de investigações, especialmente no que tange ao contexto de línguas próximas.

Além disso, vale ressaltar que o fato de o trabalho ter integrado conceitos da Linguística Aplicada com a *abordagem histórico-cultural* torna-o singular e aponta para um campo profícuo de futuras pesquisas.

## BIBLIOGRAFIA

- ABADIA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa. 2000.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Português para estrangeiros – interface com espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A abordagem orientada da ação do professor*. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira**. In: ALMEIDA FILHO, O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Pontes. p. 11-27. 1999.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E Agora?* **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol.1, nº1, 2001, p.15-29.
- \_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de aprendizes de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Dewey approach**. Tese de doutorado. University of Alabama. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol.1, nº1, 2001, p.71-92.
- BOHN, H. I. *Linguística Aplicada*. In: Bohn, H. I. E Vandressen, P. (orgs.). **Tópicos em Linguística Aplicada – o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, Ed. UFSC, 1988. p.11–39.
- BOUTET, J e VERMES, G. **Multilingüismo**. Campinas, Ed.Unicamp, 1989.

- BROOKS, Frank B. ; DONATO, Richard. *Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks*. **Hispania**, vol.77, n.2, 1994. p. 262-274.
- CAMORLINGA, R. *A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil*. **Revista Intercambio**. Vol.6, 1997, p.653-671. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- CANALE, M. *De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje*. In: LLOBERA, M. et all. (org.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CANALE, M. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: Richards, J. and Schmidt, R. (org.). **Language and communication**. Longman, 1983.p. 1- 21.
- CANALE, M. e SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: **Applied Linguistics** I(1), 1980, 1-47.
- CASTILLO, A.A. *Los conectores pragmáticos como índices de modalidad en español actual*. **Estudios de Lingüística**. Universidad de Alicante, n.12, 1998. p: 9-23.
- CASTRO, S.T.R. *As teorias de aquisição/aprendizagem de segunda língua, língua estrangeira: implicações para a sala de aula*. **Contexturas**, v. 3, 1996, p. 39-46.
- \_\_\_\_\_. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês**. Tese de doutorado, PUC –SP,1999.
- CAVALCANTI, M.C. *A propósito da Lingüística Aplicada*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas. (7): 5-12, 1986.
- CAVALCANTI, M.C. e SIGNORINI, I. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras,1998.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, 17: 133-14, 1991.
- CELANI, M. A. A. e PASCOAL, M. S. Z. de **Lingüística Aplicada – da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. SP: Educ.1992.
- CHOMSKY, N. *Review of B.F. Skinner, verbal behavior*. In: **Language**, vol. 35:26-57, 1959.
- CONTRERAS, M. *Las trampas que puede ofrecer la proximidad de los idiomas. La interlengua como insumo en las clases de lengua española como LE*. Dissertação de Mestrado, 1998, Ucpel. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

- DIAS, Rafael f. **Prácticas de fonética española para hablantes de portugués**. Madrid: Arco/ Libros, S. L., 1999.
- ELLIS, Rod **Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1997.
- ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: WITTRUCK, M.C. **La investigación de la enseñanza II**. Barcelona: Piados, 1989.
- FARIA, R. C. S. **A Concepção de Erro na Avaliação do Desempenho Comunicativo de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 1997.
- FEIMAN-NEMSER, S. e FLODEN, R.E. *The cultures of teaching*. In: WITTRUCK, M.C.(ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Collier Macmillan Publisher, 1986, p. 505-526.
- FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Campinas: Unicamp, Dissertação de Mestrado, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 93-110, 1999.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Estudo de erros na aprendizagem de uma segunda língua: uma análise de textos escritos por alunos de Inglês na universidade**. Dissertação de Mestrado, UFGO, 1995.
- FIGUEIREDO, M.R.M. *Efeitos da intervenção sistemática no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma experiência*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 17, p. 27 – 41, 1991
- FLORES, C.N., RUBIO, E.R., et al. *Hacia una nueva práctica de lectura*. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n.9, p. 53-58, 1999.
- FONSECA, M. R. F. S. *Prática e Teoria na (Trans)formação de Professores de Língua Estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- FONTANA, R.C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREITAS, M. A. **Uma análise das primeiras análises da abordagem de ensino do professores de língua estrangeira**. UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1996.
- GARCIA SANTA-CECILIA, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid, EDELSA, 1995.
- GATTOLIN, S. E ROTTAVA, L. *O ensino de gramática em contexto de L2/LE*. In: **Línguas & Letras**. Cascavel: EDUNIOESTE, v.1, n.2, p.81-104, 2000.
- GIOVANNINI, A. et.al. **Profesor en acción 1**. Madrid: Edelsa, 1996.

- HADLEY, A. O. **Teaching Language in Context**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1993.
- HERBERLE, V. Et al. *O ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou outro produto?* In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n.21, p.5-18, 1993.
- HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- HYMES, D. *On communicative competence*. In: PRIDE, J.B. e HOLMES, J. (eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth. Penguin, p.269-293, 1972.
- HOYOS – ANDRADE, R. E. *Algunas de las diferencias más llamativas, de naturaleza fonética – fonológica y morfológica sintáctica, entre los usos orales e escritos de hablantes de portugués brasileño*. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. n.6, p.17–23, 1996.
- JUNGER, C.S.V. *O discurso falado em uma aula de espanhol como língua estrangeira*. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n.9, p. 21-38, 1999.
- KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice-Hall International.UK,1987.
- KULIKOWSKI, M.Z.M. e GONZÁLEZ, N.T.M. *Español para brasileños. Dónde determinar la justa medida de una cercanía*. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. n.9, p.11-19, 1999.
- LEFFA, V.J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H. e VANDERSEN, P. (org). **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LONGARAY, E. A. e FURQUIM, R. M. *A interação e o erro na sala de aula de língua estrangeira*. In: **Cadernos do IL**. UFRGS, n: 19, p.101-107, 1998.
- LOMBELLO, L. C. *Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falantes de espanhol*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, UNICAMP, vol.02, p.87-111, 1983.
- LOMBELLO, L. C; EL-DASH, L. G. E BALLEIRO, N. A. *Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, vol.1, p.117-132, 1983.
- MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

MARCELO, C. **Formación del Profesorado. Orientaciones y tendencias en la investigación sobre Aprender a enseñar. Palestra proferida na UNIJUÍ - Campus Ijuí, em 26 e 27 de junho de 2001**

MARRÓN, C. S. De **Portugués – español: aspectos comparativos**. SP: Editora do Brasil S. A., 1990.

MEC – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília.

MELLES, G. *Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical*. **Hispania**, vol.80, p.848-858, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, D.C. *Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática*. **Contexturas**, v. 3, p 47-53, 1996.

PAIVA, V. L. (org) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. São Paulo: Editora Pontes, 1996.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. In: **Temas de Educação**. N.3, Lisboa, 1993.

\_\_\_\_\_. *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica*. In: NOVOA & ESTRELA (org.), **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

PRABHU, N.S. *There is no best method – why?* In: **Tesol Quarterly**, vol. 24, n.2, 1990.

REYNALDI, M. A. A. C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1998.

RICHARDS, J. C. ; TUNG, P. e NG, P. *The culture of the English language teacher: a hong kong example*. **Relc Journal**. Vol. 23, n.1, 1992.

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

RICHARDS J.C. e RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROLIN, Ana Cláudia Oliveira. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1998.

ROULLET, E. **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. SP: Pioneira, 1978.

ROTTAVA, Lucia. **A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes**. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2001.

\_\_\_\_\_. *Algumas observações pragmáticas na construção de sentidos na produção escrita- um estudo de caso bilíngüe*. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Vol.2, n.1, 2002.

SALOTTI, L.S.R. *Las equivalencias en español del infinitivo flexionado portugués*. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n.9, p.77-87, 1999.

SCARAMUCCI, M.V.R. *CELPE Brás: um exame comunicativo*. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (org). **Ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Edunb, p.105-112, 1999.

SCHMITZ, J.R. *Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil*. In: **Revista Letras**, Campinas, n.10, p.31-44, 1991.

SCHIMITZ, J. R. *Lingüística Aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. In: **Alfa**, SP, 1992. (36): 213 –136.

SELINKER, L. *Interlanguage*. **IRAL**. x. 3, 1972.

SMOLKA, A.M.B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das prática sociais*. **Cadernos CEDES**, n.50, 2000.

STURZA, E.R. *O espanhol do cotidiano e o espanhol da escola: um estudo de caso na fronteira Brasil-Argentina*. Dissertação de Mestrado, UFSM, Santa Maria, RS, 1994.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma etimologia da pratica profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. CRIFPE, Quebec, Canadá (texto apresentado na PUC-Rio, out. 1999).

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. 3a ed. Londres: Longman, 1990.

VIANA, N. *Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percurso*. In: ALMEIDA FILHO (org), **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

VICIANO, V.M. *Algumas dificultades ortográficas del brasileño oriundas de fonemas españoles*. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n.9, p.59-76, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação**. (trad. J.C.P. Almeida Filho) Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. *Grammatical situational and notional syllabuses*. In: BRUNFIT, C.J. e JOHNSON, K. (eds) **The Communicative Approach Language Teaching**. Oxford: OUP, 1978.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.