

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IONE BRANDÃO VIANA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA:
abordagens e métodos na concepção de professores**

Piracicaba

2017

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IONE BRANDÃO VIANA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA:
abordagens e métodos na concepção de professores**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Gláucia Uliana Pinto

Piracicaba

2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

V614e	<p>Viana, Ione Brandão</p> <p>Ensino e aprendizagem da língua espanhola : abordagens e métodos na concepção de professores / Ione Brandão Viana. – 2017. 127 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Uliana Pinto Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Métodos de Ensino - Língua Espanhola. 2. Ensino e Aprendizagem - Língua Espanhola. I. Pinto, Gláucia Uliana. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 37</p>
-------	---

AGRADECIMENTOS

A retrospectiva dos acontecimentos, principalmente quando tem a demarcação do período de minha participação neste curso de mestrado, revela a evidência do envolvimento e influência de pessoas que direcionaram atenção para minha trajetória. Neste período, fui vencendo obstáculos, superando dificuldades, alcançando objetivos, obtendo conquistas, vivenciando o misto de lutas e alegrias, mas enfim, cheguei ao final, e, contudo, vem à memória que várias pessoas contribuíram para este feito. Portanto, a todos, o meu agradecimento.

A Deus, que pela sua onipresença, onipotência, onisciência e amor, esteve sempre ao meu lado, confortando e dando-me forças para vencer esta etapa de estudo que se constitui em aquisição de conhecimento se reverte em crescimento pessoal e profissional.

À minha família que a cada momento fez-se presente, ajudando-me nas situações de necessidade.

À minha orientadora, professora Dra. Glaucia Uliana Pinto, que não se furtou em dedicar atenção para as instruções necessárias para a realização desta pesquisa e construção desta dissertação.

À Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo e Dra. Maria Guiomar Carneiro Tommasiello que, como participantes da banca examinadora, avaliaram o conteúdo do estudo apresentado e contribuíram com sugestões importantes e enriquecedoras.

Ao corpo docente da UNIMEP, em específico do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sempre transmitiu os ensinamentos necessários e importantes para a formação acadêmica.

Às professoras que participaram da pesquisa, e que gentilmente dedicaram parte de seu tempo e paciência para responder as perguntas do questionário para realização deste estudo.

Aos colegas de curso que durante esta caminhada sempre compartilharam informações, sofrimentos e alegrias, sendo cúmplices de uma amizade.

Aos amigos de trabalho pelo incentivo e ajuda nos momentos de necessidade.

E, finalmente, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste curso e construção do conteúdo desta dissertação.

RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi investigar qual a percepção dos docentes perante os diferentes métodos de ensino e dificuldades enfrentadas no ensino da língua espanhola. Trata-se de um caminho a seguir para melhor compreensão sobre o assunto, amparado pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Para tal, realizou-se pesquisa bibliográfica e discussão do referencial teórico assumido, além de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que ministram aulas de língua espanhola por mais de dez anos, atuando em distintos ambientes de trabalho: escola particular, Fatec, CEL e escola de idiomas. Para organização dos dados das entrevistas e posterior análise, foram estabelecidos cinco eixos temáticos: perfil profissional das professoras; metodologia de trabalho e concepções subjacentes; utilização e concepções das professoras sobre material didático; participação dos alunos; dificuldades enfrentadas perante a prática pedagógica e modos de superá-las. O trabalho evidenciou que a prática pedagógica demanda reflexão e problematizações para alcançar seus objetivos, num processo que envolve a escola, o sistema de ensino, o aluno e a participação do docente. Os professores seguem ordenamentos pedagógicos e passam por formação inicial que não atende pontos formativos cruciais, ou seja, clareza sobre as diferentes correntes pedagógicas que tencionam o sistema educacional e suas concepções sobre ensinar e aprender, o que pode ser buscado com a formação continuada, articulada a realidade social e que possibilite ao profissional constituir sua identidade, para não ser um mero transmissor de conhecimentos e de fato contribuir para a qualidade do ensino dentro da realidade social. Entende-se que o papel do professor é ensinar, difundir conhecimentos, dialogar, discutir e debater com seus alunos a importância do conhecimento para a vivência no mundo de hoje. Para tanto, exige-se preparação adequada e uma atuação amparada pelas abordagens de ensino e aprendizagem, como um conjunto de pressupostos correlacionados para que se compreenda melhor tais processos, além da adoção de métodos e técnicas relacionadas. O trabalho mostrou ainda que os professores, na prática, acabam não seguindo rigidamente um único método, e tornando-se ecléticos, agindo de modo mais circunstancial do que teórico, pautados inclusive em ideias do senso comum, pouco críticas dos problemas de sala de aula. Contudo, os dias atuais demandam enfrentar desafios cada vez mais complexos, ser versátil e flexível enquanto professor, com maior participação do aluno. Entretanto, a prática é apresentada na perspectiva das professoras entrevistadas sobre abordagens e conceitos do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola sob o aspecto tradicional, refletindo em limitações tanto para a prática do ensino como na aprendizagem. Portanto, buscar alternativas que possam impactar em melhorias nas propostas de ensino permanece um desafio.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural. Língua Espanhola. Métodos de Ensino.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the teachers' perception regarding the different teaching methods and difficulties faced in the teaching of the Spanish language. It is a way to follow for a better understanding on the subject, supported by the historical-cultural perspective of Vygotsky. To this, a bibliographic research and discussion of the theoretical framework was carried out, as well as semi-structured interviews with four teachers who taught the Spanish language for more than ten years, working in different working environments: private schools, Fatec, CEL and school of Languages. To organize the interview data and subsequent analysis, five thematic axes were established: the professional profile of the teachers; working methodology and underlying concepts; use and conceptions of teachers on didactic material; student participation; difficulties faced by pedagogical practice and ways of overcoming them. The work evidenced that the pedagogical practice demands reflection and problematizations to reach their objectives, in a process that involves the school, the education system, the student and the participation of the teacher. Teachers follow pedagogical orders and undergo initial training that does not meet crucial formative points, that is, clarity about the different pedagogical currents that intend the educational system and its conceptions about teaching and learning, which can be sought with the continuous formation, articulated to the social reality and that enables the professional to constitute their identity, so as not to be a mere transmitter of knowledge and indeed to contribute to the quality of teaching within the social reality. It is understood that the role of the teacher is to teach, spread knowledge, dialogue, and discuss with students the importance of knowledge for living in today's world. In order to do so, it requires adequate preparation and action supported by teaching and learning approaches, as a set of correlated assumptions to better understand such processes, as well as the adoption of related methods and techniques. The work also showed that teachers, in practice, end up not following strictly a single method, and becoming eclectic, acting in a more circumstantial way than theoretical, based on common sense ideas, uncritical of classroom problems. Today, however, they face increasingly complex challenges, being versatile and flexible as a teacher, with greater student participation. However, the practice is presented in the perspective of the teachers interviewed about approaches and concepts of the teaching-learning process of the Spanish language under the traditional aspect, reflecting in limitations both for teaching practice and learning. Therefore, seeking alternatives that may impact on improvements in teaching proposals remains a challenge.

Keywords: Cultural-Historical Perspective. Spanish language. Teaching methods.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As dez línguas mais faladas no mundo.	16
Quadro 2 – Perfil profissional das professoras respondentes.	79

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
CEE – Comunidade Econômica Europeia
CEL – Centro de Estudos de Línguas
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
COTIL – Colégio Técnico de Limeira
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FATEC-SP – Faculdade de Tecnologia de São Paulo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI – Serviço Social da Indústria
UE – União Europeia
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICLAR – União Faculdades Claretianas
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNINTER – Centro universitário Internacional
UPF – Universidade de Passo Fundo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
A NECESSIDADE DE DOMINAR UM SEGUNDO IDIOMA	14
1.1 O ENSINO DO ESPANHOL NA HISTÓRIA E NA ATUALIDADE	18
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA	24
1.3 QUESTÕES CENTRAIS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, CONTRADIÇÕES ATUAIS E NOVAS CONTRIBUIÇÕES ..	30
CAPÍTULO 2	36
ABORDAGENS E MÉTODOS DO PROCESSO DE ENSINO	36
2.1 TEORIAS E CORRENTES PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	38
2.2 OS PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	44
2.2.1 MÉTODO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	44
2.2.2 MÉTODO DE BASE ESTRUTURAL	47
2.2.3 MÉTODO NOCIONAL-FUNCIONAL	48
2.2.4 ENFOQUE COMUNICATIVO	50
2.2.5 ENFOQUE POR TAREFAS	52
2.2.6 ENFOQUE PARA A AÇÃO	54
2.2.7 MÉTODOS ALTERNATIVOS	55
2.3 OS MÉTODOS, SEUS DETERMINANTES E INFLUÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	61
CAPÍTULO 3	64
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER	64
3.1 A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI	68
CAPÍTULO 4	73
CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA A BUSCA DE COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER	73
CAPÍTULO 5	78

A PRÁTICA DO ENSINO DE ESPANHOL NAS FALAS DAS PROFESSORAS.....	78
5.1 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS.....	78
5.2 METODOLOGIA DE TRABALHO E CONCEPÇÕES SUBJACENTES.....	80
5.3 UTILIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO	86
5.4 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	91
5.5 DIFICULDADES ENFRENTADAS PERANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E MODOS DE SUPERÁ-LAS	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS PARA PROFESSORES	119
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	123
ANEXO C – APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA	125
ANEXO D – CERTIFICADO.....	126

INTRODUÇÃO

O idioma espanhol está entre as dez línguas mais faladas no mundo. No âmbito das relações internacionais, coloca-se na segunda posição, já que o inglês se tornou uma língua universal. Em algumas regiões do globo, a importância da aprendizagem do espanhol torna-se mais importante que a aprendizagem da língua inglesa. Um exemplo a ser mencionado é entre os países da América Latina, devido à ligação estabelecida pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). No Brasil, cujo idioma padrão é o português, o espanhol vem destacando-se cada vez mais.

Exerço a profissão docente do ensino da Língua Espanhola desde o ano de 1993, atuando inicialmente em escolas de idiomas particulares. A partir do ano de 1998, comecei a lecionar no ensino médio, no Colégio Técnico de Limeira (COTIL). Concluí a licenciatura plena em Letras pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), no ano de 1997 e fiz um curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela União Faculdades Claretianas (UNICLAR). Buscando sempre mais aperfeiçoamento, no ano de 2003, concluí o curso de pós-graduação em Informática e Educação, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). No ano de 2012, concluí a pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Estrangeira, pelo Centro universitário Internacional (UNINTER).

Tanto pela prática pedagógica, quanto pelos conteúdos trabalhados nesses anos como docente da Língua Espanhola, algo que sempre me chamou a atenção, são as dificuldades encontradas por aqueles que possuem o português como idioma nativo durante o aprendizado do espanhol. A princípio, muitos procuram aprender o espanhol por acharem que é igual ao português, no entanto, essas semelhanças acabam oferecendo inúmeras confusões e podem ser motivo para gafes numa conversação com algum nativo espanhol. Como exemplo, têm-se palavras ou expressões que a princípio podem apresentar um significado em português, mas no espanhol representam outra coisa (*embarazada* significa mulher grávida em espanhol e não embaraçada como pode parecer em português).

O trabalho justifica-se, exatamente, pela importância de ter fluência em língua espanhola dentro do contexto da necessidade de comunicação para negócios, estudos, turismo, ciências, literatura e nos meios tecnológicos. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) e da Comunidade Econômica Europeia (CEE), o espanhol é o idioma oficial de trabalho nessas organizações internacionais.

Diante de tal contexto, fazem-se necessários estudos que focalizem os processos de ensino da língua espanhola e, no caso deste trabalho, a questão norteadora para tal problemática pode ser assim explicitada: por quais vias as relações de ensino e aprendizagem da língua espanhola estão se dando em relação ao que aparece na fala dos professores que lecionam a disciplina? Considerando metodologias utilizadas, formas de organização das aulas, interações professor-aluno, aluno-aluno e como lidam com o maior desafio na sala de aula, as dificuldades de aprendizagem.

Em conjunto com a discussão desses processos e do aprendizado da Língua Espanhola, procuro refletir sobre os modos de conceber o ensino da Língua Espanhola aos aprendizes da língua e o que os professores têm apontado em relação as suas dificuldades e sucessos, a partir dos métodos de ensino e concepções que embasam suas práticas, pensando inclusive que a semelhança entre o português e o espanhol tem sido fonte de muitos equívocos e dificuldades. Em um primeiro momento pode trazer para o aluno certo conforto no estágio inicial, no entanto, conforme se avançam nos estágios da aprendizagem, necessário faz-se o total entendimento e diferença entre os idiomas em questão, pois essas mesmas semelhanças trazem muitas confusões. Assim, meu objetivo de estudo é investigar qual a concepção dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no ensino da língua espanhola perante os diferentes métodos de ensino.

Para alcançar este objetivo foi feito um levantamento das publicações com abordagens sobre ensino e aprendizagem da língua espanhola e seus diferentes métodos, como também a realização de entrevistas com quatro professores que atuam de forma específica com a língua espanhola em diferentes entidades de ensino, possibilitando então construir uma apresentação sobre o assunto.

Como a pretensão foi obter um levantamento de informações a respeito da atuação das professoras perante diferentes abordagens e métodos e suas concepções sobre os mesmos, as entrevistas envolveram questões norteadoras (Apêndice A) elaborado com perguntas específicas para oportunizar ao professor expressar seus pensamentos, dando ênfase para algumas temáticas como: características das professoras; os métodos que utiliza para o desempenho do processo de ensino; materiais didáticos usados como fonte de apoio; comportamento dos alunos em relação à aprendizagem; e como lida com as dificuldades que surgem tanto para o ensino como para a aprendizagem.

Mediante o material levantado foi feita a construção de um cenário das percepções das professoras de espanhol quanto ao processo de ensino-aprendizagem, porém com um embasamento teórico para as argumentações e considerações especiais sobre o ensino da língua espanhola. Pode-se dizer então que o trabalho, de modo geral, organizou-se em dois grandes momentos: a explanação dos principais métodos de ensino da língua espanhola desde suas origens, com destaque para o que revelam sobre concepções de ensinar e o aprender, com os conceitos centrais de cada abordagem e suas contribuições para o exercício pedagógico do ensino do espanhol; e um breve panorama do pensamento das professoras com relação ao desempenho prático em sala de aula expressando a concepção que têm e a consolidação do pensamento sobre o ensino, frente aos diferentes métodos, comportamento do aluno e suas dificuldades.

Meu interesse em empreender estudos em nível de mestrado foi exatamente para meu aprimoramento e atualização profissional, para que assim eu possa ampliar meus horizontes e compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola destacados nas ações dos professores que lecionam essa disciplina.

Espera-se com este trabalho contribuir com a reflexão sobre as práticas destinadas ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua, apontadas nas falas de professores que ministram aulas de espanhol. Assim, o presente trabalho tem a seguinte estrutura:

- Capítulo 1: destaca-se a necessidade de dominar um segundo idioma, direcionando a argumentação para o ensino de espanhol que se evidencia na atualidade e uma discussão sobre a formação do professor; é uma contextualização a respeito das questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, contradições atuais e novas contribuições;
- Capítulo 2: são apresentadas as abordagens e métodos do processo de ensino, com destaque para as teorias correntes e pedagógicas que se refletem no processo ensino-aprendizagem, os principais métodos de ensino de língua estrangeira e os métodos de ensino da língua espanhola;
- Capítulo 3: traz uma apresentação da perspectiva histórico-cultural sobre ensinar e aprender que orienta as análises das entrevistas com as professoras;

- Capítulo 4: apresenta os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa, buscando maior compreensão dos processos de ensinar e aprender frente aos métodos de ensino de línguas estrangeiras;
- Capítulo 5: expõe a prática do ensino de espanhol nas falas das professoras perante os diferentes métodos, organizadas nos seguintes eixos temáticos: perfil profissional das professoras; metodologia de trabalho e concepções subjacentes; utilização e concepções das professoras sobre material didático; participação dos alunos; dificuldades enfrentadas perante a prática pedagógica e modos de superá-las.

Na finalização do texto, estão as considerações finais.

CAPÍTULO 1

A NECESSIDADE DE DOMINAR UM SEGUNDO IDIOMA

A necessidade de dominar um segundo idioma vem de datas longínquas, antes mesmo da era cristã, momento em que as tribos que dominavam um povo descobriram a necessidade de aprender a língua do povo conquistado para assim estabelecer comunicação (GERMAIN, 1993). Diante dessa necessidade que se estabeleceu por entre os séculos até os dias atuais, diversos métodos foram desenvolvidos com o intuito de contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Desde muito tempo existe a necessidade entre os homens de se comunicarem com pessoas falantes de idiomas diferentes. As razões para essa comunicação são as mais diversas, podendo ser devido a relacionamentos econômicos, diplomáticos, sociais ou militares. É suposto entre os estudiosos que os primeiros contatos se deram de maneira presencial, ou seja, pelo encontro direto entre dois ou mais estrangeiros. Com o passar do tempo e com o aumento das necessidades desse relacionamento com pessoas de outros idiomas, surge a preocupação entre algumas pessoas em relação ao aprendizado e ao ensino, de maneira sistemática, de algumas línguas estrangeiras (CESTARO, 2008).

Ao voltar-se para a História Antiga, Germain (1993) escreve que as evidências primárias do ensino de um segundo idioma remetem à dominação gradativa dos sumérios pelos acadianos, que ocorreu entre os anos 3000 a.C. a 2350 a.C. Os dominadores realizaram a adoção do sistema de escrita do povo sumério, momento em que passaram a conviver e tiveram que aprender o idioma do povo dominado. Nessa época, aqueles que possuíam domínio da leitura e escrita possuíam acesso à cultura e à religião. Todo processo de aprendizagem era realizado, sobretudo por meio da escrita da língua suméria. Esse momento é considerado como o primeiro registro da aquisição de outro idioma por outro povo.

Assim como os acadianos, os conquistadores de Roma procuravam também o domínio do idioma falado pelos povos dominados. Além de procurarem aprender o idioma dos povos por eles conquistados, os romanos demonstraram interesse em aprender o grego como segunda língua, devido ao prestígio e a posição que a civilização grega gozava na época. Essa época data de 300 d.C. (CESTARO, 2008).

Em complemento a Cestaro (2008), interessante mencionar que Germain (1993) escreve que em momento algum os romanos tiveram interesse em aprender as línguas dos povos bárbaros, tais como os celtas, os germânicos e outros. De acordo com o autor, é nessa época que surgem também os primeiros manuais de aprendizagem focando o ensino de uma língua estrangeira. Tais manuais eram bilíngues, e buscavam enfatizar o exercício da prática do vocabulário e do diálogo, e sempre eram manuseados por pessoas que já dominavam o latim e estavam aprendendo o grego.

Avançando um pouco mais o tempo, alcançando o século IX, o latim era considerado a principal língua estrangeira, denominada como língua culta nos países europeus. Então, para melhor exemplificar, na Gália (França), o francês era o idioma popular, e o latim, a língua estrangeira, culta (GERMAIN, 1993).

De acordo com Riché (1979), ao se realizar uma leitura na metodologia aplicada durante os séculos VII e VIII, pode-se constatar que havia uma igualdade entre os países como França, Inglaterra e Alemanha. Nessa época, os mestres faziam a construção das letras em sílabas, posteriormente, das sílabas em palavras e, por fim, das palavras em frases. O conteúdo gramatical era baseado nos textos religiosos. Para a compreensão dos casos nominativos e dativos, e as declinações latinas, eram utilizadas as técnicas de cantarolar poemas. Segundo o autor, o enriquecimento do vocabulário era realizado pela assimilação da maior quantidade possível de palavras, com o apoio de glossários que ofereciam a tradução em latim das palavras de uso frequente.

O latim, durante toda a Idade Média, no continente europeu, desfrutava de grande prestígio, uma vez que era considerada a língua oficial da igreja católica, das negociações, das relações entre os estados e países, das publicações científicas, literárias e filosóficas (RICHÉ, 1979).

É a partir do século XVI que ocorre uma grande revolução linguística. Até então era exigido dos educadores que possuíssem o domínio de duas línguas: o vernáculo, como língua popular e o latim, como língua culta. Porém, a partir de então, o latim começou a ser deixado de lado e as línguas vernáculas, tais como o holandês, o alemão, o espanhol, o inglês, o italiano e o francês passaram a ser mais importantes para os seus países do que o latim (SAVIANI, 1996). As línguas nacionais passaram a entrar na grade das disciplinas escolares e o método utilizado pelos professores baseou-se no mesmo modo que o latim era ensinado até então.

No ano de 1638, o tcheco Jan Amos Komensky elaborou uma metodologia para o ensino das línguas. Tal metodologia recebeu o nome de “Didática Magna”, que oferecia alguns princípios da didática das línguas. Komensky observava em sua metodologia o princípio da ordem natural, o sensualista e o do prazer no aprendizado por meio de jogos lúdicos. A partir de então, visto como uma segunda língua, o latim era oferecido aos alunos em sua língua materna, e as tarefas consistiam apenas de frases isoladas de acordo com a função gramatical a ser transmitida e decorada pelos alunos (SAVIANI, 1996).

Avançando mais um pouco pelos séculos, é a partir do século XVIII que trechos em língua estrangeira passam a ser motivos de estudos; as tarefas de versão/gramática começam a ser praticadas em substituição da partição de frases isoladas retiradas da língua materna. Saviani (1996) cita que no século XVIII tem-se grande propagação desse método de aprendizado da língua estrangeira que se baseia no método “gramática-tradução”, conhecido também por método “tradicional” ou “clássico”. Na maioria dos países, a língua estrangeira adotada era o francês.

Nos dias atuais, de acordo com a última edição do livro “The Ethnologue: languages of the world” (2016), o número de línguas vivas faladas no mundo é de 7.097, espalhadas entre 237 países. De acordo com Lewis, Simons e Fennig (2016), as dez primeiras línguas mais faladas no mundo e seu respectivo número de pessoas são:

ORDEM	LÍNGUA	PESSOAS x 1.000.000	PAÍS/REGIÃO
1º	Mandarim	1.302	China, Malásia e Taiwan
2º	Espanhol	427	Espanha e Américas
3º	Inglês	339	EUA, Reino Unido, Partes da Oceania
4º	Árabe	267	Oriente Médio, Arábia Saudita
5º	Hindi	260	Norte Índia, regiões norte e central
6º	Português	202	Brasil, Portugal, Angola
7º	Bengalês	189	Bangladesh, Nordeste da Índia
8º	Russo	171	Rússia e Ásia Central
9º	Japonês	128	Japão
10º	Lahnda	117	Paquistão

Quadro 1 – As dez línguas mais faladas no mundo.
Fonte: adaptado de Lewis, Simons, Fennig (2016).

No entanto, o inglês e o espanhol se mostram como os idiomas mais importantes na atualidade. O inglês por ser o idioma dos Estados Unidos, a maior potência econômica mundial. O espanhol apresenta-se como a segunda mais importante devido ao crescimento de algumas economias da América Latina, mostrando-se cada vez mais necessário. Uma síntese sobre este assunto é apresentada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Como o inglês virou praticamente idioma obrigatório para quase todos os cargos, os profissionais que procuram melhores posições precisam investir em mais um idioma. Segunda língua mais popular para comunicação internacional, o espanhol é uma opção que pode ser o diferencial no currículo. A língua já conta com mais de 500 milhões de falantes ao redor do mundo e tende a ganhar mais adeptos nos próximos anos (SENAC, 2014).

Portanto, o argumento sobre a importância do ensino do espanhol é que a língua se faz cada vez mais presente no cotidiano de diversos países e em várias transações econômicas e financeiras. De acordo com o Instituto Cervantes (2010) alguns motivos para o interesse em aprender esse idioma podem ser observados: o espanhol é uma língua que hoje em dia é falada por mais 420 milhões de pessoas; trata-se de um idioma que tem seu uso por milhares de pessoas em diferentes atividades, nas comunicações de negócios, nas pesquisas, no campo do turismo, no desenvolvimento de ciência, no contexto literário e também no âmbito da tecnologia; são 21 países que adotam o espanhol como língua oficial, e muitos outros milhões de pessoas que praticam o espanhol no seu dia a dia; para a ONU e a CEE, o espanhol é considerado a língua oficial de trabalho nessas instituições; para os brasileiros a questão das fronteiras com países de língua espanhola é um fator motivador da aprendizagem e importante para os negócios com esses países; é o idioma predominante no MERCOSUL; é a segunda língua mais falada no mundo; a literatura espanhola é pioneira no mundo em termos de qualidade e quantidade e já foi prestigiado com 11 Prêmios Nobel; sabendo o português e o espanhol uma pessoa está em condições de manter comunicação com 100% das pessoas.

Somente por estas razões apontadas, pode-se considerar que o espanhol, a cada dia que passa, está mais presente no cotidiano dos brasileiros, apresentando-se como um fundamental meio de comunicação nesse mundo globalizado, sendo considerada até mesmo uma alternativa ao inglês.

De acordo com a Universidade de Passo Fundo (UPF, 2013), comercialmente o espanhol ocupa o segundo idioma mais falado no mundo, sendo encontrado nas informações da televisão, na *Internet*, nas músicas, nos jogos e em muitas outras atividades que podem ser elencadas e praticadas pelos vizinhos hispano-americanos.

1.1 O ENSINO DO ESPANHOL NA HISTÓRIA E NA ATUALIDADE

O processo de ensino de uma língua estrangeira procura seguir métodos que, na visão de seus idealizadores, podem repercutir nos resultados esperados. No entanto, cada um tem sua forma de desempenho e linha de trabalho. Vale, contudo, destacar duas formas de atuação que desencadearam alguns métodos: o sistema americano e o europeu.

Os americanos ao se envolverem em guerras perceberam a necessidade de ter falantes fluentes em diferentes línguas, principalmente nos ambientes de operações. Por esta visão, em 1943, foi lançado um programa didático originando o “Método do Exército” que teve seu desenvolvimento e atualmente é conhecido como a metodologia áudio-oral. A essência desse processo está na ênfase de que a língua se expressa pela fala e não pela escrita, e também, que a língua representa um conjunto de hábitos condicionados que se aprende por meio do processo mecânico de estímulo e resposta (CESTARO, 2008).

Por outro lado, a Europa, por influência de algumas concepções da linguística, adotava o estudo do discurso que tinha a proposta não somente da análise do texto oral e escrito, mas também as circunstâncias em que o conteúdo era produzido e interpretado. A língua não figurava solitariamente em sua forma de expressão, mas contemplava um conjunto de ações comunicativas. O conceito comunicativo se configura como o fundamento do ensino da língua estrangeira na comunicação. É o processo de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e ter capacidade de comunicação, visto que comunicar representa ter potencial de emitir enunciados linguísticos conforme a situação e intenção de comunicação (CESTARO, 2008).

São, portanto, dois grandes quadros conceituais desenvolvidos para o ensino de língua estrangeira; o americano com foco na fala especificamente, de um modo mais pragmático, e o europeu atuando de forma mais abrangente, tendo como

objetivo a comunicação e os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, existem diversos métodos de ensino de língua estrangeira que vão ser detalhados mais adiante, possibilitando uma visão a respeito do processo de ensino de línguas que foram derivados destas grandes concepções.

Aprender uma língua estrangeira constitui-se em um fator de grande importância em função da evolução dos sistemas de informação, visto que o conhecimento de um segundo idioma representa não apenas a ampliação de horizontes, mas também a oportunidade de comunicação oral e escrita e de contato com uma nova cultura. Desta forma, torna-se imprescindível que o aluno aprenda uma língua diferente da materna, durante o período de sua passagem pela escola.

Olhar para o ensino do espanhol no Brasil, na contemporaneidade, remete o pensamento para observação da legislação vigente, ou seja, a Lei nº 11.161 de 2005 que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define e regulariza o sistema de educação brasileiro e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam o professor e a escola no desempenho de seu trabalho.

Os documentos norteadores destinados para o ensino/aprendizagem do espanhol, considerando a política linguística como uma ação empreendida pelo Estado que direciona os objetivos do ensino e aquisição, no caso, de uma língua estrangeira, mediante a evolução das determinações e recomendações, tem-se a LDBEN que para complemento sugeriram os PCNs (ARAÚJO; MONTAÑÉS, 2012).

A LDBEN deixa transparecer a valorização para o ensino de línguas estrangeiras em paralelo as outras disciplinas curriculares. Prescreve que o ensino de uma língua estrangeira deve ser obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental e, para o ensino médio, deve ter uma língua estrangeira moderna, como disciplina da grade curricular e outra de forma optativa (BRASIL, 1996).

Os PCNs despontam com objetivo de contribuir com o professor e as escolas no desempenho do ensino. Descrevem que a aprendizagem de língua estrangeira constitui uma oportunidade de elevar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Sob esta concepção, concentra-se no engajamento discursivo do estudante, ou seja, em seu potencial de se envolver e envolver outros no discurso, de modo a poder atuar no mundo social. Pelo documento, para que essa proposta seja viável é essencial que o ensino de língua estrangeira tenha sua delimitação pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (BRASIL, 1998).

Essa função está associada, principalmente, à utilização que se faz da língua estrangeira pela leitura, embora seja possível também considerar outras possibilidades comunicativas, quando são levadas em conta as especificidades de algumas línguas estrangeiras e as condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de língua estrangeira se empreendem com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas proporciona para a compreensão das diversas maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998).

A Lei nº 11.161/2005 apresenta inicialmente uma abordagem para o ensino da língua espanhola, determinando em seu Art. 1º que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005, art. 1). Esta foi uma determinação para que as escolas apresentassem aos alunos uma oportunidade de aprendizagem do idioma espanhol, no entanto, pelo artigo segundo, o prazo para o processo de implementação era de cinco anos, o que terminou no ano de 2010¹.

O governo atual brasileiro surpreendeu toda sociedade com a Medida Provisória nº 746 que determina mudanças no ensino médio. Dentre as definições, consta a não obrigatoriedade pela escola do oferecimento do ensino da língua espanhola, tratada na Lei nº 11.161/2005. No parágrafo oitavo do artigo primeiro, mantém a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa, porém colocou que as entidades de ensino “poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016, art. 1, § 8º).

A Medida Provisória tem seu estabelecimento com força de Lei, e impõe determinações a ser seguidas com expectativas de repercussões que sempre conta com críticas dos segmentos envolvidos e pessoas especializadas no assunto, que apresentam opiniões que concordam, corroboram ou rejeitam com base nas concepções próprias.

A Medida Provisória nº 746 apresenta uma série de determinações e cada uma tem seus objetivos (explícitos ou não) consubstanciados na visão administrativa

¹ No contexto da produção deste texto, novas decisões governamentais podem impactar os rumos do ensino de espanhol na rede pública de ensino. A nova medida provisória do governo Temer propõe que deixem de ser obrigatórias as disciplinas de educação física, artes, filosofia, sociologia e espanhol. Link: <<http://odia.ig.com.br/brasil/2016-09-22/reforma-no-ensino-medio-dispensa-aulas-de-educacao-fisica-artes-e-espanhol.html>>. Acesso em 10/10/2016.

do governo que sempre são direcionados para os aspectos políticos, econômicos e sociais. No entanto, mesmo diante das argumentações apresentadas como justificativas para esta decisão, surgem as contrapartidas que são expostas vindas de diferentes direções, setores da sociedade e entidades e especialistas em cada situação.

No portal eletrônico da Associação Brasileira de Educação (ABE), Monteiro (2016), após reunir opiniões de várias pessoas envolvidas com a educação no país, descreve que especialistas temem que o ensino médio fique mais genérico e prejudique os alunos e indicam que se trata de uma estratégia visando à evasão escolar sem enfrentar as reais causas dos problemas do ensino médio. Por outro lado, há quem entenda como melhoria na situação atual visto que a Medida Provisória vem para possibilitar a criação de ambientes para permitir a articulação das disciplinas e representa avanço para os sistemas ensinos.

Entretanto, para este estudo, o ponto relevante da Medida Provisória fica por conta da revogação da obrigatoriedade das escolas oferecerem o ensino da língua espanhola, ficando agora como opcional e conforme a disponibilidade da entidade educacional junto com as demais línguas estrangeiras, com exceção do inglês que continua com a obrigatoriedade no ensino médio.

No entanto, vale destacar que a essência da lei 11.161/2005 é dispor sobre o ensino da língua espanhola nas escolas, procurando estabelecer um procedimento obrigatório para a entidade de ensino, porém de ordem facultativa para o aluno, mais especificamente no ensino médio. Enfatizando que nas redes públicas esta atividade deve ser no horário regular das aulas. Também determina que sejam implantados Centros de Ensino de Língua Estrangeira cuja programação deve incluir a língua espanhola. Quanto à rede privada de ensino, esta fica com a liberdade de tornar possível a oferta desse ensino por meio de estratégias que adotem inclusão no currículo escolar dos alunos como a participação em Centros de Ensino de Língua Moderna.

De acordo com Carvalho (2014), a lei 11.161/2005 determinou o ensino da língua espanhola, porém motivou vários problemas para esta atividade, entretanto, há de se ressaltar, de maneira resumida, algumas ações que o governo federal empreendeu e que impactaram de maneira favorável à implantação do ensino da língua espanhola no Brasil.

É importante apontar o fato de que em 2006 foi publicada as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) com o objetivo de favorecer o relacionamento entre professor e escola a respeito da prática docente. Dentre todos os direcionamentos para o ensino fica explícito o conhecimento de espanhol, apresentado como um capítulo específico que procura mostrar o papel educativo, algumas especificidades e orientações pedagógicas para o ensino da língua espanhola. Essa atenção ao ensino da língua espanhola é uma observação do Ministério da Educação (MEC) que entendeu por bem dedicar um capítulo exclusivo aos aspectos relacionados ao ensino desse idioma, visto ser uma disciplina de caráter obrigatório no Brasil (CARVALHO, 2014).

Além disso, o Espanhol foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011 e 2014 para o ensino fundamental e ensino médio de 2012, por ser uma língua estrangeira moderna. As escolas públicas de todo Brasil ficaram livres para aderir ao programa e receber os livros didáticos que são consumíveis, portanto, pertencente ao aluno, não sendo necessária a sua devolução (CARVALHO, 2014).

A língua espanhola também foi inserida no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) edital de 2011 e 2014. Essa ação representou benefício para diversas escolas através da distribuição de livros com conteúdo teórico-metodológico para contribuir como desempenho dos professores de espanhol (CARVALHO, 2014).

Desde 2010 a língua espanhola faz parte das disciplinas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constituindo em mais uma opção ao aluno no processo de sua avaliação. Esse procedimento consolida o reconhecimento do espanhol como um elemento do currículo de ensino, juntamente com outras matérias para a prática de avaliação. Dessa forma, o aluno pode optar pelo inglês ou espanhol para ser avaliado no quesito língua estrangeira (CARVALHO, 2014).

Essa indicação de inclusão de uma segunda língua estrangeira no ensino médio possibilita a Língua Espanhola ser inserida ao ensino das escolas brasileiras, sendo que neste cumprimento, não só atende à lei como oportuniza aos alunos aprender outro idioma.

Apesar das determinações e recomendações para a implementação da língua espanhola no currículo escolar, nem sempre as escolas estão estruturadas para este cumprimento, e diante disso nem todos os alunos matriculados têm acesso a este aprendizado.

Infelizmente, como cada Secretaria de Educação Estadual e Municipal decidiu como proceder no que tangia à implementação, o que se percebe é que ainda hoje há um grande desrespeito; descaso, descompromisso e omissão ao cumprimento da lei, tendo em vista que não se especificou nenhuma punição aos estados que não efetivassem a implementação (CARVALHO, 2014, p. 83).

Carvalho (2014) comenta que passados dez anos da promulgação da Lei 11.161/2005 e quatro anos após sua obrigatoriedade, nem todas as escolas brasileiras possibilitam a aprendizagem do Espanhol. Alguns estados dispõem a língua espanhola de forma extracurricular, como no Paraná e em São Paulo, por exemplo, nos quais o ensino de Espanhol é oferecido em Centros de línguas, fora da grade curricular e de forma opcional ao aluno e nos mesmos termos do ensino disponibilizado, ou seja, ensino público. Entretanto, após as recentes propostas advindas da Medida Provisória nº 746, a configuração do oferecimento desta disciplina na escola é uma incógnita.

O ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras está previsto como obrigatoriedade na LDBEN, no entanto, Rocha (2014) explica que todas as entidades de ensino no Brasil, as públicas e as privadas, têm o compromisso a partir de 2010 de oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma de matrícula obrigatória e outra de caráter opcional para os alunos. Ressaltando que uma dessas línguas estrangeiras deve ser a língua espanhola.

Carvalho (2014), também, critica as condições em que o Espanhol foi implantado no Brasil, pois não contribuem para a qualidade do ensino. Percebem-se diversas incoerências administrativas tais como: péssimo estado estrutural e físico das escolas; falta de material didático, bem como muitos outros fatores (falta de professores, carga horária insuficiente, sala de aulas com muitos alunos, falta de investimento público *etc.*) que reforçam o desinteresse pela disciplina no imaginário da comunidade escolar como um todo.

É importante destacar também nossas profundas diferenças em relação à demanda social para a aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, enquanto nos países da União Europeia (UE) há incentivos do Estado e da família para que seus filhos desde cedo aprendam várias línguas (multilinguismo), ao mesmo tempo em que geograficamente essa demanda se torna ainda mais expressiva pela proximidade entre países com línguas distintas, o Brasil ainda caminha contra o analfabetismo. Contudo, penso que abrir mão da qualidade de ensino de línguas

estrangeiras no Brasil é restringir possibilidades de aprendizagem dos educandos, impedindo-os de expandir seus conhecimentos sobre as diferentes linguagens.

O ensino da língua espanhola como qualquer outra disciplina tem implicação direta com a escola. O Brasil é um país de dimensões continentais, e por isso, em termos de entidades de ensino, existe um grande número para atender a demanda de alunos, porém nem todas as escolas apresentam as condições ideais para que seja consolidado o processo de ensino-aprendizagem. Existe uma necessidade incontestável de investimentos tanto na estrutura física dos ambientes escolares como administrativa, operacional e educacional. A capacitação do corpo docente constitui um fator de relevada importância, uma vez que é o professor o instrumento qualificado para ensinar aos alunos o que eles necessitam aprender.

Contudo, entre outras coisas, a abordagem do ensino da Língua Espanhola passa pela busca de conhecimentos a respeito do funcionamento da linguagem, dos métodos de ensino considerados adequados para um bom desenvolvimento das aulas e também pela formação docente para que este ensino seja de qualidade.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para além do que é proclamado nos documentos oficiais e os métodos de ensino, existe a realidade do professor, suas condições de trabalho e de formação que possam subsidiar o pensar a própria prática e as concepções teóricas que embasam as diferentes metodologias que procuram desenvolver em sala de aula. Nesse sentido, o que vem sendo discutido sobre o professor e seus percursos formativos é a questão que será tratada aqui.

A prática escolar concentra um conjunto de atividades relativas ao processo de ensino e em especial a efetivação das condições necessárias que possam garantir o desempenho do trabalho realizado pelo professor. Essas condições não se limitam às atividades especificamente pedagógicas, uma vez que a entidade escolar estabelece em sua essência a realização de ações no âmbito social que lhe são atribuídas pela sociedade, que é formada pelas classes sociais e apresentam interesses divergentes. Percebe-se que a prática escolar, para cumprir seu papel, em suas motivações, tem condicionantes sociopolíticos que demarcam as variadas concepções de homem e de sociedade e, por conseguinte, diversificados

pressupostos a respeito da função da escola, do processo de aprendizagem, do relacionamento professor-aluno, das práticas pedagógicas *etc.* É evidente que a forma como os professores realizam suas atividades, escolhem e ordenam o conteúdo das disciplinas, ou aplicam métodos de ensino e avaliação tem relação com definições teórico-metodológicas, explícitas ou implícitas (LIBÂNEO, 1992).

Libâneo (1992) também comenta que a grande maioria dos professores desempenham suas atividades fundamentadas em ordenamentos pedagógicos que com o tempo se converteram em senso comum, absorvidos quando ainda em processo de formação ou repassados pelos colegas de mais experiência, entretanto, essa forma de atuação reveste-se de concepções teóricas implícitas. De maneira diferenciada, existem professores que demonstram interesse em realizar um trabalho de ensino mais coerente, buscando um sentido mais abrangente do exercício de suas atividades e formas de pensar. Ressalta que têm os que aderem a modismos, sem grandes preocupações com a reflexão da própria prática. Destaca, ainda, que os cursos de licenciatura não apresentam conteúdos embasados em estudos de correntes pedagógicas e acabam centrados em teorias de aprendizagem e ensino fragmentadas e que não têm relação direta com a realidade atual da sala de aula, não favorecendo aos futuros professores a construção de um referencial sólido para nortear suas práticas de ensino. Trata-se, portanto, de uma necessidade de revisão dos conceitos e teorias de ensino para a preparação daquele que vai desempenhar a arte de ensinar.

No que diz respeito à formação de professores e em específico os que atuam com o ensino de língua estrangeira, alguns estudos fundamentam a análise levando em conta o processo de formação e saberes necessários ao exercício profissional.

De modo geral, a formação inicial resulta de cursos que são estabelecidos e padronizados para a preparação do profissional, no entanto, num prisma muito conceitual e pragmático, desconsiderando que a prática do magistério não se consegue pelos conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Esses cursos, na opinião de Pimenta (2000), devem disponibilizar conhecimentos teóricos relativos à educação e à didática que se fazem essenciais para percepção do ensino como realidade social, gerando nos futuros docentes a possibilidade de pesquisar e entender a sua prática, no trabalho de constituição de sua identidade profissional. Não se pode deixar de admitir que a evolução desse processo esteja em função de estudos frequentes.

Entretanto, o docente não pode mais ser considerado como um mero transmissor de saberes, que desempenha seu trabalho pedagógico utilizando-se de um método repetitivo, que representa conhecimentos específicos e fragmentados (VAGULA, 2005).

De maneira geral, os professores são preparados para utilizar seus conhecimentos e contribuir com a melhora da qualidade do ensino. Esse processo demanda formação inicial, continuada, articulada e profissional. Trata-se de uma transformação da prática docente que se concretiza a partir da autocrítica do professor sobre seu desempenho em sala de aula e de sua vida profissional. Os professores aprendem não somente nos espaços acadêmicos, mas na vivência do dia a dia e isso contribui para seu trabalho (SOARES; MAUER; KORTMANN, 2013).

“A formação inicial de professores, nas mais diferentes áreas, tem sido amplamente discutida e não é raro encontrar críticas a ela, pelo fato de encaminhar às escolas profissionais sem conhecimento necessário para começar a profissão” é uma observação que fazem Gabini e Diniz (2012, p. 445).

Outra crítica, que caberia aqui, diz respeito à colocação de Soares, Mauer e Kortmann (2013), quando se referem ao professor aprender em suas vivências em detrimento dos espaços acadêmicos. Ou seja, pode-se problematizar que a valorização do saber útil, pragmático não é um problema apenas nas relações de ensino, mas também nos processos de formação do professor, quando estes discursos secundarizam conhecimentos teóricos a favor dos conhecimentos tácitos².

A formação inicial de professores tem sustentação em um contexto teórico-prático levando-se em conta que os saberes teóricos e saberes da prática se aglutinam no sentido de evidenciar uma constante avaliação a respeito do processo de ensino. Este conceito deixa transparecer que a figura do professor como personagem principal das atividades de ensino define um saber próprio com base na realidade da escola, buscando superar a fragmentação do conhecimento, favorecendo, desse modo, a realização do trabalho em conjunto no âmbito da escola (FOERSTE; FOERSTE, 2000).

² Newton Duarte (2010) faz uma discussão sobre o assunto em: DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Para desenvolver a autonomia e a cidadania, a escola precisa de professores que sejam pessoas confiáveis, mediadores interculturais, coordenadores de uma comunidade educativa, fiadores da Lei, organizadores de uma pequena democracia, condutores culturais e finalmente intelectuais. Essas qualidades só se revelarão se forem explicitamente buscadas e desenvolvidas na formação dos professores (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Para Almeida e Soares (2012, p. 9) a função do professor é “ensinar, difundir conhecimentos, dialogar, discutir, e debater com seus alunos sobre a importância e a necessidade desses conhecimentos no mundo de hoje, entre outros”. No entanto, são aspectos que para sua evidência demandam preparo apropriado, e nem sempre a formação inicial, obtida nas instituições de ensino, pode assegurar. Configura-se como um começo para a compreensão e aquisição de outros conteúdos importantes para o trabalho de ensino-aprendizagem. Neste sentido, consolida-se um relevante sinalizador para o frequente exercício de aperfeiçoamento, que ocorre com constância no decorrer do trabalho.

É, portanto, a formação continuada que se constitui um elemento para o desenvolvimento do professor, visto que o desempenho do docente requer a atualização constante no que diz respeito aos conhecimentos gerados pela sociedade. Almeida e Soares (2012), também, enfatizam que os conhecimentos não duram para sempre e, também, não são estáveis, muito pelo contrário, as mudanças surgem em função dos acontecimentos históricos e sociais, bem como pela modificação das condições de existência do homem.

Volpi (2008) mostra que pela nova perspectiva da função do professor, em que a formação continuada deve fazer parte de sua rotina, a docência representa um dos domínios mais complexos do trabalho humano. Para conseguir sua realização com êxito é necessário que o professor tenha, além de uma visão lúcida e crítica da sociedade, certos conhecimentos que proporcionem apoio teórico-prático ao seu trabalho. Procura externar sua reflexão sobre a formação do professor, mais específico de língua estrangeira, que deve abranger os seguintes âmbitos:

O âmbito linguístico, que diz respeito ao preparo específico nas mais variadas áreas de conhecimento que possam favorecer ao futuro professor apropriar-se de uma base teórica no sentido de desenvolver suas atividades com competência e responsabilidade. Destaca-se a importância de um consistente conhecimento da língua proposta para ensino e dos aspectos socioculturais, que a moldam e

determinam. Essa concepção implica em valorização de dois pontos relevantes: o conhecimento referente à língua e das teorias a respeito da aprendizagem de uma língua (VOLPI, 2008).

No âmbito pedagógico, é dado destaque para a integração dos saberes teóricos ao exercício do ensino, ou seja, conduzir o futuro professor a proceder de forma coerente em relação aos seus conceitos, a respeito do que é expressar-se em uma língua e o que representa aprendê-la. Abrange, a didática e metodologia, envolvendo os saberes que dizem respeito às bases teóricas da didática e a sua utilização no processo de ensino da língua estrangeira, e também o conhecimento voltado para a didática específica de língua estrangeira (VOLPI, 2008).

A formação de um professor contempla a tradicional formação inicial, dando subsídios para o entendimento teórico do processo de ensino e a formação continuada para assegurar a atualização de conhecimentos que vão compor as atividades cotidianas da prática do ensino, buscando favorecer a aprendizagem.

Libâneo (2004) comenta que o formato empreendido para transmissão de conhecimento tem se sustentado nas pesquisas de novos conceitos teóricos para preencher as necessidades educativas que surgem, especificamente, as que têm relação com a formação de professores, levando-se em consideração que a escola básica segue como um dos ambientes de mediação cultural para a escolarização. As alterações nos métodos de aprender têm impactado nos métodos de ensinar, por conta da subjugação do exercício de ensino ao processo de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Desta forma, a perspectiva revelada no aluno pela sua aprendizagem também conduz o pensamento para a expectativa com relação à formação dos professores. São, portanto, transformações associadas à visão de que a escola direcione atividades de ensino aos seus alunos procurando orientá-los para a independência na busca de conhecimento para as mais diversas situações, ou seja, que tenham capacidade para pensar, frente a um processo de ensino que motive o desenvolvimento mental.

Nesta concepção, Libâneo (2004) mostra que as concepções de ensino e aprendizagem da teoria histórico-cultural postuladas em princípio por Vygotsky, a teoria do ensino, e a teoria histórico-cultural da atividade, revelam importantes contribuições aos projetos de formação de professores. As revelações teóricas que representam o pensamento histórico-cultural convergem para a confirmação do aspecto histórico-social no desenvolvimento do psiquismo humano, que se consolida

na evolução cultural que se processa mediante a evidência da comunicação que ocorre entre as pessoas. Essa comunicação e as funções psíquicas se formalizam pela atividade externa (interpessoal) e interna (intrapessoal) trabalhada pela consciência de cada um, sob mediação da linguagem, em que os signos assumem representação e sentido (VYGOTSKY, 1984).

Essa constituição enfatiza a atividade sócio histórica e coletiva dos sujeitos na construção das funções mentais superiores, observação que sinaliza que a essência da mediação cultural do processo de conhecimento associado ao comportamento de cada ser humano para a aprendizagem tem a experiência sociocultural como fator propulsor. Neste sentido, a educação e o ensino, perante as ações que se apresentam, formam modelos universais e necessários para a constituição do desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2004).

A teoria histórico-cultural, em suas diferentes formas de interpretações, apresenta significativas contribuições para a composição dos elementos básicos ao desempenho das atividades profissionais dos professores. Embasado por essa teoria, o fator preponderante na formação não se confirma em princípio na reflexão em si mesma, mas no empreendimento da atividade de aprendizagem, ou melhor, envolvimento com uma atividade estruturada de aprender, levando em consideração todas as derivações que isso implica, a respeito de teorias do ensino e da aprendizagem. O fato de transformar-se em professor constitui uma atividade de aprendizagem e, para tanto, são demandadas capacidades e habilidades específicas (LIBÂNEO, 2004).

Saviani (1989) ao apresentar a pedagogia histórico-crítica, revela a importância do diálogo, troca de informações e contraposição de opiniões, no entanto, a expressão vai no esforço de compreender o fenômeno educacional apoderando-se do desenvolvimento histórico objetivo. Desta forma, a concepção que se estabelece nesta interpretação é o materialismo histórico, isto é, compreender a história levando-se em conta o desenvolvimento material, a determinação das condições materiais da existência do ser humano.

A formação do professor, sob diversos aspectos, conduz o profissional no ambiente de trabalho pelos seus conhecimentos adquiridos, formação, modos de direcionar práticas pedagógicas, concepções de sujeito, ensino e aprendizagem, onde tudo está imbricado. Preso mesmo que de modo pouco consciente aos preceitos mecanicistas de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem

(comportamento observável do aluno, “reforçamento” positivo de comportamentos desejáveis *etc.*), o professor behaviorista, por exemplo, pode atuar direcionando os processos de ensino-aprendizagem de modo apenas pragmático. Já os preceitos cognitivistas de ensino, pode conduzir o trabalho docente de modo a relativizar e secundarizar seu papel, já que nesta abordagem, o desenvolvimento do aluno é algo espontâneo e o conhecimento é construído sob a ação ativa do aluno em relação ao objeto do saber. Assim, pode-se compreender que a abordagem histórico-cultural, reforçando os argumentos de Libâneo (2004), torna-se na atualidade, a mais promissora para a compreensão dos processos de ensino-aprendizado como algo determinado pelas condições materiais e históricas de existência e que a participação da escola e do professor em tais processos tem papel central.

1.3 QUESTÕES CENTRAIS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, CONTRADIÇÕES ATUAIS E NOVAS CONTRIBUIÇÕES

O estudo de uma língua estrangeira, internacionalmente falando, de modo pragmático, envolve ter amplo conhecimento do código linguístico e, também, evoluir no entendimento da linguística na língua meta, bem como utilizar o discurso com adaptação para as diferentes circunstâncias de comunicação e reconhecimento para a diversificação linguística e cultural dos países em que se fala a língua estrangeira (SANTOS; JUNQUEIRA; ROMANOWSKI, 2007).

Já nos documentos oficiais brasileiros, as várias “habilidades”³ são observadas como “modos culturais de usar a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 152).

Mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p. 151).

Deste modo, por mais ambíguas e contraditórias que sejam, tais colocações revelam um entendimento de que para interpretar o texto e conhecer com segurança sua mensagem é necessário ter uma visão abrangente do contexto, interação com o

³ É importante destacar como os discursos que normatizam o sistema de ensino brasileiro reproduzem as ideologias do aprender a aprender, mesmo quando contraditoriamente os dizeres estão em embate.

autor e uma compreensão do conteúdo, o que nos leva a inferir que as teorias metodológicas e concepções de ensino e aprendizagem influenciam-se mutuamente e sofrem transformações. Caminham em direção à concepção de que o processo de interpretação de um texto constitui-se em uma construção, que envolve uma reflexão, um diálogo e uma interação entre o autor, leitor e seus contextos, embasados por conhecimentos produzidos socialmente. Ou seja, no ato da compreensão leitora, o aluno/leitor incorpora de forma dinâmica esses conhecimentos socialmente produzidos, e sua participação na comunicação é significativa. Fundado nesse cenário, percebe-se que as atividades com a literatura favorecem ao desenvolvimento amplo da competência leitora, visto que o conhecimento do aluno vai além da simples decodificação do que está na pauta de leitura, pois, possibilita a compreensão do que se está lendo e pode associar com a sua rotina diária, com seus conhecimentos conquistados e sua realidade.

O ensino de gêneros textuais surge como alternativa às práticas pedagógicas em evidência, que têm a atenção em determinado momento na sistematização da língua, em outra oportunidade na importância comunicativa da linguagem. Esse método didático contempla um conceito mais abrangente de língua e de linguagem, pois há um interesse pelos casos concretos de comunicação e pela variação da expressão linguística e cultural, considerando como fator primordial nesse processo a compreensão do outro caracterizado como ser histórico-social e o motivo da relação do leitor com o escrito e com o escritor, que se refere e se encontra mergulhado em uma conjuntura específica (SANTOS; JUNQUEIRA; ROMANOWSKI, 2007).

Considera-se, nesse contexto, a evolução do processo de ensino que é direcionado ao aluno, porém o papel do professor, que além de sua formação inicial para entender os conceitos teóricos da profissão, precisa estar atento e disposto para a formação continuada, visando apoderar-se de conhecimentos produzidos e, desta forma, estar mais capacitado para o desempenho de seus trabalhos relativos ao ensino.

A formação do professor compreende o entendimento de teorias pedagógicas no sentido de compreender os processos de ensino objetivando a aprendizagem do aluno, além de sua capacitação de forma continuada. Por outro lado, o que temos visto no cenário educacional é que o professor apresenta-se de maneira tradicional, quando faz uso dos conhecimentos aprendidos e absorvidos pela observação das

práticas de ensino de modo repetitivo e mecânico; behaviorista quando atua pela observação do comportamento do aluno valorizando a relação entre o indivíduo e o ambiente desconsiderando seu caráter histórico; cognitivista quando o que importa é o aluno ativo, que constrói conhecimento por si mesmo; e histórico-cultural, quando a atividade docente busca a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na dinâmica da construção de conhecimento em sala de aula pela produção de sentidos, compreendendo o ensinar e aprender vinculados as condições concretas de vida tanto do aluno quanto do professor. É nesse emaranhado de visões e concepções de sujeito, ensino e aprendizagem que o ensino da língua estrangeira vem se construindo, com a participação de diversos professores atuando em diferentes perspectivas.

O MEC enfatiza que as propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se estabelecem de forma mais coerente com as demandas da sociedade atual direcionam para uma atividade educacional em que as disciplinas do currículo escolar se transformam em instrumentos para proporcionar a aprendizagem. No uso dessas disciplinas, evidencia-se a formação de indivíduos, o que envolve o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para adquirir conhecimentos novos, enfim, trata-se de uma mudança no modo de pensar e ver o mundo. Reitera-se, no entanto, que a disciplina língua estrangeira praticada no ambiente escolar tem por objetivo ensinar um idioma estrangeiro e, em paralelo, cumprir outros compromissos com os alunos, como, por exemplo, contribuir no processo de formação de indivíduos como componente de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006).

Entretanto, a prática do ensino acaba sendo direcionada e comprometida com as perspectivas de preparar o aluno para atender as necessidades do mercado de trabalho. O conhecimento é um ponto crucial na trajetória escolar, mas na visão empresarial presente hoje na área da educação o que prevalece são os interesses da classe dominante em alavancar questões econômicas. Desta forma, o saber é modelado pela importância do seu conteúdo frente à demanda de sua aplicação nos processos produtivos do mercado.

Uma possibilidade para o embate de tais contradições pode ser encontrada nas opiniões de Fontana e Lima (2009). Para as autoras a proposta de ensino e aprendizagem de língua estrangeira conta com um desafio fundamental que está configurado de acordo com a expansão das bases teóricas que a sustentam. Os

conceitos tradicionais que determinam o comportamento do processo de ensino-aprendizagem não têm sido o bastante para efetivar a compreensão do que acontece na relação interpessoal em uma situação instrucional que implica as identidades sociais das pessoas e ao processo em que estão inseridas.

O avanço do conhecimento produz efeitos em que os métodos são avaliados e novas concepções são empreendidas estabelecendo formas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A análise profunda dos procedimentos, propostas, práticas e resultados de um método sob diferentes aspectos conduz ao aprimoramento que acaba gerando novas oportunidades de conduzir o ensino. Sempre se evidencia nesses casos a busca pelo afeiçoamento do processo. É a confirmação de que sempre é possível melhorar.

Portanto, torna-se evidente que a avaliação detalhada, associada a uma crítica específica direcionada para a aprendizagem, ou ainda mais contundente a percepção do avanço tecnológico e científico, repercute em ideias e propostas de ensino. Quando entram em operação têm a pretensão de produzir aprendizagem e consolidam-se como novos métodos. No entanto, por melhor que sejam as expectativas, não há garantia de que sempre vai estar em evidência e durar para sempre, visto que no transcurso de sua aplicação, questões vão surgir, bem como desafios a serem superados.

Fontana e Lima (2009) explicam que para o entendimento de como se processa o aprendizado de uma língua estrangeira, é imprescindível levar em consideração o aspecto interacional, histórico e culturalmente situado em que estão imersos os estudantes. A perspectiva sociocultural da aprendizagem de uma língua estrangeira sustenta-se fundamentalmente nos conceitos derivados da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e em sua tese sobre o desenvolvimento da linguagem com base nos seguintes princípios:

- a) As diferentes formas de mediação e os elementos que compõem as atividades comunicativas constroem os conhecimentos dos alunos, assim como os valores e significados compartilhados na cultura nos processos de interação;
- b) A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde acontece a aquisição de conhecimento por meio de atividades colaborativas com participantes mais competentes;

- c) O “andamento” (*scaffolding*) é a negociação interacional, em que o envolvido mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e adapta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa;
- d) A fala privada, que o aprendiz direciona a si mesmo quando apreende a língua nas relações sociais e discursivas, em voz baixa. É a fala que o aluno faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver na conversação;
- e) A imitação e a repetição, não no conceito mecânico de construção de hábito, mas na ação complexa e significativa na elaboração de significado na ZDP, especialmente nas fases iniciais. Por meio das ações de imitação e repetição os alunos se apoiam em recursos linguísticos e não-linguísticos para comporem ações comunicativas, favorecendo que o estudante identifique as determinações para realizar certa participação comunicativa no ambiente de sala de aula e, posteriormente, nas rotinas interacionais da vida social;
- f) O princípio de *role-play*, utilizando-se dos recursos de mediação, que possibilitam ao aluno utilizar os recursos comunicativos para conseguir vários objetivos, com a liberdade da utilização da língua a situações reais do cotidiano e também às hipotéticas e possíveis.

Em relação ao que Vigotski (2000) menciona sobre a aprendizagem de uma segunda língua, “a criança aprende na escola uma língua estrangeira de modo inteiramente diferente de como aprende a língua natal” (p. 265). Nesse processo, não se reproduz com o mínimo de fidelidade nenhuma das leis reais tão bem estudadas no desenvolvimento da língua materna.

A aprendizagem consciente e intencional de uma língua estrangeira tem suporte evidenciado em certo nível de desenvolvimento da língua materna. A criança aprende a língua estrangeira desde que tenha domínio do sistema de significados na língua materna e repassando-o para o âmbito de outra língua. Porém, de outra forma, quando ocorre o aprendizado da língua estrangeira, esse aprendizado promove a oportunidade de maior domínio dos modelos superiores da língua materna (VIGOTSKI, 2000).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira contempla diferentes questões centrais que evidenciam as formas em que ocorrem a transmissão e aquisição de conhecimentos. Sendo em crianças ou a qualquer outra idade, a ênfase fica por conta do desenvolvimento da língua estrangeira a partir da

decisão consciente e intencional de alguém que ensina e alguém que aprende um novo idioma. Ressalta-se que o conhecimento da língua materna favorece a aprendizagem da língua estrangeira.

Pelo fato da perspectiva sociocultural embasar estudos recentes sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, conceitos centrais da abordagem são explicitados mais adiante.

CAPÍTULO 2

ABORDAGENS E MÉTODOS DO PROCESSO DE ENSINO

O ensinar e o aprender resultam da aplicação de métodos de ensino específicos e direcionados para contribuição do processo em busca da evolução do desempenho do ensino-aprendizagem. O aspecto tecnicista revela a tendência pedagógica inserida na pedagogia liberal, que ao demonstrar uma visão mais pragmática do processo educacional, aponta para a escola o papel de fazer a preparação do aluno para atuar na sociedade, observando a base de suas aptidões e habilidades. Contudo torna-se importante que absorva as normas e valores sociais vigentes, por meio da evidência de sua própria cultura. Nesta idealização, tem-se a explicitação de um sistema orgânico e funcional que molda o comportamento humano pela aplicação de técnicas e recursos metodológicos específicos (LUCKESI, 2003).

O direcionamento maior da pedagogia tecnicista é formar indivíduos potencialmente eficientes para as realizações das atribuições necessárias ao mercado de trabalho. As informações científicas que integram os manuais técnicos e de instrução atribuem as escolas a prática da divulgação do modelo de produção capitalista, de maneira a que o estudante internaliza e tenha sua preparação para fazer parte como profissional no sistema econômico. Luckesi (2003), também, descreve que a prática pedagógica tem atenção envolvida com a utilização do sistema de princípios científicos comportamentais, em que a função do professor é fazer a gestão das circunstâncias de transmissão de conteúdo, especificando para o aluno o exercício do sistema instrucional previsto. Neste aspecto, o processo de ensinar e aprender resulta do comportamento operante, pelo uso de princípios e estratégias próprias da psicologia behaviorista.

A abordagem de ensinar e aprender construtivista revela-se não seguir etapas pré-determinadas, apenas o progresso se consolida pela certeza de que o estágio na ordem de evolução está solidificado e cumprido. Nessa forma de atuação, uma proposta pedagógica com base construtivista não pode estabelecer níveis rígidos, visto que a aprendizagem não acontece por sobreposição, mas por significativas reformulações cognitivas. Esse processo fica em função de dois fatores principais: as capacidades do aluno e suas experiências prévias (POLESE, 2012).

A perspectiva histórico-cultural evidencia a atividade que contribui para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem e o desenvolvimento das ações psíquicas superiores, revelando a participação específica de signos, objetos, outras pessoas, outros conteúdos, que concentram história, tempos e fazem parte da cultura. Trata-se de um trabalho que valoriza a mediação do conhecimento pelo professor, o compartilhamento de saberes elaborados com o aluno em suas aprendizagens. O desenvolvimento da aprendizagem vem pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, motivações e necessidades do aluno (MELLO; CAMPOS, 2014).

Desta forma, o contexto desta apresentação demanda explicitar diversas teorias que concebem de maneiras diferentes os processos de ensinar e aprender língua espanhola, de modo que se tenha um panorama das correntes teóricas que vêm marcando o cenário educacional.

Vive-se a era da informação, das novas tecnologias, com avanços e retrocessos, além das inúmeras dificuldades para serem superadas em países com grandes desigualdades como o Brasil, sobretudo no que se refere ao sistema educacional e aos processos de construção de conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem. Na esfera educacional, a ênfase na abertura de acesso à aprendizagem, novos métodos de ensino, aumento das entidades de ensino superior e quantidade de vagas, principalmente no setor privado⁴, bem como a complexidade do exercício docente são fatores que demandam identificação, compreensão e reflexão para que o processo educacional se consolide e desempenhe sua função que é de produzir e socializar o conhecimento, e também, estabelecer oportunidades para a promoção da cidadania (FÁVERO; MARQUES, 2012).

De longa data, pesquisadores e estudiosos que têm envidado esforços em trabalhos a respeito das práticas educativas no que tange as instituições formativas, são desafiados a encontrar respostas para os problemas intrínsecos ao processo relacional do ensinar e do aprender. Destaca-se que, aprender e ensinar são ações individuais e coletivas que ocorrem constantemente no cotidiano (FÁVERO; MARQUES, 2012).

⁴ Barros (2015) destaca que mesmo com um aumento de 110% no número de matrículas no ensino superior entre os anos de 2001 e 2010, somente 8, 8% das pessoas entre 18 e 24 anos frequentavam esse nível de ensino, aumentando em 2009 para 14,4%. O que nos faz inferir sobre os enormes desafios de se compartilhar e garantir a socialização de conhecimentos na realidade brasileira.

Vale-se pela interpretação de que para registro das ações de ensino e aprendizagem, as ocorrências delas são resultados de relações intencionais e de formas de atuação para empreendimento do processo que se denomina de método. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. Conduz a conhecimentos por meio de caminhos a serem seguidos, detectando erros e ajudando nas decisões.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola requer disciplina e compromisso da escola, professor e aluno e aplicação de estratégias para evolução das atividades que vão resultar na aquisição de conhecimento e formação pessoal. Para tanto, as ações profissionais são cruciais, principalmente, com a clareza sobre os métodos disponíveis e suas concepções de ensinar e aprender subjacentes, buscando compreender os processos entre quem ensina e quem aprende, para que a aprendizagem se consolide com qualidade.

2.1 TEORIAS E CORRENTES PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem tem o envolvimento de teorias e correntes pedagógicas que apresentam formas e estratégias do professor para a transmissão de conhecimento e aprendizagem pelo aluno. Entretanto, Anthony (2011) descreve que existe uma tríade de termos que demanda um reposicionamento nas definições: abordagem, método e técnica. A disposição segue uma hierarquia em que se fundamenta na perspectiva de que as técnicas colocam em prática um determinado método que por sua vez se torna consistente com uma abordagem.

De acordo com Anthony (2011, p. 1), as definições são simples e apresentam-se com certa modéstia, pois desta forma cita: “vejo uma abordagem, qualquer abordagem, como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas”. Entretanto, “o método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem” (ANTHONY, 2011, p. 1). E, finaliza, citando que o termo a ser definido é “técnica” que “é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula”.

E, concluindo o pensamento e definições sobre abordagem, método e técnica, Anthony (2011, p. 1), pelas suas observações, apresenta uma síntese descrevendo que técnica “é um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem”.

“Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (LEFFA, 1988, p. 212). Explica também que a abordagem se constitui em representação aos pressupostos teóricos contendo o método que, por conseguinte, congrega as técnicas. Os pressupostos são determinantes para as variações da abordagem. O método tem uma abrangência mais delimitada, porém pode ser integrante e evidenciado dentro de uma abordagem. Não dedica atenção aos pressupostos teóricos do processo de aprendizagem de línguas, mas dos procedimentos para a utilização desses pressupostos. Como exemplo, o método pode apresentar envolvimento com as determinações para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, assim como o estabelecimento de condições e critérios para a constituição de um curso.

Considerações que evidenciam a necessidade de se compreender que apropriar-se de uma técnica ou de um método de ensino, não prescinde da compreensão da abordagem em que esse método se insere, ou seja, para além do como fazer, estão as possibilidades de se compreender o que se faz, como e por que se faz, dadas pelas construções teórico-conceituais dos processos de ensino/aprendizagem explicitados pelas diferentes abordagens.

A abordagem, o método e a técnica constituem-se em fatores relevantes para o processo de ensino-aprendizagem que se evidenciam no âmbito do ensino e no espaço da entidade escolar. Conta com a participação ativa do corpo docente, suportado pela pedagogia empreendida, e busca obter resultado de aprendizagem pelo aluno. Trata-se de um processo complexo e que requer conhecimento teórico e organização quanto aos procedimentos, atividades e objetivos estabelecidos.

A escola em sua dinâmica de atuação envolve um conjunto de atividades que têm por finalidade a construção do conhecimento pelo indivíduo para integrar a sociedade. Trata-se de um cenário em que figuram as dimensões administrativa, docente e discente, com os procedimentos para consolidar o ensino-aprendizagem.

É um processo cuja evidência fica por conta da educação que precisa ter na pauta de prioridades o compartilhamento de conhecimento para a formação de alunos.

A educação como promotora do conhecimento constitui-se em um elemento de fundamental importância para a evolução e cultura de uma nação. Oferecer um processo de ensino que se traduz e assegure a aprendizagem dos alunos como essência da instituição escolar é uma atividade de relevante significado e ao mesmo tempo de complexidade que requer participação, comprometimento e parcerias.

Por uma perspectiva mediadora, o ensino, na visão de Veiga (2006, p. 22), é “compreendido como o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar espaços formativos entre docentes e alunos, cuja razão de ser é a prática pedagógica criativa e reflexiva”. O ato de ensinar envolve interações concretas entre educador e educando, visto que se apresenta no âmbito de relações humanas. O aspecto fundamental em que Veiga (2006, p. 19) embasa seus argumentos são os registros escritos coletados com professores, em que expressam diferentes significados de ensinar, a saber: “ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático”.

Ensinar caracteriza-se na prática que se articula à aprendizagem, em que o professor por meio de gesto de ensinar, na interação com os alunos, possibilita-lhes a aproximação com a realidade, levando em conta o saber que já possuem, procurando estrategicamente utilizá-lo para conduzir a novos saberes e práticas (RIOS, 2008). O que na verdade se traduz como um grande desafio, mesmo porque,

O espaço de ensino é revelador de intencionalidade, permeado de valores e contradições. Isso significa agir em função de objetivos no contexto de um trabalho pedagógico planejado no âmbito de uma organização escolar muitas vezes burocrática e fragmentada (VEIGA, 2006, p. 20).

Concepções sobre o que é aprender, de modo geral, mostram que é um ato que deve ser entendido como uma ação dinâmica. Quando um indivíduo aprende, adquire e produz conhecimento. Aprender é um empreendimento que contempla a atividade do ser humano: biológica, psicológica, social e cultural, nos seus diferentes aspectos (ALBUQUERQUE; COSTA; ALMEIDA, 2004).

Albuquerque, Costa e Almeida (2004, p. 149) explicam que “etimologicamente, aprender significa ‘apreender’, ‘adquirir’ conhecimentos”. A

aprendizagem é um fenômeno que se consolida entre um conhecimento já apreendido e um novo conhecimento a adquirir, que ao ser confirmado por meio de processos conscientes e inconscientes do psiquismo torna viável a geração de um esquema mental que é aproveitável como apoio a toda essa atividade.

Enfatizam, que a capacidade que o ser humano tem de aprender (sempre com todos e em qualquer lugar) é que lhe garante a capacidade de adaptação às condições do ambiente em constante mudança. É esta interação com seu grau de estimulação que determina com os objetivos e com as circunstâncias da vida, a possibilidade de aprender, ou seja, adquirir e produzir saberes, que posteriormente possam ser transmitidos aos outros.

Aprende-se quando alguma modificação ocorre na forma individual de compreender o mundo, e ensina-se quando há a socialização de alguma coisa que se tem conhecimento para alguém. Portanto, “apesar de constituir uma atitude rotineira e espontânea, não se pode deixar de registrar que tanto o aprender e o ensinar são atividades complexas, exigentes, paradoxais, questionadoras, portadoras de sentidos e significados” (FÁVERO; MARQUES, 2012, p. 2), com implicações para a ação do professor em sala de aula.

Schulz, Custodio e Viapiana (2012) explicam que o suíço Jean Piaget, considerado um dos precursores do cognitivismo, por ter sua formação acadêmica na área de biologia, adota o pensamento de que a capacidade de aprender e conhecer as coisas de maneira geral tem um fundamento no campo da biologia. A aprendizagem, de acordo com ele, reflete mais que um fruto do ambiente onde se vive, enfatizando as questões intrínsecas aos sujeitos, em detrimento aquelas estabelecidas na cultura, nas relações sociais.

Já para Vigotski (2000), contrário às ideias de Piaget, a aprendizagem e o desenvolvimento mantêm uma relação que está associada ao fato de o ser humano viver em um meio social, sendo este um aspecto central para estes dois processos que não são iguais, mas complementares. Isto revela que a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos, mesmo que não em paralelo, enfatizando que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Isso significa que, segundo ele, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas e quanto mais o indivíduo aprender, mais irá se desenvolver, num processo que ocorre primeiro entre as pessoas, depois no interior dos sujeitos. O homem é visto como um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma cultura.

A menção aos dois autores é importante para que se destaquem concepções distintas do que é ensinar e aprender e pelo fato de serem precursores das ideias pedagógicas que mais influenciam atualmente os sistemas de ensino, embora com pressupostos metodológicos e filosóficos bastante diversos. É preciso dizer ainda que concepções naturalizantes e meritocráticas da sociedade e dos homens – aquelas mais coerentes com pressupostos exclusivamente cognitivistas de ensino são as que mais têm força no ideário educacional, embasando as atuais teorias do aprender a aprender⁵, por exemplo.

O que se procura apontar aqui é que o comprometimento do professor nos processos de aprendizagem dos alunos, bem como modos de organização das aulas – mais ou menos expositiva, dialógica, diretiva, mediador do conhecimento ou organizador de estratégias de ação dos alunos – implica em suas concepções, conscientes ou não, do que é ensinar e do que é aprender.

Schulz, Custodio e Viapiana (2012) retoma também, como já foi apontado, o panorama sobre os pressupostos que embasam as teorias de ensino e de aprendizagem, procurando mostrar que na concepção dos behavioristas, a aprendizagem ocorre com base na influência de fatores externos, de estímulos do ambiente físico, e que o comportamento do homem pode ser explicado pelos mesmos princípios do comportamento animal, portanto, uma teoria que não considera a história e a cultura humana, processo também em que o aluno é considerado comum receptor passivo. Ressalta que, por essa forma de pensar, a língua representa um comportamento social, podendo ser aprendida por meio de estímulos e pela composição de hábitos. Desta forma, quanto mais estímulo empregado, de modo repetitivo e mecânico, o aluno pode aprender uma segunda língua com mais facilidade e rapidez. Crenças desse tipo tiveram influência e ainda repercutem com intensidade na construção e aplicação de metodologias de ensino, de maneira geral, e na metodologia de ensino de língua estrangeira especificamente. Por esta ótica, a aprendizagem de língua estrangeira está associada à formação de hábitos linguísticos. Destacam que na visão behaviorista, a função do professor tem caráter centralizador, determinando o conceito de que o

⁵ Os quatro pilares da educação, dentre eles o “aprender a aprender”, são explicitados no documento da Unesco (1998), da comissão internacional da educação para o século XXI, intitulado “Educação Um Tesouro a Descobrir”, concepção duramente criticada por Newton Duarte (2001) no livro, Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana.

aprendizado é confirmado quando o processo de ensino é bem realizado pelo professor, mensurado por meio de avaliações.

Com a evolução da neurociência, o behaviorismo foi cedendo lugar ao cognitivismo. Ressaltando, no entanto, que os cognitivistas também demonstraram interesse pelo comportamento, transparecendo que a evidência maior fica por conta de entender o processo da mente na estruturação ou organização das experiências como algo que se processa endogenamente.

A concepção epistemológica cognitivista revela que o professor deixa de ser o ator protagonista e assume o papel de coadjuvante, desempenhando a função de facilitador e até um motivador. Esse procedimento revela a presença do aluno com mais participação e ação, um sujeito ativo (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012).

São essas premissas que vem orientando documentos oficiais e consolidando um entendimento de que a educação precisa formar sujeitos protagonistas, autônomos e que são naturalmente ativos e construtores do próprio saber, o que considero uma concepção que relativiza e enfraquece a função do professor na busca por um ensino de qualidade, autonomia para a consolidação e construção de saberes que precisam pautar sua prática, busca pelas metodologias de ensino que considerar mais pertinentes para a realidade da sua escola e da sua sala de aula. Por outro lado, colocando o aluno como figura central do processo de ensino e aprendizagem, deixa de considerar com a ênfase necessária, o papel do professor nas relações de ensino, como o que compartilha seus conhecimentos com o aluno.

Schulz, Custodio e Viapiana (2012), também explicitam que a teoria Vigotskiana conceitua que o conhecimento surge por meio de interações sociais, e considera a linguagem como fator central, uma vez que é pelo relacionamento e comunicação com os demais que se consegue progresso na aprendizagem e que nos apropriamos do conhecimento historicamente construído⁶. No decorrer da história social a linguagem figura como um instrumento de mediação no processo de aprendizagem. Neste sentido, as relações sociais são constitutivas do desenvolvimento do indivíduo que não é passivo, mas sim, interativo e que, portanto, nas interações com seus pares, no compartilhamento das atividades culturais, que

⁶ Importante destacar que as relações entre ensinar e aprender, estabelecidas entre professores e alunos no contexto da sala de aula, nem sempre são harmônicas, tranquilas. Ao contrário, são relações complexas que envolvem questões como: nem sempre o aluno aprende o que o professor ensina ou, o que se aprende não espelha o que se ensina e, por fim, uma visão sempre harmoniosa da mediação do professor desconsidera a complexidade dos processos de elaboração de conhecimento (GÓES, 1997).

os conceitos e conhecimentos são construídos, apreendidos e internalizados. Visão que destacaremos a seguir, considerando, principalmente, estudos recentes que apontam a impossibilidade de aprender uma nova língua sem a compreensão de questões culturais, sem considerar contextos comunicativos que são distintos em sua dinâmica, a fala viva. Mais ainda, concepções e compreensões da língua em funcionamento que tem impulsionado revisões metodológicas, como exemplo, a abordagem cultural para o ensino de línguas (NOVASKI; WERNER, 2011; FRANÇA; SANTOS, 2008).

2.2 OS PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem sua importância para o ser humano a partir do momento que se evidencia a necessidade de comunicação, intercâmbio cultural, troca de informações e necessidade de relacionamento entre as pessoas de diferentes nacionalidades. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem tem seu desempenho balizado por métodos que têm como objetivo conduzir o aluno ao conhecimento e domínio de um segundo idioma, para tanto, cada um se reveste de procedimentos e técnicas específicas. Desta forma, são diversos métodos que se propõem oferecer ao aluno condições de aprendizagem.

O método dedutivo praticado no ensino de línguas teve sua divulgação na literatura técnica com a denominação de método de gramática e tradução por volta do século XIX. No entanto, diante da forma como se processa, acaba direcionando a interpretação a não o considerar como um método, visto que não apresenta embasamento teórico de aprendizagem de línguas. Trata-se de um processo arcaico de mero ensino da gramática para supostamente favorecer a escrita e da tradução para conhecimento de palavras (VILAS BOAS; VIEIRA; COSTA, 2009). A seguir, apresento uma descrição mais detalhada de tal proposta de ensino.

2.2.1 MÉTODO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

O método tradicional foi difundido e utilizado em diversos países a partir do século XIX. É considerado como o primeiro e o mais antigo método, estando presente no ensino de idiomas clássicos, como o latim, que nos dias atuais é considerado uma língua morta (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

De acordo com Souza, Fortes e Oleques (2009), esse procedimento foi baseado no ensino da língua estrangeira por meio de explicações a partir de uma língua de domínio do aluno. Essa metodologia considera que o aspecto principal de um idioma é sua escrita, a qual deve seguir regras gramaticais. Tem como pretensão, a partir das regras gramaticais existentes em um idioma, dar explicação de estruturação, tendo como intuito que o aluno desenvolva a leitura, a escrita e aprecie o novo idioma como uma nova cultura.

“La lengua queda reducida al conocimiento de las reglas que la gobiernan y su uso a la capacidad para descodificar textos escritos y producir discursos que respeten las reglas de organización de la estructura oracional” (GARGALLO, 1999, p. 59).

Na concepção de Souza, Fortes e Oleques (2009), para o aprendizado por esse método, faz-se necessária a utilização de um livro didático, uma gramática e, de modo indispensável o uso de um dicionário. As atividades propostas devem abordar tarefas de aplicação das regras gramaticais, ditados, tradução e versão. A interação entre professor e aluno acontece de forma vertical, totalmente oposto ao modo disseminado nos dias atuais pelas pedagogias do aprender a aprender, que exige um aluno participativo e o professor como orientador na busca de saberes. Nesse método em questão, a interação praticamente é inexistente, e o professor não leva em consideração os interesses de seus alunos. O professor está ali apenas para ensinar e o aluno, por sua vez, para aprender (BUGEL, 1999).

O professor nesse caso é detentor do conhecimento e o aluno posiciona-se como mero receptor daquilo que o professor tiver programado para trabalhar em sala de aula. Nesse caso, tudo é transmitido ao aluno sem que ele precise fazer algum esforço para a compreensão de determinadas regras gramaticais. “El alumno debe cumplir con los programas, objetivos y contenidos determinados y propuestos para “digerirlos” durante el curso de español” (ABADÍA, 2000, p. 49). Ou seja, pode-se considerar que o aluno é um simples receptor, cujo papel é de assimilar conteúdos prontos, sem demonstrar seu pensamento crítico e nem mesmo suas reflexões. O controle nesse método de aprendizagem apresenta-se totalmente rigoroso, e o erro é considerado incabível.

No método da gramática-tradução, a ênfase do ensino e da aprendizagem recai em atividades que têm como ponto central a tradução e a versão de textos literários, visto que o método é utilizado para ajudar os alunos na leitura desses

textos em língua estrangeira que são considerados de elevado nível superior, por contribuírem com o conhecimento a respeito da cultura da língua estrangeira. O aspecto principal do que seria considerado bom resultado na aprendizagem da língua estrangeira fica por conta da habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser conseguido pelo processo de tradução literal e pela procura das semelhanças entre a primeira e a segunda língua. Pode-se dizer que a prática de tradução de textos em sala de aula, muito comum ainda atualmente, provém, principalmente, desse método (HOWATT, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Atividades que exigem ações muito mais mecânicas e memorísticas dos alunos, coerentes com a abordagem tradicional de ensino, em detrimento da aprendizagem da língua em funcionamento, da possibilidade de comunicação, do diálogo em situações reais, anunciadas pelas teorias de aprendizagem que passaram a ser conhecidas no Brasil na década de 80, como a perspectiva histórico-cultural.

Uma vez que outra proposta desse método é o de transmitir um conhecimento a respeito do idioma, a gramática incorpora uma função normativa, sendo uma das metas principais da aula. Para que os estudantes ganhem consciência das normas gramaticais, extensos trabalhos com a memorização são aplicados na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são utilizadas de modo dedutivo, ou seja, o professor explica as regras e os alunos usam as regras por meio de práticas gramaticais tradicionais (JALIL; PROCAILO, 2009).

Larsen-Freeman (2000) enfatiza que este método concentra em si a base de que a prática de aprender uma língua estrangeira produz benefício para o aprendiz da língua, mesmo que nunca precise utilizá-la na oralidade. Desta forma, a habilidade de comunicar-se através da fala não representa um dos objetivos deste método, visto que a ênfase figurava no desenvolvimento do exercício de leitura e produção textual.

Assim, de acordo com Jalil e Procailo (2009), o método em questão configura o professor-transmissor, que atua como ator principal na sala de aula, uma vez que possui o saber e pouca iniciativa destina aos alunos. Representando a autoridade no ambiente de ensino, o professor corrige os alunos para que sempre busquem a resposta certa. Portanto, ambos adotam um comportamento tradicional, pois o professor é o detentor do saber e o aluno representa um simples aprendiz que faz as atividades exatamente pela orientação. Além disso, a interação ocorre sempre do professor para o aluno.

2.2.2 MÉTODO DE BASE ESTRUTURAL

O método de base estrutural teve seu desenvolvimento entre os anos 1930 a 1960, na Inglaterra, com influência da corrente estruturalista na psicologia, inspirada por sua vez, pela linguística estruturalista saussureana, entendendo a aprendizagem como um processo mecânico que se dá por associação. Tal método trouxe uma mudança significativa no modo de compreender e desenvolver o processo de aprendizagem de um idioma em relação ao que até então era proposto. Composto por diversas correntes metodológicas incorporando elementos comuns, dentre elas, a corrente do método situacional⁷, foi o mais utilizado no ensino da Língua Espanhola em seu período de estruturação. Este método objetiva a competência das regras gramaticais e o domínio da compreensão auditiva e expressão oral e procura assegurar que o aluno saiba escutar e falar de acordo com a língua meta, para somente depois passar a aprender a leitura e a escrita (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

De acordo com Jalil e Procailo (2009), trata-se de uma diminuição total da ênfase do uso da primeira língua e realça a prática do idioma alvo em sala de aula. O pensar na língua estrangeira é a regra, e desta forma com a comunicação em seu sentido mais abrangente. A leitura tem sua importância e segue junto com a evolução da fala e a aquisição de vocabulário através de textos e das situações propostas. Para inibir a tradução e motivar a utilização da língua estrangeira, o professor usa diferentes recursos. Inclusive o currículo tem base em situações e não na gramática, e a pronúncia dos alunos é trabalhada desde o início do estudo.

Esta prática acontece nos dias atuais, visto que é um procedimento adotado por algumas escolas e professores que enfatizam o processo de conversação priorizando a língua a ser aprendida. Os alunos são estimulados a desenvolver o pensar na língua estrangeira e buscar sempre a comunicação em sala de aula na língua a ser aprendida, o espanhol, deixando de lado, durante a aula, as expressões em português.

Desse modo, no método estrutural pode-se considerar que são propostos exercícios de compreensão oral, repetição em grupo ou interativo, exercícios de substituição, transformação, que levem em conta situações cotidianas. O enfoque

⁷ Método de ensino “centrado no desenvolvimento da capacidade tática através da situação de jogo” (PINHO et al., 2010, p. 580).

desse método é trabalhar a compreensão textual a partir do contexto apresentado, sendo ainda enriquecido pelo manuseio de figuras.

Na interpretação de Souza, Fortes e Oleques (2009), nessa metodologia o professor se apresenta como um facilitador da aprendizagem, trazendo nas aulas sua bagagem própria decorrente de sua percepção do processo. Já o aluno torna-se responsável pela sua aprendizagem. Diferentemente do método tradicional de gramática e tradução, a relação professor/aluno é de fundamental importância, e os erros apresentados são corrigidos na avaliação.

2.2.3 MÉTODO NOCIONAL-FUNCIONAL

A abordagem comunicativa, de acordo com Cestaro (2008), tem sustentação na gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. A comunicação em seu curso fundamenta-se nas atividades gramaticais que oferecem subsídios para as construções comunicativas escritas e orais. A evolução da metodologia promoveu com o tempo a substituição dos tradicionais exercícios formais e repetitivos por práticas de comunicação oral ou simulada, com mais interação entre os alunos e com o professor. Aplica-se a estratégia de conduzir o aprendiz ao descobrimento dos princípios do uso da língua, por meio da observação e construção de hipóteses, o que demanda uma participação mais intensa do aluno no processo de aprendizagem.

O método nocional-funcional evidencia-se como resultado das críticas ao método situacional, praticado na década 1960, quando o Conselho da Europa em suas atuações com o intuito de renovar o ensino de línguas, desenvolveu o Projeto de Línguas Vivas, procurando enfatizar a necessidade de aprendizagem de outro idioma pelos alunos (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

Por volta das décadas de 70 e 80 do século XX, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas muitas vezes, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Ficou claro, portanto, que a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras. O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1970), postula que ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778).

Na proposta do método nocional-funcional, o aluno precisa desenvolver a capacidade de comunicação, e também de escuta, escrita e leitura, para que, a partir das situações propostas, aprenda a gramática. Já o papel do professor consiste em prestar atenção nas necessidades comunicativas de seus alunos, intervindo quando necessário. Souza, Fortes e Oleques (2009), também, explicam que o Conselho da Europa considera que nessa metodologia o professor deve identificar os objetivos para somente depois traçar um programa específico, ou seja, o aprendizado deve partir de situações comunicativas até alcançar os elementos da linguagem. Desta forma, o professor é visto como um guia, um modelo para seus discentes, que agora são considerados no processo.

Os autores Jalil e Procailo (2009), destacam também que o professor passa a ser um mediador de aprendizagens, promovendo situações efetivas de uso da língua, indicando que o surgimento de novas teorias da aprendizagem, para além das estruturalistas e tradicionais, passa a influenciar novas visões de ensino na área. Os contextos sociais e culturais ganham maior importância, assim como as interações aluno-aluno.

O elemento de comunicação e funcional da linguagem é destacado dos métodos de base estrutural, e diante de sua particularidade, caracteriza-se de forma efetiva o surgimento do novo enfoque – o enfoque nocio-funcional. Trata-se, portanto, da percepção de que a reflexão a respeito da língua se consolida como fator mais significativo na mudança metodológica, iniciando, desta maneira, o enfoque comunicativo (CABO, 2010).

Ainda, conforme Souza, Fortes e Oleques (2009), nenhuma atividade específica foi desenvolvida para esse tipo metodológico, o qual necessita se servir das mesmas atividades utilizadas no método situacional, por meio da utilização de repetição, desenhos e outras estratégias. Nessa metodologia, os erros passam por correções e influenciam na avaliação.

Assim, em uma síntese, Cabo (2010) procura mostrar que a carência de informações para colocar em prática os princípios do método nocional-funcional e os materiais relacionados em seus programas para as atividades de aula bem como a falta de pautas para realizar a avaliação, levaram este método ao fracasso e as soluções objetivadas para superar esta situação resultaram na configuração de uma nova metodologia. Enfim, em conformidade com a perspectiva atual, os programas

nócio-funcionais formam uma espécie de relacionamento entre a metodologia de base estrutural e a metodologia comunicativa.

2.2.4 ENFOQUE COMUNICATIVO

O Enfoque comunicativo teve início a partir dos anos de 1970, na Europa, momento em que os linguistas consideravam como necessário o estudo do discurso. De acordo com Gargallo (1999, p. 74), “el enfoque comunicativo es una orientación metodológica aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras [...]”.

Alguns trabalhos desenvolvidos na área da psicologia influenciaram e tem influenciado no processo da abordagem comunicativa. Paiva (2005) comenta que nesta linha podem ser identificados: o conceito de construtivismo e a epistemologia genética apresentados por Piaget (1954, 1970); o sócio-interacionismo de Vygotsky (1984, 1987); e a psicologia humanista de Carl Roger (1969). Evidenciando, entre outras coisas, o caráter eclético das atuais tendências de ensino de língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo, as influências da linguística estruturalista⁸ em suas análises sobre as relações de ensino e aprendizagem e a competência comunicativa (COELHO; MADEIRA, 2013).

A discussão de Souza, Fortes e Oleques (2009) mostra que as competências sociolinguísticas, estratégicas, discursivas e gramaticais são partes constituintes do enfoque comunicativo, o que centraliza o ensino da língua pela comunicação. Tem como pretensão ensinar o discente a saber, a utilizar, ou melhor, a comunicar-se em um idioma estrangeiro. Procura fazer com que o aluno esteja apto a produzir enunciados linguísticos conforme a intenção e situação da comunicação.

Nesse enfoque, o uso da estrutura gramatical é essencial e se coloca a serviço do processo comunicativo, ou seja, a gramática utilizada é a nocional, das noções, das ideias. Nessa perspectiva, os erros são enxergados como processos naturais na aprendizagem e as atividades repetitivas cedem espaços aos procedimentos de comunicação real ou simulada, exigindo desta maneira um maior

⁸ Entre os anos finais do século XIX e início do século XX, Ferdinand de Saussure, atento à necessidade de se estabelecer um objeto e um método de investigação aos moldes e rigores da ciência hegemônica (mecanicista, empirista), acabou por dicotomizar língua e fala, significado e produção de sentidos, compreendendo a língua como uma estrutura abstraída de seu funcionamento histórico e concreto (NASCIMENTO, 2008).

nível de interatividade. O trabalho em grupo e dramatizações são exemplos de exercícios a serem praticados pelo aluno (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

Continuando, os autores descrevem que nessa metodologia os alunos são induzidos à descoberta das regras de funcionamento da língua. Tal descoberta acontece por meio de reflexão e elaboração de hipóteses, exigindo, desta maneira, maior participação dos alunos nesse processo de aprendizagem. O aluno participa de modo totalmente ativo, com interações entre os colegas e com o professor.

Percebe-se, deste modo, que o docente não mais ocupa a função principal no processo de ensino, o papel de detentor do conhecimento. O professor atua como um orientador na sala de aula. A essência de seu trabalho está em criar condições para que os alunos aprendam e também desenvolvam seu próprio conhecimento levando-se em consideração o que já sabem (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009). Desse modo, a atuação do professor é de ser orientador dos exercícios propostos, devendo apresentar sensibilidade para descobrir os interesses dos alunos e assim criar condições e situações em sala de aula para que tais interesses sejam atendidos por meio da interação e participação de todos.

Pode-se considerar que a aprendizagem é centralizada totalmente nos alunos que passam a desempenhar um papel ativo nesses processos, cujas atividades se mostram diretamente ligadas aos atos da comunicação, meio ao qual os conteúdos são desenvolvidos. A qualidade da aula, por sua vez, é analisada pela atuação dos alunos. Mesmo que o Método Comunicativo apresente suas deficiências em não proporcionar ao aluno viver na realidade o que aprende, ainda assim tem suas vantagens ao ser comparado com outros métodos já apresentados, como o método tradicional (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009). Nela, o aluno passa a se expor, sendo necessário que ele estabeleça sentido na formação de suas frases, enriquecendo cada vez mais seu vocabulário e ainda tendo que respeitar as regras gramaticais para a confecção de seus diálogos. Os erros percebidos pelo docente podem ser corrigidos no ato, sendo mais proveitoso para o aluno a assimilação dos apontamentos do professor mediante aos seus erros ao dialogar, tanto na pronúncia quanto na construção das frases.

Cabo (2010) argumenta que para o método comunicativo, evidenciado no processo de aprendizagem, é essencial que o aluno comunique, dentro do possível, com os recursos disponíveis, estude os componentes linguísticos necessários para alcançar a competência comunicativa e os exercite se for preciso. A sua

aprendizagem vem como resultado da motivação instalada pelas demandas reais de aprender uma língua estrangeira.

Os textos autênticos contribuem na aprendizagem e entendimento da língua estrangeira, visto que é possível observar as características de como é constituída a expressão no país de origem. Considerando os aspectos da comunicação, desenvolvem-se formas específicas de caráter cognitivo direcionadas para a aprendizagem da língua estrangeira. Observa-se que possibilitar ao aluno a comunicação por meio da língua estrangeira é o principal objetivo do enfoque comunicativo, que busca aplicar os elementos necessários para confirmação da aprendizagem (CABO, 2010).

Assim, no pensamento de Cabo (2010), a prática do ensino comunicativo caracteriza-se pelos seguintes conceitos metodológicos: ser aberto e flexível; por ter a língua como uma ferramenta de comunicação; por estimular as práticas que reflitam a comunicação de forma concreta, usando a língua para realizar tarefas com objetivos bem definidos *etc.*

2.2.5 ENFOQUE POR TAREFAS

Para entendimento do enfoque por tarefas, primeiro faz-se necessária a conceituação de tarefas, as quais podem ser entendidas como os exercícios realizados pelos alunos, com a finalidade de que eles tenham compreensão e consigam se comunicar no idioma meta, nesse caso, na língua espanhola.

Essa metodologia, de acordo com Luce (2009), procura adicionar o termo competência ao caráter comunicativo, com a perspectiva de contemplar o conhecimento social e cultural da língua estudada, e não apenas ter convicção das formas linguísticas. A competência comunicativa produz uma amplitude na expressão visto que possibilita além de conhecer as estruturas da língua, o aluno se torna apto a fazer uso desse conhecimento para manter interação com indivíduos que se expressam na língua estudada, sob diferentes situações, tendo segurança para utilizar-se das formas de comunicação no ambiente em que está. Ou seja, no enfoque por tarefas, o foco do ensino permanece centrado na questão comunicativa.

Entretanto, Luce (2009), destaca que as atividades desempenhadas no enfoque por tarefas se apresentam como simplesmente uma prática gramatical ou oral caracterizada pelo processo repetitivo, que se utiliza de conversas ou

expressões pré-definidas. Mesmo com ressalvas sobre o contexto do envolvimento de tarefas que estão diretamente ligadas ao uso da língua, ainda assim podem-se identificar algumas condicionantes que conduzem ao consenso sobre a definição. O ensino de língua por tarefa tem a proposta de trabalhar com uso de comunicação original, ou seja, aquelas que apresentem uma pretensão comunicativa que leva em consideração o intercâmbio de informações, que pode ser confirmado nas conversas, sem a preocupação com a verificação da linguística sobrepondo ao sentido da expressão.

Souza, Fortes e Oleques (2009) comentam que a finalidade, suas informações e atividades são imputadas como de grande significado para a constituição de uma tarefa. As tarefas em sua prática têm a característica de evidenciar problemas que para serem solucionados necessitam da aplicação de conhecimento. A tarefa em sua essência tem como proposta favorecer o processo de aprendizagem de Língua Espanhola, por meio da aplicação desde exercícios de caráter simples a atividades consideradas complexas. Destacam que a tarefa tem relação direta com os conteúdos, exercícios e objetivos padronizados.

Cabo (2010) comenta que o ensino que se utiliza de tarefas surgiu na década de 1980 e veio como resposta e continuidade do enfoque comunicativo, postulando incluir a comunicação na aula de língua estrangeira, sustentando-se na maneira de organizar, sequenciar e colocar em prática as atividades de aprendizagem no ambiente da sala de aula usando a língua como instrumento de comunicação.

Ressalta-se, entretanto, que o ensino por meio de tarefas, os projetos e as simulações consolidam-se como metodologias específicas ou procedimentos de trabalho que estabeleçam uma dinâmica de ações e impliquem numa maior participação dos estudantes no seu processo de aprendizagem (CABO, 2010).

Por meio desse enfoque, a intenção é usar na prática elementos gramaticais nas atividades e jogos propostos, gerando a interação em sala de aula entre os alunos. Os exercícios oferecidos aos discentes devem atender algumas funções, dentre elas e muito essencial é que o material didático se apresente adequado ao contexto do aluno, uma vez que se assim não for, se os exercícios forem muito além daquilo que o aluno conhece, estes não lhe fornecem conhecimento algum. Nesse processo, a aprendizagem dos alunos acontece de modo contínuo, sempre levando em consideração aquilo que já é de conhecimento por parte deles somados aos

novos que lhes são apresentados. A aprendizagem é realizada de modo contínuo (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

Na metodologia por tarefas, o docente assume o papel na interação entre os alunos, ou seja, cabe a ele intervir de acordo com as necessidades dos estudantes. Fica a critério do professor o aumento ou a diminuição do grau de exigência da tarefa, conforme sua percepção daquilo que o grupo já possui de conhecimento da língua espanhola. Por outro lado, o aluno passa a assumir o controle do discurso, devendo mostrar-se mais ativo e mais autônomo, sendo responsável pela assimilação dos conteúdos propostos. As ocorrências de erros são vistas como ponto de partida e informação dentro do processo ensino-aprendizagem (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

2.2.6 ENFOQUE PARA A AÇÃO

Ainda, entre os métodos de ensino atuais, podemos destacar que, levando-se em consideração a realidade da integração europeia, na qual existe a presença de inúmeras línguas e dialetos, e após minuciosos estudos realizados, linguistas elaboraram, entre 1989 a 1996, o Marco Comum Europeu de referências para as línguas, focando nos seguintes aspectos: aprendizagem, ensino, avaliação. Esses aspectos fazem parte do Projeto Geral de Política Linguística do Conselho da Europa que tem como objetivo proporcionar uma base para a elaboração de um programa de língua (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

Neste enfoque, são considerados os aspectos cognitivos, emocionais e vontades, além de uma série de capacidades específicas que um indivíduo desenvolve como agente social. Nessa perspectiva, são usadas estratégias, tarefas, textos, competências gerais e comunicativas, atividades de língua, processos, contextos e seus âmbitos. Todos esses elementos se relacionam, buscando a aprendizagem do aluno.

Depois de diversas considerações teóricas com ênfase no uso da língua em uma visão não simplista, foi adotado o enfoque para a ação, o qual diz:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de

circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (ESPAÑA, 2002, p. 9).

De acordo com Espanha (2002, p. 14), nesse modo de aprendizagem o aluno desenvolve uma capacidade comunicativa que “[...] se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)”. Tais atividades podem ser realizadas tanto pelo modo escrito quanto pelo modo oral.

Diferentemente dos outros enfoques, nesse método é o aprendiz que realiza a sua própria avaliação, momento em que pode reafirmar ou mesmo modificar suas aprendizagens. A interação professor/aluno ocorre de modo horizontal. O próprio aluno começa a perceber seus avanços conforme começa a se expor (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

2.2.7 MÉTODOS ALTERNATIVOS

Diante de diversas formas estratégicas para o ensino da língua estrangeira e mais particularmente, a Língua Espanhola, ainda pode-se verificar a existência de outros procedimentos que são qualificados como métodos alternativos. Vale destacar que o ensino da Língua Espanhola é objeto de muitos estudos e sempre está na pauta a busca por um método de elevado nível de aproveitamento que proporcione aprendizado de forma mais rápida.

Este interesse pela concepção de um método mais adequado resulta em inúmeros trabalhos que convergem para formas diversificadas de pensar a prática do ensino de segunda língua. É neste sentido que Messias e Norte (2011) descrevem que paralelamente aos estudos para o desenvolvimento de procedimentos e formas de ensino, apareceram outros métodos “alternativos” no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970. São eles: Resposta Física Total - *Total Physical Response*, Método de Sugestionamento – *Suggestopedia*, Método de Interação Grupal - *Community Language Learning*, Método Silencioso - *Silent Way* e Abordagem Natural.

O método Resposta Física Total - *Total Physical Responsetem* está associado a uma abordagem de ensino de línguas denominado “abordagem de compreensão”, pois, ao contrário de outros métodos que enfatizam as habilidades

de fala em primeiro lugar, ela valoriza a compreensão auditiva. Resulta da observação de que as crianças aprendem a falar a língua materna através da audição e somente depois de certo tempo é que começam então a esboçar as primeiras formas de conversação oral. Tem uma semelhança com o método direto, no entanto, a língua materna é usada no início para facilitar (FREITAS, 2010).

O Método de Sugestionamento – *Suggestopedia* adota o princípio de que a aprendizagem linguística é geralmente “atrasada” em função de “barreiras” que o próprio aluno se impõe, por medo ou autossugestão. A conciliação do estudo da sugestão e da pedagogia é a origem do nome do método, que busca auxiliar os alunos a vencerem essas barreiras. Por isso, dá-se muita ênfase no sentimento dos estudantes e na necessidade de ativação de suas potencialidades cerebrais. Para tanto, o ambiente de estudo precisa ser agradável, relaxante e confortável, e o aluno necessita confiar no professor para que ele contribua em ativar sua imaginação e auxiliá-lo na aprendizagem. Pôsteres com informações gramaticais fazem parte da decoração da sala de aula e substituídos periodicamente para estimular a aprendizagem periférica do aluno, ou seja, sua capacidade de aprender por meio de estímulos externos, pelos objetos que estão a sua volta no ambiente escolar e que não são às vezes objetivamente apresentados numa lição (FREITAS, 2010).

O Método de Interação Grupal - *Community Language Learning* tem como uma das principais crenças observar os alunos como “pessoas por inteiro”, onde não só os sentimentos e intelecto individual contam, mas principalmente a forma como relacionam suas reações físicas, instintivas e seu desejo de aprender entre si. É importante o professor estar sempre atento para a necessidade de suporte que seus alunos têm com relação a seus medos e inseguranças na aprendizagem. Para isso, é essencial estabelecer um bom relacionamento coletivo na classe, com o professor posicionando de forma menos autoritária e ameaçadora, sentando-se na mesma posição dos alunos. Estes precisam estar sempre bem informados com relação ao que vai acontecer em cada atividade, e suas limitações individuais devem ser consideradas no momento da cobrança. Com este procedimento, sentem-se mais seguros. É importante que os alunos se sintam de certo modo com o controle da interação para tornarem-se mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado. A cooperação, e não a competição é importante ser incentivada. A aprendizagem linguística tem como meta à comunicação e expressão de ideias. A língua nativa pode ser utilizada como suporte pelos alunos, que muitas vezes constroem frases a

partir de conjuntos de palavras traduzidas pelo professor. É comum os alunos memorizarem frases em partes e depois transcrevê-las por inteiro em textos. Novas frases podem ser geradas a partir dessas iniciais e pontos gramaticais, de pronúncia ou de vocabulário podem ser extraídos. Os alunos são frequentemente solicitados a expressar como se sentem e o professor deve ser capaz de compreender suas reações e levá-los a aprendizagem cada vez mais efetiva (FREITAS, 2010).

No Método Silencioso - *Silent Way* a aquisição linguística é observada como um processo em que as pessoas, por meio do raciocínio, descobrem e desenvolvem regras sobre a língua aprendida. Esta aprendizagem tem como propósito à expressão do pensamento, percepção e sentimento dos alunos. Para tanto, eles necessitam desenvolver autoconfiança e independência. É o aluno quem constrói seu aprendizado, sendo que o professor pode estimular sua percepção, motivar seu raciocínio. O “silêncio” é um instrumento para esta finalidade (FREITAS, 2010).

O Método da Abordagem Natural evidencia que o aluno necessita estar consciente, acompanhando e corrigindo a sua fala. A estrutura e o vocabulário são enfatizados e o professor utiliza mímicas, gestos, gravuras e atividades comunicativas. O professor precisa ter a capacidade de verificar e decidir quando o aluno está pronto para expressar (SANCHES, 2013).

Nesse percurso feito pelos métodos existentes nos séculos XIX e XX e chegando aos dias atuais, pode-se destacar certa evolução⁹ em relação ao lugar do aluno, papel do professor, ênfase nas questões comunicativas ou gramáticas, dialógicas ou monológicas...

A aprendizagem de língua estrangeira, e a espanhola não fica de fora, passa pelas atividades que envolvem o professor como aquele que possui a capacidade para ensinar e o aluno com seu desejo de aprender. Os procedimentos adotados para o envolvimento do educador e educando constituem-se nos diferentes métodos que foram apresentados. Em todos os métodos o aluno é o objetivo que as ações delineadas se propõem a alcançar, utilizando a ferramenta indispensável que é o professor, com seus conhecimentos e experiência.

Assim, tem-se uma apresentação de alguns métodos de ensino de língua estrangeira, que são ou foram utilizados em específico para a aprendizagem do idioma espanhol. Destaca-se que cada um, em sua evidência, demonstra pontos

⁹ Evolução no sentido de movimento e não necessariamente melhora ou métodos mais bem-sucedidos.

interessantes que motivaram sua aplicação, principalmente como fato inovador no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nem sempre são unanimidades em eficácia de ensino de línguas, visto que procuram diante do método existente, identificar oportunidade de modificação pedagógica para ser diferenciado, não garantindo que possa ser o melhor e que vai assegurar ao aluno a aprendizagem com rapidez e de modo significativo, tornando-o fluente no idioma aprendido. São estratégias de ensino que se consolidam em instrumentos com propostas de possibilitar ao aprendente assimilar uma língua estrangeira e poder fazer uso dela como seu segundo idioma, para diversas finalidades.

A Era Pós-Método revela-se diante da apresentação do cenário de métodos e abordagens que pretendem oferecer uma maneira mais adequada e eficiente de ensinar e aprender uma língua estrangeira. A crítica mais enfática que se pode ter é com relação a não observância de um método que se possa considerar como mais eficaz. Essa é uma ponderação que se faz presente e relativamente mais recente quando comparada aos mais diversos métodos e abordagens mencionados. O que leva a essa interpretação é a constatação dos vários determinantes implicados nas relações de ensino e aprendizagem: cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros e que integram o processo (VILAÇA, 2008).

A experiência revela que, por mais que se possa desejar, o desenvolvimento de métodos destinados ao ensino de línguas estrangeiras não encontrou a solução para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Jalil e Procaillo (2009, p. 780):

Dúvidas sobre como adaptar um determinado conjunto de pressupostos teóricos a um grupo específico e, dentro deste grupo específico, como lidar com as diferenças individuais parecem apontar para uma necessidade de se olhar com cuidado para modelos tidos como pacotes prontos para serem usados.

Essa visão gerou convicções nos pesquisadores que passaram a adotar o pensamento de que é impossível conceber um método capaz de atender às necessidades das dimensões (professor, aluno e processo) conquistando o rótulo de perfeito (BROWN, 2002).

A interpretação de Duque (2004) enfatiza que os métodos não vão conseguir chegar à perfeição, porém, para obter resultados em termos de ensino-aprendizagem devem transformar-se em um “método mais adequado” ou um

“método eclético”. Dessa forma, a era pós-método atribui ao professor uma maneira diferenciada de atuação com outros desafios e ao aluno um envolvimento mais intenso, ambos buscando melhor efetividade no ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva conduz, de modo específico, à concepção de uma forma de proceder que configura o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como um aspecto de liberdade e flexibilidade na aplicação dos métodos, considerando a diversidade de alunos e salas de aula. Esse procedimento leva a constituir um distanciamento do rigor determinado por diversos métodos e ao mesmo tempo destacar a importância a ser imputado aos professores, alunos e as conjunturas da aprendizagem a característica de atuarem com autonomia e direcionamento para a melhor alternativa de ensino-aprendizagem.

A questão envolvida é que, por uma visão abrangente a respeito do ensino de línguas estrangeiras, observando as características dos métodos de ensino, percebe-se que o ecletismo em sua essência transparece a valorização da versatilidade do professor que mediante o seu conhecimento e experiência precisa apoderar-se da flexibilidade e por uma análise específica deixar os modelos tradicionais definidos e construir conhecimento da prática pedagógica conforme as circunstâncias. Entretanto, vale destacar que não há uma ausência de método, mas formas diferentes de trabalhar cada método passa a ser interessante, procurando otimizar os trabalhos e, conseqüentemente, alcançar os objetivos de um ensino-aprendizagem mais efetivo.

Nesse aspecto, consideramos importante destacar se o que estaria em questão, nessa argumentação, não seria o “professor improvisador”, aquele inserido em um sistema que privilegia o saber tácito (DUARTE, 2003, 2010) por um lado, e uma prática pedagógica marcada pelo imprevisto de outro (COELHO; COELHO, 2008), o que tem levado os professores em formação a uma recusa aos modelos teóricos para uma docência baseada nas vivências pessoais.

A opinião de Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001) explicita o entendimento de que o método eclético, por sua dinâmica, leva ao exercício lógico e variado no ensino de uma língua, em que a diversificação de atividades ao ser aplicada venha a se constituir num potencial facilitador, acelerador ou otimizador do processo de ensino, embora também ressaltem que esse ecletismo deve estar fundamentado em princípios.

Para Kumaravadivelu (2001), o eclecismo em sala de aula não pode se transformar numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios. Para o autor, a escola precisa ser lugar de uso crítico e consciente das diversas correntes e métodos pedagógicos, cabendo ao professor conhecimento de área e consciência sobre sua prática pedagógica.

Vilaça (2008) observa que pela adoção do método eclético, o professor reveste-se da liberdade para definir a metodologia mais favorável e que seja mais produtiva mediante aos aspectos e as demandas de seu plano pedagógico. Contudo, o professor deve estar consciente de sua importância e atuação, tendo o cuidado com o desempenho para alcançar os objetivos, desempenhando de forma coerente seu trabalho e suas aplicações, visto que é de suma importância que suas atividades possam ser claramente justificáveis e ao mesmo tempo ter uma sintonia com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Jalil e Procailo (2009) comentam que já houve muitos debates a respeito do ensino de línguas estrangeiras, procurando chegar ao consenso de qual método de ensino poderia ser considerado o perfeito ou o mais adequado para ensinar ou aprender, quais procedimentos adotar para obter resultados no processo de ensino-aprendizagem. Próximo a esta concepção, Silva (2004, p. 2) expressa que “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. No entanto, “resultados garantidos” não são alcançados, pois, sofrem interferências circunstanciais, visto que as características dos métodos, as complexas dinâmicas estabelecidas em sala de aula ou o desempenho do professor aliado ao interesse do aluno estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Situação que, a meu ver, envolve ainda mais a necessidade de maiores estudos que contemplem o ensino da língua estrangeira e que considere também quem, o que e como se aprende.

O comentário de Jalil e Procailo (2009) mostra que no transcorrer do tempo os métodos e abordagens foram passando por adaptações levando-se em conta os conhecimentos conquistados em fases anteriores, ou com a realização de pesquisa e desempenho da prática. Desta forma, novas teorias são sempre apresentadas alternando seu direcionamento para o professor, o aluno ou ao processo.

A perspectiva do eclecismo metodológico, na opinião de Vilaça (2008), revela que esse sistema, pela sua forma de atuação, atribui maior responsabilidade ao

professor que precisa estar preparado para fazer suas escolhas e desempenhar sua prática. Essa responsabilidade requer do professor uma preparação especial, com conhecimentos mais abrangentes, senso crítico para as observações e autonomia. Trata-se de um novo professor que deixa de ser um mero executor de um método específico para decidir seus caminhos, fazer avaliações sobre o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver materiais pedagógicos e outras atribuições.

Freeman (2004) também comenta que essa mudança de papéis e responsabilidades atribuídas ao professor, promoveu a troca do termo treinamento para formação, educação ou desenvolvimento. Na concepção dos métodos, o professor é treinado para o cumprimento das determinações do método, no entanto, para o pós-método o professor deve ser formado para ter uma compreensão melhor do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas transformações podem ser percebidas no que dizem respeito às discussões atuais sobre: ensino crítico, formação reflexiva e postura autônoma.

A era pós-método, também postula um professor pesquisador, especialmente em sua sala de aula, frente à necessidade de aprendizagem e comportamento do aluno. A globalização e a velocidade da informação impõem ao professor a importância da preparação para o desempenho de suas funções. Neste sentido, a capacitação é fundamental, pretendendo construir um professor convicto de seu conhecimento e suficientemente capaz de desempenhar sua função.

2.3 OS MÉTODOS, SEUS DETERMINANTES E INFLUÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Existem diversos métodos que são desenvolvidos e aplicados para o ensino de línguas estrangeiras. Todos apresentam proposições para cada envolvido na ação, ou seja, o desempenho do professor e a atuação dos alunos, assim como diferentes concepções sobre o que é ensinar e aprender conforme procuramos explicitar anteriormente. Trata-se, portanto de processos de ensino-aprendizagem que se utilizam das estratégias adotadas com o intuito de favorecer o trabalho desempenhado pelo professor e a demanda do aluno em aprender.

O comentário de Brown (2002) revela que os aspectos inerentes aos métodos de ensino têm sua importância e se mostram motivadores de interesse quanto ao processo de ensino de línguas estrangeiras. Qualquer pesquisa que se faça a

respeito do ensino de línguas estrangeiras há de ser verificado que sempre houve um grande desejo de conseguir um método eficiente e eficaz para o ensino.

Apesar do século XIX ter registrado o começo de importantes mudanças e inovações na busca pelo “método perfeito”, basicamente, foi na segunda metade do século XX que se evidenciou a valorização pelos métodos de ensino de línguas estrangeiras, tendo nesse período uma grande procura. Durante este tempo, diversos métodos foram desenvolvidos ou, em algumas situações, alterados ou aperfeiçoados a partir de modelos já existentes (BROWN, 2002).

Verifica-se também que o professor tem papel de relevada importância na prática do método de ensino, no entanto, em consequência das mudanças na dinâmica social, a ideia de “treinamento” permaneça tencionando a ideia de “formação”. Destaca-se que os professores passavam por treinamentos, atividade característica do método para sua execução, no entanto, na concepção pós-método, se atribui ao professor uma atribuição diferenciada, passando a receber formação no sentido de assimilar a essência do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (FREEMAN, 2004). O que também demonstra a influência sobre a formulação destes métodos de teorias que exaltam a importância da imbricação teórica e prática, professor reflexivo e professor pesquisador (NOVOA, 1992; PÉREZ-GOMES, 1992; SCHÖN, 1992).

Vilaça (2008) explica que esses métodos tiveram motivações e influências, em grande parte, das teorias provenientes da Linguística, da Psicologia, principalmente, da Psicologia da Educação e, em menor expressão, da Sociologia e da Sociolinguística, entre outras ciências e disciplinas. Sendo assim, conforme novas concepções e teorias surgiam nestas disciplinas, os métodos eram alvos de análises e críticas por outras perspectivas. Desta forma, as influências da Psicologia e da Linguística sobre os métodos de ensino motivavam críticas, adequações, reformulações e o desenvolvimento de outros métodos.

Vale, no entanto, enfatizar que é possível citar que, nas últimas décadas, com o aumento do nível de interdisciplinaridade que se evidenciou entre as ciências e disciplinas e com o fortalecimento de várias áreas de estudos linguísticos, tais como Lexicologia, Análise do Discurso, Semântica, entre outros, os métodos e filosofias de ensino passaram a receber influência de uma maior diversidade de campos de estudos (VILAÇA, 2008).

Entretanto, é interessante destacar o pensamento de Rampazzo (2002, p. 13), quando procura mostrar que o termo “método” se refere “a um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. Ressaltando que um método em sua constituição é necessário apresentar um trajeto linear, com disposição de etapas dispostas de forma ordenada com pretensões à conquista de um fim previamente estabelecido. Ou seja, o modo como as diversas concepções de ensino se influenciam mutuamente demonstra a grande diversidade de pensamentos muitas vezes contraditórios.

A palavra “método” é originada do grego *méthodos*, uma composição de “meta” que significa sucessão e ordenação mais *hodós* que representa via, caminho. Com base nesta etimologia, é aceitável afirmar que o conceito de método tem relação com um caminho que, sendo seguido de maneira ordenada, visa alcançar determinados objetivos, fins, resultados, conceitos *etc.* (VILAÇA, 2008).

Assim, os métodos de ensino de línguas estrangeiras que surgiram ao longo do tempo e que têm suas aplicações no ensino da Língua Espanhola, bem como os recursos que servem para envolver os alunos nas aulas e ao mesmo tempo atender a diferentes objetivos didáticos, foram apresentados.

CAPÍTULO 3

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

A abordagem histórico-cultural de Vigotski (2000) traz como uma de suas preocupações os processos de ensino na escola, fundamentais para a presente pesquisa. Nesse caminho, alguns conceitos centrais da teoria explicitam como se dão esses processos e que precisam ser retomados aqui, com o intuito de expor formas de compreender as práticas pedagógicas, principalmente no que se refere ao ensino da língua espanhola, preocupação deste estudo. Como pensar, por exemplo, o papel desse professor a partir do conceito de ZDP? Elaboração conceitual? Mediação semiótica? Que contribuição nos trazem esses conceitos para pensar as relações que se estabelecem entre ensinar e aprender, já que, dos pressupostos teóricos que vem embasando novos métodos de ensino, podemos considerar o da perspectiva histórico-cultural um dos mais recentes e embasam as análises do trabalho aqui apresentado. Assim, se faz importante esclarecer como esses conceitos são compreendidos no interior da abordagem.

Vygotsky formulou o conceito de ZDP¹⁰, definindo-o como a distância entre o que o aluno consegue fazer de modo independente e aquilo que realiza com ajuda de um companheiro mais capaz ou com o educador, explicando que o que o aluno realiza hoje com ajuda, fará de modo independente no futuro, explicitando um de seus maiores pressupostos, ou seja, a constituição dos sujeitos no interior das relações sociais com outros mais capazes.

O convívio com os adultos, a interação estabelecida entre adultos e crianças fará com que os sujeitos possam desenvolver mais capacidades do que se permanecessem sozinhos. A interação com o outro faz com que novos conhecimentos sejam despertados, os quais por si só não seria possível. A presença do adulto, com suas afirmações e apontamentos em relação àquilo que a criança já carrega consigo de entendimento, muito proporcionará a ampliação dos entendimentos e conhecimentos do mundo a qual pertence.

O desenvolvimento proximal, assim como o real, é recriado e transformado nas relações sociais, deste modo, a abordagem de Vygotsky não remete à noção de

¹⁰ Expressão que agora foi revista e conceituada como “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2012).

cópia a um modelo, no caso, do professor, mas, também recriações desses modelos que o aluno realiza ao se apropriar dos conhecimentos compartilhados pelo professor, reconstruindo para si, o conhecimento oferecido pelo outro (GÓES, 2001).

Esse procedimento estabelece o reconhecimento ou admiração e faz com que as ações e atitudes sejam copiadas. Entretanto, Fontana e Lima (2009) explicam que a imitação ou repetição, caracterizada como um andaime, não está configurada como um processo mecânico de construção de hábito, mas um procedimento complexo e representativo na formação de sentido na ZDP, de forma específica nas fases iniciais. Por meio da imitação e da repetição os alunos conseguem notar e empreender recursos linguísticos e não-linguísticos no sentido de estabelecerem ações de comunicação, inicialmente contando com o modelo disponível, favorecendo a percepção do estudante para as convenções que são definidas para a participação em sala de aula e, depois no envolvimento de interação social. A visão de Vygotsky (1986) mostra que a imitação das ações de um aluno mais experiente possibilita a participação ativa em uma interação de sala de aula, com significativos benefícios cognitivos e sociais.

Qualquer desenvolvimento somente pode de fato ser realizado quando os sujeitos interagem com as coisas que os cercam, ou seja, depende das relações que estabelece com outros. Toda situação que é repetida, que é recontada, não deve ser enxergada apenas como uma imitação, mas deve ser considerada como uma recriação com base nos modelos apresentados, a qual poderá trazer outras interpretações diferentes do que foi programado, uma vez que o conhecimento é intersubjetivo e é resultado das comparações daquilo que o indivíduo já traz de bagagem da experiência vivida oriundas das relações sociais já estabelecidas e vivenciadas.

A mediação do outro ou mediação semiótica pode assim ser compreendida como facilitadora, co-constitutiva, reguladora, efetivamente constitutiva do conhecimento entre os sujeitos (GÓES, 2001).

É inegável que o professor atua na ZDP junto aos seus alunos. Cabe a ele criar situações novas de aprendizagem, levando seus alunos à aquisição de novos conceitos e o acompanhar, por meio do processo dialógico, daquilo que já tem de conhecimento, junto àquilo que é novo. E nessa atuação do professor, como mediador, caberá a ele compartilhar conhecimentos, mas sempre com o intuito de apresentar uma visão ao aluno dos novos conhecimentos apresentados.

Para Góes (2001), as formulações de Vygotsky sobre a ZDP talvez carreguem um caráter ilustrativo sobre a “ajuda” do outro e que a questão central é a participação do outro, seu importante papel nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo, esclarecendo que o interesse do autor não era o de alertar meramente para a prescrição de mediações harmoniosas, de caráter estritamente pedagógico, e que a proposição sobre o desenvolvimento proximal, mesmo que requeira melhores compreensões, tem grande valor teórico no estudo dos processos humanos. Porém, os métodos estão preocupados, muitas vezes, com o prescritivo, com a gramática, a fonética e não com o dialógico, o compartilhamento de saberes, a língua viva e em funcionamento entre os sujeitos. Sem a compreensão dessa linguagem viva pelos alunos, seu aprendizado ficará comprometido. Por isso tanta discussão sobre a importância da comunicação, da fluência, da consideração de situações cotidianas e de interesse do universo do aluno nas novas formulações metodológicas que foram apresentadas.

Essas afirmações remetem que ao que Vygotsky (2000, 1986) enfatiza sobre a necessidade de que o aprendizado somente se dá pela presença da ajuda do outro. Diante dessa fala, fica evidente a importância então do professor como mediador para os novos conhecimentos e aprendizagens aos seus alunos.

Ainda no pensamento vygotskyano, a elaboração do conceito não é apenas representada pela assimilação do significado da palavra nem se reduz ao desenvolvimento de impressões (pela percepção, pela memória). Forma-se por meio do uso da palavra, que não é um rótulo aderido a uma ideia já estabelecida, a um conceito pronto. Pensamento e linguagem se constituem mutuamente em movimentos intersubjetivos dinâmicos e mediados pelas palavras, por conceitos que são apropriados nas produções de sentidos. Ao incorporar uma palavra no diálogo com o outro, a criança não apenas designa um objeto, mas também analisa, abstrai propriedades, generaliza-as e, principalmente, compreende seus sentidos em seus usos reais, experiências e contextos linguísticos específicos. Por isso a palavra participa da significação do objetivo e da experiência de conhecimento do mundo pelos sujeitos, refletindo e generalizando o real compartilhado. Portanto, as relações entre palavra e conceitos não correm fora de um contexto, nem é enunciada e interpretada fora de uma rede de um universo de palavras, de interações com outras pessoas e de ações sobre situações e objetos (GÓES, 2001).

Entende-se que ao se apresentar um objeto novo, uma nova palavra para o aluno, ele irá buscar naquilo que já traz consigo de conhecimento do mundo o entendimento daquilo que lhe é novo. Assim que compreende a definição do objeto novo, a palavra nova referente ao objeto passa a ter outras significações e assim é possível a interação com as palavras que se referem a outros objetivos já de seu conhecimento.

São pressupostos importantes sobre os processos de aprendizagem que, no contexto deste trabalho, levam a compreender que na dinâmica das salas de aula de línguas estrangeiras, propor situações de interação e comunicação entre os alunos sobre assuntos que circulam no cotidiano é essencial para a consolidação da fluência linguística que se almeja. Para além da gramática normativa, há a língua viva entre pessoas, de significados constantemente construídos nas interações; somente no fluxo destas interações posso me apropriar de seus significados e sentidos.

Molon (2008) destaca também que as discussões metodológicas fazem parte, com intensidade, da obra de Vygotsky, não somente figurando no conteúdo que se evidencia na titulação que envolve a questão do método de investigação, mas no enredo da construção teórica. Vygotsky não distingue teoria e método, desta forma, na constituição teórica, ressalta-se a formalização do método e no detalhamento do método expõe um aprofundamento maior para a reflexão da teoria. Por essa maneira de apresentar, em sua obra, teoria e método integram uma relação inextricável. Para compreensão da abordagem teórico-metodológica faz necessário apropriar-se de informações a respeito do seu fundamento filosófico e epistemológico, sua concepção de homem e sua pretensão científica na análise da singularidade e da subjetividade.

Por essa perspectiva, o método não se configura como um ponto central e essencial, ou seja, não é considerado como elemento *a priori*, nem específico, nem *a posteriori* ao processo de investigação, mas como componente que é concomitante “[...] pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1984, p. 74). O método é uma prerrogativa indispensável e constitutiva de todo o processo de produção de conhecimento, desde a fase de definição do objeto, ao estabelecimento do problema, a constituição dos instrumentos, a intervenção na realidade, os meios aplicados na investigação,

observando a produção e obtenção das informações, e demarca presença na formação das análises e nas reflexões (MOLON, 2008).

Assim, vale enfatizar que o processo de investigação demanda procedimentos dirigidos para alcance de determinado objetivo, no entanto, dentre a aplicação figura o método que não se pode convencionalizá-lo nem adotá-lo como estratégia metodológica, visto que no transcorrer da pesquisa que são definidos e colocados em prática os critérios mais adequados às circunstâncias momentâneas. Esta maneira de atuação consolida a relação estreita entre o objeto e problema de pesquisa com o método de pesquisa e o referencial teórico.

3.1 A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Conforme foi mencionado, os diversos métodos criados para o ensino da língua espanhola partem de modos e concepções específicas sobre ensinar e aprender, pelo desempenho do professor e a atuação dos alunos que explicitam. Porém, de acordo com a opção teórica dos novos métodos de ensino da língua estrangeira, qual a dinâmica do ensino e da aprendizagem explicitada por Vigotski e autores da abordagem histórico-cultural?

Considerando tais pressupostos, as relações intersubjetivas que a professora estabelece com a criança no contexto escolar, mesmo implicando muitas vezes movimentos opostos e tensos entre os sujeitos, principalmente no que se refere à produção de sentidos, envolve muito mais que ministrar aulas, mas, o compartilhamento e construção do conhecimento, a constituição dos sujeitos por intermédio dele. Essas questões evidenciam que a dinâmica do conhecer contém um entrelaçamento complexo e dinâmico entre o professor e aluno (GÓES, 1997).

A questão a destacar é que a construção do conhecimento pelo aluno não é passiva, de mera assimilação de conteúdo, mas que o aluno somente terá se apropriado do conhecimento proposto, compreendendo-o, quando interagir com ele pela mediação do professor e seus detalhamentos sobre o assunto, quando dialogar com o aluno, ou seja: constroem-se saberes sobre determinada área do conhecimento no embate de ideias. Portanto, a compreensão somente se dá a partir dos confrontos que o aluno estabelece daquilo que já conhece do mundo com a novidade que o ensino traz mediada pelo professor (a analogia que Vigotski faz entre língua mãe/conceito cotidiano e língua estrangeira/conceito científico). O papel

do professor nesse cenário é central, porque domina certa área de conhecimento das instâncias sociais e compartilha esses conhecimentos com seus alunos. O papel do aluno precisa ser considerado quando relaciona o que já sabe ao que ainda precisa aprender, mas, o papel do professor se revela central quando estabelece objetivo e organiza os conteúdos que pretende ensinar, compartilhando com os alunos o que sabe.

Portanto, os processos de conhecer dentro da abordagem histórico-cultural realizam-se nas interações sociais, nas relações intersubjetivas e não no interior dos sujeitos. Além disso, aprender não é assimilar conhecimento de modo passivo, mecânico e repetitivo, mas, travar com esse mesmo conhecimento jogos de produção de sentidos – como poderei me apropriar de uma segunda língua, se os sentidos das palavras, neste novo idioma, não forem compreendidos e construídos por mim? Porém, quando o processo de ensino-aprendizagem é assumido como transmissão-recepção de conhecimentos, em que o professor transmite o que sabe e o sujeito apenas recebe e assimila os conhecimentos a que é exposto, deixa de considerar que o aluno pode ou não apreender tudo o que o professor transmite e também deixa de questionar processos de ensinar e aprender, comumente relacionados às dificuldades dos alunos e não dos processos de ensinar ou do modo como é considerada a importância do ensino. E que implicações isso tem para a prática pedagógica de qualquer tema que se objetive ensinar?

Muito já foi apontado que o modelo transmissão-recepção e mesmo o atual aprender a aprender empobrecem as relações de ensino, não considerando as construções dialógicas de sentido que ocorrem inclusive nas tensões mencionadas, no embate de ideias, infelizmente, muitas vezes interpretadas como indesejáveis e perturbadoras. E nessa dinâmica ensinar-aprender, como compreender as dificuldades e possibilidades encontradas pelos professores no ensino da língua estrangeira?

Vejo como contribuição para essa pesquisa, discutir sobre os processos de aprendizagem tal como nos mostra Vygotsky e autores que fazem suas análises sobre ensinar e aprender a partir dele, analisando as conversas com professores da língua espanhola e suas práticas de ensino.

Como foi possível perceber, existem muitos métodos que nos dizem como ensinar e como deveria acontecer o aprendizado. Sobre isso, o que apontam alguns estudos ancorados na abordagem histórico-cultural?

Com a intenção de perceber a interação entre as partes envolvidas no processo ensinar-aprender, Góes (1997) realizou um estudo que envolveu o exame de um material documentado em vídeo, relativo ao acompanhamento de dois anos, das atividades numa classe pré-escolar da rede pública; durante o período, a idade das crianças variou entre cinco e sete anos. Na sala observada, o trabalho pedagógico orientava-se pela busca de inovação educacional quanto à organização das atividades e pela preocupação com a qualidade das interações professor-criança e criança-criança. A professora, ao mediar o encontro das crianças com objetos, atuava privilegiando propósitos instrucionais, destacando temas e buscando estabilizar significados, focos e movimentos de elaboração. Os tópicos instrucionais foram priorizados em relação às condutas ocorrentes ou às qualificações de atributos pessoais. Nas trocas dialógicas foram sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivência e critérios de organização das relações nas atividades.

Novamente, é importante destacar que o papel do professor vai além de ministrar conteúdos estanques, “estimular” ou corrigir o erro, é preciso provocar os alunos, mediar conhecimentos, mediante o diálogo entre professor-aluno e entre aluno-aluno. Cabe aos professores organizar e planejar o trabalho em diálogo com a coordenação pedagógica, em seus propósitos instrucionais, então, os professores devem perceber quando podem ir mais além com seus alunos. Essa troca dialógica entre professor-alunos vai possibilitar aos alunos a apropriação de conhecimentos. Pode-se destacar aqui o quanto a presença do outro é de fundamental importância no processo da aprendizagem.

Na perspectiva de valorização de construção de saberes pelas relações dialógicas, o conhecimento não é apenas transmitido por um detentor de conteúdos e os alunos apenas como meros receptores daquilo que o professor deseja transmitir. Pelo contrário, o aluno é visto como um sujeito interativo, estabelecendo diálogo junto ao professor, trazendo à tona aquilo que é novo com aquilo que já possui de conhecimento, para que, no diálogo com os demais, possa de fato concretizar novos conhecimentos.

“O conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais” (GÓES, 1997, p. 23).

O que se está tentando marcar é que o processo de conhecimento é algo a ser construído nas relações cotidianas estabelecidas entre professor e alunos, desde que envolva interação entre: o sujeito cognoscente (o aluno), o sujeito mediador (o professor) e objeto de conhecimento. Por isso a necessidade de estruturar a pedagogia e considerar os alunos como sujeitos históricos e que participam da produção de sentidos do que comunicam. Nessa perspectiva, considera-se que o sujeito mediador é aquele que possui maiores esclarecimentos referente ao assunto a ser transmitido ao sujeito cognoscente e, deste modo, deverá pensar como apresentar, como discutir o objeto para que de fato se traduza em conhecimento.

Portanto, as possibilidades de relacionamento entre professor-alunos é que pode tornar as relações de ensino/aprendizagem promissoras, a partir das reflexões do educador sobre sua própria prática e dos momentos em que possa pensar em estratégias para que o assunto seja compreendido e, deste modo, o objeto do conhecimento seja elaborado. Nesse contexto social, o professor assume o papel de mediador do sujeito cognoscente na construção de conhecimentos.

O entendimento do processo de conhecimento na perspectiva histórico-cultural tem fundado discussões sobre o conhecimento que ocorre em diferentes contextos, sobretudo no pedagógico, uma visão que se apoia na concepção de um sujeito interativo (nem receptivo, nem apenas ativo), que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico (GÓES, 1997).

A interação entre sujeitos provoca a elaboração do conhecimento, até porque, o diálogo travado fará contrastar com aquilo que os alunos já conhecem com as informações novas oriundas desse contato com o professor. Pode-se considerar a importância do convívio no ambiente escolar e o papel dos educadores dentro deste ambiente.

Toda a interação entre professor-aluno e aluno-aluno se dá por uso da linguagem. A linguagem é admitida como importante por permitir a comunicação e por sua função de representar-expressar o pensamento (GÓES, 1997), processo que obviamente está implicado no aprendizado de uma segunda língua. Desse modo, deve ficar bem claro aos professores que o diálogo em sala de aula é primordial, mostrando-se como fundamental nessa perspectiva.

O conhecimento somente pode ser trabalhado quando o educador, no contato com seus alunos, abordar a bagagem de conhecimento que eles já trazem pelo que se apropriaram e pela experiência de vida, cabendo ao professor ordenar esses conhecimentos para a descoberta de outros. A linguagem torna-se o meio mais condizente e facilitador dessa transmissão de saberes, tanto por parte do professor, que detém mais informações e conhecimento da vida junto aos seus alunos, quanto aos alunos, os quais devem se sentir à vontade para realizar perguntas. Quanto mais confronto de ideias houver, mais conhecimentos construídos são possíveis.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA A BUSCA DE COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

A compreensão do processo de ensino da Língua Espanhola no Brasil defronta-se com a necessidade de reflexões, no entanto, as ponderações não podem ficar estacionadas no âmbito dos números estatísticos ou sustentadas por dados quantitativos. Eles são importantes e representam um cenário, conforme o direcionamento da investigação. Entretanto, a pesquisa caracterizada como qualitativa, por despertar atenção para pontos explicativos dos objetos investigados torna-se uma ferramenta importante nas discussões sobre as relações que se estabelecem entre quem ensina e quem aprende.

O conceito de pesquisa, na opinião de Ludke e André (2013), expõe a perspectiva da confrontação entre evidências, informações coletadas a respeito de um assunto, conhecimento teórico sobre esse assunto e os dados coletados. É, sob esta ótica que a pesquisa realizada procura apresentar o pensamento de professores de espanhol sobre suas práticas nas relações de ensino e aprendizagem.

Os caminhos de investigação sobre determinado recorte da realidade, em função de suas características e modos de aplicação, constituem-se na escolha de estratégias para a realização de um trabalho de pesquisa conforme seus objetivos. Procura levar em consideração as particularidades do problema a ser explorado, devendo fornecer um direcionamento na busca das informações importantes e necessárias e, também para a organização e elaboração de atividades no sentido de garantir uma articulação assertiva com embasamento no campo teórico que ofereçam suporte favorável ao próprio processo de investigação.

De acordo com Gil (2008, p. 9), “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Portanto, Gil (2008) entende que é possível apresentar uma definição para pesquisa como sendo o processo formal e sistemático de evolução do método científico, em que sua proposta principal é encontrar soluções para diferentes problemas em função da utilização de procedimentos científicos.

Por essa conceituação, Gil (2008) traz uma definição de pesquisa social como sendo o desenvolvimento do processo que, pelo uso da metodologia científica, oferece a possibilidade de conseguir novos conhecimentos no campo da realidade social. Destaca que realidade social para seu trabalho tem um significado bastante abrangente, com envolvimento de todos os aspectos relativos ao ser humano em seus mais variados relacionamentos com outros indivíduos e entidades sociais. Ressalta que o conceito de pesquisa adotado pode ser aplicado aos processos de investigações empreendidas no âmbito das mais variadas ciências sociais.

Uma pesquisa busca através das atividades de investigação revelar um conteúdo que demonstre uma realidade generalizada ou específica. Valoriza as informações significativas do contexto teórico e relaciona com dados representativos dos acontecimentos. “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui o caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

A pesquisa em primeiro lugar representa busca ou procura, portanto a dedução é de que pesquisar constitui-se na ação de buscar ou procurar algo que possa ser aceito como resposta para alguma coisa. No campo da ciência, a pesquisa envolve-se nas atividades de busca de solução a um determinado problema que se tem a intenção de encontrar a resposta. Desse modo, não se deve dizer que se faz ciência, mas que ela é resultado da produção do trabalho realizado em termos de pesquisa, que é a forma de se chegar à ciência, ao conhecimento (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

O conhecimento científico ou ciência é considerado como produto do empreendimento de articulações que envolvam aspectos teóricos e a realidade empírica. Nesta evolução o método tem participação fundamental e evidencia-se no sentido de atuar para que se torne aceitável a argumentação da realidade levando-se em conta as indagações destacadas pelo investigador (MINAYO, 2010).

A pesquisa em si demonstra uma operação básica das ciências no sentido de encontrar informações e envolvimento na identificação da realidade, visto que disponibiliza apoio necessário ao processo de ensino. Pesquisar corrobora o propósito de uma ação e um procedimento teórico de constante interesse e, sendo assim, evidencia a particularidade do acabado provisório e do inacabado permanente. É um processo de aproximação cada vez mais intenso da realidade e é

sempre contínuo, buscando estabelecer um conceito particular entre a teoria e dados, pensamento e ação (MINAYO, 2010).

A realização da pesquisa em busca de encontrar soluções para problemas e gerar conhecimentos passa pela execução de atividades direcionadas que contenham ações específicas, e que evidenciam estratégias de trabalho. Esse procedimento constitui uma forma de atuação e realizações que representa a metodologia aplicada.

Tais considerações resumem os passos que foram dados para a elaboração deste trabalho de pesquisa, na tentativa de buscar formas de coletar informações significativas que pudessem construir argumentos dos processos de aprendizagem da língua espanhola perante os diferentes métodos, com atenção para a compreensão dos processos de ensinar e aprender presente na concepção de professores. Destacam-se neste processo as atuações do professor e do aluno, cada um desempenhando papel específico, porém, sendo atravessadas pelas definições e execução de métodos de ensino.

O conteúdo teórico da literatura apresentada também foi elemento fundamental para permitir o entendimento das ações empreendidas pelos professores em interação com os alunos, diante da complexidade de ensinar e aprender um idioma. São estas questões que o estudo procurou explicitar.

Deste modo, o percurso escolhido para sua realização foi investigar qual a concepção das professoras sobre o ensino da língua espanhola perante os diferentes métodos de ensino, analisando o que apontam em relação as suas práticas: uso de materiais didáticos, métodos de ensino, desafios, dificuldades e pensamentos que embasam seus dizeres, observando inclusive, que a semelhança entre o português e o espanhol tem sido fonte de muitos equívocos e dificuldades. É sabido que, esse fato, num primeiro momento pode trazer para o aluno certo conforto no estágio inicial, no entanto, conforme se avançam os estágios da aprendizagem, necessário se faz o total entendimento e diferença entre os idiomas em questão, pois essas mesmas semelhanças trazem muitas confusões.

Para tanto, a realização da pesquisa procurou seguir os trâmites recomendados para trabalhos desta natureza e contou com apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIMEP que emitiu parecer consubstanciado pelo protocolo 64/2016 (Anexos B), em que constam informações relativas ao estudo e a

aprovação dada com assinatura do responsável, a aprovação da pesquisa (Anexo C) e o certificado do projeto de pesquisa (Anexo D).

Assim, a pesquisa de campo envolveu entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com quatro professoras de língua espanhola da rede pública e privada com o intuito de investigar o que apontam sobre a prática de ensinar a língua espanhola, suas concepções sobre métodos de ensino, modos de organização das aulas, ou seja, relações de ensino e aprendizagem construídas na dinâmica pedagógica. Assim, as perguntas dirigidas as professoras também tiveram o intuito de perceber como ocorre a interação professor-aluno e a interação dos alunos entre si mediante as atividades propostas.

O ambiente em que as professoras desempenham suas atividades representa uma diversificação de formatos de ensino, visto que são quatro entidades de ensino distintas com atuação na região de Piracicaba/SP:

- 1) Colégio particular: tradicional escola de ensino fundamental e nível médio;
- 2) Escola Estadual: Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC-SP), uma faculdade pública de ensino superior do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza;
- 3) Centro de Estudo de Línguas (CEL): programa da educação do governo estadual de São Paulo que proporciona ensino de até seis idiomas para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas é o objetivo do CEL. Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, conforme a demanda de cada região;
- 4) Escola de idiomas do ensino privado.

Quatro realidades bem distintas, com o intuito de ter uma maior abrangência das condições do ensino e aprendizagem do espanhol apresentadas nas falas das professoras, visto que cada ambiente de trabalho escolhido e que envolve a atuação do professor tem circunstâncias diferenciadas em termos de condições de atuação, recursos disponíveis para a prática do ensino de espanhol e público participante.

Vale destacar, também, que as professoras participantes da pesquisa atuam especificamente no ensino de línguas e apresentam formação acadêmica compatível para o desempenho profissional, tais como: graduação em Educação Artística, Letras e Pedagogia; pós-graduação em Secretariado e Docência do Ensino

Superior; e mestrado em Educação-Espanhol e Língua Portuguesa. Todas com mais de dez anos de trabalho no ensino de língua espanhola.

Destacando que as concepções apresentadas pelas professoras, que representam as circunstâncias do desempenho das atividades vivenciadas no cotidiano da sala de aula, constituem um conjunto de informações que foram analisadas considerando a perspectiva histórico-cultural.

A natureza dos métodos para a realização da pesquisa varia de acordo com seus objetivos, portanto, a escolha de entrevistas semiestruturadas se deu perante a necessidade de elaborar perguntas básicas aos professores com o intuito de ouvi-los a respeito de suas práticas cotidianas em sala de aula e posicionamentos em relação aos diferentes métodos de ensino e aprendizagem existentes, planejando antecipadamente o modo de obter as informações para alcançar os objetivos pretendidos (MANZINI, 2003), auxiliando o pesquisador também na organização e interação com os sujeitos entrevistados.

Para Minayo (2010), a entrevista, tanto em seu sentido amplo, da comunicação, da interação, como no sentido restrito de coleta de dados, objetiva recolher informações sobre determinado tema científico e construir dados pertinentes perante os propósitos da pesquisa de modo a explicitá-los, explicá-los e interpretá-los.

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA DO ENSINO DE ESPANHOL NAS FALAS DAS PROFESSORAS

Agora com o olhar voltado para os dados da pesquisa bem como a sua discussão e análise relacionando-os com os construtos teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural apresentados, é que se evidenciam os modos pelos quais podemos compreender práticas pedagógicas imersas dentro de distintos ideários teóricos, metodológicos e também ideológicos, produzidas no cenário educacional atual.

A pesquisa realizada com as quatro professoras, identificadas por pseudônimos para preservação da identidade, que vivenciam a rotina de dar aulas de espanhol em diferentes ambientes de ensino, apresenta perfis profissionais diferenciados e suas características.

As perguntas, respostas e suas respectivas análises foram agrupadas em cinco eixos temáticos:

- 1) Perfil profissional das professoras;
- 2) Metodologia de trabalho e concepções subjacentes;
- 3) Utilização e concepções das professoras sobre o material didático;
- 4) Participação dos alunos;
- 5) Dificuldades enfrentadas perante a prática pedagógica e modos de superá-las.

Buscou-se, nesta organização dos dados, dar maior visibilidade as questões discutidas no momento bem como apresentar a visão de cada professora com relação ao ensino de espanhol perante a realidade vivenciada na sua rotina de atuação diária.

5.1 PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Na busca para ter uma identificação do perfil profissional das professoras respondentes, foi apresentada a pergunta: qual sua formação e experiência profissional? Esta pergunta objetivou conhecer melhor as professoras, com relação à experiência, à formação e à atuação. Os dados revelados estão no Quadro 2 e comentados em sequência.

IDENTIF.	EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Amanda	20 anos	Educação Artística Curso professores de espanhol em Madri	Escolas particulares
Lúcia	10 anos	Letras Pós-graduação Secretariado Mestrado Educação - Espanhol	Fatec
Joana	13 anos	Letras Pedagogia Pós-graduação - Docência do Ensino Superior	CEL
Carmen	19 anos	Letras Mestrado em Língua Portuguesa	Escolas de idiomas

Quadro 2 – Perfil profissional das professoras respondentes.

Fonte: elaborado pela autora.

Amanda, com experiência de 20 anos de profissão, dá aulas em escolas particulares e, atualmente, faz um trabalho com a maioria dos alunos em conversação de nível avançado. Porém, há de ser ressaltado que até os sete anos, só falava em espanhol, considerando esta língua como materna. Mantém contato com seus familiares que moram na Espanha e fez um curso para professor de espanhol em Madri.

Lúcia tem formação em letras (português, inglês e espanhol), Pós-graduação em Secretariado e Mestrado em Educação com foco em espanhol como segunda língua. Atua dando aulas em escola estadual há dez anos, trabalhando atualmente na FATEC e em faculdade.

Joana, 13 anos de profissão, em seu curso de Letras teve o direcionamento para o português, inglês e espanhol. Tem curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Já atuou em escolas particulares e na rede do Serviço Social da Indústria (SESI). Atualmente, dá aulas de espanhol no CEL.

Carmen é graduada em Letras com ênfase em português, porém fez complementação em Língua Espanhola. Nasceu na Espanha e veio para o Brasil com 11 anos de idade. Começou a dar aulas de espanhol em 1997, antes mesmo da formação em línguas, em escolas de línguas e depois em escolas regulares. Possui mestrado em Língua Portuguesa pela UNIMEP. Atua em escola de idiomas.

5.2 METODOLOGIA DE TRABALHO E CONCEPÇÕES SUBJACENTES

Neste eixo, o foco direciona-se para o planejamento das aulas e os propósitos das professoras. Para estes fins, foram apresentadas duas perguntas: como você organiza e planeja suas aulas? Que objetivos estabelece? Pela fala das professoras foi constatado que, mesmo em condições distintas em relação à instituição que trabalham e os alunos que atendem, sempre seguem o material didático e procuram organizar e planejar as aulas de acordo com o conteúdo do livro para a parte de expressão oral, enquanto a gramática fica por conta de material extra que vão buscar em outras fontes, ou seja, fazem uso de material extraído da *internet*, como notícia da semana ou algo relevante, procurando estimular o aluno a fazer sua expressão e assim, desenvolver a parte oral. Também, são utilizados vídeos, música para uma aula em que o objetivo é a comunicação entre os alunos e com o professor.

A professora Amanda cita que segue o livro e materiais extras para fomentar a conversação que conta com a parte oral e gramatical. Sempre procurando colocar na pauta de abordagem assuntos diversos que favoreçam a prática oral e aplicação da gramática. Mesmo quando o professor busca alternativas ao livro didático e procura trazer assuntos que circulem socialmente para ser trabalhados, o foco é a gramática. Perguntada se tem por costume seguir algum livro, a resposta foi a seguinte.

Nas aulas de conversação não, em algumas não, eu organizo as aulas assim, eu procuro na *internet* mesmo, uma notícia da semana, algo relevante e o aluno vai falar sobre esse tema. Dali nós vamos tirar alguma explicação gramatical, a opinião do aluno, para que ele desenvolva a parte oral.

A respeito de estabelecer algum objetivo nas suas aulas, mais especificamente, conversação ou gramática, a professora Amanda comentou o seguinte:

Nas aulas de conversação há uma mescla da parte oral e gramatical, onde ao aluno eu levo o tema específico para aquela aula, seja um capítulo de livro, ou uma notícia da *internet*, ou uma música muitas vezes, e a gente trabalha a parte oral, onde ele vai fazer a leitura, vai dar a opinião e dali sim nós vamos tirar a gramática, o vocabulário, e a gramática da parte oral do que ele trabalhou ali naquela aula.

A professora Lúcia planeja as aulas no início de cada semestre e informa aos alunos a programação, e coloca como objetivo o desenvolvimento pelos alunos de três habilidades: leitura, escrita e audição do espanhol. É interessante apontar que a professora Lúcia atua no ensino técnico, o que talvez explique a adesão ao modelo das habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas no aluno, ou seja, considera o ensino algo que precisa estar centrado em seu uso prático, útil ao dia-a-dia do aluno. Tais modelos estão presentes, de certo modo, na fala das quatro professoras.

A professora Joana direciona as aulas para a abordagem comunicativa em que os alunos interajam, expressando e compreendendo o uso da língua espanhola. O planejamento das aulas decorre do conteúdo a ser apresentado com utilização de vídeo, apresentação de música *etc.* Concepções de ensino pautadas no aprender a aprender e nas experiências vivenciadas pelo professor em sala de aula, ou seja, o professor vai “abordar as habilidades”, promover situações de ensino para fazer aflorar algo que já é intrínseco do aluno, sem menção a qualquer aporte teórico.

A professora Carmen usa o livro “El código L” como guia, as aulas são planejadas a cada trimestre e são constituídas em função do conteúdo do livro que tem uma organização cronológica com temas para abordagem da comunicação e da gramática.

Em relação à metodologia que é seguida pelo professor em sala de aula, são três questões norteadoras: segue alguma metodologia específica? Poderia descrevê-la? O que você destacaria sobre ela em relação aos aspectos positivos e negativos? O que pôde ser percebido é que as professoras não identificaram um método específico que aplicam em suas aulas, ou seja, adotam um procedimento de não seguir qualquer método teoricamente definido. O procedimento que seguem se baliza por ações impulsionadas pelas circunstâncias do conteúdo ou contexto a ser apresentado e trabalhado, evidenciando o que foi dito anteriormente sobre o professor improvisador ou sobre a nova era dos métodos ecléticos trazerem para as salas de aula pedagogias assistemáticas, acríicas e sem princípios Kumaravadivelu (2001).

Procuram fazer uma mescla da parte oral com a gramática. Evidenciam o processo comunicativo dentro de uma concepção de ensino fundada no aprender a

aprender¹¹, com abordagem para as habilidades do aluno, desta forma, trabalham situações de ensino que motivam a expressão do saber que o aluno detém enquanto uma habilidade a ser desenvolvida.

Amanda é bem convicta de que não faz uso de uma metodologia específica, procura sempre trabalhar com uma mescla nas atividades, com direcionamento para a oralidade e a gramática. Diante de sua expressão sobre seu desempenho em sala de aula, demonstra uma preocupação em ensinar a gramática o que denota uma concepção tradicional, mas também diante das oportunidades atua no enfoque comunicativo, procurando estimular a oralidade dos alunos sem se distanciar do ensino da gramática. Transparece o cuidado em transmitir o conteúdo programado da forma mais correta e levar os alunos à conversação, no entanto, fica o conceito do método tradicional ao valorizar mais a gramática em detrimento do desempenho oral.

A concepção tradicional de ensino de línguas tem o balizamento e uso intenso de um livro didático, ênfase para a gramática e utilização indispensável do dicionário. As atividades que são realizadas buscam em seu conteúdo a aplicação das regras gramaticais, ditados, tradução e versão. Esse procedimento repercute na relação professor-aluno de forma vertical, bem diferente da concepção construtivista, que ressalta a integração entre professor e aprendiz (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009).

A professora Joana descreve o seguinte procedimento que tem em sala de aula: *“Bom como eu trabalho com material didático, a minha metodologia... A minha metodologia ela vai de acordo com aquele conteúdo que eu preciso seguir ali. Então desse, dentro desse conteúdo que eu vou abordar ali, as habilidades do meu aluno”*. A professora não explicita em sua fala o conhecimento que tem dos métodos de ensino da língua estrangeira que emprega, parecendo atuar de modo eclético e espontâneo, embora demonstre o cuidado com a preparação do aluno para a conversação. Isso revela uma sutil tendência para aplicação do enfoque comunicativo. Entretanto, faz a confirmação de que atua seguindo o material didático estabelecido pela escola e diante do que está programado para o ensino, buscando

¹¹ Para um aprofundamento do tema, ver Duarte, N. Vigotski e o aprender a aprender. Crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editores Associados, 2001.

alternativas para a composição do conteúdo a ser trabalhado. Em síntese, atua sob uma concepção tradicional influenciada pelas circunstâncias.

A professora Lúcia demonstra preferir atuar com material diversificado, porém, o objetivo é a oralidade, estimulando a fala do aluno. Como positivo relata:

Bom, aspectos positivos, porque eles têm que falar, usar o idioma, colocar em prática e negativos é que nem todos querem, não são todos os alunos que o foco deles é falar, mas muitas vezes eles precisam. Como é tecnólogo e técnico muitas vezes eles só precisam para leitura e escrita, então tem aí essa barreira que eu encontro.

Percebe-se pelas argumentações apresentadas pela professora o foco na conversação, visto que procura ter variação de material e direcionamentos nesse sentido. Entretanto, as circunstâncias do curso técnico em que atua, com destaque para a leitura e escrita, condicionam a prática pedagógica para este fim, interferindo em outros aspectos do ensino, tal como a oralidade. Situação que marca a atuação da professora de modo bastante pragmático, ou seja, as condições de ensino estão a serviço do uso que os alunos farão do aprendizado e não para apropriação significativa de uma segunda língua.

Tal fala demonstra novamente o aspecto utilitário do ensino que tem circulado no ideário dos estudantes e professores, ou seja, vou usar tal conhecimento na minha vida prática? Do contrário, preciso aprender? Destaco aqui se esse aspecto não seria um problema nos processos de aprendizagem, já que dicotomiza, fala, leitura e escrita e dificulta o aprendizado da língua de modo mais dinâmico e aprofundado.

A professora Joana parece reconhecer mais o aspecto interacional e dinâmico do aprendizado de uma língua estrangeira, da importância de “conhecer um pouquinho de tudo” e de um aprender que vai além do senso comum identificado como o “portunhol”.

Joana disciplinadamente segue o conteúdo do material didático e procura dentro desse contexto abordar e valorizar as habilidades do aluno. Neste sentido, pelos aspectos positivo e negativo, tem a seguinte opinião:

Bom o positivo é que o aluno, ele precisa interagir, ele precisa saber se expressar, ele precisa conhecer um pouquinho de tudo, de gramática, de vocabulário e o negativo é que muitos se recusam ou então ficam com vergonha, acham que não estão falando bem, e tem também aquele que tem problema do portunhol, ele acha que se

colocar o “i” e o “u”, ele está falando perfeitamente, colocando a língua para fora, fazendo umas brincadeiras, eu acho que esse é um aspecto negativo, talvez por causa das línguas se parecerem, mas serem totalmente diferentes.

A professora Carmen vê a questão da metodologia como complexa, procurando mostrar que não segue uma única linha de trabalho, comunicativa ou a metodologia tradicional (foco na gramática), mas admite que, muitas vezes, é pautada pelo ensino da gramática mediante o material aplicado. Sempre que possível realça a comunicação, buscando ensinar o aluno a usar a linguagem para se expressar, conhecer a língua e a cultura.

Mesmo com a convicção de que não se prende a um determinado método, sua prática não se sustenta nessa concepção, pois, a dinâmica do trabalho revela que existe um balizamento das atuações pelo ensino mais da gramática e menos da comunicação, fortemente direcionado pelo material didático que sempre traz implícito um método, mesmo que o docente não o conheça ou não esteja consciente do fato.

A professora também demonstra que vê o idioma como algo mais amplo e não somente como ensino da gramática ou oralidade, mas um conjunto de ambos, evidenciando que os diferentes métodos, que através do tempo caminharam de modelos mais repetitivos e mecânicos para algo mais dinâmico, considerando questões culturais, estão presentes no pensamento dos professores. Como fator negativo ela relata:

O que eu destaco de negativo é no sentido de que eu ainda friso muito a gramática, sigo muito os aspectos gramaticais, porque é mais fácil, por exemplo, salas numerosas, as salas que eu dou aula são trinta e poucos alunos, para você fazer atividades comunicativas com os alunos, demora muito tempo, você pode separá-los em duplas, mas só de separá-los em duplas eles acabam conversando só na língua materna, é difícil eles utilizarem a língua alvo para fazer diálogos.

Apontando outra questão importante na dinâmica entre ensinar e aprender, as condições de ensino que nem sempre favorecem tais processos.

Como fator positivo a professora Carmen descreve que:

O positivo, no sentido de que eu procuro diversificar as aulas, eu acho que o fato de você perceber que você está dando muita gramática e querer mudar, eu acho que já é um aspecto positivo, e

buscar, eu sempre procuro diversificar, preparo material diferenciado, eu já tenho muito material, mas sempre que eu vejo eu acho que posso mudar, quero rever, ampliar, eu acho que de aspecto positivo é isso.

Não seguir somente um método específico talvez demonstre, entre outras coisas, que o professor adota o pensamento e reconhecimento da importância do que precisa ser construído na interação, embora não possa perceber claramente pelas entrevistas realizadas, o modo como compreendem os processos interacionais e seu papel para o desenvolvimento do aluno.

Villaça (2008) explica que o professor ao adotar o método eclético, precisa estar atento em utilizar procedimentos que atendam as características e necessidades de sua aplicação pedagógica. Ressalta-se que os professores entrevistados não assumem que adotam o método eclético, porém, atuam buscando ampliar os recursos pedagógicos conforme a situação e expectativa de resultado, talvez até pelo fato de que o trabalho muitas vezes configura-se pelas situações vivenciadas no cotidiano das salas de aula.

As professoras Lúcia e Carmen foram as únicas a mencionar, entre os entrevistados, o aspecto cultural implicado na língua que está sendo ensinada. O que pode levar a alguns ganhos pedagógicos no sentido de aproximar os alunos de expressões verbais comuns ao contexto cultural em que a fala está envolvida. Por outro lado, conforme aponta Luce (2009), quando destaca as atividades desempenhadas no enfoque por tarefas, método que parece influenciar a prática da professora Lúcia, argumenta que esse método se baseia em práticas que ainda envolvem a gramática ou o oral caracterizado pelo processo repetitivo, utilizando-se de conversas que acabam configurando-se como expressões pré-definidas.

De maneira geral, o pensamento das professoras demonstra que para elas o método é uma técnica, que se formaliza pela prática do ensino da língua espanhola em sala de aula, não considerando pressupostos e concepções de ensinar e aprender das distintas abordagens teóricas que sustentam os métodos. Embasadas por uma compreensão mecânica do processo de ensinar e o significado de aprender, não demonstram compreensão de aplicação prática de técnicas específicas de trabalho em interação com as diferentes abordagens, métodos e objetivos do trabalho, que podem inclusive construir métodos mais conscientes de ensino de língua estrangeira. Condição que reflete imposições do sistema de ensino

e que determinam e direcionam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, desconsiderando os conhecimentos, intenções e características profissionais de cada educador.

A metodologia de trabalho e seus pressupostos têm sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo as professoras concebendo a ideia de que não seguem rigidamente um método declarado, estão adotando concepções e métodos de ensino.

5.3 UTILIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

No escopo da pesquisa, foi importante conhecer a opinião das professoras sobre aos recursos utilizados, portanto, uma das perguntas a respeito do material utilizado foi: qual sua opinião com relação aos materiais didáticos disponíveis atualmente?

Vale destacar, em relação ao material didático, que eles são elaborados seguindo modelos europeus, desconsiderando as especificidades linguísticas dos alunos brasileiros. Tal fato fica explicitado na fala da professora Amanda:

Atualmente não há dificuldade com material didático, a gente tem bastante variedade. Embora algumas editoras foquem mais o material na parte gramatical, são repetitivas na parte de gramática. Nós temos já outras editoras que privilegiam a parte oral, comunicativa, cultural, que é o que eu mais gosto, essa mescla. Porque para os alunos brasileiros, nós temos inclusive alguns materiais dirigidos aos alunos brasileiros, porque aqueles que são feitos para qualquer aluno, ficam um pouco cansativos para os alunos brasileiros, devido à gramática, em muitos pontos, ser muito fácil para os alunos brasileiros.

A professora Lúcia cita:

[...] o mais próximo (material didático) é o “Socios Español” que é feito na Espanha, mas também é de acordo com o Marco Comun Europeo, que eu acho muito bacana, só que eu acho que o Marco Comun Europeo serve para a Europa. Para o Brasil, para a América Latina ele está defasado [...] Em minha opinião, ele é pensado para a Europa não para a América Latina. O português é língua irmã, vem do mesmo tronco latino. Tem coisa que o Marco Comun Europeo pede para ensinar que não precisa para o brasileiro. O brasileiro não

precisa aprender que “mesa” é mesa, que “puerta” é porta, tem coisa que não precisa.

Já a professora Joana traz o seguinte comentário:

Nenhum material didático obviamente é completo, você precisa sempre utilizar vários materiais, muitas vezes para que o aluno, ele consiga assimilar melhor o conteúdo, umas vezes que os verbos do espanhol são totalmente difíceis, eu acho que a gramática da língua espanhola, ela é anos luz mais difícil que a gramática da língua inglesa, por exemplo, e nessa busca os materiais do ensino médio, por exemplo, eles trazem muitos textos compridos, textos atuais, tudo bem, porém o aluno ele tem lido cada vez menos, quando ele abre o livro ou quando ele vê uma prova com aqueles textos que precisam interpretar, eles já falam: “ah, eu tenho que ler tudo isso professora? Nossa professora” E aí para eu fazer o meu aluno ler também, que é uma necessidade até para corrigi-lo, quando ele fala, pronuncia alguma palavra incorreta, o que eu tenho feito em sala de aula, eu peço que leiam até o final do parágrafo, e aí passa para o próximo aluno. E o material do ensino fundamental I, que é mais desenhinho tal, tal, eu acho um pouco fraquinho demais para o aluno, porque o aluno do 5º (quinto) ano, por exemplo, ele abre o material e diz: “ai profe, só isso?” “Era isso que era para fazer?” Então você dá uma explicação para o aluno ele já, imediatamente faz...

A professora Carmen faz o seguinte comentário sobre o material didático em geral e por ela utilizado na sala de aula:

Olha tem muitos materiais, eu venho acompanhando os materiais didáticos a algum tempo, no início tinha poucos títulos, tinha poucas editoras de origem espanhola, ou as brasileiras, a editora Ática. Com o “boom” do espanhol, eu percebi, analisando em minha dissertação, que foi na década de 90, que houve uma explosão de materiais didáticos. E hoje tem uma infinidade muito grande. Eu vejo que existem materiais bons e obviamente materiais ruins. Eu acho que tem materiais bons, mas mesmo os bons, a gente tem que tomar muito cuidado, principalmente com a questão gramatical. Pois eles acham que colocando todos os tempos verbais, todos os modos que existe na Língua Espanhola, é fundamental, é isso que tem que ter, e aí fica um livro muito carregado de gramática, que às vezes é muito cansativo.

Pelas falas, de modo geral, constatou-se que em relação aos materiais didáticos disponíveis, atualmente há consenso entre os professores de que não se apresentam completos e nem todos são bons ou se apresentam coerentes com o perfil de aluno numa dada sala de aula. Algumas editoras priorizam a gramática enquanto outras valorizam a parte oral, comunicação e cultural. Este fator, em

determinadas situações, pode ser positivo ou negativo, depende da ótica de observação e necessidade pedagógica. No entanto, relatam que os alunos de ensino médio das escolas estaduais demonstram dificuldade e falta de disposição para leitura de textos longos e sua interpretação, principalmente, pela dificuldade de compreensão da gramática da língua espanhola. Para os alunos do ensino fundamental, o material utilizado é considerado por uma das professoras como fraco, causando desestímulo para desempenho das atividades, demonstrando a complexidade envolvida entre métodos, materiais, a dinâmica da sala de aula e a realidade do aluno. Fato que evidencia a importância de o professor conhecer e dominar sua área de conhecimento, para não se tornar refém de instrumentos e técnicas.

O material didático, na opinião de Weininger (2008), apresenta conteúdo e forma das atividades que ocorrem na sala de aula, não contemplam o dinamismo da sala de aula e as necessidades do aluno. Além disso, a maior parte dos métodos e materiais de ensino tem o rótulo de “ensino comunicativo”, mas a realidade nem sempre corresponde à identificação que é propagada pelos autores ou editoras.

Saviani (2009) comenta que os livros didáticos dispõem os conhecimentos com a ideia de que favorecem o processo de transmissão-assimilação na relação professor-aluno em sala de aula, portanto, mal ou bem apenas promovem a articulação entre a forma e o conteúdo. O livro concentra elementos relevantes para formação dos educandos, e ainda que de maneira “empírica”, se consolida no “grande pedagogo”.

Coelho e Coelho (2008) apontam que o apego ao livro didático é tanto, que um dos professores entrevistados em sua pesquisa pediu licença para consultar o livro utilizado em sala de aula para responder a pergunta do entrevistador, evidenciando pouco domínio de sua área de atuação ou, na melhor das hipóteses, respostas que remetiam a princípios gerais e pouca clareza de seus encaminhamentos em sala de aula, conforme apareceu na fala de outros professores (expressões como: “depende do contexto”, “a partir do texto” *etc.*, foram comumente verbalizadas pelos professores).

Outra pergunta do questionário, organizada neste mesmo eixo temático, aborda o que cada professor tem usado em suas aulas: qual é o material que você utiliza atualmente? Como você utiliza?

A professora Amanda cita de forma objetiva: “Eu uso o livro: *Dominio*. Eu sigo a estrutura proposta pelo livro”. A professora Lúcia tem atuação da seguinte forma:

Eu elaboro, dependendo da turma, do curso. Por exemplo, gestão empresarial eu traço tudo que eles precisam saber: fazer um currículo, se comunicar em um ambiente empresarial, viagens que eles precisam, possam precisar fazer ou em um momento em um restaurante que eles tenham que comentar e tratar de negócios. Dou aulas para o curso de Eventos. Eventos também, elaboro, estruturo, toda a apostila voltada para o curso de eventos: meios de hospedagem; a parte de cerimonial; tem eventos culturais e eventos acadêmicos. Então eu tento estruturar a apostila inteira voltada para o curso que eu dou aula, e principalmente pegando materiais autênticos, de sites, de revistas, de livros, de coisas que um profissional de eventos aprenderia em eventos, eu adapto e coloco na língua espanhola.

A professora Joana comenta que:

Atualmente com o ensino do CEL, que é um projeto, são divididos em 6 (seis) estágios, eu estou utilizando com as minhas turmas de 4º e 5º estágio o livro “*Saludos*” e com meus alunos da rede particular eu estou utilizando, eles 4º e 5º ano, eu uso o livro “*Aprender criança*”.

E ao ser questionada: e como você utiliza? Você segue o livro da forma que ele apresenta ou você faz alguma modificação, você altera alguma coisa? Ela complementa respondendo:

Como eu disse, nenhum livro é completo, então é necessário fazer, antes de já ir para a aula, já ver o conteúdo que eu tenho naquele dia, e a partir daquele conteúdo preparar atividades extras, uma palavra cruzada, uma música, exercícios de gramática, por exemplo, os verbos, que em toda unidade aparece muito verbo, então preparar listas de verbos porque os alunos têm muitas dificuldades nas conjugações.

Interessante perceber na fala da professora Joana, ainda em relação aos processos interacionais na sala de aula, que em tese exigiria uma aula dialógica, um modo de organização da aula com ênfase na gramática e palavras isoladas, ou seja, com enunciados deslocados da língua viva. Ao contrário da professora Lúcia, que embora pareça pragmática, ao mesmo tempo procura ensinar a língua em funcionamento, falada nos diversos contextos culturais dos alunos.

A respeito do material utilizado e como é usado, a professora Carmen descreve o seguinte:

No colégio é “El código L” da editora Edelsa, não sigo todas as sugestões do livro não. A proposta do colégio, que eu considero uma proposta diferenciada, no sentido de que te dá a liberdade de escolha do material, de discutir com a coordenação. Quando eu analisei o primeiro livro, eu já achei um livro muito carregado de gramática. Eu pensei, nós pensamos. O ensino de espanhol no colégio veio em um processo de adaptação. Primeiro era uma aula, depois foi aumentando. Hoje como se oferece o espanhol do 7 ao 9, com duas aulas semanais, nós estabelecemos trabalhar “El código L 1” em dois anos, parece que é pouco, mas eu entendo que a base da Língua Espanhola é muito importante, não adianta passar batido em coisas fundamentais, para depois chegar no imperfeito do subjuntivo e o aluno não lembrar de mais nada. Então eu trabalho, estamos trabalhando “El código L 1” no 7 e no 8 ano e “El código L 2” no 9 ano. O 3 e o 4, como veio em processo, nós ainda não estamos trabalhando, e não sei se vai ter espaço para trabalhar esse material. Porque “El código L 1 e 2” eles já dão uma boa base para o aluno. Você não consegue passar esses 4 volumes em quatro anos com uma aula semanal, isso é impossível, por isso nós dividimos dessa forma.

De modo geral, sobre o material que é utilizado pelo professor, a professora que atua em escolas particulares, a professora Amanda, segue a estrutura proposta pelo livro Domínio, que se intitula “curso de perfeccionamiento”. Já a professora que leciona em escola estadual - CEL, professora Joana, segue os livros da coleção Saludos, porém, quando trabalha na rede particular, adota o livro Aprender Criança, mas reconhece que o material utilizado não corresponde à necessidade do aluno e do ensino, demandando a utilização de atividades extras, que pelo relato destas duas professoras, também se caracterizam de forma tradicional, sem a evidência da comunicação e interação entre os alunos ou mesmo a consideração de aspectos culturais relacionados aos usos da língua pelos falantes.

Evidencia-se, diante das expressões das professoras, a importância de trabalhar com um material didático conforme a demanda de cada situação e conforme a realidade de cada ambiente de ensino. As situações de ensino não são atendidas apenas com livro didático pronto para ser seguido, mas, considerando a diversidade dos alunos e dos conteúdos.

5.4 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Diante das ações empreendidas pelos professores e dos objetivos dos processos e métodos de ensino de uma língua estrangeira, estão os alunos, constituindo-se como propósito das ações para a aprendizagem. Neste sentido, buscou-se explicitar pela fala dos professores, o envolvimento dos alunos perante as seguintes perguntas: como é a participação dos alunos em suas aulas? Tanto em relação a sua interação com eles, como a interação aluno-aluno? Em que se baseia para estabelecer essa dinâmica?

Sobre isso, professores e alunos ficam condicionados à estrutura e pedagogia da escola. Existe a necessidade de atuar de acordo com as circunstâncias, por vezes seguir um roteiro de trabalho estipulado pela entidade de ensino e de acordo com os recursos disponibilizados.

Para a professora Amanda, a dinâmica da aula vem amparada pela quebra da postura de autoridade do professor em relação ao aluno, procurando motivar um clima de amizade, mantendo o respeito, porém, com liberdade. Desta forma, o aluno sente-se à vontade para falar, não sendo interrompido para as correções para não ser bloqueado em seu raciocínio e expressão, desencadeando um processo de inibição. Porém, quando estão trabalhando o material, então conforme a necessidade, as intervenções e correções são feitas e compreendidas pelos alunos, cientes de que podem errar, mas ter atenção para as devidas correções. Sobre este aspecto faz o seguinte comentário:

Eu estabeleço essa dinâmica assim. Eu procuro quebrar aquela relação de professor autoridade na aula em relação ao aluno. Há sempre um clima de amizade, embora de respeito, mas de liberdade. Eu procuro deixar o aluno bem a vontade para se expressar, explico bem o objetivo da correção, que muitas vezes em alguns momentos ela não é feita, para não quebrar aquela dinâmica do aluno, que está ali contando como foi o final de semana, por exemplo. Se eu interrompê-lo a todo o momento para corrigi-lo, talvez ele fique inibido. Então ele sabe, eu já explico tudo isso, ele tem noção que em alguns momentos ele não vai ser corrigido, que ele pode falar, que não tem problema. Quando está trabalhando o material mesmo, ai sim, a correção, ele entende que é necessário, tem liberdade para questionar, para falar sem medo de estar errando, de ser corrigido, de ser vamos dizer punido, o que não seria o caso.

A professora Lúcia explica que atua do seguinte modo:

Eu sempre peço para eles participarem. Quando dou um diálogo, por exemplo, primeiro eles escutam, depois eles fazem a parte de opções e depois eles têm que ler o diálogo, e depois de lerem eles têm que adaptar o diálogo para a realidade deles. Se o diálogo está entre duas amigas que estudam na Universidade do México, e elas fazem o curso de medicina. Eles têm que adaptar para agora. Como é agora? Agora é Piracicaba Fatec e eu faço o curso de Gestão. Quais os dados que eu vou colocar? Eu sempre peço para eles fazerem essa adaptação. A relação professor-aluno, eu sou muito aberta, eles podem perguntar sempre, eu sempre faço uma introdução da aula com algum aspecto cultural, eu gosto muito de trabalhar com Cultura, por exemplo, agora em novembro, final de outubro, nós vamos trabalhar “El día de los muertos”, então eu sempre tento começar a aula com algum aspecto cultural, e geralmente é tranquilo, eu nunca tive problemas na relação com os alunos, e sempre falo tudo em espanhol com eles.

A professora Joana traz o seguinte comentário:

Bom no CEL, no projeto eu acho muito legal, porque as cadeiras elas ficam dispostas de 3 em 3, e dá ao aluno possibilidade de juntar mais uma, de fazer um grupinho maior, e os alunos do CEL eles interagem muito entre eles. Até porque eles estão ali porque “querem” e aproveitando-se disso do aluno estar ali por querer é que dá para ter um desenvolvimento maior. A minha interação com eles é, eu sou uma professora muito exigente, nem sempre eles gostam da minha postura, eu cobro muito, por exemplo, lição de casa, então eu dou aquelas broncas, mais no final das contas a gente tem uma interação muito de amizade mesmo, que afinal de contas a gente fica 3 anos juntos a maioria. E a interação entre eles por essas carteiras estarem sempre juntas e por eles terem a possibilidade de sentar perto de quem eles querem, então muitas vezes eu preciso também tirar um aluno que não tem uma grande facilidade de aprender se juntam para ficar conversando, então as vezes eu preciso também interferir nisso, trocar aluno de lugar, para que ele juntamente com aluno que conseguiu assimilar melhor o conteúdo possa auxiliá-lo também.

A questão é: sentam juntos para quê? Para se comunicarem em espanhol? Para assimilar conteúdo fazendo exercícios apostilados? Porque gostam um do outro e sentam perto de quem eles querem e gostam? O que gostaríamos de salientar é: qual a intencionalidade pedagógica de se trabalhar em grupo? Como essa disposição entre os alunos pode favorecer os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento? Sentar juntos poderia ser uma estratégia propícia para conversarem entre si? Dialogarem em espanhol? Construir sentidos sobre os significados das palavras compreendendo melhor a língua alvo? Ou seja, novamente

percebemos na fala dos professores certo espontaneísmo e pouco conhecimento teórico de processos que eles mesmo destacam como importantes. Pelas falas dos professores, percebe-se que favorecem a interação para a aula ficar mais agradável, fortalecer vínculos; a questão da construção do conhecimento sobre a linguagem nestas interações, ao mesmo tempo, como favorecer essa construção em tais interações, são processos que deixam de ser mencionados.

São questões que precisam ser pensadas pelo professor quando se tem clareza de seus objetivos e dos processos de aprendizagem envolvidos, ou seja, os alunos vão trabalhar juntos porque isso favorece a interlocução e produção de sentidos no uso da fala para comunicação, condição para compreensão e apropriação dos significados das palavras no diálogo. Ao contrário, se a importância de sentar junto reside nos laços de amizade e é divertido, o que conseguem, na melhor das hipóteses, é ajuda mútua para “assimilar o conteúdo”.

A continuação da fala da professora Joana fortalece esse entendimento de que há uma prevalência de práticas que focalizam o conteúdo gramatical em detrimento da construção de sentidos da linguagem nas interações dialógicas propiciadas na aula, mesmo que os alunos estejam sentados em grupo.

Bom, a correção geralmente ela é oral, quando os alunos eles têm dificuldades, então eu vou estabelecendo essas dificuldades na lousa. Por exemplo, uma correção com algum verbo, ele é irregular, onde acontece a irregularidade desse verbo? Quais outros verbos que seguem essa mesma irregularidade? Eu costumo colocar na lousa, às vezes eu peço para que o aluno vá até a lousa, e eu pergunto para os demais, quando ele terminou de colocar ali a frase, eu pergunto: está correto? Eles falam: “sí”, eu falo: sí? Então, eles “no”. *Y donde está el error?* Eles apontam o erro, ou às vezes eles também apontam outra coisa que não tem erro. Eu falo “no”... Aí eles falam em tal lugar, eu falo “sí es eso” aí eu explico porque, eu circulo e explico porque errou.

A professora Joana atua em um projeto que a disposição das carteiras em sala de aula tem como objetivo contribuir com interação entre os alunos, o que demonstra a importância do professor, ou seja, não basta a disposição das carteiras, mas, a dinâmica de ensino e aprendizagem estabelecida por quem ensina, segundo os objetivos.

Ressalta ainda que os alunos frequentam as aulas por livre e espontânea vontade, fator que favorece o desenvolvimento das atividades segundo a opinião da

professora. Relata que as cobranças por lições de casa sempre acontecem, mas não quebra o vínculo de amizade, visto que passam três anos em convivência escolar. A professora considera que a disposição das carteiras permite a interação entre os alunos, porém, em determinadas situações existe a necessidade de melhor arranjo na sala para evitar desvio de foco da aula, conversas fora do assunto, ou o melhor aproveitamento entre os alunos.

A professora Carmen adota uma postura em sala de aula diferenciada e descreve sua performance a seguir:

Olha, a gente passa por muitos estágios, mas eu procuro em minhas aulas ser mais dinâmica possível, mais afável possível. Afável no sentido de conquistar o aluno, porque aprender uma língua estrangeira, para aprender eu percebi muito em várias situações, em vários livros, tem que trabalhar o emocional do aluno, com a empatia do aluno, com o gosto do aluno. Você não aprende nada por imposição, nada por goela abaixo. Eu procuro deixar as aulas agradáveis, sou bem brincalhona em sala, eu gosto de brincar, procuro saber o nome de todos os meus alunos, eu chamo pelo nome. Toda vez que tem leitura, abro espaço para que eles leiam por vontade própria, mas às vezes aquele mais tímido, tem vergonha, às vezes eu chamo, se ele quer ler, às vezes sou até um pouco imperativa. Hoje você vai ler. Quando percebo que o aluno não está afim, tudo bem, respeito. Eu procuro fazer de uma forma que os alunos gostem. Gosto muito de trabalhar com música, percebo que eles adoram. Dentro do possível obviamente, eu procuro encaixar música, mas músicas que eu também goste. Porque, às vezes eles me pedem “Rebeldes”, coisas assim do gosto deles, mas eu procuro aliar as duas coisas. Eu incentivo os alunos a participarem, a gostarem da língua espanhola. Obviamente que problemas com os alunos a gente sempre tem, mas eu procuro ter uma relação amigável, afável.

Assim, as falas demonstram que construir conhecimento com o aluno, na opinião das professoras, também envolve o emocional e o afetivo. No início do trabalho, durante a explanação dos diferentes métodos, foi possível identificar que com o avanço na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, refletindo na elaboração dos próprios métodos, o ensino autoritário e monológico foi cedendo lugar para a visibilidade do aluno, seus desejos e necessidades. Ideário que já está consolidado entre os professores.

5.5 DIFICULDADES ENFRENTADAS PERANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E MODOS DE SUPERÁ-LAS

Este eixo temático procura organizar as falas dos professores quando trazem as situações vivenciadas na prática pedagógica, destacando as dificuldades enfrentadas com os alunos e o modo como são trabalhadas pelos professores. Para tanto, três perguntas foram realizadas. A primeira delas: quais as principais dificuldades você destacaria na sua prática pedagógica?

A professora Amanda expõe seu reconhecimento quanto à dificuldade enfrentada para o desenvolvimento da prática pedagógica considerando um desafio a transmissão da gramática, visto que acha muito difícil, tal como o português. E o que pesa em sua opinião, é que no português, cotidianamente, nem sempre os falantes se expressam corretamente, mas para uma situação de ensino do espanhol, é preciso aprender certo. Observa que o espanhol não tem a mesma displicência que o brasileiro tem no falar. Destaca ainda que a escola não oferece uma política de formação continuada, ficando para cargo de cada professor buscar seu aperfeiçoamento. Neste sentido apresenta a seguinte explanação:

Eu tenho dificuldade de passar alguns pontos gramaticais, falando de gramática para os alunos essa é uma dificuldade que eu tenho, é por causa da diferença dos idiomas. No espanhol a gente tem uma gramática difícil, como é do português, mas no português muitas vezes nós não utilizamos a gramática correta, não fazemos uso dela, ignoramos praticamente, já no espanhol na maioria dos pontos gramaticais não acontece isso. Então eu tenho essa dificuldade de mostrar para o aluno que ele precisa falar daquele jeito, aprender certo, porque é diferente do português. Eles não têm aquela, eu diria até, displicência no falar como nós temos. Essa é uma dificuldade que eu encontro, convencer o aluno disso, que o espanhol não é assim tão à vontade, vamos dizer.

A problemática da formação aparece na fala da professora Amanda quando cita: “Nós podemos fazer alguns cursos, a gente tem o Instituto Cervantes, que dá um suporte bom, mas é tudo iniciativa do professor, eu vejo que para o professor falta muito estímulo, falta muito estudo ainda”.

Sobre isso, conforme já apontamos, Libâneo (1992) destaca como as questões que envolvem a prática pedagógica se convertem em senso comum, mesmo que revestidas de concepções teóricas implícitas. O que fica evidenciado

quando aderem a modismos ou repetem discursos do ideário pedagógico do “aprender a aprender”, por exemplo, sem grandes reflexões embasadas em teorias pedagógicas que tem marcado a história do sistema educacional brasileiro. Exemplo disso, conforme o autor aponta, são os cursos de licenciatura quando apenas apresentam aos professores práticas de ensino, técnicas pedagógicas, sem embasamentos a partir das diferentes correntes pedagógicas que as inspiram e, principalmente, sem levar os professores a questionar os condicionantes das dificuldades de ensinar como algo que vai além dos muros da escola. Talvez por isso a preocupação da professora Amanda se restrinja a dificuldade de ensinar gramática relacionando-a com displicência dos alunos, desconsiderando o que estão aprendendo sobre leitura e produção de texto para além das aulas de espanhol, considerando a má qualidade do sistema de ensino conforme interesses políticos.

Ainda problematizando o conhecimento advindo da prática, de modo geral, observou-se no relato das professoras que embora planejem suas aulas e façam uso de materiais didáticos, não fazem referência a qualquer método, tampouco os relacionam com os pressupostos teóricos que o embasam. Sobre isso, podemos destacar uma análise feita por Duarte (2003) ao abordar o processo de formação dos professores, especialmente influenciada por Donald Schön, em que os professores formados por tal modelo acabam desvalorizando no processo formativo, os conhecimentos teóricos e o que se sobressai é uma “pedagogia da prática”.

Em vários momentos nas falas dos professores, eles se reportam aos problemas da prática sem qualquer referência a pressupostos teóricos ou condicionantes macrossociais que os embasem, evidenciando que é preciso problematizar o fazer docente enquanto prática exclusiva de saberes úteis ao ensino cotidiano, com vistas ao desempenho de tarefas. Tal situação revela-se problemática quando o professor se depara com situações que envolvem uma complexidade muito maior do que a aplicação de exercícios poderia sanar, o treino da gramática e simulação de diálogos, envolvendo, entre outras questões, os problemas que os alunos trazem do ensino médio na apropriação da língua mãe, motivação para aprender uma nova língua e a própria aprendizagem de uma língua estrangeira. Desafios que provavelmente, o saber tácito não alcança, pois, envolve compreensões da dinâmica de ensinar e aprender e do próprio funcionamento da linguagem. Talvez por isso os professores permaneçam com explicações simplistas

e pouco críticas dos problemas da sua prática, inclusive culpabilizando a imaturidade do aluno ou a negligência dos pais para seus insucessos.

Nas palavras de Duarte (2003, p. 619) sobre tal ideário na formação dos professores, argumenta:

Nessa linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores [...]

Sobre o “professor improvisador”, Coelho e Coelho (2008, p. 4) destacam que:

Por meio desse conceito, propomos a problematização de uma característica da formação docente: a despeito das discussões que ressaltaram o caráter especializado do trabalho do professor (processo demarcado, entre outros fatores, pela recusa ao epíteto “tia”) a consideração presente no ‘senso comum’ de que a atuação do professor é demarcada, sobretudo, pela sua disposição, pelo seu comprometimento e pelo grau de afeto que dispensa aos alunos, ainda é preponderante.

Coelho e Coelho (2008, p. 5) problematizam o relato de um grupo de professores quando investigam no contexto de sua pesquisa, cujo objetivo é problematizar os relatos que apresentam sobre o próprio desempenho com evidências para:

a supremacia do improviso em relação ao planejamento; o privilégio à opinião, em lugar da reflexão sistematizada e profissionalmente encaminhada; a não utilização de aportes teóricos na abordagem do conteúdo específico da disciplina ou no exercício docente.

Por esta visão, Coelho e Coelho (2008) argumentam que não embasam suas colocações na literatura acadêmica, não apresentam reflexões sobre determinados conceitos a partir de um saber acumulado historicamente, fundamentando suas

ações em opiniões pessoais ou no que consideram, por si mesmos, ser o melhor para seus alunos.

Sendo assim, ainda destaca a autora, os professores não estabelecem relações entre conhecimento acadêmico e o saber escolar que constroem, nem referência a autores, escolas de pensamentos ou matrizes teóricas. Prática que se distancia do que é a natureza do trabalho pedagógico tal como preconiza Saviani (2005), ou seja, o compartilhamento do conhecimento historicamente produzido, o saber científico, teórico, compreendendo ações da chamada pedagogia tecnicista, restrita a um conjunto de técnicas aplicadas com vistas a um determinado fim ou resultado.

A professora Lúcia expressa o seguinte:

Acho que eu espero demais deles, eu espero muito, e aí quando não acontece, tem hora que eu me frustro bastante, mas faz parte dessa linha. E, tem coisas que eu aplico que também não dá certo. Por exemplo, quando eu peço para eles fazerem um texto. Se eu pedir para fazer em sala de aula, eles têm que usar o dicionário, mas se eu pedir para eles fazerem em casa, eles vão usar o “google tradutor” e aí eu me vejo corrigindo o “google tradutor” é isso, a medida que você vai levando na cabeça você aprende. Mas, fazendo em sala de aula é bacana, é legal, só que usa muito tempo, são praticamente duas aulas para eles escreverem um texto. Quando eu deixo, eu deixo em casa, mas estou cortando essa atitude também, porque eles colocam no “google tradutor”, não que seja uma ferramenta ruim, mas tem que saber usar.

Além dos problemas de formação e com a aplicação de técnicas que destacam, a professora Joana aponta que o desinteresse do aluno tem cada vez mais aumentado, caracterizado pela participação nas aulas, não por disposição própria, mas porque foi colocado pelos pais, que às vezes é uma forma de dar ocupação ao filho.

Este fato motiva a explicação da professora Joana para o desinteresse do aluno que se consolida para ela como uma dificuldade, como pode ser visto em seu comentário a seguir.

O desinteresse do aluno tem crescido a cada dia mais, e muitos alunos eles estão ali porque eles querem aprender, já outros estão ali porque o pai colocou, o pai obrigou, inclusive a gente tem uma dificuldade porque tem pais que chegam para fazer a matrícula do filho e falam: ele não tem nada para fazer durante a tarde, então vai estudar, eu acho que quando um pai coloca uma responsabilidade

desse nível para o filho, ali nós teremos um problema, que é fazer o aluno gostar de estar ali, porque se ele não gostar, esse aluno vai apresentar problemas... Então, colocá-los, essa interação de carteiras aluno-aluno, então às vezes colocar um aluno perto de um grupo com o qual ele possa se identificar. Então, a irresponsabilidade do aluno, o desinteresse, então eu falo para eles: quem chega a casa e deixa a mochila jogada e vai pegar o material só no dia de vir para a aula? É incrível a quantidade de alunos que levantam a mão. No primeiro dia de aula no primeiro estágio eu pergunto para eles, quem está aqui porque quer? Ultimamente, metade da sala levanta a mão e a outra metade recua. Então lidar com esse desinteresse está sendo muito complicado para a gente, porque nós temos, nós deixamos o aluno preparado para prestar o DELE de nível intermediário, e têm muitos alunos que saem dali, que não estão preparados nem para o básico, então, infelizmente, eu acho que o desinteresse está sendo um problema crucial, independentemente de ser estadual, de ser particular, eu tenho percebido em todos os lugares.

Não podemos desconsiderar o que foi colocado pela professora como um problema, realmente fazer espanhol atrelado a preencher o tempo ocioso do filho é um equívoco. Entretanto, pode-se pensar a partir destas falas que as causas das dificuldades, do não aprender, permanecem centradas no aluno e na família ou na dita “pedagogia da prática”. A professora chega até a desconsiderar a própria problemática da formação, demonstrando novamente a ausência de uma análise mais ampla dos problemas de aprendizagem.

Com certeza esse é o maior problema, porque eu estou falando isso basicamente por conta do CEL, onde tem outros professores, e ali nós temos um ritmo muito acelerado, nós somos muito cobrados. O nosso trabalho é em equipe mesmo [...] Então, por exemplo, o 1º estágio vai de que página até que página, nós temos uma lista onde nós relatamos os problemas dos alunos, qual é o problema desse aluno? É indisciplina. Qual é o problema desse aluno? Faltas. Então a gente já sabe exatamente com o que nós vamos lidar no próximo estágio. Ali não é um problema de formação de professor, porque nós temos que estar sempre muito equipados, a gente tem ali equipamentos para tudo.

A professora Carmen expressa seu pensamento com relação às dificuldades enfrentadas na prática pedagógica da seguinte forma:

Pergunta difícil. Eu acho que o grande desafio é fazer com que os alunos gostem. No colégio especificamente, lá a questão das línguas, é muito importante e isso é um aliado, porém o inglês é a segunda língua mais forte, não só no colégio, mas lá especificamente, porque lá é considerada uma escola bilíngue, eles têm inglês desde o infantil, e vem vindo. O ensino do inglês é por nível, muito bem focado. Às

vezes eu percebo nos alunos certa repulsa, não repulsa, mas não vem o espanhol como uma língua tão importante. Eles dizem, é fácil falar espanhol. Muitas vezes o desafio é mostrar para os alunos que é uma língua diferente, que é parecida, que isso é um fator favorável por ser parecida, e por isso você pode aprendê-la em menos tempo, mas ao mesmo tempo, essas similaridades também é uma dificuldade. Porque ele acha que é fácil, e por isso não se preocupa em aprender vocabulário, em estar adequado as normas da língua espanhola. Então o maior desafio, ou dificuldades é ele perceber essa importância do cuidado de aprender a língua.

Outra pergunta dirigida aos professores foi: quais as principais dificuldades de aprendizagem você destacaria por parte dos alunos? A professora Amanda menciona novamente que: “a dificuldade dos alunos eu acho que é sempre em algum ponto gramatical”. Indagada pela pesquisadora sobre a questão da oralidade, completa:

A oralidade deles é..., não é exatamente um problema. É um problema inicial, os alunos têm muita dificuldade para começar a falar, por isso que eu procuro passar essa parte, assim de deixar a vontade de liberdade, porque o aluno, a maioria pensa que ele só pode falar quando ele já tiver aprendido tudo. Quando ele acabar o curso ele vai começar a falar, é essa dificuldade que eles têm. Eu tento passar isso para eles. Que eles podem falar desde o primeiro dia de aula. Lógico que, proporcional ao que eles sabem, mas que eles têm condições, só assim eles vão conseguir desenvolver. Eles têm essa dificuldade também, além de alguns pontos gramaticais, naturalmente que são diferentes do português. Eles têm esse receio de começar a falar. De começar a falar e não conseguir.

A professora Lúcia, ao contrário do que foi dito até agora, menciona a dificuldade que os alunos trazem do ensino médio e que repercutem na aprendizagem do espanhol, fazendo uma análise um pouco mais ampla:

A principal dificuldade de aprendizagem é a gramática, porque eles têm uma defasagem muito grande no ensino fundamental e no ensino médio, e com a gramática então, quando eu passo alguma coisa de gramática, com verbos eles já temem, meu Deus: não professora gramática não, é um horror. Toda vez que é gramática é um trauma. Porque eu tenho que explicar a regra em português, para depois explicar a regra em espanhol.

A professora Joana também comenta sobre os problemas de aprendizagem dos alunos que chegam a determinado nível de ensino com dificuldades na língua mãe e na leitura de textos mais longos, mesmo assim, prevalecem as explicações de

um desenvolvimento natural e centrado no indivíduo, ou seja, mais um agravante para que as condições de ensino não sejam problematizadas de modo mais abrangente para que se busque alternativas de formação e ensino. Desta forma, faz o seguinte comentário.

Difícil para eles é a parte gramatical, por exemplo, conjugação de verbos, mesmo que seja regular; discurso direto e indireto; a colocação pronominal, eles sentem muita dificuldade com isso. E tem alunos que eu acho que não têm nem maturidade para aprender, por exemplo, a colocação pronominal, devido a não saber distinguir o que é um verbo dentro de uma oração.

Assim, o processo está centralizado nos problemas de aprendizagem que são exclusivos do indivíduo e no ensino da gramática, demonstrando que concepções tradicionais ainda não foram superadas.

A professora Carmen também apresenta seu entendimento com relação às dificuldades de aprendizagem que impactam no desempenho dos alunos, fazendo o seguinte comentário:

Eu sempre falo aprender espanhol é aprender detalhes, porque são detalhes, em uma palavra às vezes tem um “i” um “u” ou um “ue” um ditongo que nas palavras em espanhol, principalmente nos verbos tem muito. E que é isso que faz a diferença. Que os verbos na 3 pessoa do plural não terminam com “m” terminam com “n”, que isso faz a diferença. São essas pequenas coisas. É isso, as dificuldades; classes com muitos alunos; pouco tempo, apesar que no colégio eu considero que é um tempo bom, porque com duas aulas por semana você pode trabalhar legal. Eu já tive resultados muito bons. No colégio tem a gincana cultural, e tem a prova de espanhol, e os alunos participam, e este ano eles arrasaram. Eles fizeram um esquete de uma parte da obra de “Dom Quixote” daquela cena dos moinhos, e foi fantástico. Até a coordenadora veio elogiar. “Nossa, como o espanhol vem evoluindo no colégio!” Porque no início, quando eu entrei, tinha o espanhol, mas não dessa forma, com essa regularidade, e os alunos falavam muito “portunhol”. Falavam: “mucho obrigado” e coisas assim, que é inaceitável. E esse ano, desde o ano passado a gente vem percebendo o cuidado dos alunos em usar bem a língua, fazer bom uso dela.

E, finalmente, diante das dificuldades do exercício pedagógico e da aprendizagem dos alunos, com relação à língua espanhola, importa mencionar as ações que as professoras empreendem para superar as adversidades. Assim vem a terceira pergunta: como você trabalha com relação a essas dificuldades?

Sobre esse aspecto, a professora Amanda, que trabalha com os alunos a conversação em nível avançado, tem uma visão menos focada no aluno quando a questão é o problema de aprendizagem, além de destacar, talvez até por trabalhar em nível avançado, a linguagem viva entre pessoas, o diálogo em contextos específicos de enunciação, o que os outros professores pouco destacaram e não questionaram, mostrando lacunas sobre o conhecimento teórico de questões que envolvem a apropriação da linguagem.

Sempre explicando desde o primeiro dia de aula, que eles têm que falar na mesma proporção que eles estão aprendendo a gramática, que eles não precisam esperar aprender tudo para começar a falar. Eu cito sempre uma criança que começa a falar. A pessoa pode ser analfabeta, mas ela fala. Então é de ouvir, daí a importância de eles ouvirem música, assistirem filmes em espanhol, mesmo que com legenda em português, música eu sempre recomendo que eles ouçam, que ouçam bastante neste começo de aprendizagem.

A professora Lúcia em sua forma de atuação menciona usar a seguinte estratégia: “O que os alunos têm de dúvida e dificuldade, em realidade é em língua materna, nesse caso, explico o conteúdo em português e depois faço a comparação com o Espanhol. Utilizo maneiras diversas de explicar, como jogos e dinâmicas”.

Já a professora Joana procura aplicar maneiras de superar as dificuldades que possam aparecer, demonstrando compreender os processos de aprendizagem como associação mecânica de elementos:

Listas intensas de exercícios, por exemplo, quando é artigo, às vezes nos temos aquela diferença do português para o espanhol, também algumas palavrinhas que em português elas são femininas e em espanhol elas serão masculinas, e ressaltar muito o “-aje” que em português terminam em “-agem”. Eu tento fazer essa assimilação. Olha, em português aqui termina em “-agem” é feminino (a coragem, a mensagem, a paisagem) em espanhol vai terminar em “-aje” e vai ser sempre masculina. Então, quando o meu aluno coloca lá, por exemplo, “la viaje” eu falo, destaco: como termina a minha palavrinha? E eles ah, eles percebem, eu não dou diretamente onde está o erro. Eu falo, qual é a terminação? E outras palavrinhas também, por exemplo, “leite” que em português “o leite” em espanhol “la leche” eu falo, por que está errado? Eles falam, mas não é leite professora? Eu falo, sim em português como eu falo? “o” e em espanhol como eu vou falar? Ai eles ah, é “la”. Às vezes é engraçado, que quando eu chamo a atenção para algum errinho deles. Um fala para o outro: como você é burro! Eu falo a gente não pode falar burro, é desprovido de inteligência. Eu faço umas brincadeirinhas assim para meio que descontrair também.

A professora Carmen demonstra seguir a mesma linha de trabalho:

Bom, o tempo de aula lá está bom, a quantidade de alunos a gente vem insistindo, mas isso não depende de nós. Essa questão dos detalhes, eu tenho trabalhado muito a questão deles observarem. Eu questiono muito os alunos. Por exemplo, coloco lá um vocabulário novo. Estou trabalhando agora o vocabulário do parentesco familiar. Tem por exemplo “cunhada”, o que tem de diferente com relação ao português, porque a pronúncia é igual, mas a escrita não. O que tem de diferente? Ah, tem aquele tracinho encima do “n”. Como se chama essa letra? “ñ”. Então grifem isso porque essa é a diferença com relação ao espanhol. Ah, “nieto”. O que tem de diferente? É o “i”. Pois esse “i” faz a diferença na língua espanhola. Então grifem a letra “i”. Esse é um exemplo das diferenças que eu procuro frisar no ensino da língua espanhola. Procuro também os fazer falarem. Por exemplo, coisas pequenas, pedir para ir ao banheiro. A gente pensa que isso não faz diferença, mas faz. Pedir para ir beber água. Se não falar em espanhol não vai. [...] Então eu exijo essas coisas. Dou muitas atividades extras. Porque o livro trabalha a parte escrita, a leitura, mas faltam os exercícios.

Para finalizar a entrevista, diante das explicações e ponderações sobre o enfrentamento das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, foi solicitado a cada professora descrever como é o desenvolvimento de uma aula.

Assim a professora Amanda apresentou sua forma de atuação.

Bom. As minhas aulas, a maioria delas são de conversação, para alunos de nível avançado. Então eu preparo as minhas aulas da seguinte forma, eu escolho um texto, um tema, pode ser uma notícia da *internet*, uma notícia da semana, ou uma notícia de jornal, mesmo passada. Um texto também de algum escritor, de algum jornalista, enfim. Desse texto eu retiro então, depois da leitura que o aluno faz do texto, a gente conversa sobre o texto, tiro dúvidas de entendimento, vocabulário, essa parte é bem simples, e eu faço perguntas, podem ser escritas, que eu já levo escritas para o aluno, para ele me dar opinião ou formulo assim oralmente. Desse mesmo texto eu tiro vocabulário específico, expressões, uma palavra que aparece muitas vezes, expressões relacionadas com essa palavra, tiro também alguma coisa de gramática. Sempre depois da parte oral de toda essa leitura e conversa, e expressões, vocabulário, eu entro com uma parte de gramática. Eu posso relacioná-la com alguma estrutura do texto, é isso que eu faço, mas se não tem nada neste texto, assim que eu queira trabalhar eu levo outro tema gramatical para o aluno trabalhar também. Então as minhas aulas basicamente são, vamos dizer 60%, 70% oral, em cima deste texto de conversa e a outra parte gramatical, com exercícios, uma breve recordação, porque a essa altura eles não tem nada novo para aprender, vamos dizer assim tirar dúvidas, uma nova explicação se for o caso e alguns exercícios, é assim que eu monto a minha aula de conversação para alunos de nível avançado.

A professora Lúcia atendendo à solicitação, fez a descrição de sua aula.

Uma aula de currículo, como é tecnólogo. Eu primeiro passo como se portar, passo um vídeo de como se portar em uma entrevista de emprego. Eles assistem ao vídeo, uma moça falando tudo em espanhol, descrevendo como deveria portar-se, depois eu faço uma revisão dos pronomes interrogativos, em seguida eu passo o modelo de uma entrevista para eles. De como seria uma entrevista de emprego. Trataria de salário, dos dias de trabalho, o horário, função, tudo. Depois que eles fazem isso eu dou um formulário, como se fosse o formulário de uma empresa de seleção. Um aluno representa que está selecionando e o outro vai ser a pessoa que está procurando emprego. E eu trago para eles umas quatro ou cinco vagas de emprego, que eu retiro da internet de sites reais, e eles escolhem para quais vagas querem se candidatar. Um aluno representa o entrevistado e o outro o entrevistador. No final do formulário do entrevistador tem algumas questões, e o entrevistador tem que colocar se ele contrataria, sim ou não, e por quê? Eu dou algumas opções para eles falarem, se a pessoa foi pontual ou não? Se ficou nervosa? Se ela soube responder? Se é adequada ou não? Eles assinam e me entregam, eu faço a correção e devolvo para eles. E baseado nisso eles tem que fazer um currículo e me entregar numa próxima aula.

A professora Joana também apresentou sua forma de atuação em uma aula de espanhol.

Bom, além da, como nós trabalhamos com material didático, o material sempre traz também algum assunto. Um assunto que está em evidência, por exemplo, no material nós temos lá o abuso contra mulheres, nós temos homofobia, nós temos outro problema também, que é a xenofobia, então ao trabalhar com esses temas, por exemplo, a violência contra a mulher, eu antes faço uma abordagem, eu apresento algum vídeo para eles sobre violência, explico que quando uma mulher sofre uma violência não está afetando apenas a ela.

A professora Joana destaca a interação que estabelece com os alunos em determinados momentos da aula:

Eu ouço (os alunos), porque eles sempre têm também experiências para contar, a partir daí eu peço que eles pesquisem o assunto que foi abordado, e na aula seguinte eles vão fazer cartazes para uma apresentação. E é interessante a visão que muitos alunos tem sobre determinados temas, inclusive teve um aluno que destacou que quando uma mãe sofre uma violência, provavelmente a criança que presencia essa violência ela também vai ser uma criança violenta, ela vai ser uma criança com problemas de comportamento, vai ter

problemas para conviver com outros colegas, e até trabalhar essa criança para que ela deixe de ser violenta é um longo caminho, então eles abordam que muitos filhos que presenciam violência, também serão adultos violentos, com pouca paciência no trânsito, em determinados lugares.

E, finalmente, a professora Carmen relatou como é seu procedimento.

Bom, já que o assunto é família, eu vou me pautar nela. Sobre o vocabulário de parentesco, no livro tem um pequeno texto que apresenta uma menina falando com o avô, que apresenta o vocabulário da família. O que eu fiz? Eu preparei um material com os parentescos que tinha no livro e os que estavam faltando. Por exemplo: “suegro y suegra; hijo e hija; yerno y nuera”. O que muitos alunos não sabem o que é. Eles ouvem na família, mas é interessante comentar. Um aluno me perguntou: o que é “viuda”, professora? É viúva. Mas eu não sei o que é em português. Ele não sabia. Parece que é algo simples, mas para os alunos do 7º ano, que é onde eu passo esse conteúdo, eles não têm esse conhecimento. A próxima lição apresenta as características físicas, então vamos trabalhar o vocabulário, vou fazer atividades de ampliação, de reforço. Eu gosto muito de trabalhar com tarefas. Eu peço um trabalho para os alunos, que é fazer a árvore genealógica da família, o que eles têm dificuldades. Então eu montei um esquema para eles se guiarem. Qual seria a estrutura da árvore genealógica? Tem no livro, mas não é tão claro para eles. Eles vão ter que escolher alguém da família. Um homem ou uma mulher, e falarem da sua relação de parentesco e descrevê-los, tanto as características físicas como a personalidade, é basicamente isso. Nessas aulas, eu procuro fazer com que eles trabalhem a leitura, a escrita e a parte comunicativa em duplas. No livro também tem a parte auditiva. Eu estou sempre preocupada com o desenvolvimento das quatro destrezas. O encerramento deste conteúdo é a apresentação do trabalho.

A professora Lúcia parece ser a docente mais criativa, elaborando materiais para a aula que mais aproximam os alunos da linguagem viva, não tão focada na gramática.

Quando Vygotsky (2000) destaca a importância da produção de sentidos e compreensão dos significados das palavras nas trocas dialógicas, argumentando sobre as relações que se estabelecem entre pensamento e linguagem, condição para a própria aquisição da linguagem, tais processos não remetem à noção de cópia a um modelo ou mesmo mera realização de exercícios mecânicos e repetitivos, mas, aquisição da língua entre sujeitos que trocam enunciados concretos, em contextos reais e dinâmicos de funcionamento da língua. Mesmo porque, conforme já foi destacado, aprender, apropriar-se de uma língua, envolve

produção de sentidos nas trocas dialógicas, de modo que eu possa me apropriar dos significados das palavras nas relações discursivas reais entre falantes, isso é algo muito mais complexo do que assimilar conteúdos através da realização de exercícios com palavras isoladas, deslocadas dos contextos enunciativos.

A centralidade da gramática em detrimento de um ensino que promova a troca, o diálogo e a construção de uma aprendizagem considerando a fala viva, aparece em muitos momentos nas falas das professoras, demonstrando o quanto a psicologia behaviorista, o ensino tradicional e a língua entendida enquanto estrutura fechada, ainda influenciam as práticas pedagógicas dos professores de língua estrangeira. Conforme foi apontado, a ênfase de que a língua se expressa pela fala e também que a língua representa um conjunto de hábitos condicionados que se aprende por meio de exercícios repetitivos, num processo mecânico de estímulo e resposta marca a prática do professor (CESTARO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha jornada de professora de língua espanhola, observando a prática pedagógica empreendida e as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, despertou-me o interesse em aprofundar o assunto para compreender melhor as circunstâncias que envolvem o sistema de ensino, as estruturas e recursos das escolas, o desempenho do professor e a participação do aluno. De certa forma, a transformação desse pensamento em realidade produziu este trabalho de pesquisa que se constitui na necessidade de respaldo teórico sobre os modos de ensinar um segundo idioma e abordagens e métodos do processo de ensino, bem como um levantamento a respeito da visão dos professores de língua espanhola quanto ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como referência a perspectiva histórico-cultural.

O delineamento para o empreendimento das atividades deste trabalho teve como tema o ensino e aprendizagem da língua espanhola com abordagens e métodos na concepção de professores. Além de um direcionamento sobre qual a percepção dos docentes sobre as dificuldades enfrentadas no ensino da língua espanhola perante os diferentes métodos de ensino e desafios da sala de aula.

Assim, para construir os passos deste estudo, foi necessária uma metodologia de pesquisa com atenção em duas frentes: uma voltada para a apresentação de um panorama teórico envolvendo os processos de ensino da língua espanhola e outra procurando trazer a opinião de docentes que atuam ativamente no ensino de espanhol em ambientes diferentes tais como: escola particular, Fatec, CEL e escola de idiomas.

Tal construção conduziu à interpretação de que a língua espanhola tem sua importância e representatividade como idioma falado no mundo, com reconhecimento no ambiente de negócios em função de um percentual significativo de falantes e países que adotam oficialmente este idioma. Faz parte do processo de ensino no Brasil, tendo sido legalmente recomendado às escolas sua oferta na grade curricular, porém, com as últimas mudanças no ensino médio brasileiro, por Medida Provisória, deixou de ter obrigatoriedade, atendendo a interesses econômicos em detrimento de interesses formativos dos alunos.

Independente das políticas governistas, a língua espanhola vai continuar tendo seu destaque e merecedora de ensino para atender às necessidades

daqueles que têm interesse em ter outro idioma. Esse processo passa por questões centrais significativas que demandam atenção e melhorias no processo de ensino. Figuram, portanto, as escolas, o sistema de ensino, o envolvimento do aluno e o papel do docente.

Entretanto, conforme apontado, os professores em grande parte desenvolvem suas atividades embasadas em ordenamentos pedagógicos pouco dominados, compreendidos por eles. Passam pela formação inicial estabelecida e padronizada para a preparação do profissional, sob a ótica conceitual e pragmática, sem considerar que a prática do magistério não se consegue apenas pelos conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Os cursos precisam disponibilizar saberes teóricos referentes à educação e à didática que são importantes ao exercício da profissão como realidade social e constituição da identidade docente, para além dos saberes tácitos. Dessa forma, o professor não pode ser visto com um simples transmissor de informações pelo exercício pedagógico e uso de método repetitivo, com conhecimentos específicos e fragmentados.

De maneira geral, os professores não estão preparados para fazer uso de seus conhecimentos e contribuir para a melhora da qualidade do ensino, que demanda formação iniciada, continuada, articulada e profissional. Processo que leva a compreensão de que a função do professor é ensinar, difundir conhecimentos, dialogar, discutir e debater com seus alunos a importância do conhecimento para a vivência no mundo de hoje. São aspectos, que para sua consolidação, demandam preparo adequado que nem sempre a formação inicial, oferecida pelas instituições de ensino, assegura, entretanto, a formação continuada constitui-se como elemento para o desenvolvimento do professor frente às circunstâncias do processo de ensino e sua atualização constante com relação aos conhecimentos e demandas gerados pela sociedade.

Essa atuação do professor, que se insere no processo de ensino, precisa ter o suporte das abordagens teóricas e seus métodos, para que secundariamente venha a preocupação com a técnica, as estratégias de ensino, aliás, a técnica, o delineamento de estratégias, precisaria vir em consequência do domínio teórico e da área de conhecimento do professor. Por uma disposição hierárquica a técnica coloca em prática as determinações do método que por sua vez se configura consistente com uma abordagem. A abordagem é um conjunto de pressupostos correlacionados

aos processos de ensino e aprendizagem, o método é um plano abrangente da apresentação ordenada e técnica é a prática em sala de aula.

O processo de ensino da língua espanhola, especificamente, segue tais ordenamentos e abordagens, que precisam ser claras para o professor quando aplica seus métodos e faz uso de técnicas. São vários métodos que ao longo do tempo foram definidos e ampliados, com prerrogativas para proporcionar formas de ensino e aprendizagem do espanhol. Entretanto, muitos professores conduzem sua prática em sala de aula sem ter consciência de seus determinantes, tanto teóricos quanto contextuais.

As abordagens, os métodos e as técnicas constituem dimensões que compõem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de modo imbricado e complementar, direcionando e organizando tudo que se pensa e procede em sala de aula. Desta forma, a abordagem se configura como uma filosofia de trabalho, uma reunião de pressupostos declarados, princípios consolidados ou ainda crenças sobre aspectos circunstanciais do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Trata-se de uma ação que possibilita direcionar a tomada de decisão e a atuação do professor com relação às atividades de ensino de línguas.

A era pós-método que atribui ao professor um formato diferenciado de atuar, busca desvelar e atender a tal complexidade, os desafios da sala de aula atual e a importância da participação do aluno, direcionados para melhor efetividade no ensino-aprendizagem. Delineia-se uma visão mais ampla sobre o ensino de línguas estrangeiras com atenção para as características dos métodos de ensino, valorizando a versatilidade do professor que precisa ser flexível e por uma análise direta distanciar-se dos modelos tradicionais de ensino. A armadilha estaria num docente que atua de acordo com as circunstâncias, de “improviso” e não a partir de ordenamentos teóricos claros – o que precisa se consolidar na era pós-método.

Os relatos das professoras demonstraram de forma mais evidente, o modo como enfrentam no dia-a-dia da sala de aula, situações bastante complexas, portanto, pautar as relações de ensino ainda de modo tradicional, implica em limites, por se balizarem em ordenamentos didáticos desconsiderando a mesma complexidade que enfrentam e explicitam. Às vezes seguem disciplinadamente o conteúdo didático de algum livro que evidencia mais a gramática que a oralidade, ou o comportamento da condução da aula não sinaliza para abordagens culturais. Nem,

todas as professoras seguem nesta rota de atuação, mas as entrevistas sinalizam para desempenhos por este aspecto.

Observando os métodos de ensino apresentados e suas características, além do que os professores dizem sobre eles quando consideram a prática pedagógica, percebo que minha atuação nesses anos de trabalho, lecionando a língua espanhola, possui os mesmos ordenamentos, diante de situações de sala de aula, também muito próximas do que foi dito. Ao mesmo tempo em que busco uma aplicação didática com visão abrangente e ampliada para as abordagens e direcionamentos do ensino, mesmo quando existe a necessidade de seguir um livro, ou destaque de um ponto gramatical, a liberdade e flexibilidade fazem-se presentes, entretanto, tais ações têm se transformado em fluência linguística dos meus alunos? São questões que precisam ser constantemente problematizadas.

Verificou-se então nas falas das professoras que o ensino da língua espanhola no Brasil ainda demanda melhorias em termos de métodos e técnicas de trabalho, visto que em grande maioria impera o tradicionalismo, perceptível em um processo de performance rápida para cumprimento de planejamentos, sem atenção específica aos processos que envolvem o ensinar e aprender e como isso se reflete em aprendizagem significativa pelos alunos.

O pensamento das professoras a respeito do ensino da língua espanhola e a maneira como organizam e conduzem suas aulas demonstram que, em relação às diferentes abordagens e métodos, prevalecem concepções ora tradicionais ora construtivistas de ensino e de aprendizagem, de modo espontâneo, pouco consciente pelas professoras, ou seja, sem um planejamento específico ou intencionalidade que revele o que entendem sobre os processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, as ações são técnicas, mecânicas, pouco reflexivas. O tradicional evidencia-se pela frequência das ações de ensino que configuram procedimentos engessados de exercícios orais ou de gramática, amparados por material didático, enquanto que o construtivismo se evidencia pelo ensino centrado no aluno visto como ativo, responsável principal pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem, num processo horizontalizado de ensino.

Destaca-se então a importância de o professor conhecer e se apropriar dos pressupostos teóricos que embasam os diferentes métodos e suas implicações para o ensino, processo que precisa ser enfatizado e organizado nos cursos de formação.

As características e circunstâncias em que se inserem a atuação das professoras, com observação para o ambiente de trabalho, estrutura da escola (escola curricular ou de ensino de línguas), material didático e perfil dos alunos e seus interesses, são fatores que requerem atenção e estudos para compreensão e busca de alternativas para melhoria do trabalho e conquista dos resultados em termos de aprendizagem pelos alunos.

A entrevista com quatro professoras de diferentes ambientes de ensino possibilitou conhecer um pouco mais dessa realidade, explicitar concepções distintas e ao mesmo tempo congruentes. E mesmo que não representem o universo docente de língua espanhola, deixa transparecer o pensamento e comportamento que elas têm sobre o processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol, muitas vezes fragmentado e com ênfase nas técnicas de ensino do conteúdo, corroborando com as demais pesquisas realizadas sobre o tema.

Assim, o ensino e aprendizagem da língua espanhola com destaque para as abordagens e métodos na concepção de professores foram apresentados, ressaltando a importância de realização de outros estudos para enriquecer as informações sobre o tema e gerar novos conhecimentos. Considerando inclusive a necessidade de maiores estudos sobre as relações estabelecidas entre professor e alunos nos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira em sala de aula, evidenciando também a necessidade de ouvir os próprios alunos, aspecto que não foi contemplado nessa dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABADÍA, M. P. **Métodos y enfoques en la enseñanza:** aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2000.
- ALBUQUERQUE, C. M. de S.; COSTA, J. A. P. de; ALMEIDA, V. L. F. Ser aluno: porque e para que se aprende? **Millenium Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, Viseu, PT, n. 30, p. 148-156, out. 2004.
- ALMEIDA, C. M. de; SOARES, K. C. D. **Professor de educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental:** aspectos históricos e legais da formação. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. **HELB**, São Paulo, v. 5, n. 5, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>>. Acesso em: 2 dez. 2016.
- ARAÚJO, C. M. A. de; MONTAÑÉS, A. P. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 9, 2012, Londrina, PR. **Anais...**, Londrina, PR, SEPECH, 2012, p. 240-252.
- BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**. 2005. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/Lei%20n%C2%BA%2011161-2005%20ensino%20da%20lingua%20espanhola.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- _____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**.

2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. San Francisco: Longman, 2001.

_____. English language teaching in the “post-method” era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. IN: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. New York: Cambridge, 2002.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 33, p. 71-87, jan.-jul. 1999.

CABO, I. de L. P. do. **Metodologia do ensino do espanhol como língua estrangeira: recursos e actividades didácticas**. 2010. 190f. Dissertação (Mestre em Estudos Ibéricos) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, PT, 2010.

CARVALHO, J. P. do. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF**: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005. 2014. 249f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Natal: Editora Mandruvá, 2008.

COELHO, W. N. B., COELHO, M. C., O campo improvisado: a prática docente nos relatos de professores. In: Congresso Português de Sociologia, 6., **Mundos Sociais: Saberes e Práticas**. Lisboa. **Anais...** Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. Faculdades de Ciências Sociais e Humanas. 2008. p. 1-13.

COELHO, S. R.; MADEIRA, M. S. A contribuição das novas tendências da linguística aplicada no ensino de língua portuguesa. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 11-23, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: UNESP, 2010.

DUQUE, A. B. **A prática do professor de língua estrangeira no ensino médio de escola pública**. 2004. 136f. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar de Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2004.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español**. Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L., 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais ANPED SUL**, Caxias do Sul, RS, 2012. p. 240-252.

FOERSTE, G. M. S.; FOERSTE, E. Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2000.

FONTANA, B.; LIMA, M. dos S. Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 81, p. 15-28, ago. 2009.

FRANÇA, O. R. de; SANTOS, C. A. B. dos. Visão e Abordagem Cultural de professores em sala de aula de LE (inglês) e os PCNs. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília, v. 7, n. 2, 2008.

FREEMAN, D. Second language teacher Education. IN: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching english to speakers of other languages**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 2004.

FREITAS, L. G. de. **Metodologias de ensino de língua estrangeira**. Goiânia: UEG, 2010.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. da S. Formação docente e o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o foco na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16, 2012, Campinas, SP. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

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

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997. p.11-28.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HOWATT, A. P. R. **A history of english language teaching**. Oxford, USA: Oxford University Press, 2000.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais EDUCERE**, 2009, p. 774-784.

KAUARK, F. da S.; MANHÃES; F. C.; MEDEIROS; C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna/BA: Via Litterarum, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Towards a postmethod pedagogy**. *Tesol Quarterly*, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching techniques in english as a second language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. **Ethnologue: languages of the world**. 19. ed. Dallas, TX, USA: SIL International, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. 2009. 185f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 11-25.

MELLO, M. A.; CAMPOS, D. A. de. A teoria histórico-cultural e a problemática dos processos de ensino e de aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, SP, v.7 n. 14, p. 6-18, jan.-jun. 2014.

MESSIAS, R. A. L.; NORTE, M. B. **Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de IE**. São Paulo: UNESP, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

MONTEIRO, V. **Especialistas pedem cautela na reforma curricular do ensino médio**. Rio de Janeiro: ABE, 2016. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/56-home/256-especialistas-pedem-cautela-na-reforma-curricular-do-ensino-medio>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

NASCIMENTO, E. M. F. dos S. Saussure: o estruturalista antes do termo. **Revista Científica de Letras**. Franca, SP, v. 4. n. 4, p. 259-276, jan.-dez. 2008.

NOVASKI, E.; WERNER, M. P. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 14, 2011.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (org). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: uma língua viva**. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: UNIDERP, 2005. p. 127-140

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa: 1992.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHO, S. T. de et al. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 3. jul.-set. 2010.

POLESE, N. C. Aprendizagem infantil através do construtivismo: ensinar e aprender. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 12, n. 134. p. 89-96, jul. 2012.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RICHÉ, P. **Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge**. Paris: Aubier Montaigne, 1979.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, R. **Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como L3**. 2014. 162f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANCHES, M. de F. G. As estratégias utilizadas no ensino de língua inglesa no pós-método para nativos e imigrantes digitais. Augusto Guzzo **Revista Acadêmica**, Caxias do Sul, RS, n. 11, p. 50-59, 2013.

SANTOS, D. D. V.; JUNQUEIRA, S.; ROMANOWSKI, J. Formação de professores de espanhol e o estudo-aprendizagem das variações da língua. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais EDUCERE**, Curitiba, 2007. p. 2595-2607.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **Pensar Línguas Estrangerias**, Caxias do Sul, RS, v. 1, n. 1. mar./jul. 2012.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Falar espanhol é cada vez mais importante no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: SENAC. 2014.

SILVA, G. A. A Era pós-método: novas concepções no ensino de línguas – o professor como um intelectual. **Linguagem e Cidadania**, Santa Maria, RS, v. 12,

jul.-dez. 2004.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós, 1992.

SOARES, A. C.; MAUER, M. B.; KORTMANN, G. L. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 18, n. 1, jan.-jun. 2013.

SOUZA, A. de; FORTES, C. C.; OLEQUES, R. C. M. Metodologias e recursos para o ensino de Língua Espanhola. **P@rtes**. São Paulo, v. 0, p. eletrônica. jul. 2009. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/ensinolinguaespanhoa.asp>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Espanhol**. Passo Fundo, RS: UPF, 2013.

VAGULA, E. O professor, seus saberes e sua identidade. **Revista Científica Faculdade Lourenço Filho**, Londrina, PR, v. 4, n. 1, 2005.

VEIGA, I. P. A. (org). **Técnicas de ensino**: lições de didáticas. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, RJ, v. 7, n. 26. jul.-set. 2008.

VILAS BOAS, C. H. S.; VIEIRA, D. dos S.; COSTA, I. M. F. **Métodos e abordagens**: um breve histórico do ensino de língua estrangeira. [2009] Salvador. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. IN: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008. p. 133-142.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. IN: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008. p. 45-74.

APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS PARA PROFESSORES

Pesquisa para a Dissertação de Mestrado pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, que pela aplicação de questões norteadoras, objetiva conhecer a opinião de professores que podem representar os diferentes estabelecimentos de ensino de Piracicaba.

Local da Entrevista: Piracicaba Data: julho/agosto de 2016.

Questionário aplicado a professores de ensino de língua espanhola em entidades educacionais que têm a língua espanhola na grade curricular, no município de Piracicaba.

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Qual sua formação e experiência profissional?
2. Como você organiza e planeja suas aulas? Que objetivos estabelece?
3. Segue alguma metodologia específica? Poderia descrevê-la? O que você destacaria sobre ela em relação aos aspectos positivos e negativos?
4. Qual sua opinião com relação aos materiais didáticos disponíveis atualmente?
5. Qual material utiliza? Como utiliza
6. Como é a participação dos alunos em suas aulas? Tanto em relação a sua interação com eles, como a interação aluno-aluno? Em que se baseia para estabelecer essa dinâmica?
7. Quais as principais dificuldades você destacaria na sua prática pedagógica?
8. Quais as principais dificuldades de aprendizagem você destacaria por parte dos alunos?
9. Como você trabalha com relação a essas dificuldades?
10. Descreva uma aula sua.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PIRACICABA – SP – BRASIL**

Universidade Metodista de Piracicaba
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Pesquisador Responsável: Ione Brandão Viana
Endereço: Rua Francisco Faber, 383, Parque das Nações – Limeira – SP
CEP: 13.481-012
Fone: (19) 3451-9932
E-mail: ibviana@unimep.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA: abordagens e métodos na concepção de professores”. Neste estudo pretendemos conhecer e discutir por quais vias as relações de ensino e aprendizagem da língua espanhola estão ocorrendo em relação ao que aparece de recorrente na fala dos professores, considerando métodos utilizados, formas de organização das aulas, interações professor-aluno, aluno-aluno e como lidam com o maior desafio na sala de aula, as dificuldades de aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar justifica-se pela importância em se adquirir fluência em língua espanhola dentro do contexto da necessidade de comunicação para negócios, estudos, turismo, ciências, literatura e nos meios tecnológicos.

Para a elaboração do trabalho, farei levantamentos bibliográficos e pesquisa de campo. Os levantamentos bibliográficos se darão por meio da leitura de livros, artigos de revistas e sites especializados no assunto em questão. Já a pesquisa de campo envolverá entrevistas semiestruturadas com professores de língua-espanhola da rede pública e privada com o intuito de investigar o que apontam sobre a prática de ensinar a língua espanhola, seus métodos de ensino, modos de organização das aulas e relações de ensino e aprendizagem que apontam.

As perguntas dirigidas aos professores também terão o intuito de perceber como se dá a interação professor-aluno e a interação dos alunos entre si mediante as atividades propostas pelo professor em aula.

Serão selecionados quatro professores, sendo um de um colégio particular, um que leciona na FATEC, um que trabalha no CEL e um de escola de idiomas, são quatro realidades muito distintas, desta forma teremos uma abrangência maior das condições do ensino de espanhol.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: as entrevistas serão gravadas e os dados obtidos serão usados exclusivamente pelo pesquisador para elaboração de um diário de campo após o término da entrevista. Estes dados não serão exibidos ou reproduzidos em nenhuma outra hipótese. Não serão citados nomes, ou descrição física que possa definir sujeitos ou instituições. A entrevista será composta de perguntas semiestruturadas. As entrevistas serão gravadas com gravador de alta captação de áudio e transcritas para posterior análise e para interpretação posterior dos dados, relacionando-os com os princípios teóricos estudados. Nenhum nome ou descrição que venha a identificar os entrevistados será mencionado.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Metodista de Piracicaba – Programa de Pós-graduação em Educação e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu,..., portadora do documento de Identidade ..., fui informado(a) dos objetivos do estudo “Aprendizagem da Língua Espanhola: vicissitudes do ensinar e aprender”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Piracicaba, _____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura testemunha Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

Programa de Pós-graduação em Educação – Piracicaba – São Paulo

Rodovia do Açúcar km 156 - bloco 7 sala 08

Caixa Postal 68 - CEP 13400-970 – Piracicaba – SP

Fone: (19) 3124.1515 – ramal 1274

E-mail: comitedeetica@unimep.br

Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 8h às 12h e 13h às 16h30

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMEP

Protocolo n: 64/2016

Título do Projeto de Pesquisa:	<i>“Aprendizagem da língua espanhola: vicissitudes de ensinar e aprender”</i>
Pesquisador (a) responsável	Ione Brandão Viana
Orientador (a) Responsável	Ione Brandão Viana
Instituição Responsável:	Universidade Metodista de Piracicaba
Local da Pesquisa:	Colégio particular, FATEC e Escolas de idiomas

Segundo a Resolução CNS 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, de 12/12/2012, o protocolo foi considerado:

- Aprovado.**
 Com pendência
 Retirado.
 Não aprovado
 Aprovado e encaminhado para apreciação pela CONEP/MS, nos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

Fluxo do Processo: Recebido em: 27/04/2016 1º Parecer: 24/05/2016	Cronograma de execução da pesquisa: Início: Março/2016 Término: Janeiro/2017 Entrega de relatório: Março/2017
---	--

Pesquisa Institucional relacionada:

- Fundo de Apoio a Pesquisa
 Atividade do docente no Regime de Dedicção
 Iniciação Científica
 TCC
 Outros – Especificar:
 Pós-Graduação em nível de:
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Outros – Especificar:

Resumo do Projeto Projeto de pesquisa desenvolvido como Mestrado do Curso de Educação cujo objetivo será conhecer e discutir por quais vias as relações de ensino e aprendizagem da língua espanhola estão ocorrendo em relação ao que aparece de recorrente na fala dos professores, considerando métodos utilizados, formas de organização das aulas, interações professor-aluno, aluno-aluno e como lidam com o maior desafio na sala de aula, as dificuldades de aprendizagem. A metodologia envolverá entrevistas semiestructuras com professores de língua-espanhola da rede pública e privada com o intuito de investigar o que

Comitê de Ética em Pesquisa



apontam sobre a prática de ensinar a língua espanhola, seus métodos de ensino, modos de organização das aulas e relações de ensino e aprendizagem que apontam. As perguntas dirigidas aos professores também terão o intuito de perceber como se dá a interação professor-aluno e a interação dos alunos entre si mediante as atividades propostas pelo professor em aula.

Análise e parecer do relator: 24/05/2016 Após leitura e análise do projeto e exame criterioso de todos os itens que compõem os documentos do Protocolo de Pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) verificou-se que se trata de um tema de grande relevância para a área da Educação. Assim, o Projeto de Pesquisa é considerado **Aprovado**.

DILIGENCIAS: Orientações e recomendações:

O protocolo deverá ser enviado à CONEP (Res. 466/12)

sim

não

Profa. Dra. Daniela Faleiros Bertelli Merino
Comitê de Ética em Pesquisa - Unimep

ANEXO C – APROVAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA**Comitê de Ética em Pesquisa**

Piracicaba, 10 de maio de 2016.

Para: **Profa. Ione Brandão Viana**

De: Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP

Ref.: **Aprovação do protocolo de pesquisa nº 64/2016 e indicação de formas de acompanhamento do mesmo pelo CEP-UNIMEP**

Vimos através desta, informar que o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP, após análise, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **64/2016** com o título: **“Aprendizagem da língua espanhola: vicissitudes de ensinar e aprender”** sob sua responsabilidade.

O CEP-UNIMEP, conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos promovidas nesta Universidade.

Portanto, conforme a Resolução do CNS 466/12, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores” (VII. 13. d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-UNIMEP um relatório anual de seu projeto, até 30 dias após completar 12 meses de atividade, acompanhados de uma declaração de identidade de conteúdo do mesmo com o relatório encaminhado à agência de fomento correspondente.

Agradecemos à atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Daniela Faleiros Bertelli Merino
Coordenadora CEP-UNIMEP

ANEXO D – CERTIFICADO



Comitê de Ética em Pesquisa
CEP-UNIMEP

Certificado

Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado “**Aprendizagem da língua espanhola: vicissitudes de ensinar e aprender**”, sob o protocolo **nº 64/2016**, do pesquisador **Profa. Ione Brandão Viana** esta de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 12/12/2012, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.

Piracicaba, 10 de maio de 2016

A handwritten signature in black ink, reading 'Daniela Faleiros Bertelli Merino'.

Profa. Dra. Daniela Faleiros Bertelli Merino
Coordenadora CEP - UNIMEP