

ELIZABETE APARECIDA MARQUES

**CRENÇAS E PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM A  
ABORDAGEM DE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA  
(ESPAÑHOL) EM UM CURSO DE LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biociências, Letras e Ciências Exatas da  
Universidade Estadual Paulista, Câmpus  
de São José do Rio Preto, para a obtenção  
do título de Mestre em Estudos  
Linguísticos (Área de Concentração:  
Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto

2001

## **BANCA EXAMINADORA**

Membros Titulares:

---

Profª Drª Ana Mariza Benedetti - Orientadora

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

---

Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão

Membros Suplentes:

---

Prof. Dr. João Antônio Telles

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto, 19 de outubro de 2001.

Dedico este trabalho aos meus pais, Alfredo e Aparecida, que com muito amor e dedicação apoiaram minha incursão no encantado mundo das Letras.

Ao Lino, companheiro de todas as horas, pela paciência e compreensão durante minhas ausências e pelo incentivo nos momentos de desânimo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Mariza Benedetti, pelo apoio, confiança e dedicação durante o desenvolvimento do trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Helena Vieira Abrahão, por haver despertado meu interesse pela pesquisa na área de ensino de LE e pelas contribuições significativas por ocasião do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelas contribuições ao projeto que deu origem a este trabalho.

Aos professores e alunos pesquisados que, gentilmente, aceitaram colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa.

À amiga Carla Mayumi Meneghini, pela amizade sincera e pelos momentos em que compartilhamos idéias, cansaço e alegrias.

À amiga Iromar Maria Vilela, pelo carinho com o qual me acolheu em sua casa, durante minhas idas a São José do Rio Preto.

Ao Prof. Daniel Santee, pela valiosa contribuição às traduções e gráficos.

Aos colegas do Departamento de Letras da instituição onde trabalho, pelo encorajamento e apoio constantes.

Aos funcionários do IBILCE, pela competência no atendimento prestado, e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com a realização deste trabalho.

# RESUMO

Esta pesquisa, que se insere no quadro de estudos sobre Análise de Abordagem, tem por objetivo investigar a sala de aula de Língua Estrangeira (língua espanhola) para detectar as crenças e os pressupostos que influenciam na determinação da abordagem de ensinar de duas professoras que ministram aulas em um curso de Licenciatura em Letras. O embasamento teórico se apóia em estudos sobre abordagens (Anthony, 1963; Richards & Rogers, 1982, 1986; Larsen-Freeman, 1986, 1993; Sánchez, 1994, 1997 e Almeida Filho, 1993, 1997, 1999) e as crenças (Clark & Peterson, 1986 e Richards & Lockhart, 1994).

Na busca de evidências sobre as crenças e os pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar das professoras envolvidas no estudo, optou pelo modelo de pesquisa de carácter etnográfico e, como procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas observações de aulas, questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e sessões de visionamento.

Os resultados revelam que a prática das professoras está calcada em aspectos de duas abordagens distintas, a tradicional, que teria marcado sua formação enquanto aprendiz de língua estrangeira, e a comunicativa. Os dados sugerem que as professoras, em situações práticas de sala de aula, se deixam guiar por um sistema de crenças e, inclusive, por pressupostos que formam a base de sua abordagem de ensinar. Verificou-se, também, que esta abordagem se relaciona de forma congruente ou incongruente com a cultura de aprender dos alunos.

Os resultados desta pesquisa sugerem que a análise de abordagem, bem como o estudo das crenças do professor de língua estrangeira permitem-nos um melhor entendimento de suas ações e procedimentos durante a construção de sua prática profissional.

# ABSTRACT

This research, developed within the framework of Approach Analysis Studies, aims at investigating the foreign language classroom (Spanish) to detect the beliefs and presuppositions that influence two teachers in their choice of approach to teaching an undergraduate Language Course. The theoretical basis is supported by studies on approaches (Anthony, 1963; Richards & Rogers, 1982, 1986; Larsen-Freeman, 1986, 1993; Sánchez, 1993, 1997 and Almeida Filho, 1993, 1997, 1999) and beliefs (Clark & Peterson, 1986 and Richards & Lockhart, 1994).

In the search for evidences on the beliefs and presuppositions that support the teaching approach of the teachers involved in the study, I chose the ethnographic character research method, and, for data collection, I used class observation, questionnaires, interviews, as well as audio and video recordings.

The results reveal that teachers' practice is based on aspects of two different approaches, the traditional, that marked their formation as foreign language apprentices, and the communicative approach. The data suggest that the teachers, in practical classroom situations, are oriented by a system of beliefs and presuppositions that form the basis of their teaching approach, I have also verified that this approach relates in congruous or incongruous forms with their pupils' learning culture.

This research also suggests that the approach analysis, as well as the study of the foreign language teacher's beliefs, give us a better understanding of their actions and procedures during the construction of their professional practice.

## RESUMEN

Situado en el marco teórico de los estudios sobre los enfoques de enseñanza de lenguas, este trabajo busca investigar el aula de lengua extranjera (lengua española) con el fin de detectar las creencias y las presuposiciones que influyen e, incluso, determinan la manera de enseñar de dos profesoras que imparten clases de español en un curso de formación de profesores. La fundamentación teórica que ha direccionado la investigación se basa en los estudios sobre enfoques de enseñanza de lenguas (Anthony, 1963; Richards & Rogers, 1982, 1986; Larsen-Freeman, 1986, 1993; Sánchez, 1993, 1997 y Almeida Filho, 1993, 1997, 1999) y creencias (Clark & Peterson, 1986 y Richards & Lockhart, 1994).

Con la intención de encontrar evidencias que dieran muestras de las creencias y las presuposiciones que influyen en la práctica docente de las profesoras que participaron en la investigación, se optó por un modelo de investigación de carácter etnográfico y, como procedimientos metodológicos de compilación de datos, se utilizó cuestionarios, entrevistas, observaciones de clases, grabaciones audiovisuales y sesiones de visionado.

Los resultados indican que la práctica de las profesoras investigadas se centra en aspectos relacionados con dos enfoques distintos: el tradicional/gramatical, responsable de su formación, durante el aprendizaje de lengua extranjera, y el enfoque comunicativo. Los datos ponen en evidencia que estas profesoras, en su práctica docente en el aula de español, se dejan orientar por un sistema de creencias que determinan su manera de enseñar. Se ha constatado además que esa manera de enseñar se interrelaciona con la cultura de aprender de los alumnos, también marcada por determinadas creencias. Los resultados indican también que el análisis de la manera de enseñar, así como el estudio de las creencias del profesor nos permiten entender mejor las acciones y procedimientos involucrados en la construcción de su práctica profesional.

## CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(baseado em Marcuschi, 1986)

FALANTES: primeira letra ou primeira sílaba do nome

SOBREPOSIÇÃO DE VOZES: [

SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA: [ ]

PAUSAS: (+) = 0,5 segundo

(++) = 1,0 segundo

(+++)= 1,5, segundo

(tempo) = mais de 1,5 segundo

DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES: (Incompreensível)

TRUNCAMENTOS BRUSCOS: /

ÊNFASE: LETRA MAIÚSCULA

ALONGAMENTO DA VOGAL: :

COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA: (( ))

SILABAÇÃO: hífens (- - -)

SINAIS DE ENTONAÇÃO: “ = subida rápida

‘ = subida leve

REPETIÇÕES: duplicação de letra ou da sílaba

PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO

OU SINAIS DE ATENÇÃO: reprodução dos sons

CORTE NO SEGMENTO DA TRANSCRIÇÃO: /.../

# ÍNDICE GERAL

<b>CAPÍTULO I - Percurso da Investigação</b> .....	12
1. Introdução .....	12
1.1 Objetivos/Justificativas .....	15
1.2 Perguntas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa .....	16
1.3 Metodologia da pesquisa .....	16
1.3.1 Natureza da pesquisa .....	17
1.3.2 Contexto onde a pesquisa foi desenvolvida .....	22
1.3.3 Participantes envolvidos na pesquisa .....	24
1.3.4 Instrumentos de coleta de dados .....	26
1.3.5 Procedimentos de análise .....	30
1.4 Organização da dissertação .....	32
<b>CAPÍTULO II – Referencial Teórico</b> .....	33
2.1 Formação de Professores .....	34
2.2 Cultura de ensinar, cultura de aprender e abordagem de ensinar .....	40
2.2.1 O conceito de abordagem e suas implicações .....	45
2.2.1.1 A abordagem tradicional ou gramatical .....	53
2.2.1.2 A abordagem comunicativa ou interacionista .....	55
2.3 O pensamento do professor e as crenças .....	66
2.3.1 Definição de crença .....	69
2.3.2 As crenças do professor de LE .....	75
<b>CAPÍTULO III – A abordagem de ensinar das professoras e sua inter-relação com a cultura de aprender dos alunos</b> .....	79
3.1 O dizer das professoras sobre a construção de sua prática profissional e as concepções de linguagem, língua e ensinar/aprender LE .....	81
3.1.1 O dizer da P1 .....	81

3.1.2 O dizer da P2 .....	86
3.2 As ações das professoras em sala de aula: descrição de uma aula típica .....	89
3.2.1 Descrição e análise de uma aula típica da P1 .....	91
3.2.2 Descrição e análise de uma aula típica da P2 .....	101
3.3 A configuração da abordagem de ensinar das duas professoras: análise dos aspectos convergentes com uma abordagem comunicativa de ensino .....	110
3.4 A configuração da abordagem de ensinar das duas professoras: análise dos aspectos convergentes com uma abordagem tradicional de ensino .....	124
3.5 A inter-relação da abordagem de ensinar das professoras com a cultura de aprender dos alunos .....	131
3.5.1 Razões que levaram os alunos a optar pela língua espanhola no curso de Letras .....	132
3.5.2 Crenças sobre ensino/aprendizagem de espanhol .....	133
<b>CAPÍTULO IV – Crenças, pressupostos, pensamentos e ações: o dizer e o fazer das professoras .....</b>	<b>145</b>
4.1 O dizer e o fazer das professoras .....	146
4.1.1 As crenças e os pressupostos das professoras sobre linguagem e a língua que ensinam .....	146
4.1.2 As crenças e os pressupostos sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o que é necessário para se aprender uma LE .....	150
4.1.3 As crenças e os pressupostos sobre os papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor .....	157
<b>CAPÍTULO V – Considerações Finais .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS - .....</b>	<b>177</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura A – Relação entre cultura, cultura de ensinar e abordagem .....	41
Figura B – Modelo ampliado da operação global do ensino de línguas .....	48
Figura C – Difratação do movimento comunicativo em suas múltiplas tendências .....	62
Figura D – Adaptação do modelo do pensamento e ações: domínios do processo de ensino-aprendizagem .....	67
Quadro 1 – .....	142
Quadro 2 – .....	142
Quadro 3 – .....	143
Quadro 4 – .....	143
Quadro 5 – .....	144
Quadro 5 - .....	145

# CAPÍTULO I

## PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

### 1. INTRODUÇÃO

A investigação da abordagem de ensinar do professor de língua espanhola, bem como o papel das teorias implícitas do professor é um tema quase inédito na área de *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, embora existam vários trabalhos sobre o tema na área de TESOL<sup>1</sup> e em outras áreas de ensino. A carência de estudos focalizando a prática do professor de espanhol, talvez esteja relacionada à falta de uma tradição de pesquisa na área do ensino dessa língua, principalmente, em contexto brasileiro. No entanto, é preciso considerar que nos últimos anos, tanto na Espanha quanto no Brasil, houve um avanço na publicação de trabalhos resultantes de investigação científica, focalizando, quase sempre, a aquisição/aprendizagem dessa língua por estrangeiros.

Convém salientar que, neste trabalho, entende-se por teorias implícitas do professor o estudo de suas crenças e de seu conhecimento prévio enquanto aluno e, posteriormente, como professor. E, conforme apontam alguns autores, como Clark e Peterson (1986), focar as crenças do professor é uma das melhores maneiras de entender seu comportamento e, a meu ver, oferece, sobretudo, contribuições relevantes para a composição teórica da área de ensino/aprendizagem de línguas. Esta visão dos dois autores tem como base a hipótese de que as crenças e os

---

<sup>1</sup> Teaching English Second Language.

pressupostos são os melhores indicadores das ações individuais. Printrich (1990) sugeriu que as crenças oferecem o mais valioso construto psicológico do professor o qual, por ser um construto abrangente e de difícil investigação direta, vem a somar-se ao número de razões que apontam para as dificuldades de investigação científica. Isso justifica a concepção de que elas são próprias do domínio da filosofia ou, em seus aspectos espirituais, como pertencentes ao domínio da religião, implicando, por conseguinte, na pouca frequência de estudos com o foco nas crenças do professor.

Entretanto, segundo Pajares (op. cit.), as crenças se configuram como objeto legítimo de pesquisa em diversos campos como a medicina, as leis, a antropologia, a sociologia e a ciência política bem como na psicologia onde atitudes e valores têm sido o foco da pesquisa social e da personalidade. Segundo o autor, os pesquisadores têm aprendido o suficiente sobre tipos específicos de crenças para fazer sua exploração possível e profícua para a educação.

Por outro lado, estudos sobre a abordagem de ensinar geralmente são reveladores, pois permitem entender porque os professores *ensinam da maneira como ensinam* e que princípios direcionam suas ações e procedimentos em sala de aula, bem como os resultados que esperam de sua prática pedagógica. Aliar o estudo das crenças do professor, próprias do domínio de seu pensar, conforme Clark e Peterson (op. cit.), ao estudo de suas ações em sala de aula, parece a melhor maneira de tentar entender a abordagem que orienta a prática do professor de língua estrangeira (doravante LE).

Nesse sentido, um dos motivos que levou à realização deste estudo diz respeito a um conflito, ainda que de forma velada, que surgiu no setor de espanhol da universidade onde trabalho. Com a chegada de uma

professora mais experiente e com competência teórica e profissional<sup>2</sup> mais aperfeiçoada em relação às demais professoras do setor, começou a surgir um confronto de idéias que, embora contribuisse para o crescimento das professoras menos experientes, em um primeiro momento soou como uma ameaça para suas práticas. Nas reuniões do setor para a distribuição de disciplinas, a elaboração do planejamento e a escolha de material didático e até nas conversas informais, pude perceber que cada professora manifestava uma visão diferente do que era ensinar e aprender uma LE e, geralmente, essas visões refletiam as crenças e os pressupostos que cada professora mantinha sobre o universo da sala de aula. Quando digo universo da sala de aula me refiro aos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, o material didático, as atividades, a avaliação, as relações pessoais e afetivas, enfim, tudo o que faz parte do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os conflitos gerados pelas maneiras diferentes de ensinar começaram a inquietar-me e, então, decidi realizar esta pesquisa, procurando configurar a abordagem de ensinar das professoras e as crenças e os pressupostos subjacentes a essa abordagem. Lamentavelmente, não me incluí neste estudo porque quando comecei a pesquisa estava assumindo as disciplinas de formação e deixando de ministrar as disciplinas de língua espanhola.

Por outro lado, é inegável a contribuição teórica que este estudo poderá proporcionar à área de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de LE, em geral, e espanhol, em particular, somando-se, assim, a outras pesquisas que focalizem o mesmo tema. Além disso, este trabalho mostra-se relevante para o Setor de Espanhol do contexto pesquisado posto que, os resultados poderão apontar caminhos para uma reflexão sobre nossa prática profissional e incentivar o possível desenvolvimento de outras

---

<sup>2</sup> Os dois conceitos são abordados de forma mais aprofundada no segundo capítulo desta dissertação.

investigações, levando, talvez, ao surgimento de novas linhas de pesquisa com o foco na sala de aula dentro do setor.

## **1.1 Objetivos/Justificativas**

Diante da necessidade de entender porque o professor de língua estrangeira *ensina da maneira como ensina*, este trabalho tem por objetivo geral verificar como se configura a abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol que ministram aulas em um curso de Licenciatura e, por objetivo específico, detectar as crenças que influenciam e determinam a abordagem de ensino dessas professoras.

O desenvolvimento deste estudo mostra-se relevante por diversas razões. Uma delas é a repercussão teórica que esta pesquisa poderá trazer para o quadro de estudos sobre as crenças do professor. A importância de estudos como este reside no fato de que para entender as ações e procedimentos do professor em sala de aula é preciso focar o seu sistema de crenças. O entendimento das crenças, atitudes e pressupostos é um dos caminhos que leva à reflexão e a mudanças significativas nas ações do professor.

Além disso, os resultados deste estudo poderão trazer contribuições significativas para os professores de línguas estrangeiras do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida. Por um lado, os resultados poderão gerar discussões que conduzirão a reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Por outro lado, por ser o primeiro desta natureza realizado dentro do contexto pesquisado, possivelmente, desencadeará o interesse pela realização de outras investigações em sala de aula, criando assim uma tradição de pesquisa com o foco no processo de ensinar/aprender línguas estrangeiras.

## **1.2 Perguntas que Nortearam o Desenvolvimento da Pesquisa**

Com o objetivo de detectar as crenças sobre ensino/aprendizagem subjacentes à abordagem dos professores participantes, formulo as seguintes perguntas de pesquisa que norteiam também o desenvolvimento deste trabalho:

1. Como se configura a abordagem que orienta o processo de construção da prática de ensino do professor de língua espanhola que ministra aulas em um curso de Licenciatura?

2. Quais são as crenças que influem na determinação da abordagem de ensinar do professor de língua espanhola em um curso de Licenciatura?

Com a finalidade de responder a pergunta número 1, duas sub-perguntas foram propostas:

1.1 Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem fundamentam o trabalho do professor?

1.2 Como a abordagem de ensinar do professor se inter-relaciona com a abordagem de aprender do aluno?

## **1.3 Metodologia da Pesquisa**

Nesta seção, dividida em seis partes, apresento os procedimentos metodológicos usados neste trabalho, os quais visam garantir a confiabilidade, a validade e a maior objetividade possível deste estudo. Na primeira parte, descrevo a natureza da pesquisa; na segunda, faço uma descrição do cenário onde a investigação foi desenvolvida; na terceira, apresento o perfil das professoras participantes, na quarta parte, descrevo os instrumentos usados na coleta de dados; na quinta, os procedimentos de análise dos dados e, por fim, na sexta e última parte, explico a organização desta dissertação.

### 1.3.1 Natureza da Pesquisa

Uma vez que o objetivo da pesquisa é examinar as crenças e os pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar do professor de língua espanhola, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico.

A pesquisa etnográfica possibilita ao investigador descrever e interpretar as ações das pessoas em um determinado contexto social e cultural, levando em consideração as perspectivas dos actantes envolvidos na situação.

Conforme Watson-Gegeo (1988), o estudo etnográfico centra-se no indivíduo vinculado a um determinado grupo social. As diferenças individuais são importantes para estabelecer variações no comportamento. Assim, qualquer aspecto de uma cultura ou comportamento deve ser descrito em relação ao todo do qual faz parte.

Bogdan & Biklen (1998) se referem à pesquisa qualitativa como um termo guarda-chuva que abrange muitas abordagens de pesquisa que compartilham determinadas características. Incluem-se nesse paradigma o estudo de casos, a observação participante, a pesquisa-ação, alguns tipos de abordagens estatísticas e a etnografia, usada neste trabalho. Para Bogdan & Biklen (op. cit.), existem cinco características que definem a pesquisa qualitativa:

- a) caráter naturalista: o contexto real se apresenta como a fonte direta dos dados. Para o pesquisador, instrumento chave da pesquisa, a ação só pode ser entendida se observada no contexto onde está ocorrendo;
- b) caráter descritivo: para facilitar a análise, os dados são ricamente detalhados nos registros e transcrições;

- c) caráter processual: a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo do que com o produto. O foco da pesquisa, no caso a sala de aula, se centra nas atividades diárias, nos procedimentos e interações;
- d) caráter indutivo: os dados são analisados de forma indutiva. As teorias estão calcadas nos dados e não em hipóteses pré-estabelecidas;
- e) caráter significativo: a pesquisa qualitativa se preocupa com as perspectivas dos participantes. Importa saber o significado que os participantes dão as suas ações.

No contexto brasileiro, inúmeras pesquisas qualitativas com o foco na sala de aula de língua estrangeira foram realizadas. Dentre essas pesquisas, destaco, a seguir, aquelas que focalizam as crenças do professor de LE.

Damião (1994) estuda as crenças que subjazem à atuação de professores de línguas (inglês) em duas escolas de idiomas. Uma de grande porte, com inúmeras filiais e a outra de pequeno porte, sem filiais.

Em seu estudo qualitativo, de natureza comparativa, a autora traça as semelhanças e as diferenças das teorias que os professores manifestam a respeito do papel do professor em sala de aula; a concepção do professor sobre a própria profissão; a interação do professor com a instituição e a influência de ex-professores sobre a sua prática pedagógica.

Os resultados apontam o predomínio na existência de diferenças nas crenças dos professores dos dois tipos de contexto estudados. Verificou-se que as instituições exercem influência nas concepções da prática docente e constatou-se, também, uma forte relação da influência da experiência prévia do professor, como aluno, no exercício de sua prática de sala de aula.

Com o foco na sala de aula de leitura, Geraldini (1995) apresenta e discute as crenças manifestadas pelo professor e alunos, na sala de aula de

leitura, em um curso de Francês Língua Estrangeira, ministrado pela própria pesquisadora.

Na tentativa de conscientizar os alunos, que apresentavam dificuldades de leitura em francês, a pesquisadora submeteu o grupo a um curso de leitura, baseado em uma abordagem instrumental. Porém, percebeu-se a manifestação de crenças tanto dos alunos quanto da professora-pesquisadora, as quais geravam conflitos em sala de aula.

Os resultados da pesquisa, de natureza etnográfica, mostram que os alunos não chegam à sala de aula de leitura em LE como uma *tabula rasa* em relação ao conceito de leitura e ensino. Eles trazem crenças arraigadas por suas experiências anteriores nos demais grupos. Crenças oriundas, principalmente, da escola tradicional.

A autora constata que essas crenças trazem conseqüências de importância significativa e exercem influências sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Geraldini (op. cit) afirma também que se quisermos mudanças no processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar estas crenças, próprias do senso comum, envolvendo os alunos num processo de conscientização, até que eles aceitem os novos conceitos e decidam, então, tomar atitudes no sentido de empreender mudanças.

De caráter etnográfico, a pesquisa de Barcelos (1995) caracteriza a cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de um curso de Licenciatura em Letras.

A autora investiga as crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser preciso fazer e o que realmente fazem para aprender inglês. Os resultados apontam a existência de três grandes crenças: a aprendizagem de inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua, a responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos e a crença de que o lugar ideal para aprender uma

nova língua é no país onde ela é falada. Segundo a autora, essas crenças exercem influência no dizer e no fazer desses alunos porque, apesar de eles afirmarem realizar determinadas ações para aprender, os aprendizes ainda continuam agindo da mesma maneira como aprendiam na escola e em escolas de idiomas. Em outras palavras, os alunos ainda se dedicam pouco ao estudo, traduzem, fazem exercícios gramaticais escritos e realizam ações características de seu papel de aluno como, por exemplo, ir à aula, prestar atenção e obedecer ao professor.

Barcelos (op. cit.) afirma que se trata de uma cultura de aprender línguas que influencia a cultura de ensinar do professor que, muitas vezes, passa a agir em sala de aula de acordo com as crenças dos alunos.

Com o foco na cultura de ensinar, Reynaldi (1998) investiga as pressuposições, as crenças e os conhecimentos teóricos, práticos e intuitivos de professoras de língua materna e língua estrangeira (inglês) de duas escolas públicas. A pesquisa se centra no dizer e no fazer das professoras, mostrando que a cultura de ensinar não é determinada pela especificidade da disciplina ensinada (LM ou LE), mas por uma tradição de ensinar que decorre de crenças sobre a linguagem, a profissão, o ensino, a aprendizagem e o aluno. Essas crenças, segundo a autora, estão presentes no campo profissional e em um contexto social mais amplo e são adquiridas através de exemplos de ex-professores.

De natureza etnográfica, o estudo de Reynaldi (op. cit.) mostra também que, embora as professoras envolvidas na pesquisa digam realizar certas ações para ensinar, na prática elas agem da forma como foram ensinadas. Em outras palavras, tanto as aulas de LM quanto as de LE são centradas nas professoras, que dão ênfase a tópicos gramaticais e à memorização de vocabulário (LE) ou se centram em leitura de textos que

servem de modelos para redações (LM), para ser traduzidos ou como pretexto para ensinar tópicos gramaticais (nas aulas de LE).

Enfocando a cultura de avaliar, a pesquisa de natureza etnográfica de Rolim (1998), objetiva investigar as concepções, atitudes, crenças e mitos que determinam a cultura de avaliar LE (inglês) de três professoras de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual paulista.

Coletados durante um semestre por meio de questionários, entrevistas, observação e gravação de aula em áudio e anotações de campo, os dados revelam que, no contexto observado, a avaliação possui caráter classificatório. Limita-se a verificar a quantidade do que o aluno aprendeu por meio de provas escritas ou a observar a participação dos alunos nas atividades de sala de aula. A promoção ou retenção do aluno na disciplina decorre de uma nota e/ou conceito atribuídos pelas professoras. A pesquisadora constata também o uso da nota/conceito para disciplinar o aluno ou para incentivá-lo a fazer as atividades propostas. Para as professoras observadas, a ênfase está no produto da aprendizagem, já que elas acreditam que sem a nota os alunos não estudam.

Para Rolim (op. cit.) essa prática de avaliar produz muitos conflitos porque tanto o ensino quanto a avaliação estão centralizados no professor, que se vê como o responsável pela aprendizagem. A pesquisadora constata que as professoras envolvidas em sua pesquisa compartilham a mesma cultura de avaliar, a qual influencia a abordagem de ensinar/avaliar das mesmas. Essa cultura sofre influência das experiências anteriores de aprender e ensinar das professoras, que na ausência de reflexão, são repetidas e transmitidas implicitamente.

Ainda dentro do paradigma do estudo de crenças, enfocando a sala de aula de LE (inglês), Félix (1998) analisa as crenças de três professoras de uma escola oficial de ensino fundamental e médio, sobre como o aluno

deve estudar a LE. A pesquisadora procura mostrar a origem dessas crenças, apontando que elas funcionam como mola propulsora para os atos do professor em sala de aula, para as atitudes que cobram e esperam do aluno.

O trabalho de Félix (op. cit.) constata que a maneira pela qual as professoras afirmam ter aprendido a LE influencia as atitudes que elas esperam que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Em outras palavras, muitas das crenças que as professoras apresentam sobre a aprendizagem ideal se baseiam em sua própria experiência como aprendiz e, de maneira consciente ou inconsciente, essas professoras cobram o desempenho de seus alunos de acordo com essas crenças.

Os dados apontam também que as ações que as professoras envolvidas praticam na sala de aula nem sempre condizem com os aspectos nos quais elas afirmam acreditar. Dessa forma, nem sempre elas propiciam os meios para que o aluno aprenda da maneira que elas mesmas consideram a melhor.

Esta pesquisa se apresenta como inovadora em relação às demais porque foi realizada em um contexto de ensino de espanhol e investiga as crenças e pressupostos do professor de LE que atuam na esfera do ensino superior.

### **1.3.2 Contexto onde a pesquisa foi desenvolvida**

Este estudo foi desenvolvido em uma universidade pública, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Escolhi, como cenário da pesquisa, duas turmas (turma A e turma B) que fazem parte do 1º ano do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português-Espanhol e as acompanhei durante dois semestres letivos.

O curso de Letras oferece a seus alunos uma carga horária total de língua estrangeira (no caso, espanhol) de 432 horas-aulas. Estas estão divididas em 108 h/a no primeiro ano, 144 h/a no segundo, 108 no terceiro e 72 h/ no último ano. Como recursos técnicos-pedagógicos, dispõe de um bom laboratório de línguas com todos os recursos áudio-visuais como aparelho de televisão, vídeo-cassete, 30 cabinas individuais que se comunicam com uma mesa de controle e reproduzidor de CD. Além disso, o curso conta com uma biblioteca razoável. Digo razoável porque o acervo de língua espanhola ainda não atende de forma satisfatória às necessidades do curso, talvez por este ter sido implantado recentemente. Para finalizar, o curso também dispõe de dois serviços centrais de fotocópias.

A escolha do contexto foi determinada, em primeiro lugar, pelos objetivos da pesquisa que estão intimamente relacionados com a graduação em Letras. Além disso, me senti muito à vontade, já que se tratava de meu local de trabalho e o fato de relacionar-me bem com os professores participantes também foi determinante.

No entanto, a escolha das turmas foi determinada pelas próprias professoras participantes. Em princípio, havia programado coletar dados em uma turma de primeiro ano da P1 e uma turma de segundo ano da P2 para dar continuidade a um estudo piloto que já havia sido desenvolvido no ano anterior. Esta, porém, alegando que o grupo era muito numeroso e heterogêneo, sugeriu-me que acompanhasse a outra turma de primeiro ano, que dividia com a P1. A turma de espanhol do primeiro ano de Letras foi dividida entre as duas professoras devido ao grande número de alunos.

A turma A, que ficou sob a responsabilidade da P1, conta com 20 alunos matriculados, oriundos de escolas da rede pública e particular. Predominam alunos do sexo feminino, com idades que variam entre

dezessete e quarenta anos. Ao longo do ano, quatro alunos desistiram do curso, por motivos particulares.

A turma B, sob a responsabilidade da P2, conta com 20 alunos e todos concluíram o primeiro ano do curso. Igualmente à turma A, os alunos desta turma são oriundos de escolas da rede pública e particular, predominando o número de alunos do sexo feminino, com idades entre dezessete e quarenta anos.

### **1.3.3 Participantes envolvidos na pesquisa**

Os dados utilizados nesta investigação foram obtidos junto a duas professoras e 36 alunos do curso de Letras da universidade mencionada na seção anterior. Como já explicitiei anteriormente, a opção por essa universidade se deve à necessidade de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras dentro do curso de Letras para o qual as professoras ministram aulas. A seguir traço o perfil de cada professora.

A P1 tem mais de quarenta anos, é casada e cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas no interior de São Paulo. Gradou-se em Letras, com habilitação em português, francês e espanhol, por uma importante universidade pública no mesmo estado. É professora de espanhol há 22 anos e ministra aulas a alunos do ensino superior há 19 anos. Antes de iniciar o magistério superior, lecionou em escolas particulares durante dois anos e, antes de assumir as aulas de espanhol no departamento de Letras do contexto pesquisado, ministrou aulas em duas grandes universidades públicas no estado de São Paulo e em uma universidade pública, localizada na região sul do país. Após a sua graduação continuou seu processo de formação, realizando cursos de especialização e atualização, vários deles na Espanha, fez Mestrado em Letras e Doutorado na área de Lingüística e Filologia Portuguesa. Tanto o

Mestrado quanto o Doutorado foram realizados em universidades públicas no estado de São Paulo. Atualmente, a P1 dedica-se à pesquisa e ministra aulas de língua espanhola no curso de Letras da universidade onde esta investigação foi realizada. Além disso, ela participa ativamente da comunidade científica à qual pertence, publicando artigos e envolvendo-se em eventos na área.

A P2, por sua vez, tem mais de trinta anos, é casada e cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e particulares, no interior de Mato Grosso do Sul. Ela cursou um ano letivo, a segunda série do ensino médio, em um país de fala hispânica da América do Sul. A P2 licenciou-se em Letras, com habilitação em português, inglês e espanhol, por uma universidade pública, localizada em Mato Grosso do Sul e ministra aulas há 10 anos. Primeiramente, ministrou aulas de inglês em escolas particulares e quando estava cursando a Graduação em espanhol, passou também a ministrar aulas dessa língua. Desta maneira, durante 5 anos, a P2 ministrou aulas de inglês e espanhol em escolas públicas e particulares e há 5 anos leciona espanhol no ensino superior. Atualmente, ministra aulas de língua espanhola a alunos do curso de Letras da universidade onde a pesquisa foi realizada mas, antes, lecionou em outra universidade, localizada na região norte do país. Após a graduação, a P2 continuou realizando cursos de aperfeiçoamento e "reciclagem", participa de encontros e congressos da área de língua e ensino-aprendizagem de línguas. Realizou também um curso de pós-graduação - *lato sensu* na área de Língua Espanhola. Convém salientar que o espanhol é a língua materna da P2 já que, além de sua mãe ser hispano-americana, ela também nasceu em um país onde essa língua é falada, vindo para o Brasil ainda criança.

### 1.3.4 Instrumentos de coleta de dados

As informações contidas nesta investigação foram obtidas a partir do uso de diferentes instrumentos de coleta de dados. Para McDonough & McDonough (1997), a escolha do método associado às técnicas depende do tipo de pesquisa a ser realizada bem como da formação do pesquisador. Como este estudo é de caráter etnográfico, para garantir a validade da pesquisa adotei diferentes instrumentos para a triangulação dos dados, a saber: a) observação em sala de aula; b) entrevistas; c) aplicação de questionários d) gravações de aulas em áudio e em vídeo; e) sessões de visionamento.

A seguir, apresentarei e descreverei detalhadamente cada um deles.

#### a) Observação em sala de aula

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o contexto investigado, o que exige um trabalho intensivo de campo. A observação se apresenta então como um método básico e imprescindível, já que permite ao pesquisador estar em contato estreito com a situação e os sujeitos que investiga.

Para este trabalho foram observadas 36 aulas seguidas da P1 e 32 da P2. Quatro aulas desta professora não foram observadas em decorrência de sua falta (neste dia, eu a substitui) e da Semana de Letras, quando os alunos foram dispensados. Optei pela observação não participante por querer apenas observar os fatos e não interferir na seqüência dos acontecimentos. Três aulas de cada professora foram transcritas integralmente e as outras parcialmente. Procurei registrar paralelamente o produto das próprias observações e das reflexões por elas despertadas na pesquisadora, elaborando diários de pesquisa que procuravam captar minhas impressões e reflexões acerca do que observava em sala de aula.

Cavalcanti & Moita Lopes (1991) afirmam que uma das reclamações dos pesquisadores que querem coletar dados em sala de aula se deve à falta de colaboração do professor. Van Lier (1990) também se refere à presença de um observador em sala de aula, em muitos casos, como ameaçadora para os professores, o que pode levá-los a conduzir a aula de modo diferente.

Nesse sentido, pude perceber que a P2 se mostrou ameaçada com a minha presença em suas aulas, pois, conforme ela mesma afirmou em sessão de visionamento, a presença de um gravador e de uma filmadora em sua sala causou-lhe uma certa insegurança e provocou perda de espontaneidade nos alunos. A P1, entretanto, em nenhum momento se mostrou ameaçada pela minha presença, mesmo durante as aulas que estavam sendo gravadas. Aproveitou, inclusive, a presença da filmadora para realizar uma aula onde os alunos teriam que simular a apresentação de um telejornal. Atribuo essa atitude à sua longa experiência no ensino da língua espanhola e à própria personalidade da professora, que parece mais aberta à discussão e, desde o início, vislumbrou a pesquisa como uma oportunidade de rever sua prática, segundo suas próprias declarações em entrevistas.

#### b) Entrevistas

Uma vez que o objetivo deste estudo é investigar as crenças do professor, optei por um tipo de entrevista que apresentasse um menor grau de controle nas respostas dos entrevistados. Optei então por realizar entrevistas informais e entrevistas semi-estruturadas.

Foram realizadas várias entrevistas informais e uma semi-estruturada com as duas professoras participantes.

As entrevistas informais ocorriam quase sempre no final das aulas observadas, quando me aproximava da professora e levantava questões

sobre alguns procedimentos ou sobre o comportamento dos alunos durante a aula.

Entrevistas semi-estruturadas também foram realizadas com cada uma das professoras, com o intuito de esclarecer alguns pontos que haviam sido tratados nos questionários.

A maior parte das entrevistas foi gravada em áudio. Esta forma de registro é vantajosa porque além de capturar as respostas verbais do entrevistado, deixa o pesquisador livre para participar da conversação de maneira mais espontânea (Muldoon, 1999: 119). Porém, quando não havia possibilidade de gravar a entrevista, tomava nota das respostas, o que exigia maior concentração por parte da pesquisadora.

#### c) Questionários

Diferentemente das entrevistas, os questionários envolvem questões pré-determinadas, apresentadas de forma escrita e, de acordo com Muldoon (op. cit.: 129), oferecem um modo alternativo de coleta de dados que poderá ser explorado mais detalhadamente através das entrevistas.

A autora salienta que os questionários têm algumas vantagens: requer menos tempo na aplicação; os informantes podem responder mais rápido as questões e, como as respostas são escritas, o pesquisador não necessita registrá-las com o uso de técnicas suplementares como, por exemplo, gravações ou notas. Por outra parte, o questionário requer maior tempo de preparação das questões e exige maior cuidado pois o pesquisador precisa garantir a clareza das questões para que estas sejam interpretadas de forma independente e sem ambigüidade pelos sujeitos da investigação.

Da mesma maneira que optei por entrevistas que garantissem o baixo controle nas respostas das professoras, escolhi a aplicação de questionários

que apresentassem questões mais abertas. Este tipo de questionário oferece um ponto de referência mínima para as respostas do professor e o objetivo das questões abertas, afirma Muldoon (op. cit.: 131), é explorar as próprias percepções, as crenças e opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa. As questões abertas oferecem também oportunidades para respostas imprevistas e/ou mais ricas e detalhadas do que aquelas levantadas por questões fechadas.

Para a realização deste estudo, foram aplicados dois questionários às professoras participantes: o primeiro visava levantar dados pessoais e o segundo, objetivava levantar algumas concepções e crenças sobre ensino e aprendizagem de LE. Também foi aplicado um questionário aos alunos das duas turmas envolvidas na pesquisa com o intuito de verificar suas concepções e crenças sobre o processo de ensinar e aprender línguas.

Cabe ressaltar que, no início deste estudo, foi aplicado um questionário piloto às professoras e aos alunos para testar a eficácia deste método para esta investigação.

#### d) Gravações de aula em áudio e em vídeo

O registro de dados a partir de instrumentos audiovisuais permite ao pesquisador captar detalhes da vida diária do contexto de sala de aula. Contextos de vida social são muito complexos e permeados de numerosos detalhes que muitas vezes fogem aos olhos do pesquisador. A gravação em áudio e/ou vídeo além de permitir a captação de todos os eventos dos atores envolvidos na interação, também possibilita ao pesquisador revisitar os seus dados e descobrir novos aspectos significativos não captados antes (Erickson, 1982: 40).

Assim, das 36 aulas observadas da P1, 16 foram gravadas em áudio e 12 foram gravadas em vídeo. Das 32 aulas da P2, igualmente 12 foram

gravadas em áudio e 14 em vídeo. Para não intimidar os alunos, as três primeiras aulas não foram gravadas.

Realizei a transcrição integral de três aulas consideradas típicas de cada professora. Duas dessas aulas haviam sido gravadas em áudio e uma em vídeo. A aula gravada em vídeo foi também apresentada às professoras participantes em uma sessão de visionamento que será descrita abaixo.

#### e) Sessões de visionamento

Após a escolha e transcrição de uma aula típica gravada em vídeo, a apresentei em uma sessão de visionamento a cada professora. Solicitei que a professora, fazendo uso do controle remoto, interrompesse a gravação quando quisesse fazer algum comentário pertinente. Os comentários foram gravados em áudio e transcritos logo após a sessão.

Esta técnica, conforme destaca Sadalla (1997), permite a confrontação da imagem de si na tela e possibilita ao investigado exprimir comentários sobre sua sala de aula. Nesta técnica, o importante é o indivíduo obter um retorno da informação sobre suas atividades, o que pode ser observado em sua própria ação, bem como na dos sujeitos com os quais está interagindo/atuando. Desse modo, o participante pode observar não só a sua performance individual, mas também o desempenho dos demais elementos do grupo ao qual pertença, fato que, sem dúvida, influenciará sua idéia a respeito de seu desempenho individual.

### **1.3.5 Procedimentos de análise dos dados**

Os dados obtidos foram interpretados através de uma triangulação, a fim de tornar o estudo mais confiável (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991).

Segundo Erickson (1986), o processo de análise já começa a ocorrer no momento da coleta dos registros.

Para responder as perguntas de pesquisa, procurei inferir as crenças das professoras presentes em seu discurso por meio dos dados obtidos através dos questionários. Mesmo sabendo da limitação do questionário como instrumento de investigação, propus questões abertas procurando minimizar essa limitação. As inferências foram confrontadas com outras obtidas da observação em sala de aula, que representa o domínio das ações do professor. Através desse confronto foi possível notar se havia incoerências entre seu dizer e seu fazer, prevalecendo neste estudo as crenças mais sedimentadas, ou seja, aquelas decorrentes de experiências prévias do professor como aluno de LE ou aquelas resultantes do acúmulo de experiências de ensinar, as quais orientam o seu fazer em sala de aula. Em seguida, procurei ouvir o dizer das professoras sobre sua própria prática através dos dados obtidos por intermédio da sessão de visionamento. Conforme já explicitiei anteriormente, essa sessão foi gravada em áudio e os registros obtidos foram transcritos integralmente.

Em um segundo momento, procedi à análise dos dados obtidos por intermédio dos questionários aplicados aos alunos. Depois da coleta, os questionários foram lidos e também foram feitas anotações referentes a aspectos mais salientes. Em seguida, procedeu-se a uma leitura geral dos mesmos na tentativa de perceber as regularidades. No final da coleta fiz uma leitura mais pormenorizada com o intuito de agrupar as respostas em termos de maior incidência para reconhecer as categorias distintas das mesmas.

Finalmente, pude proceder ao confronto entre as crenças dos alunos e as crenças das professoras na tentativa de evidenciar as congruências e as incongruências existentes entre elas.

### **1.3.6 Organização da Dissertação**

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo I apresento o percurso da pesquisa, composto pela introdução, as justificativas, os objetivos, as perguntas que nortearam o desenvolvimento do estudo, bem como a descrição do contexto onde a investigação foi realizada e o perfil dos participantes envolvidos. Os aspectos referentes à metodologia do trabalho também foram apresentados neste capítulo.

No capítulo II, apresento os pressupostos teóricos que iluminaram o desenvolvimento do trabalho, a partir de uma breve resenha da literatura referente à formação do professor, contemplando questões como a importância da formação contínua do professor de LE e a importância da prática reflexiva no processo de formação profissional. Apresento, também, uma resenha de trabalhos que focalizam a cultura de ensinar e de aprender LE, as abordagens de ensino e as crenças.

No capítulo III, apresento e analiso os dados obtidos por meio dos questionários, das transcrições das aulas, das entrevistas e da sessão de visionamento, com a finalidade de configurar a abordagem de ensinar das professoras participantes e mostrar a inter-releção dessa abordagem com a cultura de aprender manifestada pelos alunos.

No IV capítulo, a partir da triangulação dos dados, realizo a discussão dos mesmos, com o intuito de mostrar as crenças e os pressupostos que influenciam na determinação da abordagem de ensinar das professoras envolvidas na investigação.

Finalmente, ao quinto e último capítulo ficam reservadas as considerações finais e aos encaminhamentos da questão na prática.

## **CAPÍTULO II**

### **REFERENCIAL TEÓRICO<sup>3</sup>**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Para alcançar esse objetivo, realizei uma resenha da literatura que aborda os diversos elementos caracterizadores da prática do professor de LE e que, a meu ver, são pertinentes ao escopo deste estudo. Dentre eles, destaco a cultura de ensino (CE), a cultura de aprender (CA), as abordagens de ensino de LE e as crenças que, de acordo com a perspectiva deste estudo, permeiam esses elementos e se apresentam como inerentes ao pensamento do professor, influenciando seu discurso e suas ações em sala de aula.

No entanto, antes de iniciar a citada revisão de literatura sobre os elementos caracterizadores da prática pedagógica, apresento, primeiramente, uma resenha de trabalhos desenvolvidos, tanto em contexto nacional quanto internacional, sobre a formação de professores. Realizo essa resenha por dois motivos: primeiro, porque acredito que esta pesquisa se insere nesta linha de investigação e, em segundo lugar, porque suponho que os resultados deste trabalho, além de colaborar com outros estudos desenvolvidos neste campo, também poderão oferecer contribuições para futuras pesquisas que focalizam a formação de professores.

---

<sup>3</sup> As traduções que compõem este trabalho são de minha autoria.

## 2.1 Formação de professores

É possível observar, pelo exame da literatura pertinente à área de formação de professores de LE, que a preocupação central de grande parte dos estudiosos está relacionada com a preparação inadequada dos professores (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Vieira Abrahão, 1992 e 1996; Gimenez, 1994; Freitas, 1996; Moita Lopes, 1996; Magalhães, 1997, dentre outros).

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) salientam que os cursos universitários, em geral, idealmente dão ênfase ao desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, acreditando que de alguma maneira esta ênfase seja revertida no ensino. Assim, de um total de quatro, normalmente apenas um ano se destina à prática de ensino. Os autores afirmam que essa disciplina não promove uma reflexão sobre a prática do professor e geralmente se limita a oferecer receitas de atividades para a sala de aula, quando o ideal, conforme minha opinião, é que a disciplina ofereça suporte teórico aliado à reflexão sobre situações práticas de sala de aula, para que o próprio aluno-professor descubra os caminhos da construção de seu fazer pedagógico. Caminhos que conduzam à conscientização da importância de sua formação continuada e revelem seu papel social de educador.

Da mesma forma, Vieira Abrahão (1992) também atribui a falta de preparo e segurança do professor aos cursos de licenciatura. Segundo a autora, a tarefa de formação do professor normalmente fica à cargo das disciplinas pedagógicas e a formação específica cabe à disciplina Prática de Ensino, que conta com uma carga horária mínima. Em um curto período de tempo, *esta disciplina tem a árdua tarefa de oferecer ao licenciando toda teoria e prática necessárias para sua iniciação profissional.*

Por sua vez, Almeida Filho (1993) afirma que os cursos de Letras, formadores de professores de língua estrangeira (LE), estão passando *por*

*um profundo estado de crise*, pois se apoiam em currículos ultrapassados que não têm muito a ver com as exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, parece haver um consenso entre os estudiosos, evidenciando que normalmente os cursos de formação de professores não oferecem oportunidade para que os mesmos reflitam sobre o seu próprio trabalho. Dentre os fatores apontados, destaca-se, primeiramente, a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas que, segundo os autores, geralmente é mínima. Convém ressaltar, no entanto, as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que amplia consideravelmente (300 horas) a carga horária da Prática de Ensino. Apesar do aumento ter sido positivo, ainda me parece insuficiente porque, em algumas universidades, essa carga horária tem que ser dividida entre três licenciaturas (Português, Língua Estrangeira e Literatura) e do que sobra, uma porcentagem pequena (25%) é destinada a discussões em sala de aula, local, a meu ver, de reflexão informada, no sentido de buscar uma aproximação entre a teoria e a prática. Em segundo lugar, encontra-se o tratamento dado às disciplinas pedagógicas no seio das universidades. Talvez por questões históricas, essas disciplinas parecem não gozar de muito prestígio entre os membros da comunidade acadêmica, revelando que, apesar do curso de Letras ter como objetivo maior a formação de professores, ainda se atribui maior ênfase às disciplinas epistemológicas.

Além disso, Moita Lopes (1996) salienta que os alunos dos cursos de Letras recebem *uma formação pautada por dogmas*. Eles são treinados para seguir dogmas de como devem proceder na sala de aula, ficando na dependência das receitas que aprenderam na universidade ou do livro didático. Essa perspectiva vai ao encontro da afirmação de Magalhães (1997), de que o professor primeiro *aprende* o conteúdo e depois deve aplicá-lo em sua prática docente.

Assim, ao iniciar a trajetória em sua prática de sala de aula normalmente o professor entra em choque com a realidade desse contexto, uma vez que seu curso de formação geralmente lhe transmite um conhecimento formal dissociado do conhecimento prático.

Alguns formadores de professores como Gómez (1995) e Magalhães (1996) têm apontado a existência de uma relação binária de oposição entre conhecimentos teóricos e práticos, com maior importância dada ao conhecimento formal, enquanto a prática ocupa lugar secundário. Essa dissociação entre teoria e prática tem dominado nas escolas, em qualquer nível.

Para reverter esse quadro é fundamental incentivar o professor a *refletir sobre as próprias aulas, endossando dessa forma a “prática exploratória” no contexto de sala de aula* (Gimenez, 1998). Todos os autores acima citados compartilham essa posição e afirmam que essa prática deveria ser encorajada já nos cursos de formação de professores.

Concordo com a proposta desses autores, mas acredito, também, que o próprio professor de língua, já nas séries iniciais do curso de Letras, poderia conscientizar e incentivar o aprendiz a refletir sobre suas próprias crenças, estratégias de aprendizagem e sobre o próprio processo de ensinar-aprender línguas. Na minha concepção, esse é um dos primeiros passos para que o aluno-docente comece a exercitar a prática da reflexão; inicialmente, a partir de sua própria condição de aprendiz de línguas e, gradualmente, tal exercício poderia expandir-se para a prática pedagógica, sempre que possível, com o respaldo da literatura especializada na área. Desse modo, as universidades estariam propiciando a formação e o desenvolvimento de uma nova cultura de ensinar/aprender línguas, baseada na reflexão e na inter-relação entre teoria e prática.

Na última década, as expressões ensino reflexivo e prático-reflexivo tornaram-se símbolos das campanhas pela reforma do ensino e pela formação de professores em todo o mundo, conforme afirma Zeichner (1993). Pode-se interpretar este movimento como uma reação ao fato de os professores terem sido considerados, durante muito tempo, meros cumpridores das ações ditadas pelos denominados especialistas no ensino.

Desse modo, este movimento é uma forma de considerar o professor como um profissional que desempenha a função de sujeito da formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera mais adequados para alcançar as metas desejadas, reconhecendo *que o ensino precisa voltar às mãos dos professores* (Zeichner, 1993).

Para Zeichner, o ensino reflexivo é definido como aquele formado por professores críticos que desenvolvem suas teorias e práticas à medida que se voltam para o conjunto de suas ações, refletindo sobre seu ensino e as condições sociais nas quais se inserem suas experiências profissionais. Conforme assinala Zeichner (op. cit.), o professor reflexivo avalia o seu ensino com perguntas do tipo “gosto dos resultados?”, e não simplesmente perguntando a si mesmo se os resultados foram atingidos.

Nessa perspectiva, conforme salienta Sadalla (1997), o dia-a-dia do professor nem sempre lhe apresenta situações conhecidas, facilitando o seu posicionamento diante delas. Às vezes, é necessário improvisar, tomar decisões imediatas que sejam eficientes, pois *a prática nunca é a mera concretização de receitas, modelos didáticos e esquemas conscientes de ação* (Perrenoud, 1993:35).

A vida diária do professor, segundo Sadalla (op. cit.), se constitui de uma sucessão de pequenas decisões que, muitas vezes, levam-no a confrontar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo

pouco tempo para refletir simultaneamente à ação. Deste modo, a situação (reflexão sobre a ação) pode favorecer ao professor uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de suas contradições e a percepção existente entre o que o professor posteriormente pensa que deveria ter feito e o que realmente fez naquele momento preciso.

Desta maneira, conforme assinala a autora, não é suficiente “reciclar” os professores em cursos cujo objetivo é mudar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. É preciso encorajar e auxiliar o professor a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender o fundamento de suas crenças sobre esse processo, de maneira que, tornando-se um pesquisador de sua ação, ele possa contribuir para a melhoria do ensino em sala de aula. Segundo Sadalla, quando o professor entra na sala de aula e as portas são fechadas, ele fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, com suas competências e dificuldades. Portanto, é preciso auxiliá-los a tornarem-se reflexivos.

A indagação reflexiva pode ser uma estratégia a ser usada com os professores em formação e em exercício para facilitar a conscientização dos problemas da prática de ensino. García (1995: 55) afirma que *a indagação reflexiva analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula*. O autor salienta a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*, como um longo processo de desenvolvimento profissional. Sublinha também a importância de aprofundar as relações entre as universidades, encarregadas da formação de professores e as escolas, que deveriam juntas realizar atividades de aperfeiçoamento sobre planos curriculares, investigação didática, avaliação etc.

Por sua vez, Schön (1995), um dos autores mais importantes na difusão do conceito de reflexão, propõe os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação consiste em um processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. O autor destaca que o ensino é uma profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Conforme destaca Gómez (op. cit.), quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem, pois no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como também se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Os conceitos de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, por sua vez, dizem respeito à análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e os processos de sua própria ação. Consiste na utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Ou, no dizer de Gómez (op. cit.: 105), corresponde à *reflexão sobre a representação ou reconstrução a posteriori da ação*. Na reflexão sobre a ação, o profissional prático pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e reconstrução de sua prática.

Esta perspectiva de análise da profissão docente veio destacar a importância do estudo do pensamento prático dos professores, um aspecto que influencia e determina a prática de sala de aula. Observa-se, assim, *que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de ação) sobre o que é o ensino* (García, op.cit.: 60). E investigar essas teorias é uma das

melhores maneiras de entender as concepções de ensinar-aprender subjacentes à prática pedagógica.

## **2.2 Cultura de ensinar (CE), cultura de aprender (CA) e abordagem de ensinar (AE)**

Embora o objetivo deste trabalho esteja mais relacionado com a abordagem de ensinar línguas, ao fazer uma revisão da literatura, encontrei algumas relações entre abordagem, cultura de ensinar e cultura de aprender, as quais são de grande relevância mostrar aqui.

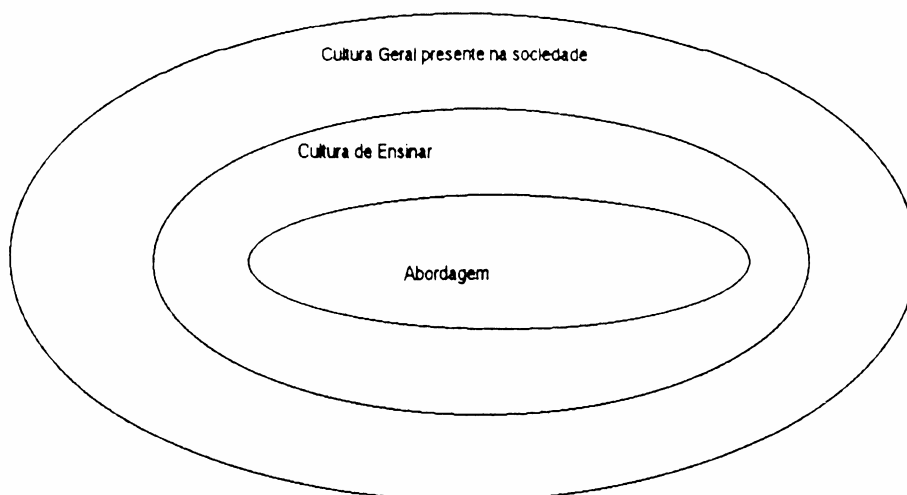
Almeida Filho (1993) usa o termo cultura (de aprender) como sinônimo de abordagem de aprender ao se reportar à existência de uma tradição de ensinar, que é resultante da cultura/abordagem de aprender. O autor coloca os dois conceitos num mesmo patamar, apesar de referir-se à aprendizagem e não ao ensino, conforme vemos na seguinte citação:

*“Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições” (p. 13).*

No entanto, Reynaldi (1998) faz distinção entre os dois conceitos, afirmando que ao comparar-se a abordagem com a cultura de ensinar, esta última é mais ampla e abrangente, além de estar mais diluída socialmente. Assim, a CE influencia mais as atitudes do professor, muitas vezes até de forma imperceptível, e, por isso, tende a ser mais duradoura. Conforme destaca a autora, *o professor é influenciado pela CE presente na sociedade onde vive (mesmo sem ter consciência), mas pode não seguir as tradições das abordagens que a vida acadêmica vai construindo.*

Para Reynaldi (op. cit.), a adoção de uma determinada abordagem depende da cultura de ensinar do professor. Em outras palavras, depende de suas disposições e crenças, e muitas vezes é preciso haver ajustes para que ela não entre em conflito com a CE. Se, ao adotar uma dada abordagem o professor perceber que não consegue adaptar-se a ela, geralmente ele volta para a sua base, ou seja, para a sua CE, que na maioria das vezes é subconsciente.

Reynaldi propõe um diagrama, mostrando onde se localiza a abordagem de ensinar:



**Figura A:** Relação entre cultura, cultura de ensinar e abordagem (Reynaldi, M.A.A.C, 1998)

Conforme podemos observar no diagrama, a abordagem de ensinar se apresenta como um elemento que faz parte de uma cultura de ensinar que, por sua vez, é parte integrante de uma cultura geral presente na sociedade.

Concordo com a distinção entre a CE e a abordagem de ensinar, assim como acredito também que a CE seja mais abrangente e mais ampla, já que ela se estabelece a partir de relações sociais, levando em conta fatores de etnia, sexo, idade, as crenças e expectativas do grupo social que a determina. Contudo, a meu ver, da mesma forma que a CE pode influenciar a escolha de uma determinada abordagem de ensinar, uma nova abordagem de ensino, se for implementada a partir de muita reflexão e conscientização, também pode causar mudanças na cultura de ensinar e, por sua vez, também na cultura de aprender do aluno. Cria-se assim um “efeito multiplicador”, ou seja, mudança de abordagem implica mudança na CE e, como consequência, provoca mudanças na cultura geral da sociedade. Não quero adotar aqui uma visão simplista e reducionista. Trata-se de um processo complexo, lento e dialético que, dentre outros fatores, está pautado pela formação do professor. Essa afirmação vai ao encontro do que advoga Almeida Filho (1993:19), *de que mudança de fato na abordagem só ocorre depois de muita reflexão e estudo*. Na próxima seção, retomarei o termo abordagem para discuti-lo de forma mais aprofundada.

No entanto, antes de discutir o conceito de abordagem e suas implicações para o ensino de LE, acredito ser conveniente definir primeiro os termos cultura de aprender, cultura de ensinar (tratados de forma mais aprofundada nos trabalhos de Barcelos, 1995 e Reynaldi, op. cit., respectivamente) e o termo abordagem de ensinar.

Partindo dos trabalhos de Erickson (1984, 1986, 1987, 1987a), a respeito de cultura no contexto educacional, Wenden (1986, 1987) e, em contexto brasileiro, Almeida Filho (1993), Barcelos, como já foi explicitado anteriormente, estudou a cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de um curso de licenciatura em Letras. Em seu trabalho, a autora define o termo cultura de aprender línguas como o *conhecimento intuitivo implícito ou explícito dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos*

*culturais e ideais sobre como aprender línguas.* Conforme assinala a autora, esse conhecimento é compatível com a idade e nível sócio-econômico do aluno e se baseia em suas experiências educacionais anteriores, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. Esse conhecimento envolve as maneiras usuais e comuns que os alunos adotam para estudar e se preparar para o uso da língua que estão aprendendo.

A pesquisa de Reynaldi, como já vimos no capítulo anterior, revelou a existência de uma cultura de ensino, determinada por uma tradição de ensinar decorrente de crenças sobre a linguagem, a profissão, o ensino, a aprendizagem e sobre o aluno. Estas crenças estão presentes no meio profissional e na sociedade e foram adquiridas através de exemplos de ex-professores. A autora conclui que existe somente uma cultura de ensinar tanto para LM quanto para LE.

Embora focalizando a cultura de avaliar de três professoras de uma escola pública estadual, Rolim (1998) também inclui em seu referencial teórico os conceitos de cultura de ensinar e de aprender LE. Além de constatar que, no contexto observado, a avaliação tem apenas uma função classificatória, ou seja, limita-se a verificar a quantidade que o aluno aprendeu, classificando-o através de nota e/ou conceito, a pesquisadora constatou também que a cultura de avaliar das professoras participantes é muito semelhante e geralmente é influenciada pela abordagem de ensinar das mesmas. Verificou-se, também, que essa cultura recebe influência de experiências anteriores de aprender e ensinar, que na ausência de reflexão, tendem a se repetir e a serem transmitidas implicitamente.

Para definir o termo cultura de ensinar, todas as autoras acima citadas tomam como base o trabalho de Feiman-Nemser & Floden (1986). Para estes autores, a cultura de ensinar revela as concepções do professor sobre ensino, suas condições de trabalho e suas experiências que, na

maioria dos casos, se relacionam à idade, ao sexo, às condições sociais e à formação do professor.

Reynaldi e Rolim (op. cit.) salientam que no início da carreira, os professores adquirem a CE através da imitação de outros professores mais experientes. Nesse período, além de aprenderem com os veteranos sobre como serem aceitos em diferentes formas de agir, os professores iniciantes adquirem também atitudes apropriadas para manter a disciplina dos aprendizes em sala de aula.

Compartilho a mesma idéia de que os professores, no início da carreira, adquirem a CE, seguindo o modelo de outros professores mais experientes. Mas acredito também que a CE começa a se consolidar dentro da Universidade, quando o aluno-aprendiz opta pela carreira de professor. Nesse período, a CE do professor passa a ter forte influência sobre a CA do aluno, constituindo-se como um modelo ideal a ser seguido, desde que o aprendiz aceite e se identifique com a maneira de ensinar de seu mestre. Caso não se identifique, começa a haver resistências e a cultura de aprender do aluno entra em choque com a abordagem de ensinar do professor, muitas vezes, gerando conflitos em sala de aula.

Concordo com o posicionamento de Almeida Filho (1993) de que a abordagem se define como uma força que orienta e caracteriza o processo de ensinar línguas. Força que, segundo o autor, é proveniente das competências implícita (básica), teórico-aplicada e (meta) profissional do professor<sup>4</sup>. Convém ressaltar, que esses conceitos serão aprofundados na próxima seção.

Neste trabalho, conceituo o termo cultura de ensinar como as maneiras comuns de ensinar de um grupo de uma determinada região ou etnia, marcadas por tradições que tendem a perpetuar-se de geração em

---

<sup>4</sup> Para uma discussão pormenorizada das competências do professor de LE, cf. Alvarenga, 1999.

geração e que acabam se confundindo e até determinando a abordagem de ensinar do professor. E por cultura de aprender, compartilho o posicionamento de Almeida Filho (op. cit.), segundo o qual a cultura/abordagem de aprender corresponde às maneiras de aprender típicas de determinada região, etnia, classe social e, às vezes, até do grupo familiar, as quais evoluem no tempo em forma de tradição.

Embora o assunto se relacione de certa forma com o objetivo deste trabalho, não pretendo aqui esgotá-lo e passo, a seguir, a tratar da abordagem de ensino que, ao meu ver, juntamente com as crenças, constitui um conceito chave neste trabalho.

### **2.2.1 O conceito de abordagem e suas implicações**

A abordagem de ensinar línguas é o eixo que orienta e fundamenta as ações do professor e, dessa maneira, se constitui em conceito chave tanto para a formação de professores quanto para as pesquisas sobre o ensino. No entanto, tradicionalmente, esse conceito nem sempre tem sido empregado pelos diversos autores com o mesmo sentido, permanecendo, às vezes, fluído na teorização sobre o processo de ensino ou até mesmo ocupado e confundido pelo conceito de método.

Anthony (1963), preocupado com a variedade e a proliferação de termos adotados, se propõe a deixar clara a diferença entre os termos abordagem, método e técnicas e oferece um modelo, identificando três níveis de definição e organização, a qual é hierárquica e vertical. De acordo com o modelo, a abordagem é o nível mais elevado onde se especificam os pressupostos e as crenças sobre a língua e a sua aprendizagem ou, em outras palavras, é o nível da teoria. Em um segundo escalão, encontra-se o método, que corresponde ao nível em que se põe em prática a teoria, em que se toma a decisão sobre o que ensinar, o conteúdo e sua organização e,

por fim, na base da pirâmide, encontra-se a técnica, que se refere ao nível em que são descritos os procedimentos de ensino.

Quase duas décadas depois da proposição do modelo de Anthony, porém com a preocupação de desenvolver um modelo para a descrição e comparação sistemática de métodos, Richards e Rogers (1982) apontam o método como o termo mais abrangente e dominante e colocam, em um segundo patamar, com o mesmo nível de igualdade, os termos abordagem, planejamento e procedimentos. Nesse modelo, ao invés de prever uma hierarquia, os autores propõem uma interdependência entre os termos abordagem, planejamento e procedimentos, os quais estão sob influência e determinação do termo método, que está no topo do modelo.

Em contexto brasileiro, Almeida Filho (1993) propõe o arcabouço teórico da operação global do ensino de línguas. Da mesma forma que Anthony, o autor coloca o conceito de abordagem no topo do arcabouço, acentuando sua abrangência. Diferentemente dos demais autores, o modelo de Almeida Filho prevê relações explicitadas entre os elementos constituidores e indica articulações através de efeitos pró-ativo, retro-ativo, de ruptura gradual e de configuração da abordagem na tensão com outras forças que influem e agem sobre a abordagem de ensinar. Enquanto o modelo de Anthony, como já foi dito anteriormente, prevê níveis verticais, o de Almeida Filho indica fases horizontais distintas nos níveis abaixo da abordagem. Por outra parte, enquanto as fases de Richards e Rogers colocam no mesmo nível de igualdade termos tão díspares como abordagem, planejamento e procedimentos, as quatro fases do segundo nível do autor brasileiro oferecem as dimensões do planejamento, da produção ou seleção de materiais, do método ou das experiências de aprender e da avaliação. Conforme salienta o autor, *não se pode suprimir nenhuma das fases sem o risco de perda da completude descritiva da complexa operação de ensinar uma nova língua.*

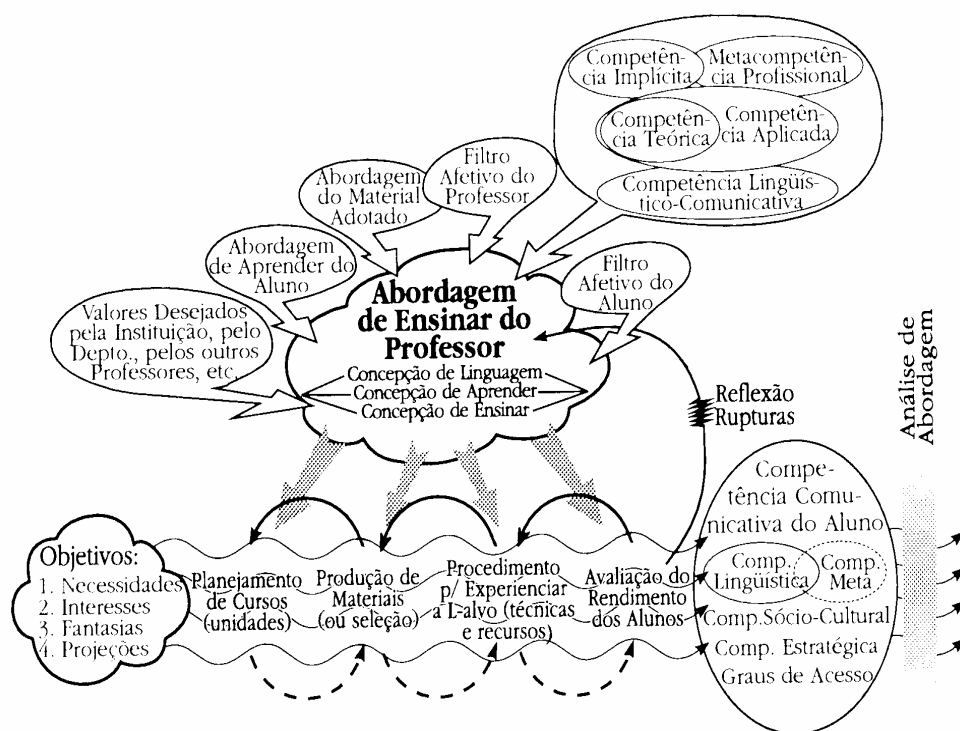
No que se refere aos modelos discutidos acima, convém salientar que, neste estudo, adoto a perspectiva do autor brasileiro por concordar com seus pressupostos teóricos, os quais serão de grande importância e constituirão a base para o desenvolvimento desta investigação.

Meu posicionamento, neste estudo, vai ao encontro da concepção de Almeida Filho (1990), segundo a qual a abordagem de ensinar corresponde a uma filosofia de trabalho, uma força potencial que orienta as decisões e ações do professor nas diferentes fases da operação global de ensinar uma língua estrangeira. É o próprio autor quem propõe o termo operação global de ensino de LE, modelo ampliado em 1993, que compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e a seleção de materiais didáticos, a escolha ou construção do método e a avaliação.

Para o autor, a abordagem se configura como um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, ensinar e aprender uma nova língua. Visto que a educação em LE geralmente ocorre em contextos formais de sala de aula, tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno. O professor ensina da maneira como ensina guiado pela abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido.

Segundo Almeida Filho (1993), na construção do processo ensino-aprendizagem, a abordagem do professor atua em tensão com outras forças potenciais como os filtros afetivos tanto do aluno quanto do próprio professor, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem subjacente ao material didático adotado e o conjunto de valores da instituição, do diretor e de outros professores mais antigos e/ou com maior poder dentro da instituição. Assim, o autor amplia o conceito de operação global, incluindo

as outras forças potenciais que atuam em tensão com a abordagem de ensinar do professor, conforme se observa no diagrama abaixo:



**Figura B:** Modelo ampliado da operação global do ensino de línguas: atuação das forças potenciais que fazem parte do processo ensino-aprendizagem (Almeida Filho, J.C.P., 1993)

Conforme o autor, as concepções sobre linguagem, língua, aprender e ensinar uma LE se constituem em matéria prima das competências dos professores. Desse modo, tendo como base a forma como foram ensinados e/ou suas experiências como aprendizes de LE, os professores imprimem uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita e freqüentemente não conhecida. Assim, ensinar se apresenta como um *habitus* (Bourdieu, 1991), disposições aceitas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências vivenciadas, dando origem a uma competência implícita, que é a competência mais básica e se compõe de

intuições, crenças e experiências. Por outro lado, quando o professor consegue explicar porque ensina da forma como ensina e obtém os resultados que obtém, ele age em consonância com uma competência aplicada. Esta competência é aquela que capacita o professor a ensinar conscientemente e lhe permite explicar sua prática de sala de aula. Em outras palavras, trata-se uma competência pedagógica geralmente calcada em teorias (subcompetência teórica) que fundamentam o fazer do professor. Ao chegar ao nível de consciência de seu papel não só de professor mas também de educador, na área de ensino de LE, o professor se engaja em movimentos e atividades de atualização de forma permanente, atingindo uma competência profissional que o torna conhecedor de seus deveres, de seu potencial e de sua importância social no âmbito do exercício de sua profissão. Esta competência é a mais desejável e, segundo Almeida Filho (op. cit.), trata-se do nível mais alto de consciência e fruição profissional.

Tomo um posicionamento convergente com a proposta de Almeida Filho e, como ele, parto do princípio de que as crenças (definidas na seção 3) formam a base da competência implícita do professor. Porém, como o sistema de crenças faz parte do pensamento do professor, suponho que elas permeiam, também, as demais competências, ainda que de modo mais tênue e restrito, em forma de intuições e pressuposições, influenciando suas ações por mais que estas sejam calcadas em teorias e que o professor tenha consciência de seu papel enquanto profissional.

Almeida Filho (op. cit.) afirma que para delimitar os contornos de uma dada abordagem de ensino no quadro de forças onde ela se insere, é preciso lançar mão à procedimentos específicos de análise denominados **análise de abordagem**. Essa proposta também é recomendada por outros pesquisadores, dentre os quais destaco Sabino (1994), Bлатыta (1995), Fontão do Patrocínio & Bizon (1995) e Freitas (1996), que ressaltam a validade e a importância da pesquisa em abordagem, dada a possibilidade

do professor olhar para a sua própria prática, de se avaliar e procurar caminhos alternativos.

A proposta de análise de abordagem é dirigida a professores em serviço ou em fase final de licenciatura. Nessa proposta, o professor é examinado por outro ou por si mesmo, inicialmente através de uma ou duas aulas típicas gravadas e transcritas. Em vez de pontos previamente elaborados em uma lista para serem verificados, trabalham-se registros ou anotações sobre as aulas típicas desse professor, juntamente com suas respectivas transcrições, interpretando-as segundo pressupostos teóricos e crenças do próprio professor a respeito dos conceitos de linguagem humana, língua, aprender e ensinar LE. O procedimento de interpretação é chave, seja o analista-interpretador o próprio professor ou um outro professor experiente que seja da confiança do professor analisado, e carecerá sempre de um olhar que não o primeiro, de leituras especializadas e interação compreensiva e contínua com os dados e com o professor posto sob a análise. Conforme destaca Almeida Filho (1999), a proposta tem como foco a tomada de consciência de como se ensina e porque se ensina de uma determinada maneira e com determinados resultados. Em outras palavras, se visa responder junto com o professor porque ele ensina como ensina e que efeitos esse ensino produz sobre a aprendizagem dos alunos. O objetivo da proposta, em síntese, será examinar a possibilidade de interpretar a formação subjacente da abordagem de ensinar a partir de aula(s) típica(s) de professores de LE devidamente gravadas e transcritas.

Para o autor, é preciso colocar sempre entre parênteses as afirmações dos professores acerca de seus pressupostos quanto as suas concepções de linguagem, ensinar e aprender LE, suspendendo julgamentos até que de fato se reúnam pistas suficientes nas aulas gravadas e dados observados em entrevistas e questionários que permitam construir um esboço analítico justificado. Isso porque, muitas vezes, o dizer do professor não corresponde

ao seu fazer em sala de aula, como constatarem os trabalhos de Amadeu Sabino (1994) e de Félix (1998).

Esta autora evidenciou as crenças dos professores sobre o melhor aprender uma LE e as contrapôs às evidências das aulas observadas, mostrando que nem sempre o dizer do professor vai ao encontro do seu fazer. Assim, a abordagem de ensinar se revela com maior segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor. Segundo Almeida Filho (1999: 17), *as abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres.*

Sabino (1994) investigou como se constituía, na prática, a implementação da abordagem considerada comunicativa, do ponto de vista do professor, em um curso universitário de Letras. Em seu estudo, a pesquisadora observou a concepção que o professor mantinha sobre abordagem comunicativa (o seu dizer) e como ele concretizava a implementação dessa abordagem na prática (o seu fazer).

Os dados revelaram que os procedimentos usados pelo professor em sua prática, ora eram condizentes com a abordagem comunicativa, desejada pelo professor ora eram condizentes com a abordagem tradicional, que teria marcado sua formação.

Blatyta (1995), em uma pesquisa de cunho etnográfico, examinou o processo de mudança de sua própria abordagem de ensinar, à luz do diálogo entre as teorias explícitas, com as quais entrou em contato durante o desenvolvimento de seus estudos de mestrado, e suas teorias implícitas, consideradas como suas crenças a respeito de linguagem e de ensino-aprendizagem. A autora analisou a relação dialógica dos movimentos de aproximação e de afastamento (resistência) entre a conscientização teórica da professora-pesquisadora e seu *habitus* didático, bem como o papel das

crenças implícitas na revisão de sua prática de ensino de hebraico como língua estrangeira.

A partir da observação das tendências manifestadas no processo de mudança da professora, a pesquisadora constatou que algumas crenças, quando explicitadas e confrontadas com crenças e fazeres alternativos, podem vir a ser modificadas, sem rupturas bruscas, abrindo caminhos para uma renovação estrutural do *habitus* didático. Em outras palavras, a pesquisadora constatou que é possível haver mudanças na abordagem de ensinar do professor a partir da explicitação e conscientização de suas crenças, confrontadas com outras crenças e fazeres alternativos, no caso de seu estudo, os princípios da abordagem comunicativa.

Freitas (1996), por sua vez, examinou como os professores de LE (inglês), com bagagens teórico/práticas em níveis diferenciados, iniciam um processo de auto-observação/explicitação, relacionado à própria prática de sala de aula, através de alguns procedimentos de pesquisa como gravação, transcrição, descrição e análise de suas próprias aulas. A autora encontrou evidências da potencialização de uma atividade intelectual, demonstrando o envolvimento dos professores no processo investigativo. Essa potencialização, segundo Freitas, permeia as decisões e interpretações subjacentes ao desenvolvimento dos procedimentos de auto-observação sugeridos pela pesquisadora. Tais decisões/interpretações se sustentam nas crenças dos professores, que decorrem da configuração da abordagem de ensino de cada professor. Abordagens diferenciadas devido ao nível de experiências que a constitui.

Conforme destaca a autora, os dados demonstraram a existência de certas limitações no manuseio dos procedimentos, principalmente, no que se refere aos procedimentos de descrição e análise, provavelmente responsáveis pelo que a pesquisadora entendeu como “trânsito” ou

“migração” entre elas. A análise se mostrou mais como um processo de avaliação que, por sua vez, se configurou em termos de localização de pontos negativos e/ou positivos, com ênfase nos primeiros.

Como o estudo que realizo, em um primeiro momento tem como objetivo mostrar como se configura a abordagem de ensinar de duas professoras que ministram aulas de espanhol em curso de Licenciatura, acredito que, para o propósito desta análise, seria conveniente destacar as duas grandes abordagens de ensino de línguas, a saber, a tradicional (gramatical) ou formalista/estruturalista e a comunicativa/interacionista.

#### **2.2.1.1 A abordagem tradicional ou gramatical**

O termo abordagem tradicional ou abordagem formalista/estruturalista evoca, segundo Roberts (1982), uma abordagem que enfatiza as regras gramaticais da língua. Por isso ela incorpora métodos que, apesar de diferirem quanto aos seus procedimentos específicos, se fundamentam essencialmente no domínio das estruturas lingüísticas. Embora não tenha a intenção de discutir aqui os métodos norteados pela abordagem tradicional, por acreditar que tal discussão não seria profícua no escopo deste trabalho, cito alguns métodos que durante muitos anos direcionaram o ensino de LE. Assim o termo abordagem tradicional abarca não só o tradicional método Gramática e Tradução como também uma série de outros métodos como o Método Direto, o Audio-lingual, o Código Cognitivo, além das combinações ecléticas entre esses métodos, que surgiram até o final da década de sessenta, aproximadamente<sup>5</sup>.

Conforme assinala Sánchez (1997), esses métodos compartilham a concepção de língua como um sistema cujo eixo é a gramática.

---

<sup>5</sup> Para uma descrição mais detalhada de cada método cf. Larsen Freeman (1986), Richards & Rogers (1986), Brown (1994) e Sánchez (1997).

Assim, o conteúdo é elaborado a partir de critérios de organização gramatical, prevendo o estudo de itens puramente gramaticais como os artigos, os substantivos, os verbos e suas flexões, etc. Não se incorpora fatores derivados de um estudo das necessidades e interesses dos alunos e fatores extra-lingüísticos que favorecem a aprendizagem.

Os programas elaborados e que servem de base para a aprendizagem partem sempre do princípio de que se chega ao uso da língua através da aprendizagem consciente dos elementos formais que definem o sistema. A elaboração dos programas e a fixação dos objetivos discentes se fundamentam no princípio teórico referente a natureza da língua: conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas. Dessa forma, uma língua se aprende adquirindo e consolidando as estruturas que a constituem. Vê-se a aprendizagem da gramática como uma possibilidade de desenvolvimento da capacidade mental e intelectual do ser humano. Por isso, a aprendizagem deve ser sempre consciente.

Em uma metodologia de base estrutural (a audio-lingual, por exemplo), os manuais didáticos apresentam conjuntos de estruturas lingüísticas que o aprendiz deve consolidar mediante repetição continuada.

Quanto às técnicas ou meios usados para alcançar os objetivos, em uma abordagem de cunho estrutural/gramatical, parte-se do princípio de que se aprende de maneira mais eficaz uma língua, estudando-a explícita e analiticamente. Através da repetição de estruturas lingüísticas ou determinados sons, é possível alcançar uma pronúncia mais acurada na L-alvo. Segundo Widdowson (1990), as atividades se constituem em um meio de internalização de conhecimentos.

No que se refere aos papéis atribuídos ao aluno e ao professor, concebe-se o professor como o protagonista e a autoridade em sala de aula e, como tal, constitui-se em modelo para o aluno. Por outro lado, o aprendiz

é visto como um sujeito passivo que deve assimilar o que o professor lhe transmite, sem causar problemas ou atitudes que possam questionar o ensino oferecido.

Tendo em vista que o objetivo a ser alcançado é o uso correto do idioma, os erros não são tolerados e devem ser corrigidos no momento em que são produzidos, sem levar em conta aspectos psicológicos que podem causar bloqueios na aprendizagem. A razão desse procedimento se sustenta na crença de que os erros, se são repetidos, se consolidam como tais.

Uma das críticas de Widdowson (op. cit.) à abordagem estruturalista é que essa abordagem não permite o uso da língua de modo natural. Assim, o aprendiz vê a L-alvo como algo muito diferente de sua experiência anterior de língua.

#### **2.2.1.2 A abordagem comunicativa ou interacionista**

O movimento comunicativo teve início nos anos setenta como uma reação aos pressupostos teóricos e práticos advogados pelo paradigma estruturalista/formalista. A publicação do *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976) colocou as bases do programa comunicativo para o ensino de línguas. Essa primeira fase do movimento comunicativo, o nocional-funcionalista, teve como princípio tomar o sujeito relacionado a outras funções além da mera comunicação (intercâmbio de informações), o que já significou algum avanço em relação às fases anteriores.

Entretanto, alguns teóricos como Widdowson (1991) chamam a atenção para o fato de que nessa concepção, os atos de fala ainda se restringem a listagens de funções, da mesma maneira como nas fases anteriores se listavam elementos gramaticais.

Segundo Widdowson (op. cit.), seria necessário estruturar esses atos no interior dos eventos em que ocorriam, o que passou a ser uma das preocupações fundamentais da abordagem comunicativa em seu segundo momento. Nessa fase, conforme destaca Bizón (1994), a preocupação gira em torno de como os elementos gramático-estruturais são combinados para realizar uma função comunicativa em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais, psicológicos, dos cenários, etc. Deste modo, passa-se a considerar com maior ênfase o componente discursivo, sociolingüístico e estratégico.

Embora o contorno deste trabalho prescindia de um histórico dos movimentos que deram origem à abordagem comunicativa, não poderíamos deixar de mencionar as contribuições de algumas teorias sobre a natureza da língua e sobre a aprendizagem de línguas. Ao fazermos um breve histórico sobre o ensino de língua estrangeira nos remontamos a Chomsky que, apesar de haver desautorizado a aplicação de sua teoria ao ensino de línguas, contribuiu, ainda que indiretamente, com as mudanças que ocorreram na área de estudo de línguas. *Sua teoria*, conforme afirma Sabino (1994), *desafia a teoria de Skinner e indiretamente a aplicação da teoria behaviorista no ensino de segunda língua*. Chomsky opõe-se à idéia de que a mente é uma *tabula rasa* e ao dogma de que a aprendizagem só ocorre mediante à formação de hábitos lingüísticos. Em seu livro *Syntactic Structures* (1957), este lingüista já critica as teorias estruturais, mostrando que elas não davam conta das características fundamentais da língua, as quais implicam um processo criativo que pressupõe a singularidade das orações individuais. No entanto, sua teoria transformacional, da mesma forma que a lingüística estrutural, também atribui demasiada importância ao estudo da estrutura da língua e, talvez por isso, surtiu pouco efeito no ensino de línguas.

Por outro lado, foi Chomsky quem popularizou o conceito de competência, recuperando a dicotomia saussureana *langue/parole* na versão *competência/desempenho*. O conceito de competência designado por Chomsky se refere à competência lingüística, conjunto de regras gramaticais internalizadas pelo falante. Ao conceito de competência se opõe o conceito de *performance* (desempenho, atualização da competência lingüística através da fala). Contudo, esse último conceito não é relevante para o lingüista teórico e descritivo porque representa uma reflexão incompleta e degenerada da competência do falante ideal, carregando consigo a conotação de ser a manifestação imperfeita do sistema subjacente.

Vários autores criticaram a teoria de Chomsky, dentre eles Hymes (1972), a quem se atribui a importância de ter influenciado o surgimento da abordagem comunicativa com a discussão sobre a dicotomia *competência/performance* proposta por aquele autor.

Hymes (op. cit.) tenta ampliar a noção de competência para cobrir a maior parte dos aspectos que Chomsky atribuía ao desempenho. Hymes introduz então o termo competência comunicativa, definindo-o como sendo todo conhecimento subjacente e habilidade para o uso da língua que o falante-ouvinte possui, envolvendo desta forma, mais do que simplesmente o conhecimento e a habilidade gramatical. Assim, o autor se preocupa com uma teoria da linguagem, em que o uso se refere tanto ao código lingüístico quanto aos códigos de conduta social. Desta forma, o autor inclui ao conceito de competência o componente sociocultural, evidenciando com isso que há regras de uso diante das quais as regras gramaticais seriam inúteis.

Depois de Hymes, Widdowson (1991) também focalizou o termo competência comunicativa. Em sua visão, competência comunicativa significa *saber usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para*

*atingir um objetivo comunicativo.* Assim, aprender uma língua não só envolve a aquisição da habilidade de compor orações corretas, mas também envolve o discernimento de que orações são apropriadas num determinado contexto.

Widdowson (op. cit.) trouxe outras contribuições como, por exemplo, a distinção entre a dicotomia forma (*usage*) e uso (*use*). O primeiro termo se refere ao conhecimento das regras gramaticais e o segundo à capacidade de produzir discursos na L-alvo.

Da mesma forma que Hymes e Widdowson, Canale (1983) também definiu a competência comunicativa como um sistema de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação. Contudo, o autor a descreve como parte de uma comunicação real e inclui ao conceito os seguintes componentes: competência gramatical (código da língua), competência sociolingüística (fatores sociais vs. fatores lingüísticos), competência estratégica (estratégias comunicativas para garantir a eficácia do discurso) e competência discursiva (unidade temática, que envolve as noções de coesão e coerência). Conforme o autor, todos esses componentes compartilham igual ênfase, esclarecendo assim o mal entendido de que em uma metodologia comunicativa o componente gramatical não tivesse importância.

No contexto brasileiro, Fontão do Patrocínio (1993) apresenta uma releitura do conceito de competência comunicativa, tratado por Canale (op. cit.), tendo como base os pressupostos teóricos de Vygotsky. Conforme destaca a autora,

*Tomar a competência comunicativa sob a perspectiva vygotskyana significa partir da premissa de que o conhecimento subjacente à competência comunicativa é um conhecimento – como vimos advogando – construído dinamicamente, devendo-se levar em consideração a relação com o outro e o contexto em que essa relação se inscreve. A competência comunicativa, pois, não será aqui entendida*

*como um patamar a ser atingido individualmente numa meta comum a todos; ela extrapola o indivíduo e se produz continuamente na história de cada situação que se apresenta (p. 21).*

Segundo a autora, esse entrelaçamento entre o social e o cognitivo, denominado por Vygotsky como “atividade estratégica”, não é levado em conta nos estudos sobre a operacionalização do conceito de competência comunicativa.

Apesar de existirem ainda hoje algumas controvérsias com relação ao conceito de competência comunicativa, ele é muito importante porque trouxe contribuições significativas para a área de ensino/aprendizagem de línguas. Na verdade, esse arcabouço conceitual foi a mola propulsora que impulsionou o desenvolvimento da abordagem comunicativa.

Conforme salienta Sabino (op. cit.), é difícil definir o que é o ensino comunicativo de línguas, visto que os procedimentos metodológicos ainda não estão bem delineados. No entanto, pode-se apontar alguns princípios norteadores do ensino comunicativo (Larsen-Freeman, 1986 e 1993; Almeida Filho, 1993 e 2001; Brown, 1994 e Sánchez, 1993 e 1997). Em linhas gerais, quase todos os autores coincidem em que a abordagem comunicativa parte da concepção de linguagem como comunicação. Dentro dessa perspectiva, o objetivo do ensino comunicativo de línguas é preparar os aprendizes para ser capazes de comunicar-se na L-alvo, desenvolvendo, desse modo, sua competência comunicativa. Para alcançar esse fim, se prevê o uso de amostras discursivas autênticas na sala de aula, através de tarefas baseadas no nível de proficiência do aluno. De acordo com o programa, é preciso dar oportunidade para a interação comunicativa entre professor-aluno e entre aluno-aluno. Uma outra meta é incentivar os aprendizes a desenvolver sua autonomia, por meio do desenvolvimento de um repertório de estratégias de aprendizagem que os capacite a maximizar os benefícios resultantes da aprendizagem. No enfoque comunicativo, a

aprendizagem é vista como um processo natural, em que os aprendizes usam a língua de modo significativamente pessoal, em vez de repetir modelos do professor ou analisar estruturas de forma explícita. Desse modo, o ensino de língua leva em conta o contexto, considerando sempre o interesse e as necessidades dos alunos de modo a envolvê-los em atividades significativas, visando a comunicação real. Nesse sentido, as quatro habilidades são trabalhadas desde o início do processo e, ao contrário de muitas interpretações errôneas ocorridas quando os ventos do comunicativismo começaram a indicar novos caminhos para o ensino de línguas, se prevê o ensino da gramática, porém com o foco no nível discursivo e no seu uso pragmático. Considera-se os aspectos culturais, não somente com a finalidade motivacional, mas principalmente para promover o entendimento intercultural.

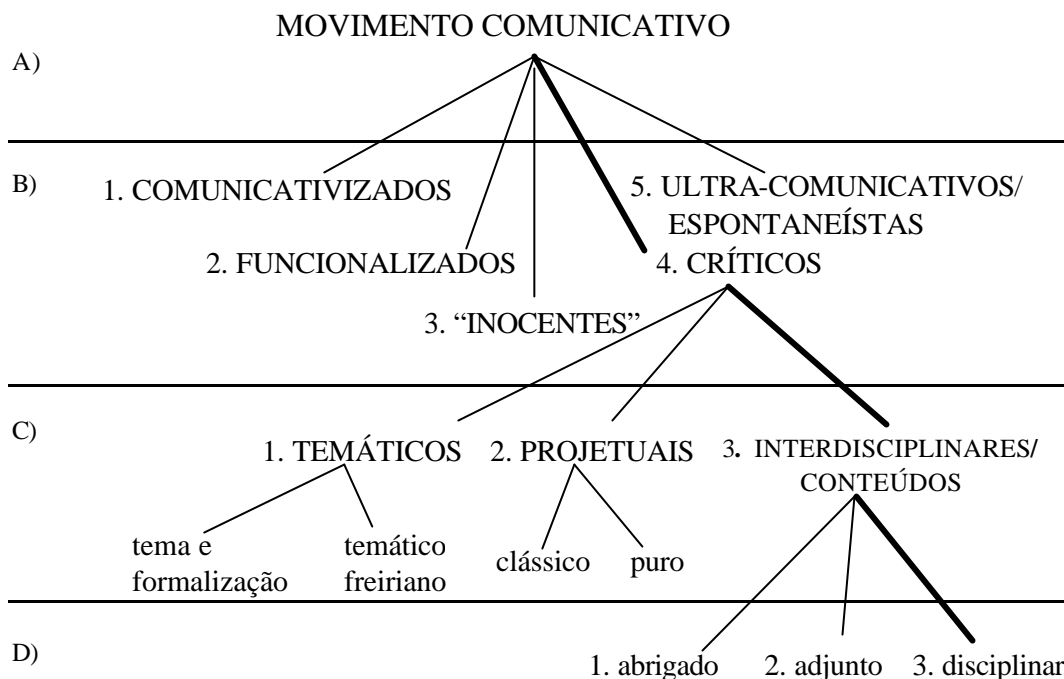
Quanto aos papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor, a proposta dessa abordagem aponta para o professor facilitador e gerenciador das interações em sala de aula, enquanto que ao aluno cabe o papel de sujeito responsável pela própria aprendizagem. Devido à importância atribuída aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem – aprendizes e professor – especial atenção é dada à motivação e ao filtro afetivo dos envolvidos, valorizando assim a individualidade e a opinião de cada um.

Outra característica do enfoque comunicativo diz respeito ao tratamento dos erros cometidos pelo aprendiz. Ao contrário do que ocorria na abordagem tradicional, os erros perdem a característica de “vilão”, e passam a ser tolerados e encarados como um processo natural de crescimento individual. A correção deverá ser feita de maneira a não bloquear o processo de aquisição da L-alvo.

Almeida Filho (1993: 42), por sua vez, acrescenta que *ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE*. Essa idéia supõe maior ênfase àquilo que faz sentido para o aluno, para a sua vida e o seu futuro como pessoa. Dentre os aspectos compatíveis com uma postura comunicativa de ensinar e aprender LE na escola, o autor destaca a significação e relevância das mensagens contidas nos materiais didáticos para a prática da língua; a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova; a tolerância com relação à língua materna, que exerce um papel de apoio na aprendizagem de outra língua; a aceitação de exercícios mecânicos de substituição que embasam o uso comunicativo extensivo da língua; a criação de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, principalmente, quando solicitadas pelo aluno; a representação de temas e conflitos do mundo do aluno através de problematização e ação dialógica; a atenção às variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprender e a avaliação do rendimento e proficiência da competência comunicativa do aluno, em vez de meras notas numéricas.

Quanto ao método, embora na abordagem comunicativa houvesse sempre uma rejeição ao termo, hoje em dia, no entanto, o termo já é usado por alguns teóricos, devido talvez ao fato de que essa abordagem tenha suscitado várias interpretações que se ramificaram em múltiplas manifestações metodológicas.

Almeida Filho, Bizón et Al. (cf. Bizón 1994: 60) representam as várias tendências contemporâneas do movimento comunicativo, conforme ilustra o diagrama abaixo:



**Figura C:** Difração do movimento comunicativo em suas múltiplas tendências contemporâneas (Baghin, D.C.M.; Bizon, A.C.C.; Ferrari, L.L. e Almeida Filho, J.C.P., 1994)

Essas várias tendências identificadas dentro do movimento comunicativo são frutos das diferentes interpretações do que é a abordagem comunicativa. Conforme se observa, no topo do diagrama encontra-se o nível mais abstrato e se refere à abordagem geral de ensino. Os demais níveis representam as várias tendências de materialização dessa abordagem, incluindo suas ramificações ou sub-tendências, que são cada vez mais específicas.

Olhando de cima para baixo, no segundo nível, encontram-se as interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo, as quais, segundo Bizón (op. cit.: 60), representam uma tentativa de dar ao estruturalismo uma roupagem nova, através da comunicativização de algumas tarefas, sem discutir, no entanto, as concepções fundamentais da

abordagem. Os funcionalizados representam o início do movimento comunicativo, ou seja, corresponde à primeira geração do movimento, até 1979, e consistem na organização do ensino em uma listagem de funções. A configuração “inocentes” reflete o ideal de interação propositada, através da negociação de sentidos, do encontro e da troca discursiva sem considerar, entretanto, a primordialidade do discurso na sua dimensão histórico-crítica, a importância de problematizar o mundo e as relações estabelecidas na aprendizagem da L-alvo. A tendência espontaneísta ou ultra-comunicativa, por sua vez, diz respeito às interpretações equivocadas de que ser comunicativo equivale a ser espontâneo, não havendo necessidade de planejamentos, mas sim de bastante comunicação na L-alvo.

Finalmente, a tendência crítica, na qual me posiciono neste trabalho, demonstra a preocupação com as reflexões teóricas sobre a abordagem e considera importantes todas as fases envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tomando o aluno como sujeito histórico e considerando seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida no processo. Como se verifica no diagrama, a tendência crítica apresenta sub-tendências, visando a concretização de algumas propostas como, por exemplo, o ensino temático, projetual e interdisciplinar, o qual, por sua vez, se ramifica em abrigado, adjunto e disciplinar.

Em linhas gerais, os temáticos propõem, como base de sustentação do ensino da língua, a dialogia suscitada pelos temas referentes à realidade do aprendiz. Dentre os temáticos encontra-se a proposta de ensino de Paulo Freire (1983) e o projeto de Breen e Candlin (1980), que propõem um tipo de enfoque que considere a sala de aula como um espaço social concreto com uma realidade própria, com participantes e convenções específicas. Lugar esse que deve envolver o aprendiz na aprendizagem da língua, através da língua e sobre a língua por meio de atividades produtivas de resolução de tarefas, prevendo a participação contínua e comprometida do

aprendiz, além da reflexão e observação sistemática para incentivar o aluno a descobrir regras e regularidades lingüísticas, discutindo-as com os demais aprendizes.

Pode-se dizer que os projetuais se desenvolvem de duas maneiras: as propostas de ensino por meio de projetos se inserem como atividades suplementares dentro de um curso onde, nas várias unidades desenvolvidas pelo professor, há uma proposta de elaboração de algum trabalho projetual ou funcionam como ponto de partida para o ensino da língua onde o foco é a própria atividade que será desenvolvida pelo aluno. Nesta concepção, os aprendizes usam a L-alvo para desenvolver atividades (trabalhos manuais, por exemplo) cujo produto final não precisa ser necessariamente verbal.

A proposta interdisciplinar, por sua vez, prevê a utilização do conteúdo de outras disciplinas do currículo para o ensino da língua estrangeira, visando o uso comunicativo dessa língua e não simplesmente a prática das formas lingüísticas. Como já explicitiei acima, esta proposta abarca três modelos específicos: o abrigado, que consiste em cursos de conteúdo em L2 que se desenvolvem em situação de educação secundária ou universitária, em contexto de imersão, onde os aprendizes de L2 são separados dos estudantes nativos para evitar uma situação de alta ansiedade; no modelo adjunto, os aprendizes de L2 se inscrevem em dois cursos simultâneos e interligados (um de língua e outro de conteúdo), separando-se no curso de língua e integrados no curso de conteúdo, onde tanto os falantes nativos como os não-nativos participam das mesmas conferências; no modelo disciplinar, se adota o conteúdo de uma disciplina gerenciadora para o ensino da L-alvo.

Apesar das discussões e críticas em torno do que é o ensino comunicativo (Eskey, 1983; Swan, 1985; Castaños, 1989), não se pode deixar de ressaltar as contribuições desse enfoque ao ensino de línguas.

Essas contribuições estão ligadas a vários fatores como, por exemplo, as mudanças na concepção de língua, ensino e aprendizagem de línguas, papéis desempenhados pelos aprendizes e pelo professor.

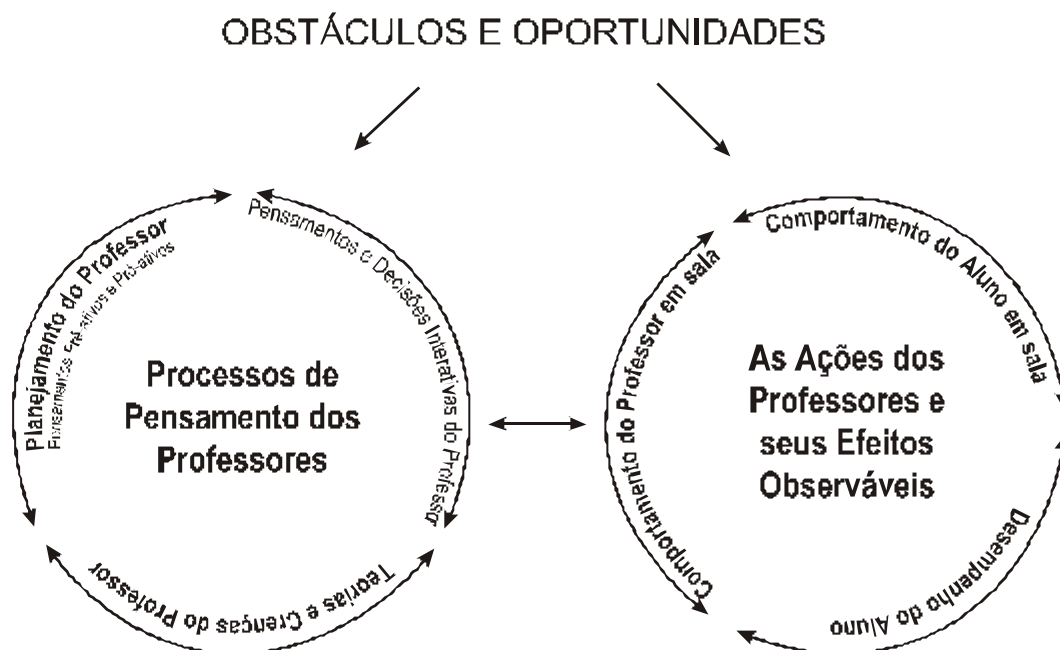
Almeida Filho (2001), em um artigo em que considera o ensino comunicativo nos dias de hoje, além de apresentar os traços periféricos e centrais do que é ser comunicativo, afirma que a prática comunicativa não tem sido generalizada em contextos nacionais e nem tem apresentado resultados de uma aprendizagem eficaz. O autor ressalta ainda a insuficiência de resultados de pesquisa aplicada sobre questões do ensino comunicativo para compor um quadro teórico sólido que respalde a prática renovadora. Dentre os motivos apontados por ele, se destacam: a arraigada tradição de aprender entre professores e alunos, baseada, geralmente, num híbrido de métodos da abordagem gramatical, tradição esta que tende a se defender de inovações ameaçadoras ao *confortável equilíbrio* de uma situação de ensino-aprendizagem; a imposição de idéias advindas de outras áreas que não a da Lingüística Aplicada/Ensino de Língua, as quais pretendem propor mudanças metodológicas de amplo alcance, em uma postura aplicadora e até mesmo salvadora; a falta de condições externas que sustentem iniciativas de mudanças como, por exemplo, a escassez ou mesmo ausência de materiais didáticos verdadeiramente alternativos no mercado, materiais-fonte (gramáticas pedagógicas, livros sobre concepções da comunicação, etc.) focados no sentido e na interação propositada, os currículos conservadores e exames tradicionais; a não disposição das bases teóricas do ensino comunicativo em formatos que facilitem ou auxiliem o “professor comum” a compreender o que significa ensinar e aprender comunicativamente; o ensino comunicativo é uma falsa opção para o professor de uma língua estrangeira que não apresenta um desempenho comunicativo nessa língua; a não compreensão rigorosa do que é abordagem, o que leva à proliferação errônea do termo nos textos de

diversos autores (“abordagem oral”, “abordagem sócio-interacional”, “abordagem humanista” e assim por diante).

### **2.3 O pensamento do professor e as crenças**

Pesquisar sobre as crenças e teorias implícitas subjacentes à prática dos professores constitui uma parte menor e mais recente da literatura sobre o pensamento do professor. Grande parte dos estudos sobre as crenças e teorias do professor, por sua vez, apresentam em comum a idéia de que a cognição docente é guiada por um sistema individual de crenças, valores, pressuposições e princípios. Contudo, conforme assinalam Clark & Peterson (1986), esses sistemas não são completamente especificados e a tarefa central do pesquisador seria assistir o professor na sua movimentação desde um sistema privado de crenças até uma descrição explícita de sua estrutura de referência cognitiva, contribuindo com sua reflexão sobre os efeitos aparentes de seu próprio ensino e como aplicar os resultados destas reflexões ao planejar suas ações futuras, até que os professores se tornem pesquisadores de sua própria eficácia de ensino.

Clark & Peterson (op. cit.), em seu estudo sobre o pensamento do professor, incluem uma extensa revisão da literatura sobre conhecimento prévio do professor, de suas crenças e de seus processos interpretativos. O modelo que os autores propõem, denominado pensamento e ações do professor, tenta situar as crenças, a partir da descrição dos dois domínios do processo de ensino, conforme a ilustração abaixo:



**Figura D.** Modelo do pensamento e ações: domínios do processo de ensino-aprendizagem (Clark, C.M & Peterson, P.L., 1986)

O processo de pensamento do professor, representado pelo primeiro domínio, ocorre na mente dos professores e é difícil de ser situado. Inclui o planejamento anterior e posterior à aula, teorias e crenças, pensamentos e decisões.

O segundo domínio se refere às ações dos professores e seus efeitos observáveis. Este domínio inclui o comportamento dos professores e alunos na sala de aula e a aprendizagem dos alunos, em outras palavras, compreende o processo e o resultado do ensino e aprendizagem.

O modelo de Clark & Peterson indica que há reciprocidade entre os dois domínios, ou seja, as atitudes do professor recebem influência de seus pensamentos e vice-versa. Os autores postulam ainda que o processo de ensino só será completamente entendido quando os dois domínios forem relacionados e estudados em conjunto. Também salientam que as pesquisas

analisadas, em seu estudo, indicam que o pensamento do professor desempenha um papel importante no ensino, pois mesmo os professores envolvidos em um projeto educacional comum apresentam variação no conteúdo e na orientação de suas teorias e de suas crenças. Na visão dos autores, o professor desenvolve teorias próprias e um sistema de crenças que influenciam suas percepções, planejamento e ações.

Apesar de existirem outros estudos apontando a existência de crenças originadas das relações sociais como, por exemplo, Moscovici (citado por Geraldini, 1995), optei pela investigação referente ao domínio do pensamento do professor, considerando suas teorias e crenças. No entanto, *como os processos mentais ocorrem dentro do outro* (no caso deste estudo, das professoras participantes) *e só podem ser descritos através de seu discurso ou de suas ações físicas observáveis* (Reynaldi, 1998: 32), inferi as crenças presentes nos discursos das professoras, a partir da análise desses discursos (ou seja do seu dizer), e as teorias que orientam suas práticas, por meio da observação das aulas, no intuito de levantar evidências de quais as crenças realmente subjazem a abordagem de ensinar das professoras.

Assim, esta investigação considera os dois domínios apontados por Clark & Peterson, o pensamento do professor e sua prática pedagógica propriamente dita.

Longe de querer considerar a relação entre as crenças dos professores e sua prática como uma relação causal linear, em que os sistemas de crenças se apresentam como entidades estáticas e imutáveis, neste estudo, considero a relação entre crenças e prática docente como uma relação dialética e complexa, indicando que o sistema de crenças pode ser dinâmico, permeável às estruturas mentais e que, através das experiências e reflexão, tal sistema pode ser susceptível de mudança.

A afirmação acima vai ao encontro da perspectiva de Fiorentini (1995: 29):

*O processo de construção de um ideário pedagógico, tanto individual como coletivo, é sempre dinâmico e dialético. De fato, se estamos permanentemente refletindo sobre nossa prática pedagógica, se discutimos com nossos pares, se pesquisamos e buscamos continuamente novas fontes teóricas e novas alternativas de ação em sala de aula, então, é de se esperar que nosso ideário esteja em permanente mutação.*

*Embora, nesse processo de mutação, algumas concepções/crenças permaneçam inalteradas, no geral o ideário pedagógico de uma pessoa ou grupo é sempre efêmero, pois representa sempre as idéias que foram dominantes num determinado momento histórico.*

Fiorentini et al. (1998) apontam a pesquisa como o elo articulador e dinamizador da relação dialética entre essas duas dimensões da práxis profissional.

Na próxima seção apresento as várias definições de crença apresentadas por diversos pesquisadores, tanto do campo da psicologia quanto do campo educacional, apresentando também, no final da seção, a definição de crença adotada neste estudo.

### **2.3.1 Definição de crença**

O estudo de crenças por diversas áreas tem como resultado uma variedade de significados. Pajares (1992) afirma que a comunidade de pesquisa no campo educacional tem sido incapaz de adotar uma definição específica. Segundo o autor, as crenças raramente são definidas com clareza em estudos ou usadas explicitamente como um instrumento conceitual, mas a escolha e a distinção artificial entre crença e conhecimento é comum na maioria das definições: as crenças se baseiam na avaliação e no julgamento e o conhecimento está baseado no fato objetivo.

De acordo com a psicologia, as crenças são algo como um conjunto de atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento e estratégia social.

No campo educacional, alguns autores, como Dewey (1933), definem crença como um terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro.

Rokeach (1968) definiu crença como qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que..”. Segundo o autor, as crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças. Em outras palavras, para Rokeach (op. cit.) as crenças não podem ser diretamente medidas ou observadas, mas sim, como já colocamos acima, inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo.

O autor argumenta que todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a idéia de que o conhecimento é um dos componentes da crença.

Compartilho o posicionamento de vários autores que, dentro de uma perspectiva cognitiva, apresentam em comum a idéia de que as crenças orientam não apenas o pensamento mas também o comportamento. Dentre eles cito Brown e Cooney (1982), que afirmam que as crenças são

disposições para a ação e determinam o comportamento, embora tais disposições estejam num tempo e num contexto específico. Por sua vez, Abelson (1979) define crença como a manipulação do conhecimento por pessoas na busca da realização de uma proposta particular ou sob certa circunstância necessária. Para Sigel (1985) as crenças são construções mentais da experiência, frequentemente condensada e integrada dentro de um esquema ou de conceitos que guiam o comportamento. Para finalizar, Harvey (1986) defende a idéia de que as crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.

Nespor (op. cit.), no entanto, afirma a existência de um sistema de crenças que inclui pressuposições, atitudes, valores e intuições. Ao sistematizar as crenças, o autor destacou quatro características que as identificam:

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

Concordando que as crenças estão constituídas de um armazenamento episódico, Robson (citado por Pajares, op. cit.) salienta que

professores em pré-serviço possuem imagens do ensino que provém de suas experiências como alunos, imagens que influenciam interpretações de cursos e da prática de sala de aula e que traduzem e determinam como eles utilizam o conhecimento que possuem e que determinam, mais tarde, sua prática de ensino como professores.

Meu posicionamento, neste trabalho, vai ao encontro da perspectiva de Nespor (op. cit.), segundo a qual o sistema de crenças é mais inflexível e menos dinâmico que o sistema de conhecimento. Para o autor, as crenças são basicamente imutáveis e, quando mudam, não são os argumentos ou a razão que as alteram mas a conversão ou a mudança de comportamento. Os sistemas de conhecimento são mais abertos à avaliação e ao exame crítico, enquanto as crenças não. Nespor acrescenta também que os sistemas de crença são ilimitados, enquanto que os sistemas de conhecimento são mais definidos e receptivos à razão. Segundo o autor, as crenças influenciam mais que o conhecimento na determinação de como os indivíduos organizam e definem tarefas e problemas e são os mais fortes determinadores do comportamento. Ernest (1989) sugeriu que o efeito das crenças determinam as tomadas de decisão do professor.

Nem todos os pesquisadores concordam em que as crenças atuam mais do que o conhecimento sobre o comportamento humano.

Segundo Roehler, Duffy, Herrmann, Conley e Johnson (citados por Pajares, 1992), o conhecimento deve ter prioridade sobre o lado afetivo (na forma de crenças), embora eles tenham reconhecido que as crenças têm influência sobre o pensamento do professor. Os autores afirmam que as crenças são estáticas e representam verdades eternas que permanecem imutáveis na mente do professor. Por outro lado, o conhecimento é fluído e envolve como novas experiências são interpretadas e integradas dentro do esquema de existência. As crenças são envolvidas por uma aura emocional

que dita o que é certo e o que é errado, enquanto que o conhecimento se apresenta como emocionalmente neutro. Os autores concluem que as crenças influenciam o que os professores dizem fora da sala de aula e que seu comportamento na sala de aula resulta das crenças que vão sendo filtradas pela experiência. Por outro lado, segundo os autores, o conhecimento representa os esforços de dar sentido às experiências e, dessa forma, é o conhecimento e não as crenças que, ultimamente têm influenciado o pensamento do professor e suas tomadas de decisão.

Ao sistematizar o conhecimento, Anderson (1983, 1985) o caracterizou como:

- declarativo: é o conhecimento do *quê* são as coisas ou os sistemas.
- processual: é o conhecimento de *como* as coisas ou os sistemas funcionam.

Os autores Paris, Lipson e Wixson (1983), no entanto, introduziram um terceiro tipo de conhecimento que é o conhecimento condicional. Este envolve o entendimento do quando, o porquê e sob que condições o conhecimento declarativo e processual deveriam ser usados. Por exemplo, um professor deve conhecer os procedimentos de administração de uma sala de aula e como executá-los, mas deve saber quando e que condições são as mais apropriadas para tal.

De acordo com Pajares (op. cit.) não é difícil perceber que as crenças subjazem estas categorias de conhecimento. O conhecimento declarativo, por exemplo, requer a crença na autoridade de sua fonte.

Para Lewis (1990), a origem de todo conhecimento está enraizada na crença. Ele afirma que os modos de conhecer são basicamente os modos de escolher valores. Sendo assim, será que é válida e necessária a distinção entre os dois construtos? Lewis insiste em que os dois construtos são sinônimos e que a coisa mais simples, empírica e observável que uma

pessoa conhece, através da reflexão, revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.

No entanto, segundo Pajares (op. cit.), existe uma confusão na distinção entre crenças e conhecimento. É difícil determinar onde o conhecimento acaba e a crença começa, e autores como Clandinin e Connelly (1987) sugeriram que a maioria dos construtos eram simplesmente palavras diferentes que significam a mesma coisa.

É interessante apresentar também as contribuições advindas do campo da psicologia social para que, antes de colocar a perspectiva que assumo neste estudo, se conheça os dois lados da questão.

Kretch et al. (1962) afirmam que o homem, enquanto membro de uma sociedade organizada de indivíduos que interagem, tende a ter crenças comuns. Segundo os autores, a estrutura social influencia as necessidades, cognições, valores e atitudes desses indivíduos. Kretch et al. (op. cit.) isolam, em um primeiro momento, o individual do social e, em um segundo momento, apontam que o indivíduo se organiza em grupos, integrando-se através das ações. Nesses grupos existem crenças e valores comuns, compartilhados, em grande parte, por seus membros.

Porém, conforme apontam os estudos desenvolvidos no campo da psicologia social, o mapa cognitivo de um indivíduo não constitui uma representação fotográfica do mundo visível, mas sim uma construção parcial e pessoal em que determinados objetos escolhidos pelo indivíduo para um papel importante são percebidos individualmente. Dessa maneira, as organizações cognitivas são determinadas pelo estímulo, derivado da natureza do objeto externo e por fatores pessoais, derivados da característica do percebedor, levando-nos a concluir que não há fatos impessoais.

Embora Kretch et al. (op. cit.) defendam a tese da existência de crenças e valores sociais compartilhados entre os indivíduos de uma determinada sociedade, eles também não descartam a importância do sujeito nesse contexto. Segundo os autores, os dados não são capazes de produzir as mesmas cognições em todas as pessoas. As ações sociais do homem são dirigidas por suas atitudes, que são conceituadas como sistemas duradouros constituídos pelas cognições, sentimentos e tendências de ação do indivíduo frente aos objetos do universo. Pressupõe-se assim um componente individual presente nas atitudes do homem, descartando a possibilidade de que ele seja única e exclusivamente constituído sócio-historicamente.

Na próxima seção, discuto os trabalhos realizados, especificamente, sobre as crenças do professor de línguas.

### **2.3.2 As crenças e os pressupostos do professor de LE**

Os estudos das crenças e teorias do professor começaram a se desenvolver recentemente, em meados dos anos 80. Ao se referirem a essas crenças e teorias, os pesquisadores fazem uso de uma terminologia variada, que inclui imagens, teoria, interpretações, perspectivas, concepções, princípios, teorias implícitas, conhecimentos, dentre outras. Conforme assinala Reynaldi (1998), a denominação é determinada pelo ponto de vista observado: cognitivo ou sociológico. Apenas para citar alguns exemplos, Clark e Peterson (1986) usam o termo teorias e crenças; Prabhu (1990) utiliza o termo teoria, na tentativa de aproximar os valores atribuídos às teorias dos professores aos atribuídos às teorias de especialistas; Woods (1993) se refere a crenças, pressuposições e conhecimentos e Geraldini (1995) se refere às crenças como representações sociais.

Richards e Lockhart (1994), por sua vez, afirmam que o ensino é um processo complexo que pode ser descrito de maneiras diferentes. Tradicionalmente, o ensino de línguas foi descrito a partir das ações e comportamentos do professor em sala de aula e seu efeito sobre os alunos. Em outras palavras, o ensino de línguas era descrito em função do que os professores faziam em sala de aula.

No entanto, para compreender como os professores encaram as diferentes dimensões do ensino, faz-se necessário examinar as crenças e os processos de pensamento subjacentes às ações dos professores. Esta visão do ensino implica uma dimensão cognitiva, outra afetiva e outra da conduta do professor. Ela se baseia no fato de que as ações do professor são um reflexo do que eles sabem e acreditam e que seu conhecimento e pensamento proporcionam a base de suas ações em sala de aula.

Compartilho a idéia de Richards e Lockhart (op. cit), segundo a qual os sistemas de crenças dos professores se fundamentam nos objetivos, nos valores e nas crenças que os professores possuem em relação ao conteúdo e processo de ensino, na compreensão dos sistemas nos quais trabalham e nos papéis que desempenham dentro deles. Estas crenças e valores dão suporte à grande parte das decisões e ações dos professores e, por isso, constituem o que se denomina “cultura” ou abordagem de ensino.

As culturas e/ou abordagens dos professores estão imbricadas nas crenças e no conhecimento, relacionados com seu trabalho, e que os professores compartilham: crenças que explicam as formas mais apropriadas de atuar no trabalho bem como o conhecimento que lhes permite efetivá-lo. Nesse sentido, concordo com a idéia dos autores de que os sistemas de crenças dos professores vão sendo construídos gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas.

Conforme apontam os autores, os resultados de grande parte das pesquisas sobre as crenças dos professores indicam que elas derivam de muitas origens:

1. Sua própria experiência como alunos de línguas. Todos os professores foram antes alunos e suas crenças sobre o ensino, geralmente, são um reflexo da forma como foram ensinados.
2. Conhecimento do que funciona melhor. Para muitos professores, suas crenças se sustentam, sobretudo, em sua experiência. Um professor, por exemplo, pode ter descoberto, a partir de suas próprias experiências, que estratégias didáticas funcionam e quais não funcionam.
3. Prática estabelecida. Em alguns centros ou instituições escolares, certas práticas docentes são preferidas em relação a outras.
4. Fatores de personalidade. Alguns professores preferem certos padrões ou atividades de ensino, simplesmente porque estão mais de acordo com sua personalidade. Por exemplo, um professor mais extrovertido pode preferir trabalhar com teatro em suas aulas de conversação.
5. Princípios baseados na educação ou na investigação. Os professores podem basear seu ensino em princípios didáticos derivados da psicologia, a aquisição de segundas línguas ou a educação e aplicá-los em suas aulas.
6. Princípios derivados de um método. Os professores podem acreditar na eficácia de um método e tratar seriamente de aplicá-lo em suas aulas.

Antes de passar ao próximo capítulo, cabe ressaltar que, neste estudo, defino as crenças como teorias implícitas e, às vezes até inconscientes, que guiam as ações do professor. Essa definição parte de uma concepção de professor como ser pensante, capaz de filtrar dados externos, através de seu pensamento, dando sentido as suas ações no mundo. Desse modo, parto do princípio de que as crenças levam o professor

a formar uma representação do ensino/aprendizagem de LE, a qual orienta e dá sentido ao seu fazer em sala de aula. Nesse sentido, acredito que as crenças atravessam todos os elementos que caracterizam o fazer desse professor (CE e abordagem de ensino) e todos os níveis de competência do professor, já que não é possível determinar onde elas começam e acabam.

Por pressupostos, defino as teorias explícitas do professor, decorrentes, quase sempre, de sua interpretação das teorias formais de ensino-aprendizagem de línguas, que orientam, assim como as crenças, o seu fazer pedagógico.

A partir das teorias sobre as crenças dos professores descritas acima, passarei a examiná-las no que tange à aprendizagem, ao ensino e aos papéis dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, bem como os vínculos entre essas crenças e a prática docente.

Tendo como referência os elementos caracterizadores da prática docente do professor de LE, passo no seguinte capítulo a analisar e discutir os dados que compõem o presente estudo.

## **CAPÍTULO III**

### **A ABORDAGEM DE ENSINAR DAS PROFESSORAS E SUA INTER-RELAÇÃO COM A CULTURA DE APRENDER DOS ALUNOS**

No capítulo anterior apresentei o arcabouço teórico que fundamentou o desenvolvimento deste estudo, a partir da discussão sobre cultura de ensinar e de aprender LE, abordagem de ensino de línguas e o conceito de crença, discutido por diversos pesquisadores do campo educacional. Neste capítulo, que está dividido em três partes, analiso e discuto os dados.

Na primeira parte, apresento e analiso as concepções sobre linguagem, língua e ensinar/aprender LE, mantidas pelas professoras participantes a partir, em um primeiro momento, de seu dizer. Para esta análise, considerarei como dados primários aqueles obtidos através dos questionários. Em um segundo momento, apresento e discuto os dados obtidos através das observações de sala de aula, no intuito de “mapear” ou, em outras palavras, fazer uma “radiografia” da prática de sala de aula das professoras envolvidas na pesquisa. Este mapeamento, além de permitir uma interpretação das concepções subjacentes à abordagem de ensinar dos sujeitos, a partir do olhar da pesquisadora, também permitirá o confronto entre o dizer e o fazer das professoras, possibilitando o levantamento de algumas asserções que permitirão configurar a abordagem de ensinar das mesmas. Para esta análise, além da escolha e transcrição de uma aula considerada típica de cada professora, selecionei também duas outras aulas de cada uma delas, as quais foram transcritas integralmente. Serão

consideradas também as transcrições parciais de outras aulas observadas e registradas em áudio ou vídeo. Essas aulas se apresentam como dados primários desta primeira parte e, ao final da discussão, trato de responder, em parte, à pergunta de pesquisa número 1.

Em seguida, analiso os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas aos alunos, tentando levantar evidências de como a abordagem de ensinar das professoras se relaciona com a cultura de aprender dos alunos, ora de maneira conflitante, ora de maneira congruente. Através deste procedimento respondo integralmente a pergunta de pesquisa número 1.

Na segunda parte, procuro triangular os dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas, das transcrições de aulas e da sessão de visionamento. Esse procedimento permite, de um modo geral, visualizar a cultura de ensinar das professoras e, de um modo específico, detectar as crenças que guiam a sua prática pedagógica. Assim, creio que será possível entender um pouco melhor porque as professoras *ensinam como ensinam* e como elas justificam suas ações em sala de aula. O resultado dessa análise responde a pergunta de pesquisa número 2.

Antes de proceder à análise dos dados, retomo as perguntas que nortearam o desenvolvimento deste estudo:

1. Como se configura a abordagem que orienta o processo de construção da prática de ensino do professor de língua espanhola que ministra aulas em um curso de Licenciatura?

1.1 Que concepções de linguagem, ensino e aprendizagem fundamentam o trabalho do professor?

1.2 Como a abordagem de ensinar do professor se inter-relaciona com a cultura de aprender do aluno?

2. Quais são as crenças e os pressupostos que influem na determinação da abordagem de ensinar do professor de língua espanhola em um curso de Licenciatura?

Sem perder de vista as perguntas de pesquisa, passo agora a focalizar as professoras participantes, primeiramente, a partir de suas concepções de linguagem, língua e ensinar/aprender LE e, a seguir, através da observação de sua ação pedagógica, buscando confrontar o seu dizer e a sua prática em sala de aula. Em seguida, levanto algumas categorias de crenças e pressupostos que guiam o pensamento e, conseqüentemente, as ações das professoras, tentando justificar porque elas *ensinam como ensinam*.

### **3.1 O dizer das professoras sobre a construção de sua prática profissional e as concepções de linguagem, língua e ensino/aprendizagem de LE**

Considerando a definição de abordagem de Almeida Filho (1998) como sendo um conjunto harmonioso de pressupostos teóricos, princípios e crenças sobre o que é linguagem, o que é aprender e o que é ensinar línguas, tentarei fazer uma sondagem de quais são as concepções mantidas pelas professoras, tomando por base os relatos feitos através dos questionários.

#### **3.1.1 O dizer da P1**

No questionário (cf. anexo I), diante da pergunta qual é a melhor maneira de aprender uma LE, a P1 declara que a aprendizagem efetiva de uma nova língua ocorre por meio de sua vivência de forma lúdica e polêmica:

*Vivenciá-la de forma lúdica e polêmica. Valorizo o ensino formal vinculado à possibilidade de o aluno viajar e morar num país que fale o idioma que ele está aprendendo.*

A P1 declara também acreditar na eficácia do ensino formal aliado à possibilidade do aluno viajar e morar no país onde se fala a L-alvo. Esta resposta da P1 parece evidenciar que é possível aprender uma LE em contextos formais de aprendizagem sem perder de vista, porém, o contato com falantes nativos desta língua, através de viagens ou até mesmo, da vivência no país onde ela é falada.

Assim, a P1 acredita na eficácia do ensino formal e consciente aliado à vivência da língua em seu contexto natural de fala, portanto, de aquisição, como a maneira ideal de aprendizagem de uma LE. Esta valorização do ensino formal por parte da P1 parece ir ao encontro do posicionamento de Krashen (1982) de que a sala de aula pode contribuir para a aquisição, dadas as oportunidades de interação professor-aluno e aluno-aluno, confirmando a hipótese de que a aula de segunda língua é benéfica principalmente para iniciantes que não têm outras oportunidades de exposição à mesma, visto que até mesmo os indivíduos expostos à grande quantidade de insumo podem precisar do auxílio de um professor para facilitar o melhor entendimento da L-alvo.

Por outro lado, a P1 declara também acreditar no aspecto lúdico como um fator determinante da aprendizagem de uma língua. Assim, no dizer da professora, o aluno aprende motivado pelo prazer, pelo gosto que lhe despertam as atividades lúdicas em sala de aula. No entanto, a P1 alia o lúdico ao polêmico, parecendo acreditar também no confronto, ou em outras palavras, na problematização de temas conflitivos, como outro fator que possibilita o engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando o aprendizado mais significativo para ele.

A crença no polêmico, no confronto parece ir ao encontro do sentido que a P1 atribui ao que é aprender uma LE. Na sua opinião, aprender uma LE significa “*aproximar-se do outro. Aproximar-se de sua cultura e história*”. Dessa forma, língua estrangeira para a P1, conforme o seu dizer, “*é a língua do outro*” e é nesse confronto com o outro, com a sua cultura e a sua história que, no dizer da P1, a aprendizagem ocorre. Em outras palavras, é na alteridade, onde o aluno se coloca no lugar do outro, buscando entendê-lo, e logo volta a se colocar em seu lugar, confrontando os dois mundos, as duas culturas, o local ideal para que ocorra a aprendizagem.

Deste modo, diante da pergunta sobre quais são as condições ideais para que ocorra a aprendizagem da língua espanhola, conforme se observa na citação abaixo, a P1 declara que:

*P1: O contato do aluno com hispano-falantes no seu dia-a-dia é um grande incentivo para a soltura e a confiança no aprendizado. Dá força aos estudos e à pesquisa.*

Novamente, a P1 volta a falar do contato do aluno com falantes de espanhol no dia-a-dia como uma forma de motivação para que ele se solte e sinta confiança no seu aprendizado, além de ser uma forma de incentivo ao estudo e à pesquisa. Tendo em vista que geralmente a aprendizagem de uma LE ocorre no Brasil, a P1 aponta a importância de expor o aluno à maior quantidade possível de insumo lingüístico para que a aprendizagem ocorra. A fala da professora parece sugerir que o fato de o aluno sentir que está aprendendo, que está desenvolvendo sua competência comunicativa na L-alvo contribui para que ele confie na sua aprendizagem e serve de estímulo para que ele continue estudando.

O contato com o outro, como a melhor maneira de aprender uma LE, vai ao encontro de sua concepção sobre o que significa ensinar uma LE. No dizer da P1, ensinar uma LE significa “*auxiliar o aprendiz a ampliar sua*

*visão de mundo, confrontando-a com a visão do outro*”. Essa declaração da P1 é uma evidência de que, para ela, ensinar não significa transmitir conhecimentos, mas sim facilitar, fornecer meios para que o aluno encontre o caminho e busque o próprio conhecimento a partir da ampliação de sua visão de mundo.

E mais uma vez a P1 fala na criação de situações conflitivas como propícias para o ensino-aprendizagem de LE. O discurso da professora sugere que o ensino-aprendizagem ocorre na ação dialógica, na interação entre o aluno com sua visão de mundo e sua cultura, por um lado, e o estrangeiro com sua, por outro. Deste modo, pode-se depreender pela fala da P1 que ensinar significa desvendar, tornar próximo aquilo que parecia estranho ou, em outras palavras, *desestrangeirizar* a nova língua (cf. Almeida Filho, 1993: 12 ).

Portanto, ao responder à pergunta sobre qual seria o papel do professor de LE em um curso de Licenciatura, a P1 declara que:

*O papel do professor é estar incentivando o aluno a não se intimidar com o caminho a ser percorrido e que se empenha em exercitar a aproximação ao que lhe é desconhecido.*

Percebe-se que para a P1, o papel do professor é o de um motivador, o de um facilitador cuja função, no processo de ensino-aprendizagem, é incentivar o aluno a aproximar-se da língua e da cultura estrangeira que está aprendendo. Desta forma, é possível depreender que essa professora atribui a responsabilidade da aprendizagem ao próprio aluno, enquanto que ao professor cabe o papel de motivá-lo, auxiliá-lo durante o processo.

Diante da pergunta sobre qual seria o perfil de um bom professor de LE, a P1 afirma acreditar que um bom professor de LE é aquele que está sempre se aperfeiçoando através do estudo, aquele que tem uma visão

crítica de sua própria prática e que busca superar suas limitações, conforme se observa na citação abaixo:

*Aquele que não pára de estudar, que se empolga com o questionamento dos alunos, que está aberto a críticas e que se auto-critica. Que ao mesmo tempo que reconhece suas limitações procura superá-las.*

Esta visão da P1 parece ir ao encontro da visão do professor reflexivo advogada por muitos pesquisadores do campo educacional. A visão de professor questionador, que reflete sobre sua prática de sala de aula e busca encontrar respostas para as suas dúvidas na literatura. Além disso, a P1 acredita que, em um curso de Licenciatura, o professor deve incentivar o aluno a desenvolver esse perfil.

A concepção de ensinar e aprender LE, detectada a partir do discurso da professora, revela, de certa forma, suas concepções sobre linguagem e língua. Os dados sugerem que a concepção de língua da P1 é muito ampla e abrangente, envolvendo fatores sociais, históricos e culturais, conforme se observa na citação:

*Língua e cultura estão vinculadas. A língua de um povo ou de uma comunidade é o seu registro cultural e histórico. Nesse sentido, não existe a possibilidade de um indivíduo dominar uma língua qualquer (nem a sua própria) nem de exercer domínio político sobre ela. Seu estudo supõe o estudo da evolução do ser humano no planeta.*

Assim, de acordo com a perspectiva da P1, língua e cultura estão interligadas e, por ser um fenômeno tão amplo e complexo, é impossível dominar qualquer língua, até mesmo a materna, pois o estudo de uma língua envolve o conhecimento da história da própria evolução do ser humano.

Desta maneira, a visão de língua da P1 ultrapassa os limites do componente lingüístico-estrutural e apresenta uma perspectiva sócio-histórica, política e cultural. A concepção de linguagem da P1 parece estar embasada nos princípios que norteiam as teorias da Análise do Discurso,

segundo os quais o homem se constitui na linguagem e pela linguagem e, através da comunicação, é produtor e produto social, conforme se observa na citação abaixo, onde a P1 define o que é linguagem:

*Um sistema de sinais pelo qual seres vivos se expressam (incluo aqui seres humanos, plantas e animais), comunicando-se entre si e, por meio do qual, constituem-se ao mesmo tempo como seres produtores e como produtos sociais.*

Percebe-se assim que, para a P1, a linguagem é um instrumento de expressão e comunicação que ultrapassa o terreno humano e se estende ao mundo das plantas e outros animais.

### **3.1.2 O dizer da P2**

A P2, por sua vez, diante da pergunta sobre qual seria a melhor maneira de aprender uma LE, declara:

*P: De maneira natural, ou seja, exposta a situações reais de comunicação dessa língua. Também acho muito importante estar bem motivada e prestar muita atenção aos mínimos detalhes.*

Pela citação, fica evidente que esta professora acredita na exposição do aprendiz a situações reais de comunicação, como uma das melhores maneiras de aprendê-la, declarando ser essa exposição a maneira por meio da qual a aprendizagem ocorre naturalmente, o que evidencia sua crença de que só é possível haver aquisição da LE se o aluno estiver exposto ao insumo lingüístico. A P2 ainda acredita que, além de prestar atenção aos “detalhes” da língua, é preciso haver motivação para poder aprender uma LE. Embora a P2 não defina “detalhes”, entendo o termo como as características próprias da língua que se está aprendendo, principalmente, aquelas que a distinguem da língua materna. Por outro lado, o discurso da P2 evidencia a importância da hipótese do filtro afetivo como um dos

fatores determinantes da aprendizagem de uma LE, já que na sua opinião, é muito importante estar motivado para aprender uma nova língua.

Ainda no que se refere à visão da P2 de quais são as condições ideais para que ocorra a aprendizagem, ela declara que, além da motivação do professor e dos alunos, é necessário que os alunos tenham tempo suficiente para dedicar-se ao estudo da língua. Declara, também, que o professor deve ser competente para poder auxiliar os alunos:

*P2: Alunos e professor motivados, tempo suficiente para dedicar-se à língua e professor competente para auxiliar os alunos em sua aprendizagem.*

Aqui a professora fala novamente na motivação como um fator importante na aprendizagem de uma LE e passa a focalizar o professor que, além de estar motivado, deve ser competente para poder auxiliar os alunos. Desta forma, a P2 atribui a responsabilidade da aprendizagem, não só ao aluno, que deve estudar sozinho, mas também ao professor que deve ser “competente”. Embora não defina o que é um professor competente, a P2 parece referir-se ao professor capacitado profissionalmente, conforme se observa em sua resposta à pergunta sobre qual é o perfil de um bom professor de espanhol:

*P2: Que está sempre atento para seu desempenho em sala de aula revendo seus procedimentos, atualizando-se em função de uma melhor performance e perseguindo bons resultados para os objetivos de suas aulas.*

Conforme a citação acima, na visão da P2, o bom professor de LE é aquele que se preocupa com sua prática de sala de aula, estando sempre atento a suas ações e revendo seus procedimentos. O dizer da P2 de que o professor deve estar sempre voltando sua atenção para seu desempenho em sala de aula e revendo seus procedimentos evidencia que, em sua concepção, o professor competente é aquele que reflete sobre sua prática

profissional e procura atualizar-se para melhorar seu desempenho pedagógico.

Diante da pergunta sobre qual deveria ser o papel do aluno e do professor de LE, em um curso de Licenciatura, a P2 afirma:

*P2: O professor deve ser um motivador, mediador e ajudar a resolver as dificuldades da aprendizagem de LE de seus alunos.*

A resposta acima sugere que a P2 vê o papel do professor de LE como o de uma ponte entre o aluno e a aprendizagem. Nesse processo, a função do professor seria auxiliar o aluno a resolver os problemas de aprendizagem, além de motivá-lo. Assim, o papel do professor, de acordo com o dizer da P2, não corresponde ao papel de centralizador durante o processo de ensinar/aprender LE, próprio do ensino tradicional, mas sim o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Com relação ao papel do aluno, a P2 não responde à pergunta. Porém, diante da pergunta sobre qual é o perfil do bom aluno de LE no curso de Letras, ela declara que:

*P2: O aluno que pratica a língua espanhola com regularidade, que observa suas necessidades sobre a LE e procura resolvê-las só ou com a ajuda do professor ou de outras pessoas e que se interessa pelas culturas da LE.*

De acordo com seu discurso, a P2 parece conceber o papel do aluno como um ser autônomo, que divide a responsabilidade de aprender com o professor ou com outras pessoas e que se interessa pelas culturas dos países onde se fala a LE. Por outro lado, a declaração de que o bom aluno é aquele que pratica a LE com regularidade, aponta para a crença na eficácia de um processo de ensino que leva o aprendiz a praticar a língua espanhola com regularidade e esforço, através de muito estudo. As evidências, sugeridas por essa afirmação da professora, indica que ela acredita, de certa forma, na prática de estruturas lingüísticas, tendo em vista que sua concepção sobre o

que é língua estrangeira parece estar mais de acordo com as concepções mantidas pelas teorias lingüísticas subjacentes à abordagem tradicional, conforme se observa na citação abaixo:

*P2: É uma língua de estrutura diferente daquela utilizada pelo seu povo, não necessariamente de outra nacionalidade.*

Como na concepção da P2 uma LE é uma língua de estrutura diferente da materna, ao referir-se à prática da língua com regularidade, esta professora tende a apontar a prática de estruturas como uma forma de praticar a L-alvo. Como já foi explicitado no capítulo anterior, a prática de estruturas, visando a aprendizagem através do desenvolvimento do hábito lingüístico é própria da abordagem estruturalista.

Essa concepção de LE como língua de estrutura diferente da língua materna vai ao encontro da concepção que a P2 mantém sobre o que é língua: *conjunto de códigos utilizados na comunicação verbal.*

O quadros 1 e 2 (apresentados no final do capítulo) arrolam as concepções das professoras participantes e possibilitam uma visualização das crenças e pressupostos, tomadas a partir da perspectiva do dizer, que permeiam a abordagem de ensinar da P1 e da P2.

Para uma discussão pormenorizada e concreta da ação pedagógica das professoras participantes tomo a seguir, como ponto de partida, a descrição de uma aula típica de cada uma delas.

### **3.2 As ações das professoras em sala de aula: descrição de uma aula típica**

Dentre as trinta e seis aulas observadas da P1, escolhi a quarta como aula típica. O processo de escolha ocorreu mediante alguns critérios: em uma primeira instância exclui as aulas 1, 2 e 3, por terem sido as primeiras

observadas e, portanto, consideradas apenas exploratórias; exclui a quinta aula por ter sido de escolha de livros literários a serem lidos pelos alunos durante as férias; a sexta e a nona, por terem sido realizadas no laboratório de idiomas; a décima terceira por tratar-se de uma atividade de gravação de um telejornal pelos alunos e a décima oitava porque, além de ter sido a última observada por mim, centrou-se na explicação de um tópico gramatical, os verbos irregulares no presente do indicativo, e não me pareceu coerente com as outras aulas observadas. As demais, consideradas aulas típicas, passaram pelo critério da completude e qualidade dos registros.

Dentre as trinta e duas aulas observadas da P2, escolhi a quinta como aula típica. Descartei as três primeiras por terem sido de caráter exploratório; a quarta por ter sido uma aula de avaliação escrita; exclui também a décima primeira porque a maior parte da aula girou em torno de uma discussão entre alunos e professora a respeito da insatisfação dos alunos com o seu rendimento em língua espanhola. Descartei três aulas, a 12, a 13 e a 14, por terem sido de apresentação de seminários e, por fim, a décima sexta, por ter sido a última aula observada e, além disso, foi de revisão dos tempos verbais para a prova final. Dentre as demais, consideradas aulas típicas, o critério que norteou a escolha foi também a qualidade e a completude dos registros.

Na próxima seção, passo a descrever, em um primeiro momento, a aula típica da P1 e, depois, a aula típica da P2, buscando ver, através da prática das professoras, suas concepções de linguagem, língua e ensinar/aprender.

### **3.2.1 Descrição e análise da aula típica da P1**

A partir da terceira aula observada, as atividades de sala de aula giraram em torno dos numerais, dos meses do ano e da apócope de numerais, adjetivos e pronomes indefinidos.

A P1, no entanto, em vez de sistematizar essas formas, parte de atividades escritas ou orais de uso. Como não adotam livro didático, é a própria professora quem prepara o material, atendendo os interesses e as necessidades que os alunos manifestam em sala de aula. Percebi, também, que a professora procura trabalhar primeiro o uso da língua, através da prática oral, para que os alunos possam intuir, de forma gradativa, as regras gramaticais. Outro aspecto que pude perceber é que a professora não segue uma seqüência de itens gramaticais a serem trabalhados. Nas atividades de produção oral ou escrita, os alunos geralmente usam quase todas as estruturas lingüísticas da língua espanhola, embora estejam ainda no início do curso. A gramática parece surgir como um apoio à produção dos alunos e a sua explicitação formal ocorre gradativamente, ou seja, à medida que os alunos sentem necessidade de entender as regras da língua, eles são levados a pesquisar o material didático de apoio adquirido, que consiste em uma gramática, um livro de prática de fonética e um dicionário. Além disso, a professora sempre lhes passa textos teóricos, deixados em uma pasta na central de fotocópias, para o estudo em casa.

A 4ª aula em análise inicia-se com uma retomada do uso de alguns pronomes complementos, com os quais os alunos já haviam trabalhado em aulas anteriores. Embora possa parecer estranho, logo nos momentos iniciais da aula, observei que a P1 se volta para um tópico já estudado antes e, portanto, supostamente dominado pelos alunos. No entanto, percebe-se que essa retomada parece ser relevante para os alunos pois, naquele momento da aula, ela parece ter uma função comunicativa. Assim, a

professora parte de uma situação oral imprevista, em que ao pegar o material a ser usado na aula, afirma supor que a pesquisadora não o possui. Logo em seguida, uma aluna que havia faltado na aula anterior, afirma que ela também não tinha a folha de atividades e a P1 aproveita a sua fala para enfatizar a colocação do pronome complemento, de uso oral restrito em português, porém muito estendido em espanhol:

*P1: (...) creo que B no tiene eso no' (+) yo dije creo que B no tiene esto (+) cómo se sustituye ese esto (+) cómo diría'*

*A: eso'*

*P1: hum hum (+) creo que B no tiene esto si quito el esto' (++) qué pongo en lugar de esto' creo que B no tiene esto (+) si quito esto'*

*As: ((demonstram dúvida))*

*P1: creo que B' (+) para poner pronombre'*

*R: esto*

*P1: elimino ese pronombre y pongo otro que es el complemento (+) este el el pronombre demostrativo (+) está correcto esto eso aquello (+) pero como está cercano mío yo digo esto (+) creo y se sustituye este esto por el pronombre complemento(+). creo que ella no tiene no tiene algo que es esto (+) creo que ella'*

*R: no no lo tiene*

*P1: no lo tiene (+) si digo creo que ella no tiene esta hoja'*

*I: no tiene mismo*

*P1: ((risos)) creo que ella no tiene esta hoja (+) si elimino esta hoja*

*As: no la la tiene*

*P1: no la tiene (+) creo que ella no la tiene ((entrega a folha para a pesquisadora)) la tienes'*

*B: sí ahora la tengo*

*As: ((risos))*

*B: ahora la tengo (+) por fin*

*P1: ((risos)) por fin (++) bueno*

*J: profe (+) yo no tengo*

*P1: perdón'*

*J: yo no tengo*

*P1: qué'*

*J: la hoja*

*P1: entonces' yo no' ((olha sorrindo para a aluna))*

*J: la tengo*

*P1: la tengo hã hã ((risos)) eso es (+) yo no la tengo ((pega a folha e dá para a aluna)) aquí la tienes*

*J: gracias*

Conforme se observa, no excerto acima, a P1 chama a atenção dos alunos para a possibilidade de colocação pronominal em uma sentença que

havia proferido. Os alunos demonstram não compreender a proposta da professora, entendendo que era para trocar uma forma de demonstrativo por outra. A professora passa, então, a fazer-lhes perguntas, na tentativa de induzi-los a dar a resposta esperada até que uma aluna introduz o pronome que cabia naquela sentença.

Além de querer mostrar as possibilidades de escolha que a língua oferece, fica evidente que a P1 quer levar o aluno a exercitar o uso de uma forma lingüística já estudada em outro momento, aproveitando-se, para isso, de uma situação comunicativa surgida no início da aula cujo objetivo era informar se a pesquisadora tinha o material para poder acompanhar a sua aula. No entanto, uma aluna, que havia faltado na aula anterior, realmente se envolve na discussão, ao afirmar que ela também não possuía a folha de exercícios e é, nesse momento, que a forma que a professora estava tentando retomar, parece ter um sentido relevante para os alunos, pois vai ao encontro de sua necessidade de comunicar algo. Percebe-se que a P1, em vez de dar à aluna o termo que estava faltando, leva-a a tomar consciência de que faltava a referência pronominal em seu discurso.

Como já explicitiei acima, embora possa parecer estranho que a professora dedique grande parte do momento inicial da aula retomando um tópico já estudado em aulas anteriores, esta prática está de acordo com os princípios da abordagem comunicativa. Conforme esses princípios, fazer uma retomada de tópicos já abordados em outras aulas, ou dos quais os alunos já apresentam um certo domínio, pode oferecer bons resultados pedagógicos, mesmo porque a abordagem comunicativa advoga o ensino cíclico e não o linear. Em metodologias de caráter tradicional, uma vez estudado determinado assunto, geralmente não se volta a falar mais nele, ou se isso acontece, o professor acredita que é algo que os alunos têm a obrigação de saber. O interessante é o procedimento usado pela professora

para abordar o assunto que quis revisar. Ela parte de uma situação comunicativa de uso, levando o aluno a descobrir a forma correta.

Por outro lado, é possível perceber, no excerto acima, que durante a troca de turnos, geralmente a professora repete a frase proferida pelos alunos, repetição esta conhecida na literatura de ensino/aprendizagem de línguas como “eco”. Essa repetição da fala do aluno é também uma estratégia mediante a qual o professor reage à produção oral do aprendiz e, geralmente, está centrada na forma. Essa reação à atuação dos aprendizes pode ser positiva ou negativa e pode servir não só para que os alunos saibam que tiveram ou não um bom desempenho, mas também, no caso afirmativo, para aumentar a motivação (Richards e Lockhart, 1994).

O próximo passo da aula é discutir um texto que os alunos haviam elaborado em casa. A P1 havia criado uma situação em que ela havia saído de viagem e autoriza os alunos a abrirem seu correio eletrônico e responderem suas mensagens. Para realizar essa atividade, a P1 apresenta um e-mail que havia recebido de uma amiga argentina e pede aos alunos que o respondam. Os alunos partem do conhecimento já adquirido até então da L-alvo e os ajustes ocorrem durante a correção:

E: ah sí (+) aquí es la E me quedé responsable por sus correspondencias porque la V está viajando así que ella regresar vas a (incomp) ella quedará muy agradecida con el libro (+) para su envío segue abajo la dirección

P1: creo que di la dirección correcta para enviarme enviarme el libro y: está dentro del contexto'

As: sí

P1: sí es lo solicitado Azul entenderá esto'

As: sí

P1: entenderá (+) ahora si esto es para corrección (+) é: para verificar (+) para nota si es para aprender español tal como sería en un nivel culto sin pasar por un brasileño (+) no es un mensaje de un aprendiz (+) es un mensaje de un nativo como sería' porque alguien como yo hasta hoy estoy esforzándome para hablar según un nativo (incomp) en un nivel culto (+) la E (+) la V eso suena como (incomp) y muy coloquial (+) a veces popularmente (+) popular (+) entre familia sí (+) dice la V hay un nivel de gran intimidad o al revés digamos un nivel muy peyorativo (+) llamarle a una persona por (+) o con el artículo (+) el José el (incomp) tratar a una persona con artículo (incomp) popular (+) entonces aquí es E o sólo E (+) sólo E

Observa-se, no excerto acima, que depois da aluna ler seu texto, a P1 pergunta à classe se sua produção estava dentro do contexto e, em seguida, afirma que a aluna havia cumprido o solicitado. Novamente a P1 pergunta à classe se Azul (sua amiga argentina) entenderia a mensagem e todos respondem que sim, confirmando assim a opinião da professora. No entanto, a P1 diz que se o texto é para correção, se é para ser avaliado e para aprender espanhol em um nível culto de um falante nativo, havia que fazer algumas correções. Porém, a P1 não corrige só a estrutura lingüística, mas também as inadequações no uso da língua como, por exemplo, o uso de artigos diante de nomes próprios de pessoas, que denota intimidade entre os falantes, sendo usados em situações muito coloquiais (em família) e, que no caso daquele texto, o uso não era adequado. Assim, os dados evidenciam a preocupação da P1 não somente com a forma mas com o contexto de uso da L-alvo, corrigindo então os erros de adequação aos aspectos sócio-lingüísticos da LE.

O que me chamou a atenção foi o fato de que a P1 parte de uma situação real, um e-mail que havia recebido, para trabalhar a produção escrita. Os alunos elaboram o texto, não a partir de um modelo mas a partir de suas necessidades comunicativas, levando em consideração as regras de uso da L-alvo.

Terminada a discussão do texto produzido pelos alunos em casa e a correção de alguns exercícios gramaticais da aula anterior, a atividade seguinte tem por objetivo falar sobre as datas mais importantes que marcaram a vida dos alunos. Para tal, a P1 sugere que eles trabalhem em pares e troquem informações sobre as datas mais relevantes. Concede-lhes alguns minutos, durante os quais monitora-os auxiliando a dirimir as dúvidas e as dificuldades. E por fim, os alunos fazem a apresentação oral, de modo que cada um tem que contar para a classe a data que marcou a vida do colega com quem conversou.

Quando me referi ao termo atividade em pares, no parágrafo anterior, em vez do termo atividade em dupla, fiz uma escolha baseando-me na distinção feita por Sabino (1994). Conforme a autora, o termo atividade em pares (*pairwork*) parece ter maior aceitação dentro da literatura sobre o ensino comunicativo e parece estar relacionado a atividades que envolvem o par em uma comunicação significativa e espontânea, proporcionando-lhe a oportunidade de testar hipóteses e de criar/negociar sentidos. A atividade em dupla, ao contrário, lembra as atividades de tipo perguntas e respostas do método Audiolingual, cujo objetivo era fazer o aluno dominar certas estruturas, através da repetição e do reforço constantes.

Assim, preferi atribuir o nome de atividade em pares à atividade proposta pela P1 porque ela me pareceu mais criativa, deixando os alunos livres para construírem seus enunciados. Além disso, é possível perceber o baixo controle e direcionamento da professora durante as apresentações sem tolher, assim, a espontaneidade dos alunos.

O excerto abaixo mostra um trecho da aula 04, o qual enfoca a apresentação da atividade, sugerida pela professora:

P1: bueno é: me gustaría que ustedes contaran (+) la: del colega (+) la fecha importante para:

((uma aluna começa a ler))

P1: contaran no leyeran (+) sí podemos oír (+) vamos a oír lo que es importante bueno podemos

J: ((fala baixinho))

P1: no he oído nada (+) uno de febrero (+) uno de febrero

J: de mil novecientos noventa seis

P1: mil novecientos noventa Y seis

J: dio el primer beso de su vida

As: ((risos))

P1: el primer beso (+) hum hum

Jl: el doce de junio de dos mil recibió su primer ramillete de flores

P1: ramillete (+) ay que (+) qué pareja más romántica (incomp) el primer rami ramillete de flores

Jl: ramillete ((repete baixinho))

P1: el primer ramillete de flores y el primer beso (++) ay que sueños (+) no'

Através deste trecho é visivelmente perceptível o engajamento espontâneo dos alunos na atividade. Percebe-se que não é a professora quem dirige toda a interação de sala, ao contrário, às vezes o próprio aluno lhe toma o turno e começa a falar na L-alvo. Além disso, ao fazer as correções, a P1 espera que o aluno termine seu turno e, através da repetição, corrige o que os alunos dizem. Por outro lado, ela introduz também suas apreciações à respeito daquilo que os alunos falam, dando assim maior *feedback* ao seu discurso.

Pude perceber também que essa atividade oral, embora exigisse mais dos alunos por ser menos controlada, teve um caráter bastante significativo para eles. Conforme se vê no excerto abaixo, os alunos puderam usar a L-alvo para contar fatos relevantes de sua vida pessoal. Como mostram os dados, uma aluna conta ao grupo que o dia mais importante da vida de sua colega, com quem havia trabalhado em dupla, foi o nascimento de sua filha, no dia doze de fevereiro de mil novecentos e setenta e oito. A colega acrescenta que é sua primeira filha. Coincidentemente, o data mais importante da vida da outra colega também havia sido o dia do nascimento de sua primeira filha, cinco anos depois da outra. É possível perceber que nesse diálogo as alunas, além de usar os numerais e os meses do ano (foco da aula) já usam também outras estruturas da língua, como verbos no passado, que ainda não haviam sido formalizadas:

Ez: M (+) me contó que el día más especial para ella fue el doce de: febrero de mil novecientos setenta y ocho cuando nació su hija Larissa

M: mi pri primera hija

P1: primera hija

M: mi primera hija

P1: qué te contó ella ((olha para M))

M: Ez ((ri)) é: me contó (+) es así' ((busca a confirmação da professora))

P1: sí (+) ustedes estaban hablando

M: también que: su: fecha más important (+) es el nacimiento de su primer hija

P1: primera

M: primera (+) primera hija é: il veintidós

P1: il o EL

P1: el veintidós ((olha para Ez))

Ez: de septiembre

M: de septiembre de: mil novecientos ((olha para Ez novamente))  
 Ez: noventa y tres  
 M: noventa y: tres  
 P1: noventa y tres (+) cinco años después de la tuya nació la suya

Observa-se, pelo excerto acima, que as alunas se engajam na interação, contando eventos de sua vida pessoal, trocando, deste modo, informações relevantes e significativas referentes a situações reais de comunicação. Nesse momento, o papel da P1 parece ser a de um conselheiro, que tira dúvidas, que oferece vocabulário, organiza a apresentação dos grupos e corrige erros gramaticais e de pronúncia.

Outro momento da aula analisada que me pareceu interessante e resolvi trazer para a análise e discussão, foi uma situação de mal entendido ocorrida na interação entre a P1 e uma aluna, a qual acredito ser mais uma contribuição para evidenciar as concepções de língua e ensino/aprendizagem de LE, subjacentes à abordagem de ensinar da professora.

O fragmento abaixo, em análise, ainda se refere àquela atividade oral em que os alunos trabalharam em pares, contando um acontecimento que marcou suas vidas. Como uma das duplas ainda não havia trocado suas experiências, a P1 sugere que, em vez do colega contar ao resto da classe o acontecimento que marcou a vida de seu par, que cada um conte o seu. Uma aluna começa a contar que o fato que havia marcado sua vida ocorreu em uma boate, chamada Mister Dan, onde ela e sua prima, depois de beber muito, ficaram bêbadas e tiveram que ser levadas para casa por um amigo. A P1, que não tinha como referencial o nome dessa boate, entendeu Amsterdan, cidade holandesa, perguntando à aluna quanto tempo ela havia passado lá. A aluna, com muita dificuldade, tenta explicar que se tratava de uma boate e a P1 segue entendendo, não sei se de propósito, que a aluna havia estado naquela cidade. Diante da insistência da P1 em saber quanto tempo ela havia estado em Amsterdan, a aluna responde, afirmando que

havia estado ali durante quatro horas. A P1, em tom de brincadeira, comenta com os demais que a aluna havia ido a Amsterdam só para ficar bêbada. Depois de muito desentendimento, a professora, finalmente, se dá conta de que a aluna estava referindo-se a uma boate, desfazendo, assim, a situação de “ruído” na comunicação:

G: yo fui con una amiga a Mister. Dan (+) boate y: bebemos mucho  
 P1: bebImos (+) está en pasado (+) bebemos hoy (+) bebimos allá mucho  
 G: bebimos mucho y: tivemos que (incomp)  
 P1: tuvimos  
 G: tuvimos que (incomp) un amigo que (incomp)  
 P1: llevara  
 G: llevara a casa de mi tío (incomp)  
 P1: cruzabas las piernas  
 P1 e As: ((risos))  
 P1: cuánto tiempo pasaste en Amsterdam'  
 G: aquí cerquita una boate  
 P1: sí pero viviste un poco en Ams o sólo fuiste para ver la boate y volviste a Amsterdam (+) cuánto tiempo estuviste allá'  
 G: en en la fiesta'  
 P1: en Amsterdam'  
 G: unas cuatro (+) horas  
 P1: en Amsterdam cuatro ella sólo fue para emborracharse (+) se fue a Amsterdam sólo para emborracharse  
 G: eu'  
 P1: no tú (+) tenías una prima'  
 G: sí  
 P1: en Amsterdam'  
 G: sí  
 P1: Amsterdam' Holanda'  
 As: no: no: ((risos))  
 P1: por eso ella no ella decía (+) ha: eh que profesora ignorante

Como se nota no fragmento acima, a P1 conduz a interação, apesar do mal entendido, para que a aluna o aclare através de seu discurso na L-alvo. A situação torna-se conflitiva, pois a P1 e a aluna não compartilhavam o mesmo sentido da informação, ou seja, para a P1 a aluna estava falando de uma cidade e não de uma boate. Esse tipo de mal entendido ocorre muito no uso real da língua, em que enunciador/emissor e enunciatário/destinatário não compartilham o mesmo referencial de uma mensagem/enunciação. Percebe-se que, nessa interação, o foco está no significado e não na forma e, através da negociação, a P1 e a aluna

conseguem chegar à resolução do problema e entender-se. Como se pode observar, A P1 vai corrigindo os erros lingüísticos à medida em que a aluna se expressa.

Na atividade seguinte, a P1 explica, usando o quadro negro, a apócope de adjetivos enquanto os alunos oferecem os exemplos:

P1: entonces muy contenta (+) yo digo muy fea (+) este tópico es muy importante (++) ella es (+) muy feliz (+) y con los adverbios (+) bueno tenemos ejemplos de unas frases ahí que es muy malo muy bueno (+) con los adverbios yo también puedo utilizar muy (+) verdad JI' son dos parejas (+) dos parejas' qué más' cómo se dice' adverbios' (+) hablas muy'

Jl: mal

P1: pensé que iba a salir una palabra positiva (+) hablas MUY bien (incomp) qué más' (+) hablas muy mal hablas muy bien

I: suavemente

P1: ah: eso suavemente (+) esa carretera es peligrosa (+) hay que andar muy'

MI: despacio

P1: despacio (+) despacito (+) despacio (+) y rápido verdad' rápidamente (incomp) cuál es la excepción' cuál es el divisor (incomp) é: serían (incomp) de adjetivos y dos grupos de adverbios que yo tengo que: pasar para ese lado para acá

Ao explicar a apócope de “mucho”, em um primeiro momento a professora oferece os exemplos de adjetivos e advérbios que acompanham a forma “muy” e, em um segundo momento, se dirige aos alunos para que eles exemplifiquem.

No final da aula em análise, a P1 recomenda que os alunos aproveitem as férias de julho, que estavam se aproximando, para ler, como obrigação, algum livro com a finalidade de “treinar” o espanhol. A professora se propõe, inclusive, a emprestá-los para que os alunos não aleguem que a biblioteca não permite a retirada, justificando assim a desculpa de não ter lido. Uma aluna pede para a P1 trazer-lhes os livros. Outra aluna sugere que sejam livros pequenos. A professora então afirma que vai levar livros pequenos, médios e recomenda que os alunos cuidem deles. Durante a conversa, outra aluna questiona se são obrigados a escolher os livros de uma lista que a professora havia passado antes; esta afirma que

podem ler qualquer livro, porque o que ela quer é que eles exercitem a leitura:

P1: por qué no aprovechan ustedes y en estas vacaciones LEEN pero como obligación (+) algún libro en español'  
 Uma aluna: profesora'  
 P1: me van a decir ah: la biblioteca (+) no presta no sé pero (+) amigos yo misma puedo prestar varios libros que tengo ahí (incomp) yo prefiero que ustedes estén entrenando  
 R: puede traer para (+) nosotros  
 P1: sí (+) alguno sí si me cuidan si me lo cuidan como (+) una parte de mi corazón  
 As: ((riem))  
 E: pequeños  
 P1: traigo pequeños medianos  
 J: y (+) tiene que ser de aquella lista que:'  
 P1: no (+) para ejercitar (+) tú ganaste ese filósofo no'  
 MI: filólogo  
 P1: el caso del filólogo (+) ya leíste'  
 MI: comiencé

Apesar dos erros cometidos pelos aprendizes (“de aquela lista”, “comiencé”), os alunos e a professora se envolvem em uma interação na L-alvo, num processo de negociação de significados como, por exemplo, a extensão dos livros, o cuidado que os alunos devem ter com eles e o tipo de leitura que deverão realizar.

### 3.2.2 Descrição e análise da aula típica da P2

Quando iniciei a observação das aulas da P2, o tópico que estava sendo estudado em classe eram os tempos do pretérito pertencentes ao modo indicativo. Durante a observação, quase todas as atividades desenvolvidas nas aulas tiveram como foco trabalhar os tempos do passado, através de leituras e trabalhos sobre textos narrativos, cujo objetivo, pareceu-me, era praticar as formas de tais tempos verbais.

Assim, a quinta aula inicia-se com um aviso da P2 de que a cada semana vai propor um texto aos alunos e, na aula seguinte, vai dar-lhes uma pequena prova com perguntas sobre o texto e alguns exercícios de

gramática. Ela afirma que a avaliação constitui uma maneira de incentivá-los a ler em casa.

Em seguida, começa uma atividade de leitura, a qual já havia sido iniciada na aula anterior e a professora já tinha inclusive pedido aos alunos que respondessem em casa as perguntas de compreensão. O texto de título “*Pueblos americanos y su riqueza cultural*” trata de um assunto referente à influência dos missionários espanhóis e o processo de colonização da América. É a professora quem fica com o turno a maior parte do tempo:

P2: a: sí un poco (+) eso vamos ahora a contestar estas preguntas sí algo sobre lo que ya está aquí ((com a cópia do texto na mão)) entonces yo pedí en primer lugar era para marcar los ver: bos ver en que tiempo estaban en que persona estaban no’ entonces (+) esto entonces después vamos a ver pero primero vamos a hacer este ejercicio o ver que habéis contestado cada uno (+) como habéis contestado estas preguntas (+) cada uno (+) deberá podrá haber contestado de una manera (+) entonces vamos a: a ver algunas personas (+) que han contestado aquí (+) quién puede contestar la primera pregunta quién ya lo ha hecho con calma leído en casa’ puede: contestar aquí y pedir (+) a la vez ver si: si hay si tiene alguna duda si los demás compañeros están de acuerdo

As: ãh ãh

P2: sí’ entonces quién ha leído el texto sobre los misioneros’ quién puede contestar la pregunta (+) no’ y los demás ver si están de acuerdo (+) ((espera que alguém se ofereça como voluntário mas, como ninguém se apresenta, a P2 aponta um aluno))

P2: R

R: ((o aluno começa a ler sua resposta)) los misioneros cris: cristianos destruíram la cultura de los índios para obligarlos a abandonar sus tierras y creencias religiosas (+) esos mismos misioneros después de la: per- persecución religiosa empezaron a recoger las obras de (incomp)

P2: eso puedes é: repetir esta primera parte (+) que no se oyó bien’

R: los misioneros cristianos (+) é destruíram la cultura de los índios para obligarlos a abandonar sus tierras y creencias religiosas

P2: es:to (+) sólo que ahí ellos destruir es el verbo en pasado no’ entonces los misioneros cristianos dice R’ (+) ahí cómo vamos a conjugar destruir en pasado’

A1: destruíron

P2: destruYERon sí’

Alguns alunos: destruyeron

P2: destruyeron ((escreve na lousa)) es destruir no’ ((aponta para a irregularidade do verbo)) y aquí cuando está entre vocálico hace ese sonido YE no’ se escribe con y griega y siempre el pasado en tercera persona termina con ON (+) entonces destruYERON destruyeron qué destruyeron R los misioneros cristianos’ qué es lo que destruyeron’

R: destruyeron la cultura de los indios

Como se observa, a P2 solicita um voluntário para responder uma das perguntas e, como ninguém se apresenta, ela aponta um aluno. Quando este termina, a professora pede que se repita a resposta e fixa sua atenção em um verbo que não estava conjugado corretamente no passado, dedicando parte do tempo para explicar a regra. Desta forma, a P2 parece utilizar o texto como um pretexto para trabalhar os tempos verbais do passado e o vocabulário, pois, conforme se vê no excerto acima, uma vez que o aluno responde uma pergunta sobre o texto, a professora focaliza a forma, repetindo várias vezes o verbo e explicando a regra de conjugação. Em seguida, pede que o aluno repita novamente a resposta, desta vez, usando o verbo de forma correta.

Um outro aspecto observado, também, se refere ao tipo de pergunta formulada à respeito do texto. Como é possível verificar no excerto abaixo, trata-se de perguntas que não dão possibilidade ao aluno de refletir de maneira mais aprofundada sobre o assunto abordado e nem oferece espaço para que ele possa emitir suas próprias idéias e opiniões. Tratam-se de questões cuja resposta já está dada, de forma clara, pelo próprio texto e não oferecem a oportunidade de criar discussões em sala de aula, o que, na minha opinião, seria muito mais interessante e motivador para o aluno. Além disso, possibilitaria uma situação de comunicação mais autêntica e significativa, favorecendo a aprendizagem:

P2: /... / quien todavía no ha contestado no ha participado puede participar ahora'  
 (+) M  
 Mc: tenían un sistema próprio de escritura con signos y caracteres  
 P2: caracteres  
 M: que los mayas desafortunadamente no desarrollaron ((tem dificuldade em produzir o /r/  
 vibrante))  
 P2: RRO  
 M: desafortunadamente en el sur de México una escritura jeroglífica  
 P2: entonces eso está de acuerdo con el texto no'  
 As: sí  
 P2: no está aquí en el texto'  
 Uma aluna: sí

P2: no' (+) bueno entonces si está de acuerdo con el texto yo creo que todos han hecho igual no' mas o menos (+) ahora qué aconteció con la capital de los quichés' también creo que está en el texto no'

Alguns alunos: ah: ah:

P2: é: F puedes (incomp) ahora (+) bueno

F: la capital de los quichés quichés' fue (incomp)

P2: bueno entonces qué pasó con la capital' no' ((olha para o texto)) la capital pereció entre las llamas cómo podríamos decir esto en otras palabras ((vozes)) é: fue quemada no' fue incendiada (+) no' pereció entre las llamas podríamos decir que fue incendiada é: (+) por los colonizadores no' juntamente con sus habitantes (+) con sus reyes y sus habitantes o sea no sólo destruyeron la cultura destruyeron materialmente y físicamente todo lo que encontraron no' las personas é: sus cosas todo no'

R: exterminaron

P2: exterminaron no' entonces (incomp) estos verbos también quemaRON incendiaRON exterminaRON (+) sí' verbos parecidos con portugués pero que en el pasado tienen una pequeña un pequeño cambio no' en la desinencia entonces quemaRON incendiaRON destruyeRON e': sí' ahora qué cosa que los pueblos que habitaban el nuevo mundo no registraron' creo también que está en el texto

O trecho acima retrata um momento da atividade em que a P2, além de afirmar que as respostas das perguntas se encontram no próprio texto, dirige e controla a atividade: atribuindo turnos ou tomando o turno do aluno para fazer correções ou para explicar as regras de conjugação de alguns verbos no passado simples.

Terminada a correção da atividade de compreensão do texto, seu próximo passo é pedir aos alunos para formarem grupos e atribuir um parágrafo do texto para cada um dos grupos. A atividade consiste em identificar e classificar os verbos no texto, dizendo em que modo, tempo e pessoa eles estão:

P2: bueno é: oralmente mismo (+) podríamos decir no' vamos a ver (+) el primero (+) ya habíamos hecho un poco no' (+) entonces todos (incomp) entonces vamos a hacer todos (+) cada grupo dice unos tres verbos (incomp) sí' (+) entonces el primer párrafo

A: (incomp)

P2: ãh'

A: demuestran

P2: demuestran (+) entonces lo importante es saber el infinitivo de este verbo no'

Uma aluna: demons

P2: cómo es el infinitivo de demuestra'

Uma aluna: domuenstrar

P2: vamos a ver los demás también (+) cómo es el infinitivo'

A1: demostrar

A2: demostrar

P2: demostrar (+) no hay ue no' no hay (+) demOstrar en este caso no es demUEstrar es demOstrar (+) y está en que tiempo'

A1 e A2: presente ((falam baixinho))

P2: presente no' y tercera'

A1: tercera persona del plural

P2: muestrAN (+) ah bien (+) el otro verbo cuál es'

As: poseía

P2: poseía y que cuál es el infinitivo de poseía' (+) vamos a ver todos cuál es el infinitivo de poseía'

As: poseer

P2: poseer no' en qué tiempo está poseía'

A1: tercera persona del plural

P2: no (+) tiempo

As: a: pretérito imperfecto

P2: a bueno eso vosotros podéis preguntar a los compañeros si el ejercicio está correcto o no (+) porque vosotros ya sabéis que ahora para confirmar con ellos si saben (+) podéis preguntar el próximo' (+) a los compañeros yo no voy a contestar nada

No excerto acima, a P2 sugere que cada grupo apresente pelo menos uns três verbos do parágrafo que lhe foi atribuído. Os alunos, além de fazer um levantamento dos verbos que aparecem no texto, devem também apresentar sua forma no infinitivo e dizer o tempo e a pessoa em que eles se encontram.

Outro aspecto percebido foi o uso da estratégia de repetição em coro. Assim, talvez na tentativa de verificar se todos realmente sabem a resposta certa, a P2 pergunta aos demais alunos qual é a forma infinitiva de um determinado verbo e maioria responde em coro.

Esta atividade, de caráter mecânico, não exigiu muita reflexão por parte dos alunos, haja vista que quando a professora pergunta em que tempo está o verbo, um aluno responde que está na terceira pessoa do plural.

De acordo com minha leitura à respeito dos princípios que norteiam a abordagem comunicativa, embora hajam algumas controvérsias, a explicitação de regras gramaticais não está excluída da sala de aula desde que atenda ao interesse e às necessidades do aluno, além da maneira como a gramática é tratada nas atividades. Entretanto, conforme podemos observar

acima, os procedimentos utilizados pela P2 parecem ir ao encontro dos procedimentos adotados na abordagem de cunho estruturalista, onde o foco das atividades de sala de aula está centrado nos aspectos da estrutura gramatical da língua. Geralmente, as atividades levam o aluno a repetir estruturas até a exaustão para que, através do hábito, as regras sejam internalizadas. O que me pareceu mais estranho, é que os verbos são retirados do texto, dando-se ênfase apenas à morfologia sem levar em consideração outros aspectos como fatores semânticos e pragmáticos. Desta forma, eles são trabalhados de forma descontextualizada e acabam se tornando desvinculados do valor que adquirem dentro do texto.

Outra estratégia bastante usada pela P2 é a comparação entre o espanhol e o português, não só de aspectos referentes ao sistema verbal, mas também de questões relacionadas ao vocabulário. Isso talvez ocorra devido à aparente similaridade entre as duas línguas que, em vez de constituir-se em um elemento facilitador da aprendizagem, às vezes, acaba causando dificuldades para o aluno. Desta maneira, procurei trazer para a análise, um momento da atividade em que a P2 confronta aspectos morfológicos das duas línguas:

P2: presente (+) muchas veces nosotros nos (+) confundimos decimos é: yo dice (+) yo dice que tal cosa (+) no yo dice (+) yo dije o entonces a veces vamos a hablar en: presente (+) ella dije que: no es ella dije ella dice (+) entonces no confundir dice con dije (+) DIJE con j es pasado (+) para primera persona (+) yo DIJE ((escreve na lousa)) ella DIJO él dijo (+) y decir en presente es' (+) yo digo tú dices él dice (+) no' é como en português não termina com z' (+) z passa pro espanhol prá c (+) e aí eu acrescento um ezinho tá' ((larga o giz e volta para o centro da sala)) hay otro verbo'

Uma vez concluída esta atividade, o próximo passo é dar uma avaliação formal, nos momentos finais da aula. Trata-se de uma prova que tem por objetivo cobrar a leitura do texto dado na aula anterior, com perguntas de compreensão similares às perguntas corrigidas durante a aula e um exercício, cujo objetivo, era o levantamento e classificação dos verbos

encontrados no texto. O excerto abaixo mostra a P2 dando instruções para a realização da prova:

P2: sí (+ ) se puede consultar el texto (+) sólo no se puede consultar a los compañeros ((ri e olha para a pesquisadora)) el texto sí (+) sólo el texto (+) pero no las respuestas (+) no'

Ap: (incomp)

P2: el texto sólo (+) vas a escribir (incomp) porque ahí las respuestas son distintas se puede consultar el texto el texto podéis estar con él (+) no hay problema

P2: este de verbo (+) ejercicio para hacer R (+) es para extraer del texto (+) no' é: los verbos que encuentren y ahí poner en infinitivo participio y gerundio y el tiempo en que él aparece (+) puedes poner ahí ((faz um quadro na lousa))

Iv: todos' no es posible

P2: no (+) por ejemplo (+) vas a poner (+) el tiempo es que si él aparece en infinitivo (+) pones ahí sólo una vez (++) ahí pones el participio (++) ahora aquí donde puse tiempo (+) puedes poner aquí al lado (+) el tiempo en que aparece ((Uma aluna faz um gesto de desânimo))

P2: todos não (+) coloquem a quantidade que couber (+) tá' que aparece no texto (++) só esta quantidade de linha aqui (incomp) tem dezesseis linhas (+) umas quinze linhas (+) eu vou colocar quinze verbos que aparecerem no texto (+) vocês não vão colocar aqui tudo

Cm: tá daí eu vou colocar (+) o tempo que eu achei o verbo

P2: cê coloca ele no infinitivo (+) se você achou ele no passado (+) você coloca aquí (+) pretérito perfeito (+) você vai por na linha do pretérito perfeito (++) entenderam'

Alguns alunos: não ((risos))

P2: se ele aparece no presente cê vai por nessa coluna aqui ((aponta para a coluna que havia em um dos exercícios)) não precisa colocar em todos os tempos (+) entendeu' ((olha para CM))

CM: a: tá

MC: coloca só numa coluna

P2: só numa coluna (+) agora o infinitivo coloquem sempre o infinitivo tá'

Verifica-se, no excerto acima, que uma das atividades da prova consiste em localizar os verbos do texto e colocá-los em uma coluna cujos itens se referem ao infinitivo e aos tempos do presente e pretérito do modo indicativo. Assim, a prova parece ter como objetivo verificar a manipulação das formas verbais apresentadas, cujo efeito pedagógico subjacente, leva o aluno a se concentrar no *inaplicável* (Almeida Filho, 1993: 42).

Os dados evidenciam, também, que os alunos não entendem a proposta da atividade e, diante da quantidade de verbos que eles têm que retirar do texto, o exercício parece desanimar-lhes. Diante de um possível

conflito a ser desencadeado pela situação, a P2 recorre ao uso da língua materna, talvez, na tentativa de amenizá-la.

Através das considerações acima, é razoável dizer que a abordagem de ensinar das professoras participantes deste estudo, configurada a partir de suas declarações nos questionários, entrevistas e pela prática pedagógica em sala de aula, em alguns aspectos, mostra-se convergente com uma abordagem comunicativa e, em outros aspectos, parece estar de acordo com uma abordagem tradicional/gramatical. Dessa forma, as asserções que direcionarão a análise dos dados derivam de uma asserção maior de que os procedimentos adotados pelas professoras se enquadram, em parte, segundo a literatura, em uma abordagem comunicativa e, em parte, em uma abordagem tradicional de ensinar.

Tomando por base os aspectos do cotidiano da sala de aula do professor e a literatura sobre o assunto, analiso e discuto, a seguir, os aspectos que me levaram a afirmar que a prática das professoras parece estar direcionada pela mescla de princípios de duas abordagens diferentes.

No que se refere à P1, os dados evidenciam que suas ações e procedimentos metodológicos apresentam um número maior de aspectos convergentes com uma abordagem comunicativa, dentre os quais se destacam:

- a) o uso da gramática como apoio à comunicação;
- b) a criação de condições para que os alunos possam interagir em pares;
- c) as atividades pedagógicas desenvolvidas têm por objetivo preparar os alunos para a comunicação e envolvê-los na comunicação;
- d) a consideração dos conhecimentos de língua materna do aluno como apoio/referência para a aprendizagem da LE;
- e) a criação de um clima favorável à aprendizagem da língua espanhola.

Embora predominem os aspectos que convergem para uma abordagem comunicativa de ensinar, os dados evidenciam procedimentos ainda relacionados a uma abordagem tradicional como, por exemplo, a correção imediata de erros.

A análise da prática de sala de aula da P2, por sua vez, aponta para um número maior de aspectos convergentes a uma abordagem tradicional/gramatical, dentre os quais se destacam:

- a) a realização de correções imediatas de erros;
- b) o uso da gramática pela gramática em sala de aula;
- c) centralização e direcionamento, controle e gerenciamento das interações de sala de aula;
- d) A P2, preocupada com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem dos alunos, parece impor suas próprias estratégias como modelo;
- e) maior ênfase às avaliações formais do que o trabalho contínuo de sala de aula.

No entanto, os dados evidenciam também que a prática da P2 apresenta aspectos relacionados a uma abordagem comunicativa porque, conforme se nota, a professora demonstra estar preocupada em criar condições para o uso da L-alvo, falando em espanhol o tempo todo com os alunos e recorrendo à fala facilitadora quando necessário. Além disso, percebe-se que a P2 procura considerar os conhecimentos de língua materna dos alunos como apoio/referência para a aprendizagem da LE.

Desse modo, ao traçar um paralelo entre a prática das duas professoras, é possível afirmar que elas compartilham dois aspectos no que se refere à abordagem comunicativa: a criação de condições para o uso da LE em sala de aula e a consideração da língua materna como um fator que apoia a aprendizagem da outra língua. Por outra parte, com relação à

abordagem tradicional, as duas professoras apresentam um aspecto em comum: a correção imediata dos erros cometidos pelos alunos. Para uma visão panorâmica dos aspectos diferentes e semelhantes relativos à abordagem das professoras, vide os quadros 3, 4, 5 e 6, no final do capítulo.

Para facilitar a análise, apresento e discuto primeiramente os aspectos convergentes com a abordagem comunicativa e, a seguir, os aspectos relacionados à abordagem tradicional.

Uma vez que as duas professoras participantes deste estudo não intitularam sua prática como comunicativa ou tradicional, convém ressaltar que a classificação que faço se apoia em leituras sobre a literatura na área e nas interpretações que emergiram da análise dos dados. Além disso, tais interpretações podem apresentar-se limitadas porque antes de tudo o pesquisador, como um ser humano que é, muitas vezes, não possui uma visão completa da realidade e está em constante evolução e aprendizagem.

### **3.3 A configuração da abordagem de ensinar das duas professoras: análise dos aspectos convergentes com uma abordagem comunicativa de ensino**

Como já explicitiei anteriormente, as duas professoras apresentam em comum alguns aspectos convergentes com uma abordagem comunicativa de ensinar, dentre os quais se destacam a criação de condições para o uso da LE em sala de aula. Percebe-se que as duas professoras recorrem à L-alvo para dar instruções de como realizar as atividades, para explicar o conteúdo e para as conversas informais com os alunos. Percebe-se que esse uso da LE tem por objetivo possibilitar o oferecimento de insumo, criando, assim, um clima propício para a aquisição da LE.

No entanto, embora a L-alvo seja usada o tempo todo em sala de aula, as professoras procuram levar em consideração a língua materna como apoio/referência para a aprendizagem. Os defensores da abordagem comunicativa reconhecem que os conhecimentos e as experiências, já adquiridos de língua materna (doravante LM) dos aprendizes, devem ser considerados no processo de aprender outra língua. Widdowson (1990) afirma que *o objetivo seria demonstrar que a segunda língua tem o mesmo potencial para uso que a primeira língua o que encorajaria os alunos a valerem-se de suas próprias experiências de língua aplicando procedimentos familiares para a interpretação do uso da LE*. Desta forma, ensinar o sistema de uma LE não seria *um fim em si mesmo, mas uma fonte para a realização do sentido*.

É importante salientar que as professoras participantes desta pesquisa consideram os conhecimentos que os alunos já possuem de sua língua materna como apoio e referência para a aprendizagem do espanhol, e isso ocorre em diversas aulas observadas.

Assim, trazendo para análise os dados da aula da P1, no que se refere a este aspecto, é possível observar que o uso da LM ocorre desempenhando diversas funções:

- para chamar a atenção dos alunos para determinadas formas lingüísticas em português que, em espanhol, são construídas de modo diferente

P1: assim que ela voltar (+) que forma verbal que é esa

R: infinitivo

P1: está no infinitivo' (+) quando ela voltar' (+) é infinitivo' (+) se eu disser assim quando nós voltarmos ((alunos demonstram dúvidas)) se eu usar o verbo querer (incomp) quando eu quiser (+) isso não é infinitivo né'

Nota-se, no excerto acima, que a LM é usada quase como uma maneira de repreensão aos alunos que parecem desconhecer, em português, a forma verbal do futuro do subjuntivo.

- para insistir na correção de erros de pronúncia

J: en mi igresa  
 P1: iglesia  
 J: i-gle: -zia  
 P1: iglesia  
 J: é (+) isso  
 P: não é Julio Iglesias'

Percebe-se que a aluna apresenta dificuldades na pronúncia de uma palavra. A professora a corrige duas vezes, mas como a dificuldade persiste, a P1 recorre, então, ao uso da língua materna para mostrar aos alunos que a palavra que estava causando-lhes tanto problema não era totalmente desconhecida em português, pois correspondia ao sobrenome de um cantor espanhol bastante famoso. Os alunos reagem com surpresa ao descobrir que “iglesia” corresponde ao português “igreja”.

- para tentar lembrar-se de determinadas expressões

P1: M eu tinha esquecido M (+) disfarça ((risos)) /../  
 /../ como é o pai coruja em espanhol (+) mãe coruja pai coruja

A professora recorre ao uso do português quando uma aluna lhe recorda que faltava corrigir um exercício da aula anterior. Durante uma atividade oral, surge a expressão “pai coruja” e como a P1 não se lembrava do referente em espanhol, ela olha para a pesquisadora e demais alunos, perguntando, em português, como se dizia. Embora no enfoque comunicativo, não se exclua o uso da língua materna, pode constatar, pelos discursos de sala de aula da P1, a não aceitação do português como outra possibilidade de comunicação. Assim, no fragmento abaixo, a P1 chama a atenção de uma aluna que estava falando na língua materna com outra colega, e solicita aos alunos que usem somente a L-alvo porque eles têm poucas possibilidades de uso fora da sala de aula:

P1: MI que está hablando en portugués  
 MI: ãh'

P1: por qué estás hablando en portugués' intenta (+) tienen uds. poquísimas oportunidades /... /

A P2, por sua vez, usa a LM quando: sente necessidade de explicar-se melhor, ou seja, para garantir aos alunos a compreensão das instruções de como realizar determinada atividade; para certificar-se de que os alunos sabem a tradução de determinado vocábulo ou expressão; para discutir assuntos de caráter geral; para discutir problemas lingüísticos específicos de cada uma das línguas ou quando se refere às diferenças lingüísticas entre o português e o espanhol:

- para dar instruções de como fazer determinada atividade

P2: no (+) por ejemplo (+) vas a poner (+) el tiempo es que si él aparece en infinitivo (+) pones ahí sólo una vez (++) ahí pones el participio (++) ahora aquí donde puse tiempo (+) puedes poner aquí al lado (+) el tiempo en que aparece ((Uma aluna faz um gesto de desânimo))

P2: todos não (+) coloquem a quantidade que couber (+) tá' que aparece no texto (++) só esta quantidade de linha aqui (incomp) tem dezesseis linhas (+) umas quinze linhas (+) eu vou colocar quinze verbos que aparecerem no texto (+) vocês não vão colo/ preencher aqui tudo

Cm: tá daí eu vou colocar (+) o tempo que eu achei o verbo

P2: cê coloca ele no infinitivo (+) se você achou ele no passado (+) você coloca aquí (+) pretérito perfeito (+) você vai por na linha do pretérito perfeito (++) entenderam'

Pode-se observar no excerto acima que uma aluna, diante da aparente complexidade de um exercício, se desanima e parece não ter entendido as instruções da professora. A P2 recorre então à LM para dar as instruções de como os alunos devem proceder. Diante da dificuldade do aluno em entender o objetivo do exercício e de seu aparente desânimo frente a quantidade de verbos que deveria levantar no texto, a P2 parece usar a LM para amenizar uma situação que poderia gerar um conflito em sala de aula.

- para mostrar as diferenças lingüísticas entre o português e o espanhol

P2: (+) olha só termina com on porque é passado simples (+) e aqui esse comessem é co (+) si ellos comieran toda la comida (+) si los niños comieran (incomp) se eles comessem (+) e existe também duas formas (incomp) subjuntivo (+) é: imperfeito existe em espanhol (+) co-mie-sen (+) si ellos comiesen (+) é: só que essa forma é até mais usada si ellos comieran (+) tá' então por isso que eu tô

dizendo se vocês puserem essa letrinha aqui prá essa (+) ó já vai dar outro tempo (++) né?

P2: /.../ yo digo tú dices él dice (+) no' é como en portuguêz não termina com z' (+) z passa pro espanhol prá c (+) e aí eu acrescento um ezinho tá?

Os fragmentos acima indicam que a P2 usa a LM para mostrar as diferenças existentes entre o sistema verbal do português e do espanhol. No primeiro exemplo, a professora explica que o pretérito perfeito simples do indicativo tem uma forma diferente do português e adverte aos alunos que tomem cuidado, pois se usam a terminação portuguesa podem criar outro tempo em espanhol, o pretérito imperfeito do subjuntivo, cuja forma é similar ao pretérito mais-que-perfeito do português. Então, diante da possível confusão que essas diferenças possam ocasionar para o aluno, a professora lhes explica as diferenças na LM. No outro excerto, a professora compara a formação da terceira pessoa do singular do verbo dizer, mostrando as diferenças ortográficas entre as duas línguas.

Os dados evidenciam também que o uso da LM traz consigo uma certa carga de afetividade por parte da professora. Além de usá-la para eliminar possíveis dificuldades na compreensão das regras da LE, o que ocorre com muita frequência, a P2 faz uso, também, de palavras no diminutivo, numa tentativa, talvez, de aproximar as línguas:

/.../ eu acrescento um **ezinho** tá? /.../ se vocês puserem essa **letrinha**

A seguir apresento e discuto os aspectos convergentes com uma abordagem comunicativa, levantados a partir da prática da P1 e que já foram arrolados, de forma sucinta, no final da seção anterior.

#### a) A apresentação da gramática como apoio à comunicação

Conforme apontam os dados levantados a partir das observações da prática da P1, as evidências sugerem que esta professora, na maior parte das

vezes, apresenta a gramática aos alunos, não da forma tradicionalmente conhecida como o ensino da gramática pela gramática, mas, ao contrário, como apoio à comunicação. Por isso, quase sempre a P1 segue o percurso da prática oral, através de atividades em pares, e, quando faz uso da lousa, é com o intuito de esclarecer e explicar aspectos gramaticais pertinentes no momento, geralmente, após a realização de alguma atividade em pares ou em grupo. Desta forma, a P1 parece partir sempre de uma situação favorável à aquisição da língua, ou seja, através das interações em sala de aula em que os alunos devem usar a L-alvo, para depois, ou até mesmo durante as interações, explicar os aspectos gramaticais pertinentes quase sempre de forma contextualizada. Essa prática parece evidenciar que a professora concebe a gramática como um meio para alcançar um fim comunicativo e não como um fim em si mesma (Sánchez, 1997).

Como exemplo de que a P1 oferece aos alunos regularidades lingüísticas, apresento trechos da 4ª aula, na qual ela arrola na lousa, com a ajuda dos alunos e, até da pesquisadora, as regras de apócope de alguns adjetivos como, por exemplo *muy/mucho*, após os alunos já terem usado, de modo inconsciente, estas formas durante uma atividade em pares:

P1: grande (+) ahora lo que podríamos aprovechar ya que aquí hay MUY grande y MUY bueno (+) muy bueno y muy malo (+) hace muy mal tiempo (+) en la primera muy buen día (+) cuatro hace muy mal tiempo (++) y definir que los (+) lo que sigue esa palabra muy es un: adjetivo (+) malo bueno (+) toda vez que yo esté delante de (+) adjetivos (+) hay algunas excepciones (+) yo voy a apocopar porque esta palabra es (+) mucho (+) se corta de dos sílabas para una y pasa a ser MUY (+) estoy intensificando la: (+) é: la adjetivación la la: (+) cualidad de ese algo (+) la cualidad de ser bueno de ser malo (+) o entonces pero lo que G dijo (+) no estaba relacionada (+) no estaba relacionado con cualidad (+) estaba relacionado con la (+) cantidad que bebió ((retoma como exemplo a fala de uma aluna)) entonces estaba intensificando beber (+) entonces ella dijo (+) he bebido (+) bebimos mucho (+) si yo estoy usando el verbo (+) bebimos mucho (+) dormimos mucho

Como se observa, a professora trabalha as regularidades da língua quase sempre após uma atividade de produção oral ou escrita, tomando como exemplos as próprias sentenças produzidas pelos alunos durante as

interações. Assim, a P1 procura partir das regras de uso para depois fazer a sistematização.

Para confirmar esta asserção, apresento a seguir dados obtidos na 8ª aula, em que a P1 apresenta as regras de uso do gerúndio:

P1: la cantidad de veces que está haciendo eso (+) si una persona viene y compra (+) la otra viene y la otra viene (+) la otra viene o sea hay una repetición de lo mismo (+) entonces todo el contexto nos incentiva nos abre la puerta (+) nos dice é: gerundio pase (+) por favor (+) o sea está permitida (+) la utilización de: del gerun/ CABE esa utilización (+) está bien puesta (+) enfatiza la idea de repetición /... /

No fragmento acima, percebe-se que a professora, após ter realizado a leitura das histórias da *Mafalda* e explorado o sentido do texto através de discussões com os alunos, introduz o gerúndio. Porém, em vez de retirar essa forma do texto e sistematizá-la, a P1 parte do contexto de uso para mostrar que o que determina o uso do gerúndio é a idéia do que se quer expressar, no caso do texto, se enfatiza a idéia de repetição de uma determinada ação.

Conforme apontam os dados das aulas seguintes observadas, a P1 trabalhou o uso do gerúndio a partir de duas fontes diferentes, de um texto teórico que enfatizava os contextos de uso dessa forma e de uma gramática normativa cuja preocupação era mostrar sua formação. Convém salientar que o gerúndio já havia aparecido várias vezes na fala dos alunos em sala de aula e o seu uso foi, gradativamente, sendo introduzido por meio de textos e outras atividades. Após trabalhá-lo bastante nos discursos orais de sala de aula, a P1 pediu aos alunos que estudassem a gramática e fizessem os exercícios estruturais em casa.

No entanto, os dados obtidos durante a observação da última aula parecem desconfirmar a asserção de que a P1 trabalha a gramática como apoio à comunicação. A professora utiliza a aula inteira para explicitar um tópico gramatical que consistia na sistematização dos tipos de

irregularidade dos verbos no modo indicativo. Nota-se que em duas aulas, a P1 trabalhou não só as irregularidades que afetam o presente do indicativo, mas também aquelas que dizem respeito ao passado simples o que, ao meu ver, parece improdutivo e de difícil assimilação para o aprendiz. Nesta aula, não constatei nenhuma atividade que tivesse por objetivo promover a interação entre os alunos, ficando a professora com a maior parte dos turnos, como se observa no excerto abaixo:

P1: La tres (incomp) me gustaría ver esta clase (incomp) yo conozco y cual más' (++) quién es que conduce (+) maneja' quien tiene coche y que maneja el coche' (+) conduce el coche (incomp) cuando ustedes dicen (incomp) por ejemplo yo (+) conduzco ya: (incomp) este conduzco está está en la cuatro, traducir (+) dentro de un rato ustedes ya estarán traduciendo al español o del portugués al español o del español al portugués y entonces yo traduzco, porque son verbos terminados en -ucir y é: es muy parecido (+) todas las irregularidades que hay en la clase tres ocurre na la clase cuatro y corresponde a todos los verbos terminados en -ucir (+) todos no' este de la "c" por "z" delante de /ka/ no' el pasado que nosotros hemos visto todavía el pretérito indefinido para estos verbos terminados en -ucir es mucho ((a professora emite o som do j em espanhol)), conduJE, yo traduJE ya': y eso no forma parte del verbo ( incomp) que es regular ustedes ya han visto primera segunda tercera cuarta la quinta no' no la hemos visto (+) por un lado son muy sencillos estos verbos (+) son raros no frecuentes en la lengua (incomp) pero están para estudio. La sexta clase (++) (incomp) nosotros empezamos a verla é: con el gerundio por qué', porque todos estos verbos, cualquier verbo que tenga esta terminación -ebir -edir -egir -eguir y aqui hay ejemplos para todas ellas (+) mira en la página 61 (+) está la terminación y el verbo correspondiente (+) una una posibilidad (+) conferir (+) corregir é: -egir corregir (+) -eguir seguir (+) -emir gemir (+) -enchir henchir.

#### b) A criação de condições para que os alunos interajam em pares

Canale (1983) declara que o aprendiz de segunda língua deve ter oportunidade para tomar parte de interações comunicativas com falantes altamente competentes da língua (isso quer dizer, responder a necessidades e interesses de comunicação autêntica em situações reais de segunda língua).

Da mesma maneira, Almeida Filho (1993: 37), em um artigo sobre métodos comunicativos de ensino de LE, atribui-lhes uma característica comum, que é o foco no sentido, no significado, e na interação propositada entre sujeitos na L-alvo. Assim, o autor postula que cabe ao professor

*propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e o uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual.*

No contexto de ensino em análise, a professora, no intuito de criar condições que favoreçam a interação entre os alunos, fornece-lhes atividades que os levam a interagir uns com os outros. Cito como exemplo, as atividades em pares, do tipo lacuna de informação que, geralmente, abordam assuntos pessoais; atividades em grupo e até aquelas de desempenho de papéis. Além disso, a P1 procura oferecer insumo que acredita ser pertinente e relevante para o momento, valorizando, assim, a assimilação e ampliação de vocabulário, conforme se observa no excerto abaixo:

P1: y uno (incomp) y ahora di una fecha importante para ti (+) ustedes quieren sentarse juntos para intercambiar una fecha interesante en parejas ((os alunos formam pares para fazer os exercícios oralmente))

No entanto, alguns dados parecem desconfirmar em parte esta asserção, dado que, algumas vezes, a P1 utiliza-se de estratégias que levam o aluno a interagir somente com ela mesma e não com um colega de classe. Em outras palavras, em algumas atividades, a P1 restringe a interação de sala de aula a perguntas feitas por ela, cujo objetivo é obter respostas dos alunos, conforme se verifica no fragmento abaixo:

P1: cuál es el tema' qué está mostrando ahora Quino' (+) el mismo Quino  
 R: cigarro será'  
 P1: sobre cigarrillos será'  
 As: no  
 P1: hay de común que sí (+) las dos fuman (+) pero es ese el tema' (+) los males del cigarrillo en la vida de una'  
 As: no  
 E: la soledad  
 P1: la soledad'

Atribuo essa restrição de condições de interação significativa ao fato de os alunos estarem ainda no início do primeiro ano do curso e não terem

adquirido suficiente conhecimento lingüístico-comunicativo da L-alvo. Dessa forma, percebe-se que o objetivo da P1 é oferecer a maior quantidade possível de insumo. Inclusive, conforme pude verificar em seu planejamento, um dos objetivos do primeiro ano do curso é sensibilizar o aluno para a língua e a cultura hispânica como um todo.

c) As atividades de sala de aula parecem ter por objetivo preparar o aluno para a comunicação e envolvê-los na comunicação

Pude constatar que a P1 aplica atividades em sala de aula na tentativa de preparar e envolver os alunos na comunicação. Isso ocorre devido ao fato de que a P1, talvez, esteja ciente de que a comunicação implica negociação de sentido entre os participantes, envolvidos em interações com outros aprendizes.

Pude então observar que a professora desenvolve atividades que parecem ter como objetivo não só preparar o aluno para a comunicação mas também envolvê-lo na comunicação.

As primeiras correspondem a atividades que parecem levar o aluno a um certo tipo de conhecimento ou que exploram um tipo de habilidade necessária para o desenvolvimento da competência comunicativa posterior. O segundo caso se refere àquelas atividades que envolvem o aluno diretamente em uma situação de comunicação real, em que há construção de significados, troca de informações ou negociação de sentidos.

A seguir, descrevo algumas atividades que parecem ter por meta preparar o aluno para a comunicação, desenvolvidas em várias aulas da professora.

Assim, no final da aula 2, como os alunos apresentavam sinal de cansaço, a P1 propõe uma atividade de relaxamento, em que ela dá instruções para os alunos relaxarem o corpo e a mente.

Na aula 3, a P1 pede aos alunos que imaginem que ela está viajando e lhes autorizou a abrir seu e-mail e responder todas as mensagens recebidas. A professora, então, apresenta aos alunos uma mensagem que havia recebido de uma amiga argentina e sugere, como tarefa, que eles a respondam.

Na aula 5 foi realizada uma atividade de audição de um programa de uma rádio espanhola em que, além de se falar sobre o tempo atmosférico, se colocam músicas do universo folclórico espanhol, por exemplo, *coplas*, com o intuito especular sobre o gosto dos alunos no tocante à música através do confronto entre as duas culturas.

Na aula 6, a P1 distribui um postal aos alunos, pedindo que cada um imagine estar no local estampado no cartão e escreva, como tarefa, uma mensagem a um amigo. A professora diz que, na aula seguinte, fará uma troca de cartões, de modo que cada aluno receba uma mensagem.

Na aula 8, a atividade consistiu em elaborar uma história a partir de duas figuras que retratavam a vida de duas mulheres que, conforme os desenhos, pareciam ter vivido em épocas diferentes. Para a realização desta atividade, a P1 sugere aos alunos que façam a adequação lingüística, ao criar a fala das personagens. Como uma das personagens parece ser da época atual, a professora apresenta antes um texto sobre gírias e expressões idiomáticas.

Nessas atividades de preparação para a comunicação, noto que o aluno precisa buscar e assimilar elementos lingüísticos necessários para atividades de comunicação posteriores, embora, na minha opinião, na atividade do cartão postal e da resposta do e-mail, o aluno já esteja

envolvido em uma situação onde tem que simular uma comunicação, através do registro escrito. Pode-se notar, também, que essas atividades parecem ter por objetivo trabalhar algumas habilidades como a compreensão oral, a leitura e a produção escrita, além de dar oportunidade ao aluno para que o aluno interaja com material autêntico.

Os dados evidenciam também que a professora focaliza no ensino da LE aspectos referentes às variantes regionais e sociais da língua espanhola, as diferenças culturais existentes entre os países de fala hispânica, além de confrontar a cultura hispânica com a cultura do aluno.

Como já afirmei anteriormente, em suas estratégias, a P1 tenta desenvolver em sala de aula atividades em pares ou em grupos, procurando envolver os alunos em interações na língua espanhola. Durante as aulas e na execução de novas atividades, os alunos sempre retomam e usam aquilo que já aprenderam em aulas anteriores e, inclusive, termos e estruturas ainda não apresentados, mas que são inseridos pela professora, fazendo com que os alunos experienciem a L-alvo de forma global. Em outras palavras, apesar de estarem ainda no primeiro semestre do primeiro ano do curso, os alunos já usam, em suas interações em sala de aula e também na sua produção escrita, tanto as estruturas simples como as mais complexas do espanhol.

Durante o período em que observei as aulas, foi possível constatar a execução de atividades de lacuna de informação – assunto pessoal, realizadas geralmente em pares; de atividades que tinham por meta a discussão de determinado assunto em grupo; de atividades de apresentação oral de tópicos referentes ao mundo hispânico e de atividades de desempenho de papéis – gravação de um telejornal. Em todas as atividades os alunos participaram ativamente. A primeira atividade foi realizada na 4ª aula, em que os alunos, em pares, tiveram que contar ao colega um fato

importante que havia marcado sua vida pessoal. Durante essa atividade, notei que os alunos ficaram muito motivados e até emocionados ao se lembrarem de momentos vividos no passado. Creio que um importante fator que contribuiu para a motivação foi o fato deles se sentirem mais livres para trocar informações que pareciam ser relevantes e significativas, já que abordavam fatos da vida pessoal de cada um. Por outro lado, a atividade propiciou-lhes a aprendizagem de muito vocabulário e expressões novas.

A atividade de discussão em grupos ocorreu na 8ª aula, onde a P1 sugere aos alunos que se reúnam em grupos e discutam as duas situações apresentadas na história em quadrinhos sobre duas mulheres que, embora tivessem vivido em épocas diferentes e tido experiências de vida tão divergentes, parecem ter o mesmo final: sentadas sozinhas na mesa de um bar, melancólicas e fumando.

A terceira atividade, de apresentação oral e individual, é uma continuidade do cartão postal. Ou seja, depois de elaborar o texto do cartão e efetuar a troca de cartões entre os alunos, foi solicitado que cada um verificasse a estampa do cartão e fizesse uma pesquisa sobre o local/tema e a apresentasse oralmente, na L-alvo, em sala de aula. Assim, uma aluna que, por exemplo, recebeu um cartão onde figurava um quadro do *EL Greco*, teve que relatar aos colegas o resultado de sua pesquisa sobre esse pintor.

A atividade de desempenho de papéis foi proposta na 14ª aula. Para essa atividade, cada aluno simulou ser um jornalista e apresentou uma pequena notícia em um telejornal. Nessa atividade, a P1 aproveitou a presença da filmadora da pesquisadora para gravar as apresentações, que foram vistas na aula seguinte. Após ver a fita, a P1 sugeriu aos alunos que fizessem uma autocrítica de seu desempenho durante a exposição da notícia.

d) A criação de um clima favorável para a aprendizagem da LE

Na maioria das aulas observadas constatei que a P1 tenta sempre propiciar, em sala de aula, um clima que, ao meu ver, parece ser bastante favorável à aprendizagem. Além de seu relacionamento com os alunos parecer muito bom, as atividades de sala de aula geralmente são executadas com humor, criando um clima de descontração entre os alunos. Com relação a este aspecto, me remeto aos dados da aula descrita, nos quais é possível verificar momentos em que a P1 tece comentários que leva os alunos a rir, conforme se vê em algumas citações, extraídas da 4ª aula:

- ao referir-se ao comentário de uma aluna que, na sua opinião, teve a intenção de chamá-la de deselegante:

P1: por eso ella no ella decía (+) ha: eh que profesora ignorante

As: ((risos))

P1: deselegante e ignorante (+) dónde está la chica que me llamó de deselegante' ((dá uma gargalhada)) D (incomp) ((olha para a pesquisadora)) me preguntó si yo no conocía a Glorinha Calil ((ri)) ya conozco a Glorinha Calil ((ri)) ay Dios mío me llegué a casa torturada así (+) llevo días recuperándome ((otra gargalhada))

Ez: no es una broma'

- ao falar sobre tipos de presentes de aniversário

P1: le compraré (+) CUALQUIER regalo (+) ustedes cuando reciben invitación de cumpleaños compran regalos especiales para la persona o (+) cualquier regalo'

As: especiales

P1: ah: le les voy a invitar para mi cumpleaños ((dá uma gargalhada))

- diante do exemplo de uma aluna

P1: qué vas a poner aquí (+) lo que tienes

Jl: tengo

P1: hambre sed frío (+) qué tienes'

Jl: frío

P1: ((risos)) otra golfa I (+) la pareja

A asserção acima se confirma em outro fragmento, obtido em outra aula observada, no qual a P1 faz referência à influência do discurso de uma aluna sobre o seu:

R: entonces yo (incomp) sabes'

P1: (incomp) tú me estás contaminando y no yo que horror

R: ah estás ((risos))

P1: hablas de una manera tan graciosa que ( incomp) é: ((risos)) (incomp) (+) vamos a ver lo que tenemos ahí respecto a las clases.

### **3.4 A configuração da abordagem de ensinar das duas professoras: análise dos aspectos convergentes com uma abordagem tradicional de ensino**

Pude observar que tanto a P1 quanto a P2 compartilham aspectos convergentes com uma abordagem tradicional de ensino, principalmente, no que se refere à correção individual e instantânea de erros. Não assumo aqui a idéia de que os erros não devem ser corridos, mesmo porque a literatura sobre o assunto alerta para o perigo da fossilização. A preocupação reside nos procedimentos adotados pelo professor para realizar a correção, os quais podem inibir os alunos, causar bloqueios psicológicos, afetando assim sua produção lingüística.

Essa prática da correção imediata de erros se fundamenta em concepções sobre as quais se apoiava o enfoque tradicional de que as formas incorretas deveriam ser evitadas. Talvez por acreditarem no perigo da fossilização de estruturas da língua, as professoras fazem, com certa constância, correções individuais e imediatas. Essas correções ocorrem tanto quando o foco está na forma quanto na mensagem, contrariando o princípio de que a correção é válida quando o foco está na aprendizagem, na conscientização da forma, da estrutura e não quando o foco é a mensagem e que a correção será eficaz se for feita em condições indicadas para tal pelo professor, com tempo suficiente para que o aluno possa

corrigir-se e deve ser realizada quando a mesma não interfira na comunicação (Krashen, 1982).

Assim, em quase todas as aulas observadas das duas professoras, é possível perceber uma incidência grande de correções. Observe o fragmento da aula da P1:

I: veinteuno  
 P1: veintI veintiuno  
 R: por qué'  
 P1: por qué'  
 I: ella (+) estaba diciendo  
 P1: ella (+) me estaba diciendo (+) o estaba diciéndome ahora

Os dados sugerem que a professora acredita na eficácia da correção imediata. Em vários momentos da aula típica, pôde-se perceber que a professora interrompe o discurso do aluno para corrigir seus “desvios lingüísticos”, conforme se observa no excerto acima.

Entretanto, existem alguns dados de outras aulas observadas que parecem desconfirmar esta asserção. Há indícios de que a P1 incentiva os alunos a desenvolverem a auto-correção, principalmente quando as atividades parecem ter como foco a forma:

P1: quiero que ustedes escriban (+) el texto que ustedes van a escribir para miércoles (+) ustedes van a hacer una perfecta revisión de todo lo que ya saben (+) no van a escribir tonterías (+) y van a revisar OTRA vez más (+) si ustedes revisan dos veces normalmente un texto antes de entregar (+) van a revisar una tercera (incomp) van a considerar en esta corrección las tildes bien puestas

No fragmento acima, a P1 sugere que os alunos revisem o texto quantas vezes for necessário e façam a correção, prestando atenção em tudo o que já aprenderam, inclusive a acentuação.

Por outro lado, há dados que parecem evidenciar que a P1 utiliza o método indutivo da descoberta. Nesse método, em vez da professora dar a forma correta, ela questiona o aluno para que ele mesmo descubra o seu erro, conforme se vê no fragmento da aula 4:

P1: sí tengo no es una respuesta suficiente en español

J: sí la  
 R: tengo  
 E: tengo  
 P1: sí la tengo gracias (+) es eso

Observe-se também os seguintes trechos de aulas da P2 em que aparecem casos de correção:

A1: destruíron  
 P2: destruYeron sí'  
 Alguns alunos: destruyeron

A1: El gato pidió un bonito sombrero una capa y unas botas  
 P2: PIDIÓ no' con i pedir como en portugués y en el infinitivo en pasado PIDIÓ

Além de oferecer ao aluno a forma correta, a P2 procura justificar o motivo do erro do aluno, recorrendo ao contraste do espanhol com o português ou à gramática.

Passo, em seguida, a analisar os aspectos levantados a partir da observação da prática da P2 e que se mostraram convergentes com a abordagem tradicional, conforme já apontados anteriormente.

a) A ênfase à gramática pela gramática em sala de aula

Widdowson (op.cit: 37) afirma que o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo). Ao contrário, *o ensino de uso parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas serão representadas como partes necessárias do primeiro*. O autor sugere, então, que o mais sensato seria planejar cursos de línguas direcionados para o uso, sem deixar de lado, logicamente, *exercícios com aspectos específicos de acidência formal*, introduzidos onde se fizessem necessários. A partir desta perspectiva, gramática passaria a funcionar, portanto, como um meio necessário para a comunicação e não como um fim em si mesma.

Nessa mesma direção, Almeida Filho (1993:58) destaca a diferença existente entre a aprendizagem de regras (*conhecimento sobre a língua*) e a aprendizagem voltada para o uso da L-alvo (*conhecimento da língua para realizar tarefas através dela*). O autor ainda salienta que unidades fragmentadas da gramática assim como as funções comunicativas fragmentadas já não são mais suficientes.

No entanto, os dados parecem evidenciar que a P2 atribui bastante ênfase aos elementos gramaticais, talvez acreditando que de alguma maneira a aprendizagem da gramática seja revertida na comunicação. O fragmento abaixo mostra um momento da aula 5, em que a P2 desenvolve uma atividade que consiste em levantar e classificar os verbos do texto:

P2: tenían no' (+) bueno tenían entonces es (+) el infinitivo de tenían'  
 As: tener  
 P2: tener (+) no' este verbo es un (+) hum: (+) tiene irregularidad ahí en presente tengo (+) tienes tiene pero pasado tenían (+) otro verbo'  
 EL: poseían  
 Uma aluna: não já foi  
 P2: ese ya ha sido  
 D: refieren  
 P2: cómo'  
 D: refieren  
 P2: refieren (+) esto refieren (+) cómo es el infinitivo de refieren'  
 As: referir  
 P2: referir (+) ahí no hay ie (+) en el infinitivo (+) refieren está en qué tiempo'  
 As: presente

Na aula gravada em vídeo, a proposta era trabalhar com contos infantis. O aluno, após ler o conto teria que descrever o cenário e as ações. Percebi que o objetivo da atividade foi introduzir e trabalhar os verbos no passado. Assim o texto parece ter sido usado como um pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, conforme se observa no fragmento abaixo:

P2: ( incomp) con verbos que podemos hacer juntos no' entonces retirar pretérito trás de donde se encuentran los verbos los modos y tiempos variados esa esa parte que hacemos de la acción de donde se retira frases al no ( incomp) del verbo no' o sea el resumen de la historia ya lo vemos ah: yo voy a pedir que cada uno venga aqui y ponga una frase ahí luego seguida yo voy a poner aqui el recuadro y vamos saber como trabajar con ese recuadro ese recuadro de acuerdo' entonces primero (

incomp) de las frases primero no vamos a a (+) a trabajar con verbos aisladamente vamos a a primero ah: vamos a elegir seleccionar una serie de (+) frases y en seguida entonces vamos a trabajar con esas frases en tiempos y modos variados o sea no importa el tiempo no' aunque predomina siempre el pasado si esta estamos contando alguien algo que ocurrió en el pasado es un cuento no' por eso empieza con era una vez había una vez o sea es todo lo que pasó no' (+) entonces vamos a ver las frases.

Os dados indicam que, embora a P2, use a língua-alvo em quase todas as situações em sala de aula, a sua prática parece ainda estar sustentada em um enfoque gramatical. Em vez de criar situações comunicativas de uso da língua, a professora demonstra preocupar-se com a aprendizagem da forma correta. Assim, ela parte quase sempre da sistematização para depois praticar através de exercícios, geralmente escritos.

Percebi que a P2 sempre trata as variabilidades da língua espanhola, o que evidencia sua preocupação com fatores sócio-lingüísticos. Contudo, noto que suas aulas são predominantemente expositivas, restringindo o espaço necessário para o envolvimento e a participação dos alunos. Isso tudo implica, de certa maneira, em uma crescente diminuição do clima favorável para a aprendizagem, pois noto uma baixa expectativa dos alunos com relação ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, o que acaba contribuindo para a falta de motivação em sala de aula.

b) A centralização e o direcionamento, o controle e o gerenciamento das interações de sala de aula

As interações na sala de aula, conforme sugerem os dados, giram sempre em torno do conteúdo que se está ensinando. Conforme podemos ver, na aula em análise, o tipo de discurso que há entre aluno e professor parte de conversas formais. A LE, nesses diálogos formais, geralmente é usada para falar sobre o próprio conteúdo que se está ensinando. Assim, o

discurso de sala de aula, tanto dos alunos quanto da professora, apresenta-se como um discurso metalingüístico:

As: poseía  
 P2: poseía y que cuál es el infinitivo de poseía' (+) vamos a ver todos cuál es el infinitivo de poseía'  
 As: poseer  
 P2: poseer no' en qué tiempo está poseía'  
 A1: tercera persona del plural  
 P2: no (+) tiempo  
 As: a: pretérito imperfecto

O excerto acima evidencia um momento da aula em que os alunos, após fazerem um levantamento dos verbos do texto, tentam identificar o tempo, a pessoa e dar a forma do verbo no infinitivo.

Remeto-me ao início da aula analisada, quando constatei o uso da L-alvo para responder as perguntas de compreensão do texto lido:

P2: sí' entonces quién ha leído el texto sobre los misioneros' quién puede contestar la pregunta (+) no' y los demás ver si están de acuerdo (+) ((espera que alguém se ofereça como voluntário mas, como ninguém se apresenta, a P2 aponta um aluno))  
 P2: R  
 R: ((o aluno começa a ler sua resposta)) los misioneros cris: cristianos destruyeron la cultura de los índios para obligarlos a abandonar sus tierras y creencias religiosas (+) esos mismos misioneros después de la: per- persecución religiosa empezaron a recoger las obras de (incomp)  
 P2: eso puedes é: repetir esta primera parte (+) que no se oyó bien'

Como se nota, a professora solicita um voluntário para responder a primeira pergunta, mas como ninguém se dispõe a iniciar a atividade, ela nomeia um aluno, que parece reproduzir literalmente a parte do texto onde se encontrava a resposta.

### c) A imposição de estratégias de aprendizagem como modelo

Em diversas aulas observadas, pude notar que a P2 tende a utilizar algumas estratégias que ela acredita propiciar bons resultados para a aprendizagem dos alunos. Sua intenção parece ser colaborar com o processo

de aprendizagem dos mesmos. Dessa maneira, é possível verificar diversos momentos da aula descrita onde a P2 parece impor suas estratégias como modelo:

P2: porque no subjuntivo é assim (+) porque por exemplo se é: no presente (+) en presente (+) el verbo hablar (incomp) no' é: yo hablo tú hablas él habla (+) la: es de primera conjugación (+) termina con a: HABLA (+ hablar primera conjugación (+) en subjuntivo cambia para e (+) entonces yo quiero que él hABLE (+) él quiere que yo hable (+) él quiere que TÚ hables (+) o sea la vocal temática que era a porque este verbo es de primera conjugación (+) pasa para' (+) e (+) en el subjuntivo (+) pero si en presente o infinitivo la vocal temática es E o i (+) por ejemplo comer vivir (+) entonces él come él vive (+) en subjuntivo va a ser (+) yo quiero que él comA (+) ahí la e cambia para a (+) siempre es lo contrario

P2: Ahora ahora yo (+) podéis hacer ( incomp) yo voy mirando lo importante es ver verbo y conjugar adecuadamente ya' (+) y cada uno escriba en su cuaderno porque si no después

P2: Imperfeito ( incomp) parecido el nombre del portugués y es la misma estructura o sea que esta es la parte del verbo más sencilla más simple que me parece de aprender en español la parte de los verbos muchas veces parece difícil pero esa del imperfecto no (+) muy parecida con el portugués no' estaba no es parecida solo que aquí se escribe com "b" en lugar de "v" solo eso cualquier palabra estaba que sea de primera conjugación estaba compraba miraba todo va a ser com b (+) es muy parecido al portugués (+) solo que ahí es diferente es com "v" se llama en portugués pretérito imperfecto y en español imperfecto (+) cambia muy poco no'

No primeiro fragmento, a P2 mostra aos alunos as estratégias para a conjugação dos verbos no presente do subjuntivo. No segundo fragmento, a professora aponta a estratégia de uso do caderno para conjugar os verbos e, no terceiro fragmento, indica o contraste entre a estrutura do português e a do espanhol para mostrar a semelhança entre a estrutura do pretérito imperfeito nas duas línguas, bem como as diferenças ortográficas. Como já vimos em outros exemplos anteriores, a P2 procura usar sempre a estratégia do contraste entre o português e a L-alvo em sala de aula, talvez devido à crença de que essa seja a estratégia de aprendizagem mais adequada. E, assim, em vez de deixar que o aluno descubra quais são suas estratégias de aprendizagem da língua, a P2, ainda que de forma inconsciente, procura impor suas próprias estratégias ao aprendiz.

d) A valorização das avaliações formais em detrimento do trabalho contínuo de sala de aula

No contexto pesquisado, a professora parece valorizar mais as avaliações formais do que o processo contínuo de sala de aula, conforme é possível depreender de sua fala na aula típica:

P2: entonces vamos a hacer una pequeña evaluación (+) unas tres preguntas y algunos ejercicios de gramática (+) entonces toda semana vamos a hacer una pequeña evaluación (+) o sea que si no leyese el texto en casa y si no hiciese los ejercicios que es para hacer (+) ahí é: queda más difícil para hacer la evaluación no' es una manera para incentivar la lectura en casa sí'

O excerto acima mostra um momento da 5ª aula em que a P2 avisa aos alunos de que toda semana vai aplicar uma prova sobre um determinado texto e alguns exercícios gramaticais, com o objetivo de incentivá-los a ler em casa.

Na próxima seção, analiso os dados obtidos junto aos alunos, para, em seguida, mostrar como a abordagem de ensinar das professoras, se inter-relaciona com a abordagem de aprender do aluno.

### **3.5 A inter-relação da abordagem de ensinar das professoras com a cultura de aprender dos alunos**

Com o intuito de levantar evidências de como se configura a cultura de aprender dos alunos, principalmente, a partir da análise das crenças manifestadas por meio dos dados obtidos por intermédio dos questionários, nesta seção, primeiramente analiso a cultura de aprender dos alunos e, em seguida, procuro relacioná-la com a abordagem de ensinar das professoras.

O ensino de línguas frequentemente é descrito a partir do ponto de vista do professor, quando o ideal seria observar os dois lados envolvidos

no processo, pois embora a aprendizagem seja o objetivo central do ensino, ambos processos não são necessariamente idênticos. Os alunos também trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que, por sua vez, influenciam a forma através da qual eles enfrentam o ensino. As atitudes dos alunos com relação à L-alvo ou com relação à aprendizagem de língua em geral têm influência sobre suas crenças que, por sua vez, podem influir em sua motivação para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem de línguas e suas percepções sobre o que é fácil ou difícil em uma língua (Richards e Lockhart, 1994).

As razões apontadas acima, bem como a preocupação em mostrar a visão de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, me levaram a incluir também a visão dos alunos, tentando levantar evidências de quais são as crenças subjacentes a sua cultura de aprender LE.

Desse modo, tento evidenciar, primeiramente, as razões que levaram os alunos a optar pela língua espanhola no curso de Letras e, em seguida, procuro apontar as concepções mantidas sobre linguagem, ensinar e aprender LE.

### **3.5.1 Razões que levaram os alunos a optar pela língua espanhola no curso de Letras**

Cada aluno apresentou várias e diferentes justificativas pela escolha do curso, que foram categorizadas e agrupadas de acordo com sua frequência.

O número maior de citações diz respeito ao gosto pela língua espanhola e à proximidade do Brasil com diversos países de fala hispânica como fatores determinantes da escolha. A segunda razão mais citada para se estudar espanhol diz respeito a utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho que está se abrindo no Brasil, devido ao Mercosul e o

crescente investimento de empresas espanholas no Brasil. Em último lugar, apenas uma referência à similaridade entre o espanhol e o português, o que torna a L-alvo mais fácil de ser aprendida e uma citação diz respeito ao interesse pela literatura hispano-americana. As outras razões que contribuíram para a escolha referem-se à possibilidade do contato com a diversidade e a riqueza cultural do mundo hispânico. Não houve nenhuma referência ao desejo dos alunos de serem professores do idioma estudado. A razão dos alunos não terem apontado a opção pela L-alvo, pensando na possibilidade de serem professores de espanhol, talvez esteja relacionada ao fato de eles estarem no primeiro ano do curso e ainda não terem refletido profundamente sobre sua formação profissional, o que geralmente ocorre na disciplina Prática de Ensino de Língua Espanhola, oferecida no último ano do curso.

Em síntese, as razões revelam motivos pessoais, tais como o gosto pela língua e pela cultura espanhola, o gosto e o interesse pela literatura hispano-americana e o fato da língua espanhola ser parecida ao português, o que facilitaria a aprendizagem. Por último, aparecem os fatores profissionais, tais como a abertura de um novo mercado de trabalho no Brasil, como consequência de investimentos de empresas espanholas e o crescimento das relações de nosso país com os demais países que compõem o *Mercosur*.

### **3.5.2 Crenças sobre ensino/aprendizagem de espanhol**

A análise dos questionários revelou três crenças dos alunos sobre a melhor maneira de aprender espanhol, as quais dizem respeito a: a) a aquisição de itens gramaticais; b) a aprendizagem através da exposição ao insumo e c) a aprendizagem eficiente ocorre no país onde se fala a L-alvo.

A seguir, analiso as respostas dos alunos sobre a melhor maneira de aprender uma outra língua, tentando relacioná-las com a concepção de linguagem subjacente à concepção de aprender LE e o papel que deve desempenhar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

a) a aquisição de itens gramaticais

Embora, no questionário, a maioria dos alunos tenha afirmado que a linguagem é um meio de comunicação social, diante da pergunta sobre qual seria a melhor maneira de aprender uma LE, a metade dos alunos respondeu que a maneira ideal consiste na aquisição/conhecimento de regras gramaticais. Percebe-se que, para esses alunos, a língua é composta apenas de estruturas lingüísticas e, aprender uma língua estrangeira, é conhecer/saber sobre essas estruturas. Desse modo, quem sabe uma língua deve dominar sua estrutura e suas regras gramaticais, conforme podemos observar nas citações abaixo:

*A4: É ter o conhecimento tanto da forma escrita (gramática), como da forma oral (fonética).*

A5: Ler, falar e estudar um pouco de gramática

Essa percepção dos alunos é relevante e tem fundamento na medida em que mostra a percepção da natureza sistêmica da língua, de modo que aprender uma nova língua implica também o conhecimento de sua gramática e estrutura. No entanto, dentro da perspectiva apontada pelos alunos, a aprendizagem de uma língua parece reduzir-se somente ao domínio desses aspectos.

Essa crença na aprendizagem de línguas como aquisição do sistema, composto por itens gramaticais, já foi detectada em outros trabalhos sobre as crenças dos aprendizes de línguas, dentre os citados no segundo capítulo desta dissertação, encontra-se o trabalho de Barcelos (1995).

Se, na opinião desses alunos, aprender línguas significa saber/conhecer as regras gramaticais, o papel que o professor deve desempenhar está estreitamente relacionado a essa visão. Para esses alunos, incluindo inclusive alguns que não apontam a aprendizagem de língua como o conhecimento de itens gramaticais, o papel a ser desempenhado pelo professor de LE consiste em ensinar/transmitir conhecimentos. Os alunos ainda relatam que o professor deve motivar, incentivar o aluno a tomar gosto e a interessar-se pela L-alvo. Desta forma, o aluno procura atribuir ao professor a responsabilidade de sua aprendizagem. Assim, o professor tem que responder pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem do aprendiz.

Como conseqüência dessa visão do papel do professor como o de um transmissor de conhecimentos, grande parte dos alunos aponta que o perfil de um bom professor reside no seu domínio da L-alvo e no falar fluentemente essa língua, como se observa nas seguintes declarações:

*A2: /.../ domínio da língua e paixão pela língua.*

*A6: O papel do professor é orientar o estudo da Língua estrangeira, falando fluentemente e corretamente o Espanhol (por exemplo) e incentivando leituras e produções orais e escritas.*

*A7: total domínio do idioma*

*A8: O professor deve falar fluentemente, saber muito de Espanhol para dar segurança aos alunos e ainda ser simpático.*

Verifica-se também que outra característica pertinente ao bom professor de línguas, apontada por esses alunos refere-se a aspectos pessoais, tais como a paixão que o professor deve demonstrar pela língua que ensina e a simpatia.

Ao apontar esses fatores relacionados a aspectos pessoais, os alunos parecem indicar a importância da hipótese do filtro afetivo como uma das condições fundamentais para que ocorra aprendizagem. Segundo essa

hipótese, a situação ideal para aprendizagem é aquela que apresenta uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou a falta de confiança; é aquela que motiva o maior número de alunos, desenvolvendo a auto-confiança e as atitudes receptivas à aprendizagem de (Krashen, 1982).

b) a aprendizagem através da exposição ao insumo

Uma grande parte dos alunos envolvidos na pesquisa respondeu que a melhor maneira de aprender uma LE se relaciona ao contato com essa língua através de filmes, de leituras e da prática oral. Os comentários transcritos abaixo exemplificam essa afirmativa:

*A3: Tendo acesso aos materiais, lendo, ouvindo, escutando, escrevendo, falando, enfim tendo contato com a língua e o importante é que sempre o professor esteja pronto para tirar dúvidas, fazer explicações.*

*A6: estando em contato direto com a mesma, através de vídeo, fitas cassetes e textos originais.*

Essa crença de que a melhor maneira de aprender uma LE é através do contato direto com a mesma por meio de diversos materiais talvez se justifique pelo fato do espanhol apresentar similaridades com o português, propiciando ao aluno uma maior facilidade na compreensão da mensagem. A crença no insumo compreensível como favorável à aprendizagem à LE encontra respaldo na literatura especializada. Segundo Krashen (op. cit.), a característica do insumo se resume na compreensão da mensagem, sem a qual não há aquisição. Conforme o autor, se o insumo não for compreensível, interpretável ou não associável aos esquemas de conhecimento pré-existentes na mente do aprendiz, não poderá ser usado para a aquisição. Krashen alerta não só para a compreensibilidade do insumo, mas também afirma a importância da produção do próprio aprendiz e de outros indivíduos em estágio semelhante de aquisição como favoráveis

à aquisição. Desta forma, como salienta A3, é importante a presença do professor para tirar dúvidas e auxiliar o aluno durante o processo de aprendizagem.

Assim, esses alunos parecem dividir a responsabilidade da aprendizagem da LE com o professor que, diferentemente do item anterior, em que os alunos afirmam que o papel do professor é transmitir conhecimentos referentes à L-alvo, seria orientar, ajudar o aluno a adquirir a língua de forma mais autônoma.

Além disso, para esses alunos, o aprender uma LE, não consiste somente na aprendizagem da estrutura da língua, mas está relacionado também ao desenvolvimento de habilidades, tais como a compreensão e a produção oral, a leitura e produção escrita. Assim, os alunos parecem acreditar que a língua tem uma função comunicativa e parecem relacionar a forma (*usage*) e o uso (*use*), conceitos discutidos por Widdowson (1991) e abordados no segundo capítulo deste trabalho.

A crença do contato direto com a L-alvo, comum a um grande número de alunos, pode se revelar também na crença na aprendizagem ideal no país onde se fala a L-alvo, assunto da próxima seção.

c) a aprendizagem eficiente ocorre no país onde se fala a L-alvo

Uma crença bastante comum entre aprendizes de LE, levantada por outros autores, como Barcelos (1995), aponta o país onde se fala a L-alvo como o lugar ideal para a aprendizagem eficaz.

No entanto, convém salientar que, neste trabalho, apenas dois alunos mostraram estar de acordo com essa crença. Novamente, volto a buscar justificativa no fato desses alunos estarem ainda no primeiro ano do curso, iniciando seu processo de aquisição/aprendizagem da língua espanhola.

Percebi, através das observações, que a maioria dos alunos parece estar motivada com o aprendizado dessa língua e demonstram apresentar expectativas de que, ao final do curso, terão alcançado um nível alto de proficiência na L-alvo.

A seguir, exemplifico a crença da aprendizagem ideal no país da L-alvo a partir das citações dos próprios alunos:

*A2: A melhor maneira é através de intercâmbio, mas se não for possível a única solução são os cursos de língua que tem que ter bons professores, material continuado, fitas e aulas de conversação.*

*A7: Penso que o convívio diário ou pelo menos o maior contato possível com falantes nativos do idioma, bem como a prática de exercícios de conversação.*

De acordo com A2, a possibilidade do intercâmbio é uma porta que se abre para a vivência no exterior, propiciando a aprendizagem eficaz da L-alvo. A declaração de A2 revela a crença de que, embora a aprendizagem no Brasil não seja a ideal, *a única solução* seriam os cursos de idiomas fora da universidade. O aluno parece não acreditar na aprendizagem da L-alvo no contexto de seu curso de formação profissional, talvez pela crença de que o processo é mais lento e exige mais estudo e empenho de sua parte. Por outro lado, na visão do aluno, nas escolas de idiomas a responsabilidade de sua aprendizagem fica a cargo do professor, do material didático e das estratégias de ensino adotadas como, por exemplo, as aulas de conversação. Essa crença reforça a idéia de que a aprendizagem de uma LE ocorre de forma passiva, sem exigir muito esforço do aprendiz.

A7 também compartilha a crença da aprendizagem ideal onde se fala a L-alvo, através do convívio diário com seus falantes nativos. Tanto A2 quanto A7 acreditam que a aprendizagem de uma língua resume-se ao desenvolvimento de uma única habilidade: a produção oral através de aulas ou exercícios de conversação.

Excetuando-se os cursos de línguas para fins específicos, cuja discussão não cabe no escopo deste trabalho, essa crença de que aprender uma LE consiste no desenvolvimento de uma única habilidade, parece evidenciar uma visão ainda fragmentada do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Conforme a literatura especializada, ensinar/aprender línguas vai além do desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, envolvendo outros fatores, tais como o desenvolvimento da competência discursiva, sociolingüística e estratégica, apontadas por Canale (1993) e discutidas no segundo capítulo desta dissertação.

A crença da aprendizagem ideal no país onde se fala a língua que se está aprendendo, muitas vezes tem como pano de fundo a crença do próprio professor de LE, conforme aponta o trabalho de Barcelos (1995). A autora constatou que os alunos envolvidos em seu trabalho mantinham essa crença porque os próprios professores de inglês que já haviam morado no exterior, às vezes, aconselhavam seus alunos a fazer o mesmo. Desta maneira, a crença do professor age como **moldura cultural** (grifo meu) que impede o aprendiz de ver exemplos a sua volta de pessoas que aprenderam o idioma no Brasil.

Conforme salienta Barcelos (op. cit.), a crença da aprendizagem eficaz no país da L-alvo, pode ser um reflexo de experiências anteriores de aprendizagem de línguas do aluno, que muitas vezes privilegia a gramática e o ensino de estruturas lingüísticas em detrimento da comunicação.

Um outro aspecto apontado pelos alunos no questionário, e que resolvi trazer para a discussão, refere-se à correção imediata de erros. Todos os alunos concordam em afirmar a importância de se corrigir os erros do aprendiz e estão conscientes de que cometer erros não é algo negativo, que deve ser evitado. Ao contrário, esses alunos acreditam que o erro faz parte

do processo de ensino-aprendizagem e, inclusive, colabora com esse processo, já que, de certa forma, o erro indica em que estágio da aprendizagem se encontra o aprendiz.

No entanto, dos oito alunos que devolveram o questionário, cinco acreditam na eficácia da correção imediata, conforme se observa em algumas declarações:

*A1: Isso é ótimo. Corrigir os erros cometidos em sala no ato em que eles acontecem, não é reprimir o aluno, mas sim enriquecimento de seu vocabulário.*

*A3: É importante que se corrija os erros para que o aluno aprenda também dos erros. Eu não vejo nada de errado que se corrija na hora.*

*A4: É extremamente necessário para que com os erros possamos aprender.*

*A7: É importante, pois dá ao aluno a possibilidade de uma auto-análise imediata quanto aos erros praticados possibilitando a assimilação da maneira correta.*

Nos fragmentos acima, todos os alunos ressaltam a importância da correção de erros como uma outra fonte de contribuição para a aprendizagem. Contudo, prefiro usar o termo inadequação pois, na minha opinião, o termo erro apresenta um valor semântico negativo, relacionado à falha e ao sentimento de culpa. No processo de ensino-aprendizagem, penso que ocorrem inadequações lingüísticas ou de uso da L-alvo. Ao meu ver, o termo inadequação possui um valor semântico menos negativo, o que talvez colabore para a redução das barreiras psicológicas do aprendiz.

No dizer de A7, a correção é importante pois propicia a assimilação correta da L-alvo, evitando, desta forma, a fossilização de erros.

Por outro lado, os demais alunos também acreditam na eficácia da correção, desde que ela seja feita, observando alguns cuidados:

*A5: É necessário, mas de uma maneira que não ofenda o aluno. Pois poderá fechá-lo, ou melhor inibir, porque temos que falar muito, aprendemos com os erros.*

*A6: Acredito que seja necessário, no entanto deve haver uma certa maneira de fazê-lo, sem que constranja o aluno ou até o bloqueie na aula.*

*A8: Eu acho importante, mas essa correção tem que ser feita de uma maneira delicada para não magoar o falante e acho também que deve corrigir após o falante terminar e não na hora que se está falando.*

Segundo as declarações acima, todos os alunos apontam a necessidade e a importância da correção de erros. No entanto, eles acreditam que essa correção não deve ser feita de maneira imediata, interrompendo a produção do aprendiz, pois essa forma de correção pode inibi-lo e até bloqueá-lo.

Em linhas gerais, em alguns aspectos, as crenças que permeiam a cultura de aprender do aluno são congruentes com as crenças que permeiam a abordagem de ensinar do professor como, por exemplo, a crença da aprendizagem ideal no contexto onde se fala a L-alvo. Por outro lado, em muitos outros aspectos, a cultura de aprender do aluno parece ser incongruente com a abordagem de ensinar do professor. Enquanto as professoras acreditam que o papel do professor é auxiliar o aprendiz, dividindo com ele as responsabilidades sobre o ensino-aprendizagem da língua, os alunos, por sua vez, parecem atribuir essa responsabilidade ao professor, esperando que este seja o depositário de todo conhecimento da L-alvo. Enquanto as professoras parecem acreditar na eficácia da correção imediata de erros, pude constatar que nem todos os alunos acreditam nessa estratégia, alegando que ela pode elevar o filtro afetivo do aprendiz e causar bloqueios psicológicos.

A fim de evidenciar as crenças e os pressupostos subjacentes às ações e procedimentos das professoras, passo a discutir, no próximo capítulo, os dados que compõem o escopo desta investigação. Tal discussão resulta do confronto entre o dizer e o fazer das professoras.

**Quadro 1 - Concepções da P1**

1. Linguagem	Instrumento de expressão e comunicação.
2. Língua	Registro cultural e histórico.
3. Ensinar	Auxiliar o aluno a ampliar sua visão de mundo, a partir do confronto entre a cultura de LM e a cultura de LE.
4. Aprender	Aproximar-se da cultura e da história dos países onde a LE é falada.
5. Papel do professor	Incentivar o aluno a aproximar-se da L-alvo e sua cultura.
6. Papel do aluno	Empenhar-se em exercitar a aproximação ao que lhe é desconhecido.

**Quadro 2 - Concepções da P2**

1. Linguagem	Meio de comunicação.
2. Língua	Conjunto de códigos utilizados na comunicação verbal.
3. Ensinar	Expor o aluno a situações reais de comunicação.
4. Aprender	Estar exposto a situações reais de comunicação.
5. Papel do professor	Mediar e motivar o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.
6. Papel do aluno	Praticar a língua com regularidade.

**Quadro 3** – Asserções referentes aos dados levantados da P1

<b>A) Aspectos convergentes com uma abordagem comunicativa (AC)</b>	<b>B) Aspectos convergentes com uma abordagem tradicional (AT)</b>
a) A gramática como apoio à comunicação	a) As correções imediatas de erros
b) A criação de condições para o uso da LE em sala de aula para que os alunos possam interagir em pares	
c) As atividades pedagógicas desenvolvidas parecem ter por objetivo preparar os alunos para a comunicação e envolvê-los na comunicação	
d) A consideração dos conhecimentos de língua materna do aluno como apoio/referência para a aprendizagem	
e) A criação de um clima favorável à aprendizagem da língua espanhola	

**Quadro 4** – Asserções referentes aos dados levantados da P2

<b>A) Aspectos convergentes com uma AC</b>	<b>B) Aspectos convergentes com uma AT</b>
a) A criação de condições para o uso da LE em sala de aula	a) A realização de correções imediatas de erros
b) A consideração dos conhecimentos de língua materna do aluno como apoio/referência para a aprendizagem	b) O tratamento da gramática pela gramática em sala de aula
	c) A centralização e o direcionamento, o controle e o direcionamento das interações de sala de aula
	d) A imposição de suas estratégias de aprendizagem como modelo
	e) Maior ênfase às avaliações formais do que ao trabalho contínuo de sala de aula

**Quadro 5** – Semelhanças entre a prática da P1 e a da P2

<b>No que tange à abordagem comunicativa</b>	<b>No que tange à abordagem tradicional</b>
a) A criação de condições para o uso da língua espanhola	a) A realização de correções imediatas de erros
b) A consideração dos conhecimentos de língua materna do aprendiz como apoio/referência para a aprendizagem	

**Quadro 6** – Diferenças entre a prática da P1 e a da P2

<b>Professora 1</b>	<b>Professora 2</b>
a) O tratamento da gramática como apoio à comunicação	a) O trabalho da gramática pela gramática em sala de aula
b) A criação de condições para que os alunos possam interagir em pares	b) A centralização e direcionamento, o controle e o gerenciamento das interações de sala de aula
c) As atividades pedagógicas desenvolvidas parecem ter por objetivo preparar os alunos para a comunicação e envolvê-los na comunicação	c) A imposição de estratégias de aprendizagem
d) A criação de um clima favorável à aprendizagem da língua espanhola	d) A valorização das avaliações formais em detrimento do trabalho contínuo de sala de aula

## CAPÍTULO IV

### CRENÇAS, PRESSUPOSTOS, PENSAMENTOS E AÇÕES: O DIZER E O FAZER DAS PROFESSORAS

No capítulo anterior deste trabalho, procurei configurar a abordagem de ensinar das professoras participantes, a partir de suas concepções de língua, de ensinar e aprender LE, bem como dos papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor. Em um primeiro momento, procurei mapear essas concepções tendo como ponto de partida o discurso das professoras e, em um segundo momento, analisei como essas concepções se manifestavam em suas práticas de sala de aula. Os dados evidenciaram que as ações e procedimentos das professoras apresentam aspectos convergentes, ora com uma abordagem tradicional, ora com uma abordagem comunicativa de ensinar, prevalecendo, no caso da P1, os aspectos convergentes com a abordagem comunicativa e, no caso da P2, os aspectos convergentes com a abordagem tradicional/gramatical. Ficou evidenciado também que a abordagem de ensinar das professoras se inter-relaciona com a cultura de aprender dos alunos, às vezes, de maneira congruente, outras, de maneira incongruente.

Ao confrontar os dados referentes ao dizer e o fazer das professoras, foi possível perceber a existência de algumas incoerências e contradições entre o seu discurso e a sua *praxis*. No entanto, conforme destaca Amadeu-Sabino (1994:212), *no dia-a-dia do ser humano, seu dizer não reflete necessariamente o seu fazer*, o que torna evidente a própria contradição da natureza humana. Além dessas contradições, há indícios de que as ações das professoras estão pautadas em crenças e pressupostos que formam a base da maneira de ensinar das mesmas.

Na próxima seção, discuto o dizer e o fazer dessas professoras, evidenciando as coerências e as contradições existentes entre o discurso e a *praxis*, bem como as crenças e os pressupostos que parecem influenciar e,

inclusive, determinar a abordagem de ensinar, configurada através das ações das professoras em sala de aula.

#### **4.1 O dizer e o fazer das professoras**

Discuto, a seguir, as concepções das professoras sobre linguagem e língua estrangeira, sobre ensino-aprendizagem de línguas e o que é necessário para se aprender uma LE e sobre os papéis desempenhados tanto pelo aluno quanto pelo professor em sala de aula. Além das informações obtidas mediante as observações de aulas, as quais considero como dados primários deste estudo, discuto, também, as informações obtidas por intermédio dos questionários, das entrevistas, das transcrições e das sessões de visionamento. Essa triangulação dos dados permitirá evidenciar as crenças e pressupostos que permeiam a abordagem de ensinar das professoras.

##### **4.1.1 as crenças e os pressupostos das professoras sobre linguagem e a língua que ensinam**

Tendo em vista que a P1 constrói o ensino tomando como ponto de referência o uso que o falante faz da língua e a importância do contexto, a concepção de linguagem da professora parece estar de acordo com o seu discurso, segundo o qual a linguagem é um sistema de sinais por meio dos quais os seres se expressam e se comunicam entre si, constituindo-se, ao mesmo tempo, em produtores e produtos sociais. Nesse sentido, os dados evidenciam que a concepção de linguagem desta professora se alinha aos princípios de uma abordagem comunicativa, em que a língua é vista como

um sistema utilizado pelos seres humanos para comunicarem entre si, dentro de um contexto histórico e social.

É preciso considerar que esta professora possui um nível de formação profissional bastante alto, pois conforme já destaquei ao apresentar o seu perfil no capítulo I desta dissertação, ela realizou cursos de especialização no exterior e concluiu o mestrado e o doutorado em importantes universidades da região sudeste do país. Dessa maneira, parece ficar evidente que suas concepções de linguagem se apoiam em princípios teóricos adquiridos durante o processo de sua formação profissional, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento de sua competência teórico-aplicada que parece guiar sua prática profissional.

Por outro lado, o fato de esta professora promover a interação em sala de aula pode estar relacionado, também, a sua própria visão a respeito da língua que ensina, tendo em vista que ela manifesta a crença de que o espanhol é uma língua fácil de ser aprendida, do ponto de vista lingüístico-estrutural, pelos falantes de português, devido à origem latina comum das duas línguas. No entanto, a professora ressalta que o aluno brasileiro pode apresentar dificuldades em seu desempenho lingüístico-comunicativo, ou seja, no uso efetivo da L-alvo. Tais dificuldades se justificariam pela diversidade de variantes da língua espanhola, exigindo um cuidado redobrado do luso-falante em sua interação, conforme evidencia o fragmento abaixo:

*“O espanhol, como sistema lingüístico, é mais fácil para um brasileiro que o japonês, o russo, o árabe, por exemplo. Seu tronco é o latim, o mesmo do português, portanto, sua complexidade lingüística é menor. Mas é mais difícil em sua "performance", em seu uso, pelas suas variantes, pelo seu grande número de falantes, exigindo do luso-falante, uma atenção redobrada em sua interação discursiva”.*

Apesar da P1 afirmar que o espanhol é uma língua difícil de ser usada na interação discursiva, pode constatar a exigência de que os alunos

se comuniquem unicamente na L-alvo, fazendo uso da interlíngua, em sala de aula, tanto em situações formais de ensino/aprendizagem quanto em situações informais que, geralmente, ocorrem no início ou no final das aulas.

Neste trabalho, considero situação formal de ensino/aprendizagem aqueles momentos em que o foco da aula compreende os conteúdos lingüísticos que estão sendo trabalhados e situação informal aqueles momentos em que os diálogos entre professor e alunos remetem para assuntos imprevistos da vida cotidiana, os quais, nem sempre, objetivam introduzir temas de estudo, mas acabam propiciando condições para efetivar o processo de aquisição/aprendizagem.

Essa prática da P1 revela seu pressuposto de que a aprendizagem de uma nova língua ocorre na ação dialógica entre os sujeitos envolvidos no discurso.

A P2, por outro lado, parece construir o ensino da língua a partir de constantes retornos a situações semelhantes, “praticando” o uso da mesma nessas situações. Assim, a concepção da professora sobre o que é linguagem parece estar presa, de alguma forma, a uma concepção estrutural de linguagem, em que a língua se apresenta como um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas, cujo aprendizado ocorre a partir da aquisição e consolidação das estruturas que a constituem através de muita prática, visando a automatização, conforme evidenciam suas declarações, em sessão de visionamento:

*P2: bom pelo menos eu acredito que (+) a a língua é prática eu sempre falo isso a língua é prática como é que você faz pra você aprender mais você tem que praticar mais e mais mais escrever ler né' você tem que praticar a (+) adquirir mesmo né' /.../ essa situação eu acho que ela é boa só que o excesso aí muito uma teoria tem que vir vir assim seguida de uma prática logo não adianta você ficar com muita teoria você não automatiza nada você tem que por na prática logo eu deixei essa prática pra outra aula né' prum outro dia*

Essa concepção da P2 parece fundamentar-se em crenças adquiridas através de suas experiências enquanto aprendiz, as quais foram se confirmando e se tornando pressupostos ao longo de sua experiência enquanto professora de LE.

Como a P2 está iniciando um processo de desenvolvimento de sua competência teórica, pois se matriculou, como aluna especial, em um curso de pós-graduação, os dados sugerem que o confronto entre essas crenças e as novas teorias de ensino aprendizagem de LE, desestabiliza a sua prática, que, ao meu ver, parece ainda não ter se renovado. Suas declarações, ao responder, no questionário, a pergunta sobre o que lhe parecera a presença de uma pesquisadora em sua sala de aula, confirmam tal asserção:

*P2: Me tirou um pouco a naturalidade. Talvez porque sentisse muito conflito entre minhas crenças e as teorias que conheço e que na época estava estudando e discutindo.*

Essa afirmação da P2 denota que ela está consciente de que suas crenças estão entrando em conflito com as teorias com as quais entrou em contato em uma disciplina do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada, o que mostra o início de um processo de reflexão que poderá levar a rupturas ou mudanças em sua prática profissional. Processo este que, segundo Vieira Abrahão (1996) é muito lento e marcado por conflitos, dúvidas e incertezas, pois se configura em um jogo de forças entre a abordagem de ensinar do professor, as concepções subjacentes ao material didático, as expectativas da instituição, a influência de outros professores, a cultura de aprender do aluno, enfim, trata-se de um processo complexo que implica tempo, estudo e muita discussão.

#### 4.1.2 as crenças e os pressupostos sobre o ensino-aprendizagem de línguas e sobre o que é necessário para se aprender uma LE

Conforme o dizer da P1, para que ocorra a aprendizagem de uma LE, o aluno deve vivenciar essa língua de forma lúdica e polêmica. A professora afirma acreditar também no contato diário do aprendiz com falantes nativos da L-alvo como um fator importante que, além de motivá-lo a seguir estudando, contribui para sua desinibição e o ajuda a desenvolver a autoconfiança.

No que se refere ao fazer da P1, os dados evidenciam que sua prática parece ser, de certa maneira, condizente com o seu dizer. Para sustentar esta afirmação, remeto-me, novamente, às ações e procedimentos de sala de aula através dos quais, com o intuito de possibilitar o confronto do aluno com a L-alvo e sua cultura, a professora promovia a discussão de temas polêmicos como, por exemplo, a influência da televisão, a propaganda enganosa, além de abordar aspectos culturais do mundo hispânico. Utilizo a expressão mundo hispânico por considerar a quantidade de países que falam a língua espanhola.

Apesar da dificuldade em manter o contato diário com falantes nativos do espanhol, já que a aprendizagem dessa língua ocorre em contexto brasileiro, pareceu-me que a professora propiciava esse contato de outras maneiras: incentivando os alunos a visitarem países próximos ao Brasil, como a Bolívia e o Paraguai; incentivando os alunos a pesquisarem na *internet* e, quando possível, trazendo falantes nativos para participarem de suas aulas, como ocorreu antes do início da coleta de dados em que a P1 aproveitou a vinda de um cubano e promoveu uma palestra em sala de aula.

Deste modo, o dizer e o fazer da P1 parecem estar de acordo com os princípios de uma abordagem comunicativa de ensinar, conforme as

propostas dos autores nos quais me apoio. Isso porque, além da P1 abordar em suas aulas temas que representam conflitos do universo do aluno na forma de confronto e ação dialógica, propicia situações em pares ou em grupos, envolvendo o aprendiz na comunicação, além de criar um clima propício para a aprendizagem do espanhol, já que, apesar de colocar o aluno em situações conflituosas, o clima de sua aula se mostra bastante descontraído. Fica evidente que esse envolvimento do aluno lhe abre a possibilidade de vivenciar a L-alvo através da negociação espontânea de sentidos.

Em suas declarações no questionário 2, ficou evidente que essa maneira de ensinar da P1 parece decorrer de crenças adquiridas durante a formação de sua cultura de aprender, enquanto aluna de LE, e que foram se confirmando através de sua experiência de muitos anos ou de pressupostos que formam parte de sua competência teórico-aplicada, posto que essa professora encontra-se em um nível bastante alto de formação profissional: além de haver atuado em duas renomadas universidades públicas da região sudeste, atua também como pesquisadora, tendo publicado os resultados de suas investigações.

Como exemplo de crenças apoiadas em suas experiências anteriores como aluna de LE, me remeto ao questionário 2, onde, diante da pergunta sobre como aprendera LE na escola, a P1 declara que seu primeiro contato com uma LE (francês) foi uma experiência muito prazerosa, conforme se verifica no trecho abaixo:

*P1: Lembro-me que meu primeiro contato com língua estrangeira foi com o francês na 5ª série (ou 1º do ginásio). Aprendi a ler de uma forma lúdica, foi um ensino muito prazeroso.*

Por outro lado, as declarações da P1 apontam a vivência no país da L-alvo como a forma ideal de consolidar a aprendizagem da nova língua. Parece que essa crença foi adquirida através de suas próprias experiências

porque assim que se formou na Universidade, esta professora teve a oportunidade de vivenciar a língua espanhola na Espanha, durante dois anos, já que obteve bolsas para realizar uma especialização e pesquisas. Essa experiência da P1 de ter vivido em um dos contextos onde se fala a L-alvo, parece fundamentar a sua crença na eficácia da aprendizagem em sala de aula aliada à possibilidade do aluno ter uma experiência de vida no exterior.

As crenças e pressupostos sobre a aprendizagem de LE parecem ir ao encontro de suas concepções sobre o que é ensinar uma língua. A P1 parte do suposto de que são os fatores de personalidade do professor que lhe imprimem uma maneira de ensinar, como se nota no trecho do questionário 2:

*P1: Eu percebia claramente que a forma tinha relação direta com a visão de mundo do professor como pessoa. Se ele era um tipo vibrante, cheio de vida o espaço e o livro didático se transformavam e os alunos entravam na aventura do novo. Se o sujeito não se entregava ao fluir da vida, era o objeto mais desestimulante que só conseguia o balbuciar repetitivo de sons sem alma.*

Talvez por isso, em sala de aula, a P1 procura considerar os fatores de personalidade dos alunos. Em uma das aulas a professora solicitou aos alunos que vencessem a timidez de falar em público e se manifestassem em aula, conforme se nota no excerto abaixo:

*P1: /... / pero hace falta practicar eso porque Uds. están en una profesión que es de la comunicación (+) de acuerdo' entonces yo pediría que Uds. hicieran este tipo de ejercicio (+) como un paso más de práctica de la comunicación (+) de donde Uds. están S ((se dirige a uma aluna que é tímida)) de donde estás háblame (+) intenta hablarme en español /... / es importantísimo.*

O fragmento acima foi tirado de uma situação em que a professora critica a atitude de alguns alunos de não se expor durante a aula, manifestando em voz alta suas dúvidas, comentários ou opiniões. Geralmente, eles vão até a mesa da professora no início ou no final da aula e conversam particularmente. A P1 então afirma que eles estão em uma profissão vinculada à comunicação. Assim, devem aprender a expressar-se em público, devem levantar a mão e dizer o que pensam, tentando falar na L-alvo.

Assim parece que esta professora parece estar preocupada não somente com o ensino da L-alvo, mas também em trabalhar o perfil do aluno, enquanto futuro profissional. Ao ver e rever os dados da P1, é possível observar que esta professora manifesta de forma reiterativa várias crenças sobre o que significa ensinar e aprender uma LE. Essa professora parte do suposto de que ensinar LE envolve uma dimensão humana e tem por objetivo levar o aluno descobrir e expressar seu potencial. Em outras palavras, na visão da P1 ensinar é levar o aluno a conhecer-se e descobrir que é capaz de alcançar suas metas. Dessa forma, a P1 concebe a aprendizagem de uma outra língua como um desafio para o aluno.

Essa visão da P1 de que o aluno deve enfrentar e superar desafios parece apoiar-se em seus pressupostos sobre a própria profissão docente. Para esta professora ser professor consiste em dar voz ao aluno para que ele se torne sujeito de seu próprio discurso e também em incentivar a reflexão, conforme sua declaração:

*P1: /.../ y es la repetición de Mafalda (+) de enchufar y desenchufar y después volver a enchufar la televisión (+) y quedar sintonizado (+) porque al fin y al cabo (incomp) un vacío de pensamientos (+) me preocupa MONTONES ese vacío de pensamiento y nosotros de Letras somos personas CAPACIDADÍSIMAS para soplar ((sopra)) LEJOS ese vacío (+) poner cosas é: dentro del pensamiento de uno (+) del alma de uno /... /*

Por sua vez, no dizer da P2, para que ocorra a aprendizagem de uma LE, é preciso expor o aluno a situações reais de comunicação para que ele aprenda de maneira natural. A P2 ainda afirma acreditar que o aluno precisa ter tempo suficiente para dedicar-se ao estudo da língua e, um outro fator que a professora aponta como propício para a aprendizagem, é a motivação, tanto do professor quanto do aluno.

No entanto, ao confrontar o dizer da professora com o seu fazer, pareceu-me haver uma contradição entre o que ela acredita ser necessário para que ocorra aprendizagem e o que ela realmente faz em sala de aula. O seu dizer aponta para uma concepção que se aproxima dos princípios da abordagem comunicativa, enquanto que o seu fazer parece ir ao encontro dos procedimentos da abordagem tradicional. Isso porque os dados indicam que a forma de “praticar” a língua parece ser, por vezes, bastante mecânica. Além disso, ao retomar, em atividades, situações semelhantes (prática dos verbos no passado, por exemplo), variando a forma de abordar o mesmo assunto, lembra os procedimentos adotados na abordagem tradicional. Por outro lado, as atividades de sala de aula parecem girar em torno da “prática” (visando a automatização) de estruturas, de modo que o aprendiz se sentisse pouco envolvido na construção, expressão e negociação de sentidos. Dessa forma, embora a P2 diga que a melhor maneira de aprender é estar exposto a situações que refletem a vida real, na prática, as suas ações ainda parecem estar de certa forma permeadas de valores defendidos pela abordagem tradicional, em que a aprendizagem ocorre por meio do treino, da repetição e da memorização.

Os dados sugerem que tais procedimentos tradicionais, bastante frequentes nas aulas da professora, parecem apoiar-se em crenças adquiridas através de suas experiências anteriores como aprendiz de LE. Experiências estas que lhe imprimiram uma maneira de ensinar que, embora no discurso da professora pareça ter se renovado, os dados evidenciam que,

na prática, a professora parece ainda seguir o modelo de abordagem que teria marcado sua formação.

No questionário 2, ao responder a pergunta sobre como havia aprendido LE na escola, esta hipótese se confirma por sua declaração de que a aprendeu *através da repetição de pequenos diálogos e de exercícios de gramática ou de estruturas lingüísticas*. Embora esta professora pareça implementar esses procedimentos tradicionais de forma inconsciente, ao ver suas ações no vídeo, ela declara estar consciente de que sua aula seguiu procedimentos tradicionais devido à presença de uma filmadora em sua sala, o que a levou a ficar bloqueada, dificultando uma prática que desse mais espaço para a interação aluno-professor e que ela afirma acreditar. No entanto, percebe-se através das entrelinhas de suas declarações, durante a sessão de visionamento, que, para a P2, o tipo de aula que envolve o aluno na interação não se constitui em uma “aula de verdade”. Fica evidenciado que, na sua visão, uma aula verdadeira é aquela tradicional, em que o professor é o centro do processo, conforme se verifica no excerto abaixo:

P2: é: tá mais assim relacionado com é: com (+) a minha maneira mesmo de ver a questão da aula em si aí né' (+) é: até uma coisa bem psicológica né' comentar o aspecto psicológico (+) da minha postura a questão da da aula do desenvolvimento da aula né' acho que no fundo fica aquela preocupação de apresentar uma aula tradicional (+) né' e na verdade nessa aula aí nesse momento talvez (+) eu eu tivesse sentindo que os alunos que os alunos não precisavam daquela aula tradicional né' mas eles precisavam assim do contato por exemplo deu conversar primeiro com eles bastante (incomp) mas na hora eu senti bloqueio e isso não é uma coisa que eu pensei conscientemente mas sim inconscientemente eu senti esse bloqueio de como é que eu ficar vontade conversar de ver as necessidades ali né' tal (+) e os alunos pra que a aula se (+) é: (+) tá sendo esperado de mim uma aula né' e é: como se esse momento de sondagem acho que no meu inconsciente não fosse aula então não podia ser apresentado (+) eu (+) eu percebo isso eu entendo isso com essas imagens né' é mais assim é mais uma é mais uma (++) é: é mais uma compreensão uma análise minha (+) psicológica né'

Quanto ao aspecto ensino/aprendizagem, os dados obtidos junto à P2 revelam que esta professora acredita na eficácia da comparação entre o

sistema lingüístico da L-alvo com o sistema lingüístico da LM como uma estratégia de ensino que produz resultados positivos, conforme se nota no excerto abaixo, extraído da sessão da visionamento:

P2: então e a minha observação toda observação que sempre tive né' da língua estrangeira com a portuguesa comparação né' acho que meu primeiro nível (+) pra dar aula eu me baseei pela comparação pela pelo contraste acho que o tempo todo (incomp) lingüística contrastiva né' minha primeira experiência de dar aula baseado sempre no contraste

Essa crença da P2 parece estar fundamentada em uma história de vida marcada pela aquisição de duas línguas como aprendiz de LE, conforme relata a professora:

P2.: desde criança eu sempre aprendi comparando (+) né' eu nunca aprendi bom isso aqui é novo pra mim a me meu processo de memorização é associativo eu associo e sempre memorizei muito rápido memorizava muito mesmo tudo pela associação sempre associei uma coisa a outra pra memorizar

P2: ah eu aprendi é: desde pequena né' no lugar no país a língua espanhola então eu aprendi desde criancinha com os primos (+) pra mim era uma língua familiar então eu aprendi assim como uma criança aprende a língua materna (+) só que ao mesmo tempo eu aprendi o português então desde pequena eu fazia comparação entre as duas línguas né' sempre tive uma tendência muito grande de fazer comparação porque eu tinha que fazer (incomp)

Pq.: você morava na (incomp)

P2: não eu não morava mas eu ia passar as férias (++) às vezes dois ou três meses as férias de janeiro dezembro janeiro fevereiro passava uns dois meses lá eram os primos né' brincava com os primos é minha mãe no dia a dia ela falava espanhol também e na escola né' eu falava em português então eu ficava comparando (++) eu falava não isso aqui é espanhol eu notava como a minha mãe pronunciava (+) a questão da pronúncia da interferência né' daí eu falava (incomp) ela fala assim por quê que ela não tá conseguindo falar' eu analisava desde pequena (+) falava mãe não é assim já ia corrigir eu falava as vezes português né' eu falava não é assim não tô conseguindo falar (incomp) aí ela ficava irritada né'

Conforme se nota no excerto acima, a P2 tem uma história de vida marcada pela aquisição de duas línguas, processo no qual essa professora

lançava mão de estratégias de comparação entre o português e o espanhol. Como evidenciam os dados, a P2 tende a usar suas próprias estratégias de comparação, adquiridas durante sua aquisição do espanhol, para ensinar a L-alvo, talvez pela crença de que esta seja a maneira mais adequada e eficaz para que ocorra a aprendizagem.

#### 4.1.3 as crenças e os pressupostos sobre os papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor

De acordo com o dizer da P1, o professor tem como papel incentivar o aluno a aproximar-se da L-alvo e de sua cultura. Observando o seu fazer em sala de aula, os dados sugerem que a professora tenta incentivar essa aproximação do aprendiz, visto que muitas atividades parecem ter por objetivo fazer com que o aluno entre no universo da língua espanhola, seja através da leitura de textos literários ou de pesquisas sobre temas culturais ou ainda de pesquisas na *internet*. Quanto ao papel a ser desempenhado pelo aluno em um curso de Licenciatura, esta professora declara que consiste em procurar desenvolver o perfil de um bom professor através do estudo contínuo, além de mostrar-se aberto às críticas e à auto-crítica e que, ao mesmo tempo que reconhece suas limitações, procura superá-las.

Ao confrontar seu discurso com suas ações, ficou evidente em diversos momentos das aulas transcritas que a professora procura desenvolver o senso crítico dos alunos, conforme constatei em uma aula em que, após assistir o vídeo da atividade de elaboração e simulação de um telejornal, ela solicita aos alunos que auto-critiquem suas apresentações e aproveitem para criticar também seu próprio desempenho como professora.

Conforme declarações da P1, esta parece partir do princípio de que os indivíduos apresentam estilos cognitivos diferentes e acredita que o professor deve levar em consideração esses estilos em sala de aula para que os alunos aprendam de forma eficaz. A professora justifica, inclusive, que o comportamento do aprendiz reflete suas habilidades cognitivas, conforme se constata na sessão de visionamento:

*P1: E E é (+) uma menina que gosta de tudo esquematizado o estilo dela de predomínio é o estilo analítico então ela gosta de uma aula assim gramática normativa e aí ela tava aí na cadeira assim se colocando pra trás e tal isso pra ela agora deve ser o conteúdo né' é o negocio que ela tem que decorar que ela tem que então eu fico imaginando ah coitada nesse ano nesse ano ela ela brigou muito com a história de que as aulas pra ela tinham que ser assim (+) né' e eu devia tá sistematizando mais eu expliquei pra ela a dificuldade de ela tá entendendo isso e pra ela se soltar em relação ao que tava acontecendo eu senti também outras coisas e no início desse ano já no segundo ano aí é primeiro ((a P1 fala da gravação)) teve uma atividade de se colocar pro outro responder perguntas durante um minuto passar pra outra pessoa era outra pergunta mais um minuto era outra pergunta mais um minuto então quarenta alunos ela teve que responder vinte perguntas diferentes né' num minuto e responder é assim né' rápido e conversar com outra pessoa depois quando ela chegou no meu canto eu perguntei a minha pergunta era o quê que você tá achando dessa aula ela falou agora eu tô entendendo que é o sistema (++) agora eu tô me abrindo pra o que você disse no ano passado que eu não entendia eu tava mesmo muito fechada eu achava que ou seja ela mudou um pouco a perspectiva do que era aprender língua e: tava se soltando mais e tal tava menos crítica tava podendo tá realizando mais a fala a expressão que ela se julgava muito*

Os dados sugerem que esta visão da P1 determina um tratamento individualizado do aluno e o reconhecimento de suas estratégias de aprendizagem como um fator cognitivo que deve ser considerado no planejamento de suas aulas. Essa visão parece apoiar-se em princípios do enfoque holístico, que vislumbra o ser humano como um todo, os quais, segundo a P1 em entrevista informal, causaram mudanças em sua prática de sala de aula. A professora relatou, ainda, que ela assumiu o seu lado holístico há pouco tempo, quando ministrava aulas em uma universidade na região sul do país.

No dizer da P2, por sua vez, o professor deve ser um motivador, um mediador e deve também ajudar o aprendiz a resolver suas dificuldades de aprendizagem. Contudo, com relação ao seu fazer, não constatei evidências de que a professora e os alunos estivessem motivados em sala de aula. Presenciei, inclusive, no início de uma das aulas observadas, uma situação em que um aluno afirma que o grupo está descontente com seu rendimento na L-alvo, atribuindo a culpa à falta de motivação. A própria P2, durante a sessão de visionamento, afirmou ter percebido bastante desmotivação de sua parte e da parte dos alunos, conforme evidenciam os dados obtidos via sessão de visionamento:

*P2: O estudo da língua ficou aquela coisa de estudar em seco mesmo né' (++) você não vê assim motivação envolvimento é: emoção nos alunos (+) e tanto e tanto que eles falaram pra mim uma vez isso né' "a professora parece que você não tem vontade" porque eu mostrava só esse lado técnico não falava nada de emoção pra eles então talvez o que eles quiseram dizer era isso agora eu entendo é que eu não trabalhei a questão do afetivo entendeu' por mais que eu era assim tinha a maior boa vontade com eles más eu não falava nada disso a a a língua não falava isso a língua espanhola que tinha que passar isso /.../*

Ao ver sua sala de aula, a P2 percebe que os alunos parecem não estar motivados e envolvidos no processo de aprendizagem. A professora percebe, também, que essa falta de envolvimento do aluno é uma consequência de sua própria falta de motivação, porque ela estava preocupada em ensinar o aspecto “técnico” da língua, ou seja, a estrutura do espanhol. A P2 faz uma referência a uma aula em que os alunos tentaram dizer-lhe que eles não se sentiam motivados em aprender a L-alvo e dentre as razões que apresentaram, eles citam o aparente desânimo da própria professora. No entanto, é na sessão de visionamento que a professora entende o motivo da reclamação dos alunos.

É nesse momento que aquilo que parecia invisível torna-se visível para a P2. Segundo Erickson (1986) o que ocorre no dia-a dia de sala de aula mostra-se invisível para pesquisadores e professores por causa da familiaridade e das contradições que os indivíduos podem não ver ou até não querer ver. Os atores envolvidos na interação, muitas vezes, não conseguem perceber os padrões adotados nas ações. E a sessão de visionamento, neste caso, pode auxiliar a tornar estranho aspectos que já são familiares, ou seja, o lugar comum torna-se problemático e o invisível que estava influenciando a interação se evidenciará, de modo que o que ocorre na sala de aula torna-se visível aos atores envolvidos e pode ser interpretado.

Quanto ao papel do aluno, parece haver um alinhamento entre o dizer e o fazer da P2. Conforme declaração da professora, o aluno deve praticar a língua com regularidade. Observando sua prática de sala de aula, é possível afirmar que a P2 parece fornecer material aos alunos para que eles manipulem as formas lingüísticas, através de exercícios e leitura de textos.

A P2, por sua vez, parece acreditar que o aluno manifesta em sala de aula todo o seu lado afetivo. Por isso, ela acredita que o professor deve relacionar-se afetivamente com o aluno para que este se sinta motivado.

Essa crença da P2 parece fundamentar-se em sua própria história de vida e em sua relação com a aquisição da L-alvo, conforme se nota em seu comportamento em sala de aula e em suas declarações em sessão de visionamento:

*P2: quinta série ela era carinhosa aquela professora ainda meio professora de primário era aquela professora assim bonitinha cabelinho toda perfeitinha né' era aquele modelo de professorinha muito queridinha né' e: falava muita coisa em inglês né' falava motivava a gente ela usava a motivação e isso já ajudou depois nem todos os professores eram assim mas eu caminhava com a minha motivação*

A P2 declara, também, ao ver a gravação de sua aula, que a impressão que se tem, pelos seus gestos, é que ela demonstra estar preocupada com a possibilidade de o aluno não entender suas instruções para a realização de uma atividade. Tal atividade consistia em resumir um conto infantil, usando orações simples com a estrutura sujeito, verbo e predicado, com o intuito de narrar as ações principais das personagens do conto. Segundo a professora, o objetivo da atividade era trabalhar os verbos e os substantivos, como uma introdução para a aula de gramática. E, conforme afirma a professora, os alunos têm dificuldade de entender a função de atividades que não estão acostumados a fazer porque geralmente elas não aparecem nos livros didáticos. Os dados evidenciam que esta professora acredita que o aluno está submetido ao controle do professor e, por isso, têm dificuldades em aprender de forma autônoma:

*Pela pelo meu gesto é: (+) assim pela ênfase dos gestos (+) então dá a impressão que eu tô com a preocupação do aluno não entender (+) né' porque até porque eu tô apresentando um exercício que também não é não é tradicional né' é um exercício que é mais é um fruto né da minha criatividade que eu acho que que eu acredito que funciona bastante que é você tra trabalhou a oralidade (+) então você agora você vai trabalhar a estrutura da língua então você trabalhou oralidade aí depois a semântica né' léxico então agora vamos quer dizer principalmente é: já fez a compreensão já falou né' então agora vamos trabalhar a língua a estrutura né o léxico a morfologia né' então (+) é: esse que esse que é o exercício (+) de trabalhar (incomp) os verbos os substantivos e já uma introdução pra é: (+) aula de gramática né' então eu tenho a impressão que tenho a impressão não eu acredito que eles não estão acostumados porque não tem esse tipo de exercício nos livros então parece que fico que eu fiquei é: pelo meu gesto aí falando com as mãos praticamente né' falando com as mãos também né' né' então você percebe que há uma preocupação muito grande (+) né' que o aluno entenda como que funciona o exercício e de fato é: o aluno tem dificuldade quando você apresenta um exercício que ele não está acostumado a fazer (+) tanto que no final mesmo falando com as mãos também no final eles ainda não entenderam alguns alguns não tinham entendido por quê' porque muitas vezes eles estão acostumados a fazer exercícios que eles sempre fazem passe para isso passe para né' responda interprete né'*

O excerto acima revela uma crença de que a responsabilidade da aprendizagem do aluno encontra-se nas mãos do professor. Essa concepção

de aluno como sujeito passivo, acaba influenciando as expectativas da professora pois, nas entrelinhas de suas declarações, é possível perceber que ela espera muito pouco de seus alunos. Por isso, ela acaba assumindo uma postura controladora e centralizadora do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, os dados evidenciam que as professoras conduzem seu ensino guiadas por uma abordagem composta de crenças e pressupostos que foram se afirmando ao longo de sua prática profissional. Há indícios de que essas crenças foram adquiridas durante seu processo de formação, enquanto aprendizes no contexto escolar, caracterizado por uma cultura de aprender línguas, baseada em uma tradição estrutural/gramatical de ensino-aprendizagem. Pude constatar, também, que muitas das crenças manifestadas pelas professoras se encontram enraizadas em suas próprias histórias de vida e em suas experiências prévias de ensinar.

Percebe-se que muitas dessas crenças se tornaram pressupostos, principalmente, no caso da P1 que passou por um processo mais longo de formação continuada. Esses pressupostos parecem decorrer de interpretações das teorias que teriam marcado sua formação e das reflexões resultantes de sua longa experiência de ensinar LE, que acabaram gerando suas próprias teorias de ensino-aprendizagem da L-alvo.

Por outro lado, no caso da P2, nota-se que esta ainda não incorporou em sua prática as teorias com as quais está interagindo em seus estudos de pós-graduação. E, conforme afirma a própria professora, neste momento ela está vivenciando uma crise, provocada pelo conflito entre suas crenças e as teorias de ensino-aprendizagem. Assim, a prática dessa professora parece fundamentar-se mais nas crenças, adquiridas durante a formação de sua cultura de aprender e que ainda apresentam repercussão em sua cultura/abordagem de ensinar.

# **CAPÍTULO V**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve por objetivo examinar como se configura a abordagem de ensinar de dois professores de língua espanhola que ministram aulas em um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública localizada na região centro-oeste do país. Um outro objetivo visado foi detectar as crenças e pressupostos subjacentes à abordagem de ensinar desses professores, procurando confrontá-las com a cultura de aprender dos alunos.

Primeiramente, descrevo a metodologia empregada na realização do estudo, bem como os instrumentos usados no levantamento e triangulação dos dados. Também procuro descrever detalhadamente o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida e o perfil dos professores envolvidos.

Para fundamentar o estudo, procurei fazer uma revisão da literatura referente aos elementos caracterizadores da prática pedagógica do professor de LE. Para tanto, ao focalizar a abordagem de ensino me apoio, basicamente, nos pressupostos teóricos de Widdowson (1990, 1991), Larsen-Freeman (1986, 1993), Richards & Rogers (1986), Sánchez (1993, 1997) e Almeida Filho (1993, 1999 e 2001), entre outros autores. Ao discutir as crenças do professor, procurei embasar-me, principalmente, nos trabalhos de Clark e Peterson (1986) e Pajares (1992). Além disso, procurei trazer para a discussão, os resultados de vários trabalhos realizados no contexto nacional, que apresentam como foco a cultura de ensinar e a cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998).

Embora o objetivo deste estudo não fosse identificar a cultura de ensinar das professoras, procurei discutir o tema por causa de sua estreita relação com o foco desta pesquisa.

A análise dos dados sugeriu que a prática do professor de língua estrangeira está calcada em aspectos referentes a duas abordagens distintas, a tradicional e a comunicativa. Os dados revelaram que, às vezes, em seu dizer, o professor parece adotar um discurso renovado, coerente com as teorias mais atuais de ensino-aprendizagem de LE. Contudo, ao observar a sua prática de sala de aula, as evidências sugerem que nem sempre o dizer do professor corresponde ao seu fazer, principalmente, se esse professor não possui muitos anos de experiência profissional no ensino superior (no caso desta dissertação) e um nível mais avançado de formação. Nesse sentido, o professor parece agir de acordo com as crenças mais sedimentadas, que se formaram durante sua formação, enquanto aluno de LE. Por outro lado, os dados parecem evidenciar que o professor mais experiente e com um nível de formação mais avançada apresenta um discurso mais coerente com a sua prática, a qual parece estar calcada em teorias, próprias e da literatura especializada, e pressupostos sobre ensino-aprendizagem de LE. Além disso, ao verificar a cultura de aprender dos alunos, pude perceber que ela se relaciona com a abordagem de ensinar do professor, ora de maneira congruente, ora de maneira incongruente.

Assim sendo, os resultados desta pesquisa sugerem que as universidades deveriam rediscutir e redefinir os programas de seus cursos de formação de professores no sentido de construir uma ponte sólida entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, levando em conta a bagagem de conhecimentos trazida pelo professor em pré-serviço.

As disciplinas de língua estrangeira deveriam constituir-se em um verdadeiro cenário de aquisição-aprendizagem da língua-alvo bem como

um contexto de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e todos os fatores que o envolvem. Geralmente cabe a estas disciplinas uma carga horária bastante reduzida. Desse modo, muitas vezes, o professor se limita a tentar cumprir um extenso programa cujo foco é o desenvolvimento da competência lingüística. O desenvolvimento das demais competências fica sob a responsabilidade do aluno que deve buscar uma escola especializada de idiomas ou realizar cursos de aperfeiçoamento no país onde a língua-alvo é falada. O ideal seria que os cursos de Letras tivessem uma estrutura que possibilitasse ao aluno a opção de escolha de apenas uma licenciatura, pois, assim, o aluno-professor teria à disposição uma carga horária mais ampla que lhe propiciaria não só o desenvolvimento de uma desejável competência lingüístico-comunicativa na L-alvo, mas também mais espaço para discussões e programas, visando seu aperfeiçoamento profissional.

Os resultados sugerem também que a disciplina Prática de Ensino de Língua, geralmente dada no último ano, deveria ser oferecida já a partir do terceiro ano do curso de Letras, antecedida por uma disciplina, Lingüística Aplicada, que aproximaria o aluno-professor a discussões em torno de teorias de ensino-aprendizagem de línguas.

Minha recente experiência como professora de Prática de Ensino e, também, de Língua Espanhola mostra que até o terceiro ano do curso, o futuro professor se comporta como aluno, assumindo uma atitude passiva no recebimento das teorias que acredita poder aplicar diretamente em sua prática profissional. O aluno verdadeiramente se conscientiza de seu papel de professor a partir do momento que entra em contato com as teorias pedagógicas e com prática de ensino. O aluno-professor tem, então, uma carga horária restrita, dividida entre fundamentação teórica, estágio de observação em escolas da rede pública, elaboração de planejamento de ensino e regência. Assim, resulta difícil, senão quase impossível,

desenvolver nos cursos de formação de professores a relação entre teoria e prática, mediada pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte do professor em pré-serviço. Em outras palavras, a maioria dos cursos de formação de professores não oferece espaço para a prática reflexiva no sentido de estabelecer uma estreita relação entre o conhecimento das teorias e a experiência da prática, passando pelo crivo da reflexão.

O resultado deste estudo também sugere um maior envolvimento do professor universitário de línguas estrangeiras na investigação de sua própria prática de sala de aula. Os cursos de Letras, mais especificamente as disciplinas de língua estrangeira, deveriam constituir-se em espaço para o desenvolvimento de projetos de pesquisa em sala de aula. A visão do professor como investigador de sua própria prática ou da prática de outros professores deveria começar dentro da própria universidade, envolvendo os professores e o aluno-professor, *seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas* (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991).

Uma das grandes necessidades que o estudo aponta é o desenvolvimento de um número maior de programas de educação continuada por parte dos grandes centros geradores de pesquisa. Grande parte dos professores que ministram aulas de língua estrangeira nas universidades brasileiras, principalmente aquelas que não têm tradição de pesquisa, também sentem necessidade de estar envolvidos com professores de universidades que apresentam um alto volume de resultado de pesquisa. Acredito que tais programas propiciariam um grande intercâmbio de idéias, experiências e discussão sobre questões relevantes de ensino-aprendizagem, formação profissional e prática de sala de aula.

Finalmente, a realização deste estudo foi de grande importância pessoal, pois ao observar as aulas de outro professor e analisar os dados,

tentando enxergar as evidências sempre à luz das teorias, passei a refletir de maneira mais profunda sobre a minha própria prática. Depois da realização deste estudo, procuro sempre observar minhas ações e procedimentos metodológicos em sala de aula, e explicá-los com base na literatura.

Desse modo, já vislumbro a possibilidade de dar continuidade à pesquisa, envolvendo-me na investigação de minha própria abordagem de ensinar, com o intuito de procurar detectar e entender o sistema de crenças que fundamenta a minha prática pedagógica.

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science* , v. 3, p. 355-66, 1979.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: \_\_\_\_ (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português - Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_ (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? Universidade de Campinas, 2001 (mimeo).

ALVARENGA, M. B. Configuração de Competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. 243p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ANDERSON, J. R. The architecture of cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Learning Teaching*, v. 17, n.2, p. 63-7, 1963.

BARCELOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras*. Campinas, 1995. 140p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BIZÓN, A.C.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português- língua estrangeira: um estudo comparativo*. Campinas, 1994. 358p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BLATYTTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Campinas, 1995. 141p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 3 ed. Needham Heights: Thiro, 1998.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BROWN, C. A., COONEY, T. J. Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18, 1982.

BROWN, D. H. The present: an informed "approach". *Teaching by principles: an interact approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Hall Regents, 1994, p. 73-86.

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

CASTAÑOS, F. Diez contradicciones del enfoque comunicativo. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 7 (9), 01-24, 1989.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 17, 133-144, 1991.

CLANDININ, J. & CONNELLY, F. M. Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 487-500, 1987.

CLARK, C.M., PETERSON, P.L. Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3ed. New York, Collier Macmillan Publisher, p.255-269, 1986.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idioma: um estudo comparativo*. São Paulo, 1994. 116p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4 ed. Trad. Haydée Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching and Learning*. New York: MacMillan Publishing Company, 1990.

\_\_\_\_\_ Qualitative Methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed). *Handbook of research on teaching*. 3ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

ERNEST, P. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34, 1989.

ESKEY, D. E. Meanwile, back in the real world: accuracy and fluency in second language teaching. *Tesol Quarterly*, 17 (2), 315-323, 1983.

FEIMAN-NEMSER, S., FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3ed. New York: Macmillan, 1986, p. 505-526.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Campinas, 1998. 92p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas (SP), Faculdade de Educação da Unicamp, No. 4, pp.1- 37, Nov. 1995.

\_\_\_\_\_ SOUZA JR, A., MELO, G. F. A Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI C..M.G., FIORENTINI, D. & PEREIRA E..M.A.(Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1998.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, M. E. *Repensando o conceito de competência comunicativa no aquecimento de aula de português-língua estrangeira: uma perspectiva estratégica*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E., BIZON, A.C.C. Revisitando um professor em sua sala de aula: momentos em direção a uma prática diferenciada. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FREITAS, M. A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. São Paulo, 1996. 261p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (ed.) *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GERALDINI, A. F. S. *Crenças na sala de aula de leitura*. São Paulo, 1995. 165p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The Specialist* (São Paulo), v. 19, nº 2, 257-271, 1998.

GÓMEZ, A. P. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A (ed.) *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

HARVEY, O. J. Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159, 1986.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (orgs.) *Sociolinguistics*. Hamondworth: Penguin, 1972.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRETCH, D., CRUTCHFIELD, R.S., BALLACHEY, E. L. *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira, 1969. 2 v.

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

\_\_\_\_\_ Foreign language teaching methodology and language teacher education. *AILA*, Amsterdam: 1993, p. 1-15.

LEWIS, H. *A question of values*. San Francisco: Harper & Row, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas: um profissional reflexivo. *Boletim APLIEPAR*, ano VIII, v. 31, 1997.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MCDONOUGH, J., MCDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. Great Britain: Arnold, 1997.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MULDOON, M. Non-observational techniques for data collection. In: BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. V. 19, p. 317-28, 1987.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* vol. 62, nº 33:307-32, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PRINTRICH, P. R. Implications of psychological research on student learning college teaching for teacher education. In: W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990.

REYNALDI, M. A. A. C. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Campinas, 1998. 162p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

RICHARDS, J.C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. (eds) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. Methods: approach, design and procedure. *Tesol Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 153-168, 1982.

\_\_\_\_\_ *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBERTS, J. T. Recent development in ELT. *English Language Teaching*, v. 15, n. 2, p. 94-110, 1982.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLIM, A. C. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Campinas, 1998. 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas.

SÁNCHEZ, A. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: Estudio analítico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1993.

\_\_\_\_\_ *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (ed.) *Os professores e sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SIGEL, I. E. A conceptual analysis of beliefs. In: SIGEL, I. E. (ed.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, p. 345-371. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n° 2, 267-300, 1992.

SWAN, A. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, v. 39, n° 1, 2-12, 1985.

\_\_\_\_\_ A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, v. 39, n° 2, 76-87, 1985.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom*. 3.ed. London and New York: Longman, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_ A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, São Paulo, n.1, p. 49-54, 1992.

WIDDOWSON, H.G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_ *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. J.C.P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WATSON-GECEO, A.K. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v.22, n.4, p.575-591. Dec., 1988.

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

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_ Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (ed.) *Os professores e sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-38.

# **ANEXOS**

## **INDICE – ANEXOS**

1. Questionário 1 – P1 .....	179
2. Questionário 1 – P2 .....	184
3. Questionário 2 – P1 .....	188
4. Questionário 2 – P2 .....	196
5. Questionário aplicado aos alunos .....	203
3. Transcrição de aula da P1 .....	204
4. Transcrição de aula da P2 .....	227
5. Transcrição de sessão de Visionamento – P1 .....	242
6. Transcrição de sessão de Visionamento – P2 .....	248

## RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 01 - P1

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** -/-/ 1953

**Estado Civil:** ( X ) casado ( ) Solteiro ( ) separado ( ) divorciado ( ) viúvo

**Instituição onde estudou o 2ºG::** (X) pública ( ) particular **Cidade:** \_\_ **UF:** SP

**Instituição onde se graduou:** Universidade de São Paulo **Cidade:** São Paulo **UF:** SP

**Mês/Ano da conclusão:** novembro/76 **Tipo de habilitação:** (X) Português (X) Espanhol e Francês ( ) Inglês

**Disciplinas já que lecionou:** língua espanhola, língua portuguesa, introdução à teoria da tradução, prática de ensino de espanhol, estilística do espanhol, didática para o ensino do espanhol

**Disciplinas que leciona atualmente:** empreendedorismo, língua espanhola

**Antes de iniciar o magistério superior, lecionou espanhol em escolas:** ( ) públicas ( X ) particulares de idioma. **Durante quanto tempo?** dois anos

**Já lecionou em outras universidades:** ( X ) sim ( ) não **Especifique:** USP, UNESP, UFRGS. Também dei cursos na UFRJ e na UFES

1. Para você, o que é linguagem?

Um sistema de sinais pelo qual seres vivos se expressam (incluo aqui seres humanos, plantas e animais), comunicando-se entre si e, por meio do qual, constituem-se ao mesmo tempo como seres produtores e como produtos sociais.

2. Quais são suas concepções sobre língua?

Língua e cultura estão vinculadas. A língua de um povo ou de uma comunidade é o seu registro cultural e histórico. Nesse sentido, não existe a possibilidade de um indivíduo dominar uma língua qualquer (nem a sua própria) nem de exercer domínio político sobre ela. Seu estudo supõe o estudo da evolução do ser humano no planeta.

3. Na sua opinião, o que é língua estrangeira?

É a língua do outro.

4. Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira?

Aproximar-se do outro. Apropriar-se de sua cultura e história.

5. Para você, o que significa ensinar uma língua estrangeira?

Auxiliar o aprendiz a ampliar sua visão de mundo, confrontando-a com a visão do outro.

6. Para você, qual é a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira?

Vivenciá-la de forma lúdica e polêmica. Valorizo o ensino formal vinculado à possibilidade de o aluno viajar e morar num país que fale o idioma que ele está aprendendo.

7. Você acha que o espanhol é uma língua fácil ou difícil de ser aprendida? Justifique.

Fácil ou difícil depende de muitos fatores e do grau de proximidade que se quer alcançar em relação aos padrões cultos. Para o brasileiro oferece muitos problemas fonéticos, sintáticos e semânticos exatamente por sua semelhança nesses níveis, sem falar das dificuldades pragmáticas que podem levar a estereótipos culturais que o vão distanciar de seu interlocutor.

Para um falante de uma língua que não seja latina, também não é fácil por outros motivos.

Mas tudo o que, em princípio, seria visto como difícil pode-se tornar fácil se entrarem fatores como conhecimento de outras línguas estrangeiras, gosto pelo aprendizado e necessidade, história de vida do aprendiz (proximidade por parentes, amigos, viagens, etc).

8. O professor de espanhol deve falar com seus alunos somente nesta língua?

É desejável que o professor se expresse, na maior parte do tempo, em espanhol, mas não faria disso uma regra.

9. Quando o professor deveria usar a língua materna na sala de aula de espanhol como LE?

Tem regra para isso? O momento é situacional e vai da sensibilidade do professor em fazê-lo acontecer. Eu uso para fazer piada, para explicar uma construção sintática diferente daquela do português, para desafiar o aluno a pensar sobre fenômenos lingüísticos.

10. Quais são as condições ideais para que ocorra a aprendizagem da língua espanhola?

O contato do aluno com hispano-falantes no seu dia-a-dia é um grande incentivo para a soltura e a confiança no aprendizado. Dá força aos estudos e à pesquisa.

11. O que você pensa do ensino da gramática em um curso de Licenciatura (língua estrangeira)?

Lembra-se do "tudo vale a pena se a alma não é pequena" ou mais ou menos isso? Gramática sem descrição da língua é um tédio.

12. Qual é a sua opinião sobre os erros cometidos pelo aluno?

Esta pergunta supõe a existência do erro e, portanto, diz que há um lugar da língua que não tem erro. Eu não vejo assim. Gosto de falar aos meus alunos de adequação, não de erro. Quando os meus alunos produzem inadequações eu explico o motivo de minha interferência: "essa pronúncia revela um brasileiro falando espanhol", eles vão escolher se querem essa imagem para eles. Acho que é a mesma coisa que escolher uma variante do espanhol, nesse caso.

13. O que você pensa da correção de erros?

Penso que já expus acima. O retorno ao aluno de sua produção sempre foi referido por eles como positivo. Ao longo dos anos, sempre tenho ouvido deles que ele é sentido como atenção e proteção, apoio ao aprendizado.

14. Que tipo de erro deve ser corrigido?

Continuo preferindo o termo inadequação. Eu advirto os alunos para os que causam mais ruído na comunicação.

15. Na sua opinião, qual deveria ser o papel do professor de LE em um curso de Licenciatura? E o do aluno?

O papel do professor é estar incentivando o aluno a desenvolver o perfil referido na resposta à pergunta 16. E o papel do aluno seria a de desenvolver o perfil dado como resposta à pergunta 17.

16. Qual é o perfil de um bom aluno de língua espanhola no curso de Letras?

Que não se intimida com o caminho a ser percorrido e que se empenha em exercitar a aproximação ao que lhe é desconhecido.

17. Qual é o perfil de um bom professor de espanhol?

Aquele que não pára de estudar, que se empolga com o questionamento dos alunos, que está aberto a críticas e que se auto-critica. Que ao mesmo tempo que reconhece suas limitações procura superá-las.

18. Para você, o que é a avaliação?

Um olhar crítico sobre o realizado.

19. Na sua opinião, qual é a função da avaliação no curso de espanhol?

Não só no curso de espanhol, mas na vida, o homem cresce com a avaliação. A sua função, no curso de espanhol, é pontuar o caminho já percorrido e a percorrer.

20. Você acha importante avaliar? Por quê?

Sem avaliação não há correção de metas.

21. O que lhe pareceu a presença de uma pesquisadora na sua aula? Justifique sua resposta.

Uma boa oportunidade para ser avaliada com instrumental científico. Gostei muito.

22. Quais são as suas expectativas com relação aos possíveis resultados desta pesquisa?

Que possa servir aos professores de espanhol e de outras línguas estrangeiras, no sentido de refletir sobre sua prática e aperfeiçoar-se sempre.

23. Você acredita que esta pesquisa trará alguma contribuição para a sua prática profissional?

Estou esperando isso. Vai soar quase como uma exigência à pesquisadora, mas é isso que eu espero depois de tanto trabalho, que a teoria leve a uma alteração da prática e que também a prática propicie um repensar a teoria.

Obrigada por haver respondido às questões!

**QUESTIONÁRIO 01 – P2**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_/ \_\_\_/ 64

**Estado Civil:** (X) casado ( ) Solteiro ( ) separado ( ) divorciado ( ) viúvo

**Instituição onde estudou o 2ºG:** (X) pública (X) particular Cidade: \_\_\_\_\_ UF: MS

**Instituição onde se graduou:** UFMS Cidade: Campo Grande UF: MS

**Mês/Ano da conclusão:** 11/ 1994 **Tipo de habilitação:** (X) Português (X) Espanhol (X) Inglês

**Disciplinas que lecionou:** Inglês e Espanhol

**Disciplinas que leciona atualmente:** Espanhol

**Antes de iniciar o magistério superior, lecionou espanhol em escolas:** (X) públicas (X) particulares de idioma. Durante quanto tempo? 5 anos

**Já lecionou em outras universidades:** (X) sim ( ) não Especifique: UFAC e CEUA

1. Para você, o que é linguagem?

É um meio de comunicação

2. Quais são suas concepções sobre língua?

Conjunto de códigos utilizados na comunicação verbal

3. Na sua opinião, o que é língua estrangeira?

É uma língua de estrutura diferente daquela utilizada pelo seu povo, não necessariamente de outra nacionalidade.

4. Nas sua opinião, é importante aprender uma língua estrangeira, por quê?

Sim. Para enriquecer a cultura a nível global e aumentar as possibilidades de comunicação com outros povos.

5. Para você, qual é a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira?

De maneira natural, ou seja, exposta a situações reais de comunicação dessa língua. Também acho importante estar bem motivada e prestar muita atenção aos mínimos detalhes.

6. O que você pensa da língua que ensina?

Penso que é a alma de todo um povo do qual eu faço parte.

7. Para você, o que é ensinar espanhol?

Ensinar espanhol é ensinar um língua neolatina, portanto semelhante ao português, francês, etc. E por ser a língua de 21 países, dá possibilidades de acesso a uma variedade de culturas e variantes lingüísticas muito grande.

8. Você acha que o espanhol é uma língua fácil ou difícil de ser aprendida?

Nem fácil, nem difícil. Exige tempo e dedicação que qualquer outra língua necessita para ser aprendida ou adquirida. No geral tem construções lógicas, mas também há exceções. No 1º caso, facilita e o 2º dificulta.

9. O professor de espanhol deveria falar com seus alunos somente nessa língua?

Creio que sempre que possível, ou seja, se não for comprometer a compreensão de pontos específicos, dever falar o máximo em espanhol.

10. Quando o professor deveria usar a língua materna na sala de aula de espanhol como LE?

Quando a explicação em espanhol não é suficiente ou ainda persistem dúvidas.

11. Quais são as condições ideais para que ocorra a aprendizagem da língua espanhola?

Alunos e professor motivados, tempo suficiente para dedicar-se à língua e professor competente para auxiliar os alunos em sua aprendizagem.

12. O que você pensa do ensino da gramática em um curso de Licenciatura (língua estrangeira)?

É a parte técnica da língua, uma forma de descrever a estrutura da língua e de padronizá-la. Acho que é importante.

13. Qual é a sua opinião sobre os erros cometidos pelo aluno?

Erro faz parte do processo de aprendizagem, quer dizer que há alguma coisa que não foi ensinada ou aprendida.

14. O que você pensa da correção de erros?

Acho que deve ser feita com prévio acordo com os alunos para não inibi-los, mas não devem ser deixados para depois.

15. Que tipo de erro deve ser corrigido?

Os erros devem ser corrigidos de acordo com o nível do aluno. Deve-se enfatizar na correção de erros, principalmente, de conteúdos já ensinados.

16. Na sua opinião, qual deveria ser o papel do professor de LE em um curso de Licenciatura? E o do aluno?

O professor deve ser um motivador, mediador e ajudar a resolver as dificuldades da aprendizagem de LE de seus alunos.

17. Qual é o perfil de um bom aluno de língua espanhola no curso de Letras?

O aluno que pratica a língua espanhola com regularidade, que observa suas necessidades sobre LE e procura resolvê-las só ou com ajuda do professor ou de outras pessoas e que se interessa pelas culturas da LE.

18. Qual é o perfil de um bom professor de espanhol?

Que está sempre atento para seu desempenho em sala de aula revendo seus procedimentos, atualizando-se em função de uma melhor performance e perseguindo bons resultados para s objetivos de suas aulas.

19. Para você, o que é a avaliação?

É a forma de verificar o progresso do aluno e/ou tomar conhecimento se um determinado conteúdo é dominado pelo aluno.

20. Na sua opinião, qual é a função da avaliação no curso de espanhol?

É importante tanto para o professor quanto para o próprio aluno, a fim de que possam comprovar sua reação diante de uma situação de comunicação e comprovação de conhecimento de elementos culturais relacionados a essa língua.

21. Você acha importante avaliar? Por quê?

A avaliação formal, para mim, é dispensável porque através das atividades orais e escritas é possível observar o desempenho do aluno. É mais uma questão psicológica do aluno devido talvez, ao costume ou insegurança.

22. O que lhe pareceu a presença de uma pesquisadora na sua aula? Justifique sua resposta.

Me tirou um pouco a naturalidade. Talvez porque sentisse muito conflito entre minhas crenças e as teorias que conheço e que na época estava estudando e discutindo.

23. Quais são as suas expectativas com relação aos possíveis resultados desta pesquisa?

Espero que você tire boas conclusões e que valha a pena tanto trabalho.

24. Você acredita que esta pesquisa trará alguma contribuição para a sua prática profissional?

Acredito que já teve e pode ter ainda mais, pois ajuda na reflexão da minha prática de sala de aula o que na minha profissão é fundamental.

Obrigada por haver respondido às questões!

**QUESTIONÁRIO 2 – P1**

1. Há quanto tempo você é professor de espanhol?

Dou aulas de língua espanhola desde fevereiro de 1979.

2. Há quanto tempo você leciona espanhol no Ensino Superior?

Desde 1982.

3. Por que você decidiu ser professor de espanhol?

Eu não decidi, a vida decidiu. Fui chamada para dar aulas numa escola de idiomas cujas diretoras eram minhas ex-professoras da USP. Havia acabado de chegar da Espanha onde tinha estudado dois anos e ainda não tinha experiência profissional. Era o momento de partir para a prática uma vez que já estava há sete anos estudando (graduação e especialização na Espanha).

4. Quais eram suas expectativas com relação à sua carreira profissional?

Na época, pensava em trabalhar como professora, na relação com meus alunos estava a maior expectativa: a de poder envolvê-los com o que eu tinha aprendido sobre a vida dos espanhóis.

5. Elas se concretizaram ou se alteraram durante a prática profissional? Justifique.

Durante a prática profissional eu percebi que fazia algo mais. Que a relação aluno-professor não se limitava à simples passagem de conteúdo. Os alunos me transmitiam suas experiências e expectativas, sua relação com o espanhol e esse era um conteúdo importante a ser considerado.

6. Você se lembra de algum professor que te marcou positivamente?

Perfeitamente: uma professora do ensino médio, era o então ensino integrado (1971), numa divisão que privilegiava as ciências humanas. Havia três disciplinas dadas por esta profa. Ela me fez valorizar a criação, o meu eu, minha singularidade e me despertou para a minha sensibilidade à literatura, arte e ao fazer diferente.

7. Você se lembra de algum professor que te marcou de forma negativa?

Também me lembro com muita clareza. Foi o oposto da Profa. Terezinha. Destruiu o prazer pela leitura, inibia os alunos e exigia que pensássemos com seu foco, por meio de suas leituras, não dando espaço para a auto-expressão. Foi um bom exemplo de autoritarismo e insensibilidade para com o ser humano, apesar de trabalhar com literatura. Isso foi na Universidade.

8. Quais conhecimentos você considera importantes para o exercício de sua profissão?

O auto-conhecimento, o conhecimento da língua espanhola com o que supõe a cultura dos povos hispano-falantes, o conhecimento didático pedagógico e o conhecimento de teorias lingüísticas.

9. Qual a melhor forma de adquiri-los?

Não parar de estudar e de investir em mim mesma como pessoa.

10. Durante sua formação, era mais valorizado

o conteúdo a ser ensinado ou

a forma como ensiná-lo

11. Como se desenvolveu sua forma de ensinar?

Ela lhe foi ensinada

Você a desenvolveu com a prática

Outros meios (especificar): com participação em congressos, na troca com colegas de profissão, em publicações, ou seja, com a partilha por meio da qual eu via, com mais clareza, em que pé eu estava.

12. A sua formação profissional foi

excelente

boa

razoável

deficiente

ruim

13. Como se sentiu ao lecionar pela primeira vez?

Surpresa pela facilidade com que desenvolvia meu trabalho e com os resultados produzidos.

14. Este sentimento se alterou com a experiência?  sim  não

Justifique: Hoje eu tenho certeza que meu caminho foi diferenciado e que este diferencial interfere positivamente no processo de aprendizagem dos alunos como futuros profissionais.

15. Além do curso de graduação, você fez algum outro curso? Qual o curso, em que escola e período em que cursou?

Preciso de mais espaço para responder esta pergunta. Fiz quatro cursos na Espanha no período de 1977 a 1978, como especialização e pós graduação (Ofines e Instituto de Cultura Hispânica), e entre eles um dado pelo Ministério de Cultura que me deu o direito de editar livros infantis na Espanha.

Em 1979, também na Espanha, fiz um curso para professores na Universidade de Salamanca e, em 1990, representei o Brasil em um curso para professores de espanhol como LE, a convite do Min. de Cultura e Min. do Exterior.

Entre 1981 e 1986 fui aluna de Pós-graduação no curso de Letras da USP, obtendo todos os créditos necessários para o Mestrado em Literatura Espanhola.

Fiz o doutorado na UNESP, em Letras na área de Lingüística e Filologia Portuguesa.

16. Quando entra na sala de aula, você já pressupõe os resultados que obterá?

sim  não

17. Há muitas surpresas?  sim  não

18. Após uma aula você reflete sobre ela e sobre os resultados alcançados para buscar alternativa que forneçam melhores resultados?

sim  não

19. Os resultados das avaliações podem mudar suas crenças sobre a melhor maneira de ensinar?             sim             não

20. Você acha que um professor ao ensinar  
 segue mais a sua voz interior (intuição) ou  
 analisa os prós e os contras antes de tomar uma decisão – eu faço as duas coisas: intuo e calculo os riscos.

21. Houve algum acontecimento em sua vida profissional que alterou sua forma de ensinar?

sim             não            Em caso afirmativo justifique:

Quando fui para a UFRGS resolvi expressar sem censura o meu lado holístico. Era o momento e o local adequados.

22. Você está satisfeito com seu trabalho na universidade?

sim             não            Justifique:

Tenho consciência de que muita coisa, em termos práticos, podia ser diferente. Gostaria que meus alunos fossem mais produtivos e mais incentivados pela instituição a sê-lo.

23. Você segue alguma rotina na sala de aula?

sim             não

24. Em caso afirmativo, você acredita que seus colegas também seguem a mesma rotina?

sim             não

25. Para você, o que é ensinar espanhol?

Enriquecer e capacitar o ser humano. Abrir-lhe caminhos de expressar seu potencial.

26. Você seria capaz de explicar porque você ensina da forma que ensina?

sim                       não

27. Você tem consciência das teorias de ensino que participaram da formação de seus hábitos de ensinar e da determinação de sua abordagem?

sim                       não

28. Você acredita que o modelo de aula com o qual os alunos estão acostumados é o mais adequado? Justifique sua resposta.

sim                       não

Penso que, em geral, os alunos se acostumaram à postura passiva. É menos arriscado submeter-se que subverter um paradigma. O conjunto institucional reforça essa crença.

29. Você se sente à vontade para adotar uma abordagem inovadora?

sim                       não

30. Como você prepara suas aulas?

Pela necessidade apresentada pelo próprio aluno. Equilíbrio entre essa necessidade e o próximo passo. Procuro textos e atividades que estimulem o raciocínio e a criatividade e trago para a sala de aula material que dialogue com o já visitado e/ou presente no livro didático, quando este é adotado.

31. Ao planejar uma aula, o que é mais relevante na determinação da abordagem e do método de ensino?

É mais relevante o caminho e o como os alunos o estão percorrendo.

32. Quando você recorda as aulas de LE que assistiu (quando era estudante), o que vem a sua mente com relação à forma como seu professor ensinava?

Eu percebia claramente que a forma tinha relação direta com a visão de mundo do professor como pessoa. Se ele era um tipo vibrante, cheio de vida o espaço e o livro didáticos se transformavam e os alunos entravam na aventura do novo. Se o sujeito

não se entregava ao fluir da vida, era o objeto mais desestimulante que só conseguia o balbuciar repetitivo de sons sem alma.

33. Seus ex-professores foram exemplos que você gostaria de seguir?

Alguns sim, outros não.

34. Você acredita que há no Brasil uma tradição de ensinar?

O Brasil é muito grande e eu não conheço como se ensina no Norte nem no Nordeste em termos de ensino superior nos cursos de Letras. Acho a pergunta ampla e não arriscaria afirmar nada sobre “tradição” de ensinar.

35. Em caso afirmativo, como você acha que ela se desenvolveu?

36. Você se lembra de como aprendeu língua estrangeira na escola?

Lembro-me que meu primeiro contato com a lga. estr. foi com o francês na 5ª série (ou 1º do ginásio). Aprendi a ler de uma forma lúdica, foi um ensino muito prazeroso.

37. Você relata para seus alunos as estratégias que usou que facilitaram a sua aprendizagem de línguas?

Quando estamos refletindo sobre isso (com frequência isso aparece), eu primeiro pergunto sobre suas estratégias, depois falo das minhas e das que meus professores me passaram e eu adotei.

38. Estudar a cultura dos povos que têm a LE como língua nativa faz parte do ensino de LE

( X ) sim                      ( ) não

Por quê?            A cultura inclui modo de pensar e agir, modo de sentir e valorizar a si e o entorno e esse conhecimento se reflete no lingüístico e no paralingüístico.

39. Você acredita que é importante o professor se familiarizar com os costumes da comunidade onde está ensinando, para compreender melhor o comportamento de seus alunos?

( X ) sim                      ( ) não

40. Você adota um livro didático (LD)?

(X) sim                      ( ) não

41. Como você se relaciona com o livro didático?

Na verdade, nunca gostei de livros didáticos. A experiência enquanto aluno não foi boa. Hoje o material é mais diversificado e aguça o conhecimento. Depois de tantos anos dando aulas de espanhol, estou trabalhando com um livro que explora bastante a cultura hispano-americana. Vejo-o como um auxiliar e já não brigo com a idéia de estar sob sua “mira”, porque admito que escolhi um livro inteligente e sensível para dialogar comigo.

42. Na sua opinião, o que deve conter um bom material didático?

Espaço para a expressão do sujeito-leitor na concepção de ORLANDI em seu *Linguagem e seu funcionamento*.

43. Se o aluno não aprende, você se sente responsável? ( ) sim                      ( X ) não

Justifique sua resposta:        Apesar de me cobrar sempre a orientação e sinalização de seu caminho.

44. Até onde se estende sua responsabilidade e a do aluno?

Em cumprir o que prometemos no início e durante o percurso da disciplina de acordo com os caminhos que vão aparecendo como as melhores opções para nós.

45. Há algum aspecto abordado neste questionário que você gostaria de discutir?

Eu gostaria de discutir essa idéia de pensar sobre um ensino para o Brasil todo. Isso é totalmente falso. A pergunta sobre a tradição de ensinar no Brasil tem muitos desdobramentos.

46. Sugestões e críticas são importantes para nosso trabalho. Este espaço é seu. Das perg. 16 a 20 sugeriria espaço para comentários. Nem sempre me senti bem dizendo sim ou não a questões tão envolventes.

Verifique se respondeu todas as perguntas. Mais uma vez, obrigada!

**QUESTIONÁRIO 2 – P2**

1. Há quanto tempo você é professor de espanhol?

Há dez anos

2. Há quanto tempo você leciona espanhol no Ensino Superior?

Há quatro anos.

3. Por que você decidiu ser professor de espanhol?

Porque já era professora de língua estrangeira(inglês) e quando soube que haveria o curso de letras/espanhol na minha região decidi fazê-lo para também me habilitar em espanhol. Além disso, a língua espanhola sempre foi familiar para mim, por ser a língua materna de minha mãe e de seus familiares com quem eu tive muita convivência desde a infância.

4. Quais eram suas expectativas com relação à sua carreira profissional?

Percebi que era um novo campo de trabalho que se abria e que tinha muito a crescer.

5. Elas se concretizaram ou se alteraram durante a prática profissional? Justifique.

Sim. Faço parte da primeira turma de formandos em Letras/Espanhol de Mato Grosso do Sul e, mesmo antes de me formar já tinha muitas propostas de trabalho nessa área. Isso acontece ainda hoje com os acadêmicos de espanhol que já começam a dar aulas de espanhol antes de concluírem seu curso por falta de professores formados em número suficiente para atender a demanda do mercado de trabalho.

6. Você se lembra de algum professor que te marcou positivamente?

Não, especialmente.

7. Você se lembra de algum professor que te marcou de forma negativa?

Também não.

8. Quais conhecimentos você considera importantes para o exercício de sua profissão?

Conhecimento do conteúdo lingüístico, didático-metodológico e cultural em relação à língua espanhola e também é importante conhecer a língua materna dos alunos, no caso, a língua portuguesa.

9. Qual a melhor forma de adquiri-los?

Através da formação acadêmica e do interesse próprio de cada profissional.

10. Durante sua formação, era mais valorizado

o conteúdo a ser ensinado ou

a forma como ensiná-lo

11. Como se desenvolveu sua forma de ensinar?

Ela lhe foi ensinada

Você a desenvolveu com a prática

Outros meios (especificar) Através de cursos de complementação e reciclagem.

12. A sua formação profissional foi

excelente

boa

razoável

deficiente

ruim

13. Como se sentiu ao lecionar pela primeira vez?

Me senti bem.

14. Este sentimento se alterou com a experiência?

sim

não

Justifique: Normalmente me sinto bem dando aulas, embora, às vezes, sinto dificuldades, ou melhor, fico um pouco desanimada com a mentalidade geral de ainda uma visão de ensino muito *tradicional*, onde o professor tem que fazer um "show de aula" e o milagre de transmitir o conhecimento para o aluno, que atua passivamente em relação ao seu processo de aprendizagem.

15. Além do curso de graduação, você fez algum outro curso? Qual o curso, em que escola e período em que cursou?

Não fiz nenhum curso livre de línguas antes ou depois da graduação. Porém estudei na Bolívia um ano letivo, ao que corresponde aqui atualmente na 2ª série do ensino médio.

16. Quando entra na sala de aula, você já pressupõe os resultados que obterá?

sim  não

17. Há muitas surpresas?  sim  não

18. Após uma aula você reflete sobre ela e sobre os resultados alcançados para buscar alternativa que forneçam melhores resultados?

sim  não

19. Os resultados das avaliações podem mudar suas crenças sobre a melhor maneira de ensinar?  sim  não

20. Você acha que um professor ao ensinar

segue mais a sua voz interior (intuição) ou

analisa os prós e os contras antes de tomar uma decisão

21. Houve algum acontecimento em sua vida profissional que alterou sua forma de ensinar?

sim  não

Em caso afirmativo justifique. Houve e continua havendo vários acontecimentos que alteram minha forma de ensinar. Isso é resultado da reflexão sobre cada aula que dou.

22. Você está satisfeito com seu trabalho na universidade?

sim                       não                      Justifique: No geral sim, mas há muitas coisas específicas que precisam mudar. Por exemplo, a carga horária da língua espanhola é absolutamente insuficiente para a habilitação em espanhol.

23. Você segue alguma rotina na sala de aula?

sim                       não

24. Em caso afirmativo, você acredita que seus colegas também seguem a mesma rotina?

sim                       não

25. Para você, o que é ensinar espanhol?

É ensinar uma língua, ou seja um meio de se comunicar em uma outra cultura , que tem muitas coisas semelhantes e outras tantas diferentes de nossa realidade.

26. Você seria capaz de explicar porque você ensina da forma que ensina?

sim                       não

27. Você tem consciência das teorias de ensino que participaram da formação de seus hábitos de ensinar e da determinação de sua abordagem?

sim                       não

28. Você acredita que o modelo de aula com o qual os alunos estão acostumados é o mais adequado? Justifique sua resposta.

sim                       não

Em relação a um modelo *tradicional* de ensino, acho que não corresponde à realidade atual onde o aluno e futuro profissional de ser sujeito - ativo daquilo que ele participa , além de utilizar a língua adequadamente com a consciência de que esta é um elemento não estático ou imutável, mas sim que expressa a sociedade que a utiliza.

29. Você se sente à vontade para adotar uma abordagem inovadora?

(X) sim                      ( ) não

30. Como você prepara suas aulas?

Especifico os objetivos, seleciono os materiais e os procedimentos que atendam as necessidades das metas e faço um planejamento para a aula, que acontece de maneira diferente, conforme a turma.

31. Ao planejar uma aula, o que é mais relevante na determinação da abordagem e do método de ensino?

É importante que a abordagem e o método concretizem o desenvolvimento da aprendizagem de forma que os alunos obtenham maiores resultados quantitativos e qualitativos, dentro do espaço e do tempo que dispomos.

32. Quando você recorda as aulas de LE que assistiu (quando era estudante), o que vem a sua mente com relação à forma como seu professor ensinava?

Com relação à maioria dos professores com mais experiência, os métodos eram mais parecidos com o audiolingual e um pouco de atividades criadas por sua própria experiência. Com os menos experientes, eu não percebia a predominância de um método específico e sim que ficavam muito "presos" ao livro didático.

33. Seus ex-professores formam exemplos que você gostaria de seguir?

No geral, não.

34. Você acredita que há no Brasil uma tradição de ensinar?

Não.

35. Em caso afirmativo, como você acha que ela se desenvolveu?

36. Você se lembra de como aprendeu língua estrangeira na escola?

Através de repetição de pequenos diálogos e de exercícios de gramática ou de estruturas lingüísticas.

37. Você relata para seus alunos as estratégias que usou que facilitaram a sua aprendizagem de línguas?

Sim.

38. Estudar a cultura dos povos que têm a LE como língua nativa faz parte do ensino de LE

sim                       não

Por quê?

Porque acredito que a língua é uma extensão da cultura, ou melhor, a cultura se reflete na língua.

39. Você acredita que é importante o professor se familiarizar com os costumes da comunidade onde está ensinando, para compreender melhor o comportamento de seus alunos?

sim                       não

40. Você adota um livro didático (LD)?

sim                       não

41. Como você se relaciona com o livro didático?

O livro didático é um dos materiais que utilizo como fonte de conteúdos a serem trabalhados e não me limito só a ele.

42. Na sua opinião, o que deve conter um bom material didático?

Para mim qualquer material didático pode ser bom, nem que seja para analisar os pontos negativos contidos nele. Portanto, é muito importante a forma de como se trabalha o material. O bom material deve ser variado para mostrar as diversas possibilidades de uso da língua.

43. Se o aluno não aprende, você se sente responsável? ( ) sim ( X ) não

Justifique sua resposta:

Acredito que posso ajudar o aluno a prender, inclusive incentivá-lo em relação à língua espanhola, mas não depende de mim exclusivamente seu aprendizado.

44. Até onde se estende sua responsabilidade e a do aluno?

Tenho que facilitar sua aprendizagem e tentar motivá-lo um pouco mais a aprender a língua espanhola, utilizar estratégias que resolvam suas dificuldades e que aperfeiçoem suas habilidades. O aluno deve dedicar-se e procurar sua maneira de aprender melhor a língua.

45. Há algum aspecto abordado neste questionário que você gostaria de discutir?

Em caso afirmativo, especificar.

Não.

46. Sugestões e críticas são importantes para nosso trabalho. Este espaço é seu.

Acho que poderiam ser observadas mais aulas para verificar melhor a prática de sala de aula do professor e ir fazendo este questionário durante esse período.

Verifique se respondeu todas as perguntas. Mais uma vez, obrigada!

## QUESTIONÁRIO - ALUNOS

O questionário abaixo apresenta-se como um instrumento de pesquisa que tem por objetivo levantar percepções e crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Leia as perguntas e, de acordo com a sua opinião, responda-as.

1. O que é linguagem para você?

---

---

---

2. Na sua concepção, o que é língua?

---

---

---

3. Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira?

---

---

---

4. Na sua opinião, qual é a melhor maneira de aprender uma língua?

---

---

---

5. O que você pensa a respeito da correção de erros na aula de língua estrangeira?

---

---

---

6. O que você pensa a respeito da avaliação?

---

---

---

7. Na sua opinião, qual é o papel do professor de língua estrangeira, na sala de aula? Quais são as qualidades do bom professor de língua estrangeira?

---

---

---

8. O que te levou a optar pela língua espanhola, no curso de Letras?

---

---

---

#### 4ª AULA OBSERVADA DA P1: Aula típica escolhida para a análise

((Alunos conversam com a professora particularmente))

P1: nosotros hicimos hasta el cinco verdad'

R: (incomp)

P1: no (+) trabajamos en sala de clases y para verificar el imperativo (+) como era (+) la pronunciación una ilustración para el vos (+) creo que B no tiene eso no' (+) yo dije creo que B no tiene esto (+) cómo se sustituye ese esto (+) cómo diría'

Uma aluna: eso'

P1: hum hum (+) creo que B no tiene eso si quito el eso' (++) qué pongo en lugar de eso' creo que B no tiene eso (+) si quito eso'

As: (incomp)

P1: creo que B' (+) para poner pronombre'

R: (incomp)

P1: elimino ese pronombre y pongo otro que es el complemento (+) este el el pronombre demostrativo (+) está correcto esto eso aquello (+) pero como está cercano mío yo digo esto (+) creo y se sustituye este eso por el pronombre complemento (+) creo que ella no tiene no tiene algo que es esto (+) creo que ella'

R: no no lo tiene

P1: no lo tiene (+) si digo creo que ella no tiene esta hoja'

I: no tiene mismo

P1: ((risos)) creo que ella no tiene esta hoja (+) si elimino esta hoja

As: no la la tiene

P1: no la tiene (+) creo que ella no la tiene ((olha para a pesquisadora)) la tienes'

B: sí ahora la tengo

((risos))

B: ahora la tengo (+) por fin

P1: ((risos)) por fin (++) bueno

J: profe (+) yo no tengo

P1: perdón'

J: yo no tengo

P1: qué'

J: la hoja

P1: entonces' yo no' ((olha sorrindo para a aluna))

J: la tengo

P1: la tengo hã hã ((risos)) eso es (+) yo no la tengo ((pega a folha e dá para a aluna)) aquí la tienes

J: gracias

I: yo no tengo también

P1: cómo es ese no también (+) una palabra única en español

Algumas alunas: tampoco

I: no tengo

P1: ((olha para as alunas)) tampoco (+) ((se dirige a I) no seas perezoso y golfo (+) eres golfo (+) aquí (++) yo tengo tres (+) copias entonces tú repartes (+) y va a sobrar

una (+) para alguien que llegue después y no la tenga (++) sí' bueno tenemos entonces que leer estas fechas ((se refiere aos exercícios da folha)) difícil' fácil'

Uma aluna: (incomp)

P1: fechas (+) a cuánto estamos' si pregunto a cuánto estamos (+) es una fecha la respuesta (++) a cuánto estamos ((escreve a frase na lousa))

As: doce

R: hoy es

P1: puede ser (+) hoy es el'

As: doce de julio de 2000

P1: eso (incomp) la mitad del año (+) la mitad del dos mil se fue ya (+) lo hemos aprovechado'

As: sí

P1: sí' si ustedes lo han aprovechado

((alguns alunos afirmam que sim, outros afirmam que não))

P1: no' si hacemos un balance' cómo es la pregunta JI'

Jl: tengo

P1: qué vas a poner aquí (+) lo que tienes

Jl: tengo

P1: hambre sed frío (+) qué tienes'

Jl: frío

P1: ((risos)) otra golfa I (+) la pareja

S: ãh:

P1: otra golfa pero con pinta

Uma aluna: (incomp)

P1: tú sabes eso perdí (incomp) JI

J: lo perdí

P1: lo perdí (+) lo perdí o me lo perdí me perdí (+) me he perdido me lo he perdido me lo he perdido a mitad del camino (+++) podemos volver a ese esquema que estábamos hablando antes' (+) había un (incomp) ((risos dos alunos)) dos personajes hablando (+) JI tú te preocupas con S (+) S ni está ((risos dos alunos)) ni llegó a clase de español todavía (+) estás preocupada con un clips (+) por Dios

Jl: porque eu peguei dela e já perdi o clips (+) já amassei as folhas

P1: qué es un clips para todo el universo'

E: prá mim não

P1: por eso perdemos la mitad del semestre porque caminabas por ahí preocupada con clips ((ri))

As: ((falam ao mesmo tempo))

P1: puedo saber cuál es la función preciosa de este clips'

Jl: (incomp)

P1: puede ser (+) hay un poema de Brossat (+) es un poeta catalán (+) muy interesante (+) que se llama hojas de otoño o Paso del tiempo se llama (+) yo lo voy a traer (+) creo que es Paso del tiempo (+) y es una foto (+) es una foto (+) es un clips (+) ((algumas alunas ficam admiradas)) ya (+) que pega (+) miles de hojas secas de otoño

As: nossa ((admirados))

P1: un poeta catalán (+) é: (+) bueno qué tiene la hoja ahí de qué era' de Asún entonces cómo contestas con el pronombre I'

I: sí tengo

P1: sí tengo no es una respuesta suficiente en español

J: sí la

R: tengo

E: tengo

P1: sí la tengo gracias (+) es eso

M: (incomp)

P1: M eu tinha esquecido M (+) disfarça ((risos))

M: (incomp)

P1: ay Dios mío (+) había que hacer claro yo invento los ejercicios enm el momento y después se me olvida (+) si no son alumnos honestos ((risos)) yo había solicitado que (+) para los que no vinieron (+) que bueno Asún me envía este mensaje (+) como ustedes son mis alumnos están de (++) están autorizados a entrar en mi correo electrónico (+) de vez en cuando estoy de viaje turístico a España (+) de vez en cuando llamo a una y ustedes a uno y ((risos)) y: digo hay mensajes' entonces para mí ustedes están autorizados a contestar entonces el ejercicio era realmente contestar a este mensaje los alumnos míos (+) recibí una respuesta aquí de E (+) quieres leer'

E: ah sí (+) aquí es la E me quedé responsable por sus correspondencias porque la V está viajando así que ella regresar vas a (incomp) ella quedará muy agradecida con el libro (+) para su envío segue abajo la dirección

P1: creo que di la dirección correcta para enviarme enviarme el libro y: está dentro del contexto'

As: sí

P1: sí es lo solicitado Asún entenderá esto'

As: sí

P1: entenderá (+) ahora si esto es para corrección (+) é: para verificar (+) para nota si es para aprender español tal como sería en un nivel culto sin pasar por un brasileño (+) no es un mensaje de un aprendiz (+) es un mensaje de un nativo como sería' porque alguien como yo hasta hoy estoy esforzándome para hablar según un nativo (incomp) en un nivel culto (+) la E y la V eso suena como registro oral y muy coloquial (+) a veces popularmente (+) popular (+) o si entre familia sí (+) dice la V hay un nivel de gran intimidad o al revés así como digamos un nivel muy peyorativo (+) llamarle a una persona por (+) o con el artículo (+) el José el el Pablo (+) entonces se trata de evitar tratar a una persona con artículo (incomp) popular (+) entonces aquí es E o sólo E (+) sólo E (+) si tú estás hablando al teléfono (+) soy E (incomp) soy E bueno me quedé responsable por (+) el registro de Argentina ya por ese influjo del portugués (+) esa esa preposición siendo utilizada por argentinos (+) entonces sería eso responsable DE algo (+) no' igual que en portugués responsable por (+) entonces me quedé responsable de sus correspondencias (+) otra expresión para me quedeé reponsable' (+) ay no puedo no estar haciendo la segunda confusión (+) Bueno Bonito y Barato (+) fue para ustedes qué pasé' ((alunos afirman positivamente com a cabeça)) había si no te toca te toca (+) no' para comprar de Cruz Roja algo' para ayudar Ez: aunque no te toque

P1: aunque no te toque te toca era: estar quién era el responsable de esto' no'

As: hum hum

P1: estar bajo tu encargo (+) entonces quedarse responsable de ((escreve na lousa)) tener encargo y é:

E: me toca

P1: tocarle a uno (+) entonces me toca en ese caso (+) tocarle a uno algo (+) entonces me ha tocado (+) o me tocó é: contestarle por V (+) contestarle los correos a V (+) entonces eso sería una (+) tengo el encargo de contestarle los correos los correos (+) o mensajes responsable de sus correspondencias (+) de sus correos electrónicos pues V está viajando

E: me ha tocado contestar el correo para V'

P1: sí (+) contestarle a V o sea contestar por ella

R: a V' ((fica em dúvida a aluna))

P1: sí contestarle a V (+) hacerle esto a V sí'

E: ah: entendi

P1: assim que ela voltar (+) que forma verbal que é esa

R: infinitivo

P1: está no infinitivo' (+) quando ela voltar' (+) é infinitivo' (+) se eu disser assim quando nós voltarmos ((alunos demonstram dúvidas)) se eu usar o verbo querer (incomp) quando eu quiser (+) isso não é infinitivo né'

As: ((trocam idéias em voz baixa, demonstrando dúvida))

P1: eh: eh: (incomp) portuguesa

Um aluno: subjuntivo

P1: subjuntivo (+) es el futuro del subjuntivo verdad' ((olha fixamente para os alunos)) bueno existe el futuro del subjuntivo en español (+) si ustedes van a un libro de conjugación verbal van a ver que está allí (+) ese futuro de subjuntivo está ahí (+) y está en una forma bastante inusual (+) o sea está en el sistema pero no se usa (+) se usa muy poco (+) y pertenece al lenguaje oral pertenece al dominio escrito (incomp) la gente no habla con el futuro del subjuntivo (+) como presento el futuro del subjuntivo' assim que eu estudar así que estudie (+) assim que eu casar'

Ez: así que me case

P1: assim que eu receber meu salário' ((está terminando, risos))

As: así que cobro

P1: así que cobro o subjuntivo así que cobre

Ez: así que cobre (incomp)

P1: ((risos)) eso es (+) assim que C falar fluentemente o espanhol'

I: ela vai para o Paraguai

As: ((risos))

P1: exactamente (+) ya tenemos la secuencia (+) cómo sería el inicio de la frase'

Ez: en cuanto C hable fluentemente español ella

P1: se muda o ella se cambia ella cambia o muda para Paraguay (+) assim que ela falar fluentemente'

Uma aluna: así que ella habla fluentemente

P1: hable (+) así que hable (+) así que R hable fluentemente a dónde te vas' yo no creo que sea Paraguay

R: tampoco

P1: a dónde te irías C

C: a Madrid

P1: a Madrid' eh: C para España (+) la influencia de la señora no' con quien vives (+) así que ya puedes ((volta aos exemplos anteriores)) así que me case (+) así que cobre (+) me compro un terreno ((vai escrevendo os exemplos na lousa)) y nosotros entonces tenemos ejemplos aquí del futuro de del presente del subjuntivo ((volta ao

texto da aluna)) entonces así que V vuelva (+) así que vuelva qué es lo que va a pasar' cómo está en el mensaje'

E: pasará su e-mail

P1: pasará su e-mail (+) ella va a pasar su e-mail a V (incomp)

R: (incomp)

P1: el e-mail a quién' le pasará el e-mail de Asaún a V lo pasará sí' (+) su pedido es formal pero Asun trata informalmente (+) y también la carta es informal (+) entonces se dice tú (+) otra palabra para pedido (+) se dice tú (+)

As: ((trocam idéias))

P1: sí pero ahí yo

Ez: no entendí esa parte ahí donde dice así que ella vuelve le pasará su e-mail'

P1: sí porque yo no he leído el e-mail (+) quien la leyó fue E (+) entonces E está encargada de leernos e-mails e contestarnos

R: ((tem dúvida quanto ao uso de tu e su))

P1: ella arregló para tu (+) para su (+) perdón

Ez: para su

P1: quién es ese su' de quién es ese correo'

As: de Asún

P1: ãh: ãh (+) no espera un momento é: cuál es la (incomp)

As: le

P1: no está correcto lo que pasaba era le (+) le pasará TU correo TU e-mail

As: ah

P1: se a V le pasará (+) ella dijo SU pero yo corregí (+) como son (+) unas ardillas para confundirme ((risos)) ya he arreglado lo de vosotros ((fala com a pesquisadora)) yo le pasará a Asún (+) en cuanto legue V yo le pasará TU e-mail

As: (incomp)

P1: eso es lo que va a cambiar (+) atendiendo su pedido (+) cambia para' (+) atendiendo'

As: tu

P1: TU pedido (+) porque estamos hablando de la (incomp) de Asún con quien estoy hablando de forma informal en América no (+) está'

((a professora e os alunos conversam sobre assuntos particulares))

P1: entonces estábamos con a cuánto estamos porque íbamos a empezar a corregir el ejercicio seis (+) entonces a cuánto estamos' (+) estamos a doce de julio (+) de julio de dos mil (+) entonces preguntábamos si habíais aprovechado el semestre del año (++) y ahí hay otras fechas ((aponta para a folha de exercícios) entonces cómo vamos a hablar esas fechas'

((os alunos procuram os exercícios na folha))

P1: qué fecha era' (++) encontraron' está en el ejercicio (incomp) en la apostilla (+) es el número seis ((a professora e os alunos localizam o exercício na apostila))

P1: cuatrocientos

Uma aluna: cuatrocientos

P1: cuatrocientos (+) setecientos novecientos ochocientos (+)

Uma aluna: (incomp)

P1: quinientos (+) los quinientos años (++) tras el descubrimiento (+) por los europeos (+) quinientos (+) quinientos

I: quinientos años

P1: quinientos (+) pero doscientos trescientos (+) cuatrocientos (++) ya entonces estamos en esa filera (+) el tres de agosto de mil cuatrocientos noventa y dos (+) si estuviéramos escribiendo un cuento del siglo dieciseis y el cuenta empieza empezase por esta fecha (++) era' (+) siglo dieciseis

Ez: era tres de agosto

P1: era EL

Ez: era el

P1: (incomp) siglo diecisiete el quince

As: quince

P1: el dieciseis de

As: dieciseis de

P1: octubre de

As: mil novecientos setenta

I: do dez

P1: el diez

R: el diez

P1: el seis del diez el veinte el veinticuatro

R: então se eu falar assim seis do dez

P1: seis de diez del (incomp)

R: del o de

P1: de (+) seis de diez del (incomp)

I: del diez

P1: del diez (+) el seis del diez (+) para fechas cro que no más el día (+) el seis de diez del ((busca a confirmação da pesquisadora))

Pq: de octubre

P1: de octubre (incomp) DEL diez' (+) no me suena (++) el día sí el seis (+) cuándo es nuestra próxima clase' el diecisiete (+) el lunes diecisiete (+) el lunes diecisiete (incomp) el lunes diecisiete (+) el diecisiete pero (incomp) el seis de diez de mil quinientos setenta

As: y uno

P1: y uno (incomp) el siglo veinte y hay tres fechas del siglo veinte alguna cosa importante' para ustedes (+) que marcó' (incomp) I y esta fecha de mil novecientos treinta y uno'

As: el nueve de diciembre

P1: de Diciembre

As: diciembre'

P1: hum hum (+) de diciembre esto está (+) pero después van a consultar (+) vamos por la oralidad (+) vamos a hablar varios sonidos (+) que es importante al llegar a casa (+) mañana por la mañana entonces ustedes se despiertan (+) ay que nostalgia

del español (+) y recoger la gramática ((risos)) no fue esta que me dijo que era lo que hacía el domingo a las cinco de la mañana'

S: (incomp)

P1: entonces a ver (+) a repasar las formas de los pronombres de los meses (+) enero febrero marzo abril y ahí (+) ustedes se dan cuentan (incomp) diciembre (+) bueno la próxima fecha'

As: el nueve de enero de mil novecientos treinta y seis

P1: novecientos treinta y seis (+) si yo digo a S (+) S yo no oí nada de lo que dijeron los compañeros (+) puedes repetir (+) dónde estabas G' por que esos profesores van a quien no tiene la cosa hecha' ((a aluna está perdida)) di la fecha que es (+) la penúltima fecha

G2: dieziocho El dieziocho

P1: el dieciocho

G2: el dieciocho de nov ((olha para a professora))

P1: sí estamos

G2: noviembre

Ez: estamos primero'

P1: estamos a primero'

Ez: (incomp)

P1: estamos a: en primer (+) yo oigo siempre así cuando es comienzo de mes a primeros (+) del mes

R: a primeros'

P1: a primeros de mes pero significa uno dos tres o sea (+) quiero citarme para el médico (+) hay una hora (+) nada para julio pero para primeros de agosto o sea los primeros días de agosto (+) ahora es el primer de agosto o primero de agosto'

Ez: primero

As: ((alguns dizem primer otros dizem primero))

P1: es' primer de agosto'

I: primero

E: primer

P1: apócope nosotros vamos a ver en seguida (+) acá (+) nosotros tenemos el ejercicio (+) ocho que va a definir va ayudarnos un poco a ver cuando se hace apócope

R: el primero de

P1: el primero de agosto (+) sí o el uno de agosto o sea entonces (incomp) uno de mayo doce de octubre ((começa a cantar)) cómo es ((olha para a pesquisadora)) empieza en qué mes' para dar el siete en San Fermín' siete de julio (+) uno de enero dos de febrero tres de marzo cuatro de abril (+) cinco de mayo seis de junio siete de julio San Fermín es esto (+) entonces uno de enero (+) uno de enero dos de febrero tres de marzo cuatro de abril ((canta novamente))

R: (incomp)

P1: entonces primero (+) uno uno también es un numeral que va a apocoparse pero tampoco en este caso se apocopa

R: un de enero

P1: uno de enero uno de febrero uno de mayo uno de marzo (+) entero (+) qué tenemos después de uno' qué palabra' qué clase gramatical viene después de uno'

R: uno de

P1: no uno DE (+) en esa secuencia uno DE marzo uno de febrero o entonces el primero de mayo el primero de agosto (+) qué clase

Uma aluna: preposición

P1: preposición (+) DE verdad' entonces delante de preposición no pasa nada sino (incomp) eso sólo pasa con masculino (+) una alumna no pasa nada (+) primera alumna (+) no pasa nada (+) si digo UN alumno corta la o primer alumno corta la o (+) entonces apócope entonces un corte la palabra (+) entonces (incomp) la fecha (+) primero de enero de'

As: mil novecientos noventa y uno

P1: noventa'

As: y uno

P1: y uno (incomp) y ahora di una fecha importante para ti (+) ustedes quieren sentarse juntos para intercambiar una fecha interesante en parejas ((os alunos formam pares para fazer os exercícios orlamente))

P1: ya intercambiaron' ya le contaste ((pergunta a um grupo)) todos intercambiaron las fechas' ((alguns dizem que sim outros dizem que não)) yo no sé por qué están escribiendo' ((fala com uma dupla)) si están hablando (+) ustedes cuando hablan con un amigo (+) están siempre con un cuadernito apuntando ((risos))

Ez: profesora'

P1: sí'

Ez: (incomp) que me gusta hablar en español tanto que me acostumbré que a veces estoy hablando en español en mi casa así

P1: pero en tu casa todos hablan en español no'

Ez: mi esposo es brasileño

P1: él no habla nada'

Ez: habla pero no le gusta

P1: no le gusta' ay no le gusta

Ez: y mi hija escuchó un día que no le gusta español y digo ay Dios mío

P1: bueno é: me gustaría que ustedes contaran (+) la: del colega (+) la fecha importante para:

((uma aluna começa a ler))

P1: contaran no leyeran (+) sí podemos oír (+) vamos a oír lo que es importante bueno podemos

J: ((fala baixinho))

P1: no he oído nada (+) uno de febrero (+) uno de febrero

J: de mil novecientos noventa seis

P1: mil novecientos noventa Y seis

J: dio el primer beso de su vida

As: ((risos))

P1: el primer beso (+) hum hum

Jl: el doce de junio de dos mil recibió su primer ramillete de flores

P1: ramillete (+) ay que (+) qué pareja más romántica (incomp) el primer rami ramillete de flores

Jl: ramillete ((repete baixinho))

P1: el primer ramillete de flores y el primer beso (++) ay que sueños (+) no'

R: ramille

P1: rami

R: ramillete

P1: ramillete (+) y para G I'

I: sí'

P1: cuéntanos algo de fechas importantes para G

I: un mil novecientos noventa y siete

P1: estás firmando algún cheque' ainda com h assim hum (+) no mil

I: MIL (+) novecientos novecientos noventa y siete

P1: fue cuándo' (+) el día

I: veinteuno

P1: veinti veintiuno

R: por qué'

P1: por qué'

I: ella (+) estaba diciendo

P1: ella (+) me estaba diciendo (+) o estaba diciéndome ahora (+) tú hablaste todo el tiempo y no le dejaste hablar'

I: ((afirma que sim com a cabeça))

P1: y sólo ahora me vas a decir esto' (+) hã'

Ez: y qué paso esa fecha'

P1: y qué pasó esa fecha (+) queremos saber

As: ((risos))

G: é:

P1: ahí cómo sería dice o háblanos'

As: háblanos

P1: háblanos (+) hum hum (+) háblanos (+) entonces háblanos habla habla habla o entonces cuéntanos (+) habla (+) cuéntanos

G: yo fui con una prima a Mister. Dan (+) a boate y: bebemos mucho

P1: bebImos (+) está en pasado (+) bebemos hoy (+) bebimos allá mucho

G: bebimos mucho y: tivemos que pedir a un amigo

P1: tuvimos

G: tuvimos que pedir un amigo que nos levase

P1: llevara

G: llevara a casa de mi tío (incomp)

P1: cruzabas las piernas

P1 e As: ((risos))

P1: cuánto tiempo pasaste en Amsterdam'

G: no aquí cerquita uma boate

P1: sí pero viviste un poco en Ams o sólo fuiste para ver la boate y volviste a Amsterdam (+) cuánto tiempo estuviste allá'

G: en en la fiesta'

P1: en Amsterdam'

G: unas cuatro (+) horas

P1: en Amsterdam cuatro ella sólo fue para emborracharse (+) se fue a Amsterdam sólo para emborracharse

G: eu'

P1: no tú (+) tenías una prima'

G: sí

P1: en Amsterdam'

G: sí

P1: Amsterdam' Holanda'

As: no: no: ((risos))

P1: por eso ella no ella decía (+) ha: eh que profesora ignorante

As: ((risos))

P1: deselegante y ignorante (+) dónde está la chica que me llamó de deselegante' ((dá una gargalhada)) D (incomp) ((olha para a pesquisadora)) me preguntó si yo no conocía a Glorinha Calil ((ri)) ya conozco a Glorinha Calil ((ri)) ay Dios mío me llegué a casa torturada así (+) llevo días recuperándome ((otra gargalhada))

Ez: no es una broma'

P1: ah'

Ez: no es una broma'

P1: no ella me habló con mucha intención (+) con mucha intención

Uma aluna: (incomp)

P1: no lo creo cómo se dice (+) no lo creo (+) una persona siente la intención que tiene uno no' (+) y después para disfrazar (incomp) así después de haberme dicho todo ((risos)) M tú sentiste (+) tú estabas lejos y yo veía tu cara y decía ay ((otra gargalhada)) es un bar aquí de ((diz o nome da cidade)) entonces'

G: sí

P1: (incomp) muy bien y la fecha de I'

G: é: cuatro de marzo de mil (+) a: no novecientos noventa

P1: novecientos'

G: noventa

P1: noventa (+) y'

G: (incomp)

P1: ah: ellos no dijeron na:da (+) La fecha y después hablaron de otra cosa

G: é: yo estaba (+) pens pen pensando' que:

P1: cada uno (+) decía lo suyo

G:                   decía

P1: ãh ãh cada uno decía lo suyo

I: (incomp)

P1: entonces qué pasó el cuatro (+) a: mil novecientos noventa'

I: el nacimiento de mi hija

P1: mi'

P1: mi HIJA

P1: sólo tienes una'

I: tengo dos mas (+) é: mi pri

P1: mi primera hija'

I: la niña de los ojos

P1: sí (+) mi primera hija

I: no

P1: no'

I: porque

P1: porque (+) es italiano

As: ((risos))

I: estoy en Europa

P1: ah: estás en europa

I: porque yo quería muy (+) mucho'

P1: mucho

As: mucho

I: mucho (+) é: tener  
P1: tener una niña (+) mi primero (+) fue una mujer (+) nació una mujer  
P1: mujer (+) entonces cómo se llama'  
I: mi hija se llama Rebeca  
P1: Rebeca (+) Rebeca (+) Ay (+) oh (+) pues qué papa  
I: é a cara do pai  
As: ((risos))  
P1: no se cómo se dice pai coruja en español ((olha para a pesquisadora))  
Ez: (incomp) aquí se decía lgo así  
P1: pai coruja (+) no (+) coruja assim'  
Ez: (incomp)  
P1: não (+) de pai coruja  
Ez: ah:  
P1: como é o pai coruja em espanhol (+) mãe coruja pai coruja  
Ez: (incomp) expresiones así  
P1: ah sí (+) como (+) se dice algo que le encanta a uno (+) que no le gusta para nada (+) pero no era esa la idea é: que se habló ahí de pai coruja  
Ez: cómo (+) dijo que era gente fina'  
P1: era (+) buena onda  
Ez: ah: buena onda  
P1: MUY buena onda ((vaia até a lousa)) muy buena onda y (+) a cara do pai (+) a cara do pai (+) vocabulario chicos (+) a cara do pai cómo sería' (+) tiró al padre (escreve na lousa)) padre padre ((ri porque o aluno está distraído conversando com uma colega)) PADRE (+) papá  
I: ôô  
P1: ôô (+) Rebeca (+) yo puedo decir que después de mirar la foto que Rebeca tiró al padre (+) o sea te tira a ti (+) o sea ela é a tua cara (+) é isso que cê tá falando (+) a cara do pai (+) me tiró a mí (+) verdad' (+) tú muy en (+) orgulloso no'  
Ez: es semejante a mí (+) se asemeja a mí (+) se asemeja mucho  
P1: se asemeja mucho (+) no no uso (incmp) variante pero si es la tuya tú nos enseñas  
Ez: se asemeja ((diz uma aluna que não havia entendido))  
P1: me asemeja mucho (+) Rebeca me asemeja mucho ((coloca na lousa)) me asemeja mucho (+) ahí sería bueno (+) uno I hablaba Rebeca me'  
I: asemeja mucho  
P1: me asemeja mucho  
Ez: te asemeja mucho (+) cuan cuando di se dice te asemeja mucho es que (+) es que es la cara  
P1: é a cara (+) cara dele né' te asemeja mucho (+) tus hijas también te asemejan mucho'  
Ez: sí  
P1: sí' (+) quién más' qué pareja más quiere intercambiar fechas importantes'  
Ez: nosotras aquí (incomp)  
P1: sólo (incomp) Ez  
Ez: M (+) me contó que el día más especial para ella fue el doce de: febrero de mil novecientos setenta y ocho cuando nació su hija Larissa  
M: mi pri primera hija  
P1: primera hija

M: mi primera hija  
P1: qué te contó ella ((olha para M))  
M: Ez ((ri)) é: me contó (+) es así' ((busca a confirmação da professora))  
P1: sí (+) ustedes estaban hablando  
M: también que: su: fecha más important (+) es el nacimiento de su primer hija  
P1: primera  
M: primera (+) primera hija é: il veintidós  
P1: il o EL  
P1: el veintidós ((olha para Ez))  
Ez: de septiembre  
M: de septiembre de: mil novecientos ((olha para Ez novamente))  
Ez: noventa y tres  
M: noventa y: tres  
P1: noventa y tres (+) cinco años después de la tuya nació la suya  
As e P1: ((risos))  
P1: Larissa y la de ella'  
M: Amanda  
Ez: Amanda  
P1: Amanda' Ah: (incomp) Amanda  
Ez: sí  
P1: ((começa a cantar)) te recuerdo Amanda (incomp) no (+) es otra chica que tiene una hija Amanda (+) es Angélica (+) está casada con un chileno (+) entonces la hija Amanda (+) hay una canción muy bonita Te recuerdo Amanda de un chileno llamado Víctor Jara (+) se murió ya  
M: para nosotras (+) tenemos (+) muchas otras fechas importantes (+) é; pero después de nacer (+) a: primera (+) a: el primero (+) el primer hijo ((coloca a tonicidade na primeira sílaba))  
P1: el primer hijo  
M: é: no tiene outra más  
P1: no hay otra  
M: más  
P1: no hay  
M: no hay otra fecha más  
P1: no hay nada que se compare (+) todas que son madres dicen eso no' (+) todas las personas  
Ez: las dos  
P1: tienes dos?  
M: igual  
P1: ah: para ti las dos fechas  
Ez: (incomp)  
P1: quién mas'  
J: es: Mr (+) me habló ((olha para a professora, buscando sua aprovação))  
P1: me dijo me contó  
J: me dijo me contó (+) que la fecha más: fecha más impor ((pronuncia o ch como em português))  
Uma aluna: fecha ((diz baixinho))  
J: feCHa (+) gracias

P1: puede ser fecha ((como em português)) si tienes (+) los éh: una variante chilena (+) no' y: andaluza

J: hum hum

P1: son variantes (+) entonces (+) y son (+) son reducidas (+) o sea lo más: (+) ahí (+) oído (+) es feCHa

J: hum hum

P1: fecha

J: me (+) me contó que la fecha más (+) importante ((olha para a professora)) de de la sua (+) de su vida

P1: é de la su mesmo'

J: não

P1: a gente ouviu

J: de su vida e:s (+) foi' fuera né'

P1: fue

J: fue el nacimiento de su (+) sobrinho'

P1: el nacimiento de su sobrino

J: en: ((olha para Mr))

Mr: veintisiete de junio

J: veintisiete de'

Mr: dos mil

J: dos mil

P1: ahora'

Mr: sí

P1: ah: no hizo un mes todavía'

Ez: ese día me dijo comentó (+) estoy muy feliz nació mi sobrino

As e P1: ((risos))

P1: cómo se llama tu sobrino'

Mr: Victor Hugo

P1: Victor Hugo (+) para poca cosa no ha nacido ((todos riem)) ham ham (+) habrá nacido para

I: (incomp)

P1: ((ri)) de los padres'

I: de los padres

P1: de las tías (+) también

Mr: es para J el día más (+) más importante de tu vida

P1: de mi vida'

Mr: SU

P1: ham ham

Mr: su vida es (+) e: la: (+) confirmación de su bautizado é: profesión de fe

P1: qué iglesia es la que hace eso'

J: qué igreja'

P1: qué iglesia' es católica' es:

J: evan evanzélica

P1: evangélica

J: evangélica

P1: hum hum (+) iglesia evangélica

Jl: (incomp)

P1: ella no quiso hablar de los besos

As: ((risos))  
 Ez: los novios  
 J: (incomp)  
 I: no estoy oindo  
 P1: no estoy'  
 I: oindo  
 P1: oYENdo (+) aí cê pode falar forte que (incomp)  
 I: no estoy oindo  
 P1: oYENdo ((escreve na lousa)) no estoy oyendo nada (+) sería mejor que  
 JI: la ficha más importante de la: la de la vida de S fue (+) fue cuando empezó (+) su primer  
 Ez: amorío  
 P1: amorío ((ri)) cuándo fue'  
 As: ((risos))  
 JI: el veintiuno de setiembre (+) de setiembre'  
 S: ((afirma que sim com a cabeça))  
 JI: de mil novecientos noventa y ocho  
 P1: sigue con este' o no'  
 S: no  
 P1: pero fue importante (+) como el primer beso (+) dicen que el primer amor no se olvida verdad'  
 S: ((afirma que sim com a cabeça e foge do assunto)) para JI és: el treinta (+) de de noviembre' noviembre' ((olha para a professora))  
 P1: noviembre (incomp) tem o BRE (+) la fechas  
 S: noviembre de mil novecientos noventa y siete ((fala devagarinho)) porque fue su bautismo  
 P1: su BAUtismo  
 S: bautismo  
 P1: bautismo ((baixinho)) no era la confirmación' (+) era la confirmación'  
 JI: no (+) bautismo  
 P1: bautismo (+) también en una iglesia evangélica'  
 JI: sí  
 P1: cómo es que se hace ahora' no hay que entrar en un (+) cómo se (+) echa el agua'  
 J: en mi iglesia es en la agua (+) en las aguas  
 P1: tú entras en el agua' entras' JI  
 JL: sí  
 P1: sí'  
 JI: como (+) mergulhar' ((olha para a professora))  
 P1: zambullir  
 JI: en el río  
 P1: zambullir (+) es esto'  
 JI: sim é: é simbólico (+) como se tivess (+) como si: estuviése'  
 P1: estuvieses  
 JI: estuvieses naciendo de nuevo  
 P1: hum hum  
 J: en mi igresa  
 P1: iglesia  
 J: ìgle: -zia

P1: iglesia  
 J: é (+) isso  
 P1: não é Julio Iglesias'  
 As:  
 As: ((se espantam))  
 E: ah: iglesias' (+) igreja'  
 J: iglesia ((repete para ela mesma))  
 P1: en mi iglesia (incomp)  
 J: ah: es diferente ((fala "diferente" em português)) es diferente  
 P1: pero no son las dos evangélicas'  
 Jl: sí mas: batista (+) ela é da igreja batista (+) e eu sou da igreja presbiteriana (++) e é diferente  
 J: o meu  
 Jl: é igual na católica  
 P1: igual que en la católica ((fala devagar))  
  
 Jl: deixa eu falar em português (+) é mais rápido  
 As: ((riem))  
 P1: ustedes están de maravilla hablando en español  
 Jl: igual (+) en la católica  
 P1: ham ham (+) igual que en la católica (+) no es igual' (+) es igual que en la católica  
 J: é: enche um negocinho de água e põe  
 P1: se pone agua en:  
 J: na cabeça  
 P1: en la cabeza se echa en la cabeza'  
 J: sí  
 P1: un poquitín de agua  
 J e Jl: isso  
 I: profe en:  
 J: na confirmación (+) isso ocorre' cuando'  
 P1: ocurre  
 J: ocurre con ((olha para a professora)) los los re-recém nacidos  
 Uma aluna: (incomp)  
 J: no  
 Jl: bautismo  
 J: batismo (++) y: despos dos doce anos ((mistura español com português))  
 P1: después ((baixinho))  
 J: después (+) de los (+) doce (+) años é: a confirmación  
 P1: como tienes trece  
 As: ((risos))  
 J: dieciocho  
 P1: dieciocho é: yo sé: Jl' ((a aluna quer seguir falando))  
 Jl: los niños en mi iglesia (+) é: cuando: recém nascidos'  
 P1: recién nacidos  
 Jl: son (+) apresentados'  
 P1: PREsentados  
 JL: son presentados a: la iglesia y: hecho una oración (+) é: solamente cuando (+) cuando tienen consciencia (+) do que estão fazendo'

P1: de lo que están haciendo  
 J1: de lo que están haciendo (+) que: se batizam (+) que  
 P1: ellos eligen'  
 J1: eso  
 P1: para ti es importante porque TÚ elegiste esa fecha'  
 J1: isso eso  
 P1: y tú también después de los doce tienes tiempo para pensar (+) y ahí é: reafirmar  
 I: en el Pantanal (+) hay una anedota  
 P1: sí una anécdota  
 I: sí  
 P1: una anécdota  
 I: sí una  
 P1: no no m sí sí sí (+) es un falso cognado (+) yo tengo una palabra que no es lo que piensas tú (+) lo que puede parecer ((escreve a palavra na lousa)) es exactamente un sinónimo de una historia (+) de una historia corta  
 I: ah: sí  
 P1: ya (+) puede ser triste o sea algo que me pasó (+) un acontecimiento (+) vas a contar una anécdota  
 I: en el pantanal (+) é: los pastores (incomp) los bautizan  
 P1: bautizan (+) bautizar a quién'  
 I: en los riachos (+) los niños (+) até no río paraguai (+) porque (incomp)  
 As: ((risos))  
 P1: y él dijo que no era chiste (fica olhando para o aluno)) MI tú ibas a tomar la palabra  
 MI: sí  
 P1: me la' tocó  
 MI: tocó  
 P1: me la tocó (+) ãh'  
 MI: sí (+) para (+) C (+) la fecha más importante de es su próprio nacimiento (+) el: día doce de mayo de mil noovecientos y cincuenta y siete  
 P1: cincuenta Y siete está correcto (+) mil noovecientos'  
 MI: cincuenta y siete pero no habó más nada  
 P1: no no hace falta es una respuesta filosófica  
 C: é o começo de la vida  
 P1: es el comienzo de otra vida (+) es el comienzo de la la vida para muchos y de otra vida para otros muchos  
 C: M me dijo que la fecha más imporante de su vida es el dos dos de junio de mil noovecientos noventa y uno (incomp) de su vida ((a aluna fala muito baixo))  
 P1: ella reconoce eso como la fecha más importante de su vida por qué'  
 C: me dijo que (incomp)  
 P1: sólo eso que me comentó  
 C: sólo eso que me comentó  
 P1: y a las chicas' ((se dirige a otra dupla))  
 Si: E no (incomp)  
 P1: pero no necesita  
 Si: E tiene tres  
 P1: E tiene tres' por falta de una ella es una tres importantes  
 As: ((risos))

Si: el quince de marzo de mil novecientos y: de mil novecientos y  
P1: não tira o i daí  
Si: de mil novecientos y no noventa  
P1: no de mil novecientos noventa  
Si: y cinco (+) la E (+) cono-ció  
P1: la E'  
Si: E conoció su ma su marido  
P1: en mil novecientos noventa y cinco E conoció a su marido  
P1: esa era la primera de las tres'  
Si: sí (incomp)  
As e P1: ((gargalhas))  
P1: todo era muy importante (+) y la tercera' cuando volverá a casa  
Si: no (+) el día primero de janero  
P1: enero  
Si: enero de mil novecientos (+) setenta (+) y ocho (++) E fue na na  
E: nació  
Si: nació  
P1: é: otra C (+) que piensa como tú  
E: la fecha más importante para Si (+) es día de su nacimiento  
P1: el  
E: el  
P1: el hecho de que estoy aquí (+) yo nací  
E: que es tres (+) el tres de ma  
P1: mayo mayo  
E: el tres de mayo (+) de mil novecientos (++) setenta y (+) tres  
P1: setenta y tres' que jovencita (+) muy joven (+) muy bien chicos é: ustedes han  
aprendido montones ahí (+) si siguen hablando así como están (+) yo no me lo creo  
que han tenido tan pocas horas de clase de español (+) están (+) mi hijo su: (+)  
requetebién  
Uma aluna: progredindo  
P1: progresando (+) y tú hoy para hablar de M qué maravilla  
Uma aluna: ella dije  
P1: yo dije  
Uma aluna: ella  
P1: ella dijo (+) me dijo (+) o que que é disse em português' (incomp) que es regular  
(+ también entonces (+) yo bebí (+) y yo salí (+) es la aguda (+) las palabras yo (+)  
aguda (+) él bebió (+) y él (++) salió (incomp) las palabras agudas (+) la: esos verbos  
irregulares (+) van a ser palabras graves o sea es en la penúltima (+) no es la última  
(+ la tónica es la penúltima (+) entonces yo (+) verbo tener ((escreve na lousa)) tuve  
(+ verbo decir (+) dije (+) a: verbo querer (++) quise (+) no es SE (+) diJE verdad'  
(+ entonces la tónica es acá ((aponta para a sílaba tônica do verbo que está escrito na  
lousa e volta para o centro da sala, enquanto isso alguém bate na porta)) suena la  
puerta ((é a coordenadora do curso de Letras que quer dar um aviso aos alunos))  
As: sí  
P1: C en español yo te diría pasa  
C: pasa' ((ri a coordenadora))  
P1: pasa  
Ez: adelante

P1: adelante también (+) adelante

((a coordinadora dá o recado e a professora continua a aula))

P1: TUve (+) DIje (+) QUIse (+) bueno lo que va a distinguir (+) aquí lo que distinguía era (+) que la primera (+) bueno e o i (+) o io (+) también tengo una diferencia (+) la primera y la tercera (+) y acá para distinguir es exactamente esta preciosa (incomp) de vocal (+) entre la e y la o (+) o sea él tuvo (+) él dijo (+) él (+) quiso ((depois de escreve as formas verbais na lousa volta para o centro da sala)) chicos (+) entonces vamos (+) a: a lo que ustedes entrenaron é: (+) ahora (+) la oralidad (+) el primer beso (+) la primera hija (+) que sería necesidad o no (+) de cortar la palabra (+) va a ser apócope (+) como dicen (+) como dice la gramática (+) rellena los vacíos con la forma adecuada ((lee a proposição de um exercício)) ustedes pueden hacer (+) son veintidós frases hacer así rapidito sintiendo el sonido

R: no profe (+) ya hemos hecho

E: ocho no

As: ocho no

P1: todo eso ya está corregido' (incomp)

As: sí

P1: ah: bien

As e P1: ((discutem se o exercício já havia sido corrigido ou não))

P1: yo tengo GRAN (+) sólo para eliminar la duda de: de E (+) con (+) el ejercicio siete (+) que quedó con dudas é: (+) grande (+) yo tengo grande en dos en seis (+) en ocho (+) en catorce (+) cómo formulo la regla (+) mirando estas frases' (+) cómo formula la regla para grande'

R: eliminando (incomp)

P1: exactamente lo mismo (+) que ocurre con (+) por ejemplo con malo (+) es sólo para masculino (+) pero con grande (+) yo voy a utilizar también para femenino y ese también es opcional (+) pero siempre en singular (+) entonces yo tengo por eso (+) acá: (+) a ver (+) el gran pintor (+) es masculino entonces el gran (+) hay que cortar obligatoriamente (+) plural permanece como está (+) el gran el plural queda ese (+) queda ese grandes almacenes (+) el número seis (+) ocho (+) o GRAN obra arquitectónica o grandE obra arquitectónica porque es

E: gran o grande

P1: gran (+) o grande (incomp) y la catorce que termina (+) que no está delante de un sustantivo es como (+) como nació (+) es grande o sea vivía en un piso muy'

As: grande

P1: grande (+)ahora lo que podríamos aprovechar ya que aquí hay MUY grande y MUY bueno (+) muy bueno y muy malo (+) hace muy mal tiempo (+) en la primera muy buen día (+) cuatro hace muy mal tiempo (++) y definir que los (+) lo que sigue esa palabra muy es un: adjetivo (+) malo bueno (+) toda vez que yo esté delante de (+) adjetivos (+) hay algunas excepciones (+) yo voy a apocopar porque esta palabra es (+) mucho (+) se corta de dos sílabas para una y pasa a ser MUY (+) estoy intensificando la: (+) é: la adjetivación la la: (+) cualidad de ese algo (+) la cualidad de ser bueno de ser malo (+) o entonces pero lo que G dijo (+) no estaba relacionada (+) no estaba relacionado con cualidad (+) estaba relacionado con la (+) cantidad que bebió ((retoma como exemplo a fala de uma aluna)) entonces estaba intensificando beber (+) entonces ella dijo (+) he bebido (+) bebimos mucho (+) si yo estoy usando el verbo (+) bebimos mucho (+) dormimos mucho

((um grande barulho no corredor interrompe a explicação))

R: qué pasa'

P1: ni idea (+) un loco

As: ((risos))

E: profesora (+) es lo mismo que acontece con cualquiera'

P1: perdón'

E: cualquier

P1: cuál es la frase' la diecinueve'

E: sí

P1: sí (+) es la misma regla (+) yo no tengo ningún sustantivo que le siga entonces yo digo le compraré un regalo cualquiera (+) pero si pongo ese cualquiera antes de regalo (+) tengo que decir'

As: cualquier

P1: le compraré (+) CUALQUIER regalo (+) ustedes cuando reciben invitación de cumpleaños compran regalos especiales para la persona o (+) cualquier regalo'

As: especiales

P1: ah: le les voy a invitar para mi cumpleaños ((dá uma gargalhada))

E: profe' profe'

P1: ãh'

E: no entendí ese mucho (+) muy ((uma colega tira sua dúvida ))

P1: ((conversa com I))

J: profe' qué día cumple años'

P1: qué día cumplo' el día de los profes

J: es'

P1: el quince de octubre (+) vamos a hacer una fiesta (+) esa fiesta ahí (+) de la paella (+) el quince de octubre (+) así todos los profesores conmemoran juntos

R: y los alumnos

As: ((risos))

P1: mucho frío ((retoma o uso de muy e mucho)) hace mucho tiempo que no te veo (+) tenemos mucho trabajo (+) ya' mucho trabajo (+) hay mucho trabajo (+) bueno el frío el calor el tiempo: la lluvia (+) sustantivos verdad' sí' (+) entonces yo tengo aquí muchos con' ((coloca um esquema na lousa))

As: sustantivos

P1: sustantivos (+) ahora trabajo (++) mientras yo trabajo mucho I (+) bromea mucho (+) verdad I'

I: cómo'

P1: mientras yo trabajo mucho I bromea mucho

As: ((risos))

P1: (incomp) bromea mucho trabajo mucho é: ah: cobramos mucho (+) una pasta (incomp) mucho dinero (+) cobramos mucho o sea verbos (+) esa es la regla (+) lo que sobra aquí son los adjetivos (+) que están acompañados de de ese intensifi: de esa palabra que es intensificadora (+) los adjetivos (incomp) de adjetivos'

E: contente (+) feo

P1: conten: es sólo al final que necesita (incomp) contento (+) feo (+) importante feliz ((escreve na lousa)) importante feliz (++) com los adjetivos yo voy a poner'

As: muy

P1: muy

P1: entonces muy contenta (+) yo digo muy fea (+) este tópico es muy importante (++) ella es (+) muy feliz (+) y con los adverbios (+) bueno tenemos ejemplos de

unas frases ahí que es muy malo muy bueno (+) con los adverbios yo también puedo utilizar muy (+) verdad JI' son dos parejas (+) dos parejas' qué más' cómo se dice' adverbios' (+) hablas muy'

JI: mal

P1: pensé que iba a salir una palabra positiva (+) hablas MUY bien (incomp) qué más' (+) hablas muy mal hablas muy bien

I: suavemente

P1: ah: eso suavemente (+) esa carretera es peligrosa (+) hay que andar muy'

MI: despacio

P1: despacio (+) despacito (+) despacio (+) y rápido verdad' rápidamente (incomp) cuál es la excepción' cuál es el divisor (incomp) é: serían (incomp) de adjetivos y dos grupos de adverbios que yo tengo que: pasar para ese lado para acá ((aponta para o esquema dos adjetivos na lousa)) que es los adverbios (+) bueno (+) antes y (+) después (+) entonces con antes y después aunque sean adverbios yo voy a utilizar' mucho (++) yo digo mucho antes y mucho después (+) entonces Si ((exemplifica com uma aluna)) é: C A llegó mucho después que yo

As: ((risos))

P1: mu:cho después

I: mucho

((as alunas giram a cabeça negativamente))

P1: ah: y:' qué más' ((olha para o esquema da lousa)) antes y después (+) adjetivos mejor peor

Pq: más y menos

P1: más y menos (+) se nota (incomp) hay que hablar mucho más (+) I tienes que pensar mucho menos tonterías ((ri))

I: imposible

P1: imposible verdad I' no es tu personalidad (+) mucho más mucho menos y los adjetivos' ((esqueceu-se dos outros dois)) o sea yo voy a utilizar aquí también mucho (+) para mejor (+) peor y qué más puedo (incomp) mejor peor ((tenta se lembrar dos outros dois pares de adjetivos))

Pq: mayor menor

P1: mayor menor

P1: ay mi asistenta ((se refere à pesquisadora)) mayor menor (+) mucho mayor mucho menor ((coloca os exemplos na lousa)) a: por ejemplo Larissa tiene doce años'

M: sí

Ez: (incomp)

P1: sí podemos usar (+) é: el superlativo a: la otra' cuántos años'

M: nueve

P1: nueve (+) no es (+) mucho menor que la primera (+) no tiene tanta diferencia de: de edad (+) ahora (+) una sí (+) es bastante más alta que la otra (+) mucho más (+) yo estoy usando acá el más (+) mucho más' alta

As: alta

P1: que: la otra (+) la otra es mucho menos (incomp) entonces es: simple es algo muy sencillo (+) la utilización (+) pero (+) realmente es el sonido (+) que va a (incomp) eso no (+) la costumbre no: no va a equivocarse (incomp) para el otro que es el tema (+) de los numerales nosotros tenemos acá: yo creo que hemos conferido ese ocho

As: no

P1: no' (+) ah: yo he dado una respuesta así rápida y dije que era postrero pe:ro aquí se hace apócope (+) es postrer (incomp) la respuesta es' él es el'

As: primer

P1: primer

Uma aluna: primer'

P1: primer (+) sin la o primer (+) porque está hombre ahí (+) sustantivo masculino singular

I: primer' primer

P1: primer

I: (incomp)

P1: primer que me dice esto (+) yo digo en el'

As: tercer'

P1: para los que dijeron tercer (+) está bueno (+) para los que dijeron tercero es acertado también (+) entonces el número tres cuando es numeral ordinal puede apocoparse o no

E: ah:

P1: en masculino singular (+) tercer piso (++) tercer piso primer hombre (+) para ella ustedes son'

As: los primeros

P1: perfecto (+) has escuchado alguna vez'

As: tercera

P1: tercera (+) entonces es femenino no se apocopa (+) este es el'

As: tercer

P1: tercer o tercero (+) autobús que se me va (+) después del'

As: primer

I: primero

P1: I'

I: primer primero

P1: primero' vamos a repetir'

As: primer

I: primero

P1: oye después del'

As: primer

I: primero

P1: tú estás oyendo lo que está en tu (+) cabeza y no estás oyendo a ti mismo (+) no estás oyendo PRIMER

I: primer

P1: primer (+) primer whisky (+) ya estás un poco bebido

As: ((riem))

P1: G no estaba no salió un poco bebida' salió

G: bêbada

P1: borracha (+) borracha un poco bebida es: todavía ver las cosas verdad' tener firmeza en las piernas (+) un poco bebida (+) casi sin aliento de vida es un'

G: pos postr

P1: postrer (+) postrer deseo fue

Si: postre

E: postrer

P1: pos-trER (+) sólo eliminar la o (+) último (+) su último (+) hay palabras en español (+) que salen de ahí é: una que tú todos los días a lo mejor usas (+) el postre (+) que es lo que va de último

Ez: ah: sí:

P1: lo que va de último (+) lo que está después de todo (+) aquí hay (+) está bien' (+) entonces regla ((vai até a lousa)) qué tienen bueno (+) primero tercero postrero (+) primer obligatorio postrer obligatorio (+) postrero o sea delante de (+) sustantivos masculinos (+) tercero' optativo (+) com segundo (+) ustedes no vieron nada com segundo acá verdad' entonces no pasa nada no podemos decir (+) tenemos que decir (+) por ejemplo (+) butaca (+) no es la primera es la'

E: tercera

P1: no (+) la primera es la que viene en seguida a la primera'

As: segunda

P1: segunda (+) butaca segunda butuca no' é: aquí hay dos taquillas para el espectáculo de Zizi Possi es la'

As: (incomp)

P1: segunda taquilla (+) entonces no hay eso de segun (+) por ejemplo ese es el primer día de clases (+) en el' (+) segundo día (+) segundo día (+) hay un masculino ahí que es día singular pero no hay apócope

Ez: según es para mencionar alguna cosa

P1: según conforme de acuerdo con (+) según lo que me contó (+) ya' J su primer día (+) su día más importante fue (+) de acuerdo' bueno (+) é: hay una postal (+) nosotros vamos a hacer esta postal después que yo corrija este (+) ejercicio (+) de acuerdo' porque ahí (+) puede que en la corrección vengan algunas aclaraciones más (+) y ustedes tienen la oportunidad de incorporar estas correcciones y hacer una postal más (++) sí' ah: (+) lingüísticamente (+) perdón'

Jl: de Asún

P1: ese ejercicio de Asún que recibió

Si: puedo (+) traer na pró

P1: la próxima clase'

Si: profe eu fiquei em dúvida (+) eu posso fazer isso como se estivese respondendo no seu e-mail'

P1: é: tú tienes que poner é: respuesta (+) respuesta solamente eso (+) no creo que haya esa posibilidad

Si: não existe'

P1: não (+) yo no conozco esta señal

Si: é porque eu segui o que tava no:

P1: ah: de acuerdo

As: ((discutem sobre a resposta do e-mail))

Si: com o seu e-mail (+) como se eu tivesse respondendo (incomp)

P1: no (+) pero ese es el e-mail de (+)

As: Asún

((alguns alunos tentam entender o exercício e falam individualmente com a professora))

P1: é: bueno ustedes están (+) algunos preocupados del examen no' si va hav la: secuencia porque hemos dado una nota entera (+) valía cinco (+) entonces dónde estará el otro cinco'

As: ((riem))

J: profesora (+) después ((pede para mudar a data da prova))

P1: yo prefiero que nosotros é: ejercitemos (+) cómo va la lectura de ustedes en español' cuántos libros ya leyeron'

Jl: (incomp)

P1: qué libro fue'

Jl: é: Julio (+) Cor Cortázar

P1: Julio Cortázar

As: ((falam todos ao mesmo tempo))

P1: por qué no aprovechan ustedes y en estas vacaciones LEEN pero como obligación (+) algún libro en español'

Uma aluna: profesora'

P1: me van a decir ah: la biblioteca (+) no presta no sé pero (+) amigos yo misma puedo prestar varios libros que tengo ahí (incomp) yo prefiero que ustedes estén entrenando

R: puede traer para (+) nosotros

P1: sí (+) alguno sí si me cuidan si me lo cuidan como (+) una parte de mi corazón

As: ((riem))

E: pequeños

P1: traigo pequeños medianos

J: y (+) tiene que ser de aquella lista que:

P1: no (+) para ejercitar (+) tú ganaste ese filósofo no'

MI: filólogo

P1: el caso del filólogo (+) ya leíste'

MI: comiencé

P1: comENCé (+) entonces termina (+) entonces vamos a aprovechar para é: ejercitar (+) aprovechar para verificar todo lo que ya aprendimos lo que está puesto ahí y después venimos para la prueba com más (+) con sangre nueva (+) así com (+) el español más vivo (+) para discutir las cosas que rellenaron (+) no me gusta dar estas pruebas de rellenar (+) de poner cositas en sabe en espacio (+) me gusta ese ejercicio que ustedes están haciendo de contar cómo fue porque (+) por ahí aparece realmente (+) ese ejercicio oral que hicieron lo que me dijeron (+) porque me dijo el uno porque me dijo el otro (+) ahí está la la comunicación de hecho no'

R: hum hum

P1: lo pragmático (+) entonces ahí (+) después al comienzo del semestre entonces ponemos la fecha (+) al comienzo así (+) en agosto (+) para ese ese otro cinco

Uma aluna: (incomp)

P1: el libro' no (+) para ti no no va (+) es lectura ingenua no es lectura (incomp) lee algo para tu (incomp) no hay problema

E: não mas eu tenho vocabulário (+) então muita coisa (incomp) eu mais procuro no dicionário que no livro

As: ((risos))

P1: (incomp)

E: então tem que ser umas tres vezes ou mais

P1: entonces hay que hacer una (+) entonces tú en la próxima clase me vas a recordar que tengo que hablar algo que (+) esa no es la mejor estrategia

E: entonces'

P1: esa no es (+) no no eso no tiene nada que ver (+) tú vas a entender por la globalidad (+) no palabra por palabra

E: então aí (+) conforme as palavras cê não vai entender não vai prejudicar'

P1: sí

E: profe não sei se é falta de costume com o espanhol (incomp)

P1: escrito

R: escripto

P1: escrito

((no final da aula a professora recolhe dinheiro de alguns alunos que não haviam pago as cópias do material utilizado na aula))

### 5ª AULA OBSERVADA DA P2: aula típica escolhida para a análise

((Alunos conversando))

P2: Tenemos dos cosas para ver hoy (+) no' (+) una es que como eh: estamos estudiando verbos (+) vamos a: volver al texto (incomp) no' (+) entonces yo voy a: para no (+) dejar mucho tiempo (+) como la evaluación ha pasado mucho tiempo (+) yo voy a pasar siempre con lo que hemos oído (incomp) no' (+) entonces yo voy a pasar siempre un texto para cada semana y vamos a trabajar dos (+) el lunes y el miércoles ese texto no' (+) y en la segunda clase (incomp) entonces vamos a hacer una pequeña evaluación (+) unas tres preguntas y algunos ejercicios de gramática (+) entonces toda semana vamos a hacer una pequeña evaluación (+) o sea que si no leyese el texto en casa y sino hiciese los ejercicios que es para hacer (+) ahí é: queda más difícil para hacer la evaluación no' es una manera para incentivar la lectura en casa sí' (+) entonces a: yo (+) todos yo creo que todos tienen esta: este texto no' ((alunos afirman que sim)) sí' vamos (+) primero yo voy a poner la cuestión (+) ya están aquí (+) en los textos no' que yo voy a dar al final de la clase (+) porque es una: es una pequeña evaluación es un test (+) no es una prueba que va la clase entera (+) diez minutos para hacer la evaluación (+) unas tres preguntas y un ejercicio de gramática y alguna cosa para pasar al español ((olha firme para os alunos))

A1: sobre:

A2: sobre (incomp)

A1: sobre ese texto

P2: sobre ese texto (+) después vamos a: en la próxima clase

A1: profesora tengo una pregunta (+) una pregunta' ((a aluna vacila e olha para a professora))

P2: pregunta

A1: una pregunta (+) yo no conseguí hacer lo:

P2: sí vamos a: ahora vamos a: corregir (+)

A1: ah ah

P2: vamos a corregir y al final vamos a comentar todo (+) ahí es que hacemos el test ((olha para A1)) está bien' o sea que no es (+) no es una prueba una prueba normal (+) es como si fuera un ejercicio de evaluación al final de cada clase

As: ((comentam algo))

P2: a: sí un poco (+) eso vamos ahora a contestar estas preguntas sí' algo sobre lo que ya está aquí ((com a cópia do texto na mão)) entonces yo pedí en primer lugar era para marcar los ver: los ver en que tiempo estaban en que persona estaban no' entonces (+) esto entonces después vamos a ver pero primero vamos a hacer este ejercicio o ver que habéis

contestado cada uno (+) como habéis contestado estas preguntas (+) cada uno (+) deberá podrá haber contestado de una manera (+) entonces vamos a: a ver algunas personas (+) que han contestado aquí (+) quién puede contestar la primera pregunta quién ya lo ha hecho con calma leído en casa' puede: contestar aquí y pedir (+) a la vez ver si: si hay si tiene alguna duda si los demás compañeros están de acuerdo

As: ãh ãh

P2: sí' entonces quién ha leído el texto sobre los misioneros' quién puede contestar la pregunta (+) no' y los demás ver si están de acuerdo (+) ((espera que alguien se ofereça como voluntario mas, como ninguém se apresenta, a P2 aponta um aluno))

P2: R

R: ((o aluno começa a ler sua resposta)) los misioneros cris: cristianos destruyeron la cultura de los índios para obligarlos a abandonar sus tierras y creencias religiosas (+) esos mismos misioneros después de la: per- persecución eligiosa empezaron a recoger las obras de (incomp)

P2: eso puedes é: repetir esta primera parte(+) que no se oyó bien'

R: los misioneros cristianos (+) é destruyeron la cultura de los índios para obligarlos a abandonar sus tierras y creencias religiosas

P2: es:to (+) sólo que ahí ellos destruir es el verbo en pasado no' entonces los misioneros cristianos dice R' ahí cómo vamos a conjugar destruir en pasado'

A1: destruyeron

P2: destruYERon sí'

Alguns alunos: destruyeron

P2: destruyeron ((escribe na lousa)) es destruir no' ((aponta para a irregularidade do verbo)) y aquí cuando está entre vocálico hace ese sonido YE no' se escribe con y griega y siempre el pasado en tercera persona termina con ON (+) entonces destruYERON destruyeron qué destruyeron R los misioneros cristianos' qué es lo que destruyeron'

R: destruyeron la cultura de los índios

P2: esto (+) pero con que palabra pusiste C' ((pregunta a outra aluna))

C: é: el conocimiento (incomp) de la cultura de los indios

P2: esto y tú con que palabras pusiste R'

R: ((silencio))

P2: destruyeron

R: la cultura

P2: la cultura y tú pusiste ((olha para C)) los documentos'

C: (incomp) de la cultura

P2: eso (+) esa palabra (+) es interesante no' palabras que vemos que son distintas del portugués no' pertenecer en español (incomp) en portugués pertenecer ((escrevendo na lousa)) cuando pasamos al español queda PER TE NE CER no' entonces ahí perteneciente ((olha para a aluna)) sí'

C: ((diz algo baixinho))

P2: pertenecer el verbo sí' ahí ((escribe o verbo na lousa)) pertenecer ((fala baixo) de aquí podemos é: utilizar este adjetivo no' entonces é: destruyeron ella puso los documentos como está en el texto no' que pertenecían o pertenecientes a los indios no' y qué más (olhando o texto)) vamos a: es que como hay muchas cosas a: los que no han escrito queda todavía un poco (incomp) entonces destruyeron los documentos la cultura algo más' ((olha para os alunos, mas não abre espaço para que falem)) pero además de esta parte negativa ellos hicieron otras cosas también no'

A: enseñaron

P2: enseñaron'

A: la lengua castella

P2: la lengua castellana bueno eso puede ser positivo (+) depende de quien lo ve no' a: qué te parece a ti I ((fala com uma aluna)) que esto es un punto positivo o negativo' que ellos enseñen a este nuevo pueblo a: leer (+) a escribir y hablar (+) la lengua (+) de de sus colonizadores' te parece algo positivo o negativo' por qué'

Is: me parece ne negativo e positivo porque

P2: Y positivo

Is: y positivo porque ellos tienen su propia lengua ellos también quisieron enseñar enseñar no' la lengua castellana

P2: o sea no hubo'

Is: (incomp)

P2: cambio no'

Is: no hubo

P2: no hubo cambio (+) no hubo ((escreve o verbo no passado na lousa)) no hubo (+) aquí tenemos el verbo haber no' no HUBO cambio (+) una palabra que dijiste que ellos querían IMPONER no' derivado de poner imponer sólo querían imponer la cultura del pueblo

Is: (imcomp)

P2: muy bien entonces dijiste que es un punto positivo y negativo (+) no' (incomp) está de acuerdo' no sé si quedó muy claro que es positivo que es negativo' é: I2 ((pergunta a outra aluna))

I2: é: yo creo que (+) por (+) per el lado positivo

P2: por el

I2: por el lado positivo es que los é: las (+) los povos primitivos pudieron re registrar su cultura (+) su crença é: su literatura y entonces de dejó de ser apenas oralmente y pasó a ser por la escrita (+) a través de la aprendizaje aprendizaje del español

P2: del español o sea que (+) registraron (++) bueno si es que ocurrió eso no' ((com um riso irônico)) no sé si ocurrió eso no'

A: sí en el texto dijo que (+) através diso ellos pasaron a registrar

P2: registrar no' esto bueno entonces en este caso es positivo

A: por un lado es positivo este lado

P2: alguien (incomp) otro punto positivo aprender la lengua del colonizador' del dominador' ((alunos conversam entre eles)) si conocemos nuestro dominador podemos (+) tenemos más ((fala com cuidado)) fuerza para: emprender si conocemos nuestro enemigo (+) sabemos (+) como es entonces es algo que SABER yo creo que es siempre positivo no' aunque sea (+) y cuál es el punto realmente negativo' es cuando hay una ((espera que alguém diga a palavra))

As: (incomp)

P2: pérdida ((olha fixamente para os alunos, alguns repetem a palavra "perdida")) cuando hay una pérdida (++) cuando se pierde algo (+) cuando hay una pérdida (+) entonces ahí es realmente (+) negativo no' muy negativo (+) cuando hay pérdida (++) entonces o sea cuando (+) se pierde algo no' (+) se pierde algo que está relacionado a la cultura especialmente no' algo que ha sido construido durante años siglos no' entonces cuando hay una pérdida (+) bueno ahí entonces sería negativo no' (+) entonces hay alguien que quiere leer (incomp) esta primera otra vez' otra persona que no haya leído que quiera leer aquí cómo quedó completa su respuesta' ((uma aluna se propõe a ler))

P2: sí puedes C

C: (incomp) para obligarlos a abandonar sus tierras sus creencias re re

P2: CREEncias

C: re re-li-giosa

P2: ah: reli- gi- o ((mostra à aluna como se pronuncia)) re- li- giosas

C: giosas pero después ellos se dieron el labor de recoger la tradición que:

P2: que perdieron no' ellos mismos se dieron (+) qué se dieron' mira la expresión (+) ellos se ((escreve na lousa)) dieron la labor es esto'

C: sí

P2: la labor (+) cómo traduciríamos esto para el portugués' ellos se dieron la labor de' estos mismos misioneros o sea ellos (+) ellos ((espera que algum aluno diga algo)) se dieron la labor de'

Uma aluna: recoger

P2: recoger ((alguns alunos falam ao mesmo tempo)) algunas cosas ahí

M: qué M recoger qué'

M: la la (incomp)

P2: la tradición indígena o sea que primero destruyeron y después (+) creo que ellos se dieron cue:nta no' de que tenían también que (+) aPREnder con bs indios (+) si ellos no aprenden también no pueden dominar (incomp) a: no sé que ((fala baixo com uma aluna))

A: (incomp)

P2: entonces qué quiere decir se dieron la labor de recoger' vamos a ver cómo podríamos traducir esto

Z: se deram ao trabalho de

P2: se deram ao trabalho de no' se dieron del verbo dar no' ellos se dieRON (+) observen siempre que termina con ON no' se dieron la labor (+) se deram ao trabalho né' de recoger (+) sus (+) sus sus qué'

A1: tradiciones

P2: ((falandu baixo)) tradiciones

Z: recoger las palabras que han

Ap: ((pede para ligar o ar condicionado))

P2: hum'

Ap: puedo poner el el aire'

P2: el aire' sí ((olha para a pesquisadora)) por mí sí (+) yo creo que a esa hora ya hace calor (+) bueno

C: profesora'

P2: ah'

C: se dieron a la fructuosa labor qué es fructuosa'

P2: fructosa me parece que fructosa es algo que: é: da frutos (+) entonces qué es lo que da frutos (+) no' algo que ((pensando)) cómo diríamos esto en portugués o bien en español ((tentando encontrar um sinônimo))

C: como eles se esforçaram bastante'

P2: no una palabra

Uma aluna: (incomp)

P2: sí

R: proveitosa

P2: proveitosa (+) eso en portugués sería "proveitosa" né' (+) fructuosa labor entonces "proveitosa" algo que se puede aprovechar algo útil no' fructuosa viene de de frutos por tanto provechosa a: no' ((olha para alguns alunos que se sentam à frente)) de aprovechar no' de aprovechamiento

A: cómo se dije' dice (+) aprende aprendieron

P2: aprendIERon

A: aprendIERon

P2: eso entonces é: siempre el pasdo no' ((vai até a lousa)) de aprender (+) apren-DIE-  
RON aprendieron (+) bueno alguien más quiere decir' se puede poner también aquí: en el  
texto hay varias (incomp) al comienzo al final

AL: ((uma aluna começa a ler sua resposta)) ellos también (incomp)

P2: ahora esta construcción ellos también quedaron (++) a su cargo ahí no sería así

AL: quedaron a su cargo'

P2: no (+) se quedó a su cargo no'

AL: se quedó

P2: ahí porque (+) quedarse a su cargo no' en el texto está escrito ((olha o texto)) ah: ellos  
se encargaron (incomp) ellos se encargaron de enseñar entonces se han encargado se  
encargaron pero ellos se quedaron encargados queda (++) no queda bien no'

((a aluna fica em dúvida)) no sé me parece que cuando leíste (+) no no quedó bien puedes  
repetir ahora cómo quedó' ((a aluna está olhando no caderno)) puedes repetir cómo quedó  
ahora tu texto'

AL: (incomp)

P2: sí pero cómo quedó ahora'

AL: yo tenía colocado ellos también quedaron

P2: ellos también quedaron qué más'

AL: quedaron a su cargo

P2: ah: ellos también quedaron a su cargo (+) no ellos también se quedaron con: la tarea  
de podría ser no' com la tarea de: enseñar no' o: se quedó a su cargo también no' la tarea  
de (+) pero ellos también quedaron a su cargo (+) parece que es a su cargo de si mismo su  
cargo ahí da la impresión que es a: encarregado né' eles ficaram também com seu  
encarregamento queda algo así: no' que no (incomp) bueno (+) entonces aquí é: podemos  
dar también una opinión no' que os parece los puntos positivos los negativos (++) ahora el  
número dos si hay alguien que quiere leer todavía (+) que tiene alguna cosa que no está  
exactamente igual al texto (+) ah: hay alguien' que quiere dar una respuesta (+) está  
distinta que tiene duda ((ninguém diz nada)) entonces vamos a ver aquí la segunda  
pregunta (+) cómo era la escritura de los primitivos habitantes' (+) quien todavía no ha  
contestado no ha participado puede participar ahora' ((uma aluna gesticula com a intenção  
de participar)) M

Mc: tenían un sistema próprio de escritura con signos y caracteres

P2: caracteres

M: que los mayas des desarrollaron ((tem dificuldade em produzir o /r/ vibrante

P2: RRO

M: desARROllaron en el su en el sur de México una escritura jeroglífica

P2: entonces eso está de acuerdo con el texto no'

As: sí

P2: no está aquí en el texto'

Uma aluna: sí

P2: no' (+) bueno entonces si está de acuerdo con el texto yo creo que todos han hecho  
igual no' mas o menos (+) ahora qué aconteció con la capital de los quichés' también creo  
que está en el texto no'

Alguns alunos: ah: ah:

P2: é: F puedes (incomp) ahora (+) bueno

F: la capital de los quichés quichés' fue (incomp)

P2: bueno entonces qué pasó con la capital' no' ((olha para o texto)) la capital pereció  
entre las llamas cómo podríamos decir esto en otras palabras ((vozes)) é: fue quemada no'  
fue incendiada (+) no' perció entre las llamas podríamos decir que fue incendiada é: (+)

por los colonizadores no' juntamente con sus habitantes (+) com sus reyes y sus habitantes o sea no sólo destruyeron la cultura destruyeron materialmente y físicamente todo lo que encontraron no' las personas é: sus cosas todo no'

R: exterminaron

P2: exterminaron no' entonces (incomp) estos verbos también quemaRON incenciaRON exterminaRON (+) sí' verbos parecidos con portugués pero que en el pasado tienen una pequeña un pequeño cambio no' en la desinencia entonces quemaRON incendiaRON destruyeRON e': sí' ahora qué cosa que los pueblos que habitaban el nuevo mundo no registraron' creo también que está en el texto

As: ((vozes))

P2: que cosas que los pueblos que habitaban el nuevo mundo no registraron' las cosas que quemaron no'

As: ((mostram dúvidas))

P2: no es verdad' las cosas que destruyeron (+) no' si ellos destruyeron antes de registrar antes de querer saber primero ellos llegaron destruyendo todo quemando todo no' sólo querían el oro no' no es verdad' saben de esto no' que los europeos llegan queriendo ORO no' ahí quieren cosas que ellos pueden llevar vender y y: volverse muy ricos (+) entonces eso yo creo que no está en el texto pero leyendo todo uno(+) observa que cosas no registraron no' lo que se destruyó podemos poner así (( se dirige até a lousa)) podemos poner el verbo en sujeto determinado no' no registraron (+) no registraron ((escreve na lousa)) podemos poner lo que se (incomp) estábamos diciendo las cosas (+) lo que (++) se destruyó (++) lo que se destruyó (incomp) entonces lo que se destruyó no dice quien destruyó no' lo que SE destruyó (+) lógico que las cosas no se destruyeron solas pero es una forma de poner el sujeto indeterminado no' entonces lo que se destruyó o lo que quemaron lo que destruyeron (+)

F: quemaron ((dúvida quanto a grafia da palavra))

P2: con q (+) q u e

F: queimaron

P2: não é quEImaron (+) é sem la i (+) quEmaron

Alguns alunos: quemaron

P2: eso es quemaron (+) normalmente no hay quEI mar no' (+) é: muchas palabras que son parecidas pierden esta diptongación (++) bueno (+) ahora (+) este número cinco no' es para marcar la respuesta correcta (+) algunos de los libros escritos por ellos en su sistema gráfico (+) entonces eso está en el texto no' (+) este pequeño fragmento la palabra destacada cuál es'

As: ellos

P2: ellos no' (+) se refiere a

As: los mayas ((falam baixo))

P2: a qué'

As: los mayas

P2: los mayas (+) bueno y el número seis todas las correspondencias están correctas menos porque este ejercicio es de vestibular entonces se hace é: el texto no' ha sido dado en la universidad de minas (+) entonces hubo esta cuestión no' todas están correctas menos' (incomp) menos cuál es entonces'

As: a

P2: la'

As: a

P2: la a'

As: la a

P2: no ocurrieron mejor suerte (+) fue una suerte contar com (incomp) y las demás algunas muestras de la poesía (+) muestras entonces sería lo mismo que'

Alguns alunos: ejemplos

P2: ejemplos (+) una sorprendente aptitud (+) es lo mismo sorprendente es lo mismo que'

As: increíble

P2: increíble ahí el verbo es sorprender el adjetivo es sorpreso no' ((olha para um aluno que está diante dela)) el sustantivo es una sorpresa (+) cambia una letra ahí la o no' y en portugués es sorprendente dos es no' en español una e (+) bueno ((volta ao exercicio)) que tomaron a su cargo ((alguns alunos respondem)) que se responsabilizaron entonces este ejercicios es bueno porque es de' sinónimos (+) no' bueno (+) entonces ahora vamos a ver los verbos del texto (+) vamos a ver por lo menos (+) é: vamos a hacer así cada podéis reunir en grupo y cada grupo (+) no' habla sobre un párrafo (+) sólo: cinco minutos porque eso ya es para estar hecho en casa entonces es sólo para consultar al compañero si hizo igual si no hizo y luego en seguida yo doy (+) entonces un pequeño test (+) no' y ahí después yo paso é: (+) la nueva actividad no' que es para que es el propio cuento que ya habéis hecho todo que vamos a trabajar ahora un poquito é: en la próxima clase vais a leer (+) vais a presentar la lectura y luego en seguida doy los ejercicios como un test una evaluación (+) pero en la parte de: vocabulario y verbos

Uma aluna: professora

P2: podéis hacer grupos de dos tres cuatro personas máximo como máximo

((os alunos se agrupam enquanto a aluna que havia chamado a professora conversa baixinho com ela))

P2: hum hum pero ahora no da tiempo porque tenemos sólo cinco minutos para hacer eso y luego ya os doy

((alunos agrupados apresentam dúvida sobre o exercício))

P: ((em voz alta)) ah: sí cada uno hace uno (+) sí entonces vamos a separar no' ((começa a atribuir um parágrafo para cada grupo)) el primero sí el primero (+) aquí cae el grupo

As: a

P2: aquí el segundo aquí el tercero (+) primero segundo tercero (+) aquí ((no fundo da sala)) es un grupo'

As: sí

P2: cuarto y quinto ((aponta para outro grupo de alunos)) E y: C1 estáis con ellos o solos ((fala com dois alunos que estão sentados nas últimas carteiras))

E e C: (incomp)

P2: ah' uno dos tres cuatro cinco seis uno dos tres cuatro (++) cinco seis ((conta o número de grupos))

P2: entonces vamos a ver que (+) vamos a ver la forma verbal no' los que están en forma verbal compuesta (+) en primer lugar en primer lugar vamos a ver la forma aislada por ejemplo ((vai até a lousa)) si yo tengo el pretérito perfecto compuesto (+) yo voy a ver primero el ha: que está en presente el verbo haber en presente entonces no voy a ver todavía el nombre del verbo compuesto quiero sólo los (+) tiempos (++) los tiempos en separado (+) todavía no compuestos

As: no'

P2: pero me dices por ejemplo el verbo haber y de ahí vamos a llegar (+) al nombre de la forma compuesta pero en primer lugar tenemos que saber como se llama cada uno ((coloca um exemplo na lousa)) qué estoy diciendo' por ejemplo (+++) por ejemplo si yo digo é: Juan ha faltado (+) en el texto hay verbos que están compuestos (+) pero ahora en principio (+) vamos a decir aquí ha no' (+) el verbo ha es ((coloca em um quadro que havia feito na lousa)) verbo haber (+) presente de indicativo tercera persona del singular (+) sí' entonces

es que vamos a analizarlo en separado (+) ahí falta algo no' ahí faltar (++) está en participio es una forma nominal no hay persona (+) bueno sí' o sea que los dos juntos van a formar el pretérito perfecto pero primero tenemos que saber cada uno (+) después vamos (+) lo importante ahora es reconocer cada uno

((enquanto os alunos fazem o exercício de identificação dos verbos do texto, do tempo, modo e pessoa, a professora passa pelos grupos tirando dúvidas))

P2: bueno é: oralmente mismo (+) podríamos decir no' vamos a ver (+) el primero (+) ya habíamos hecho un poco no' (+) entonces todos (incomp) entonces vamos a hacer todos (+) cada grupo dice unos tres verbos (incomp) sí' (+) entonces el primer párrafo

A: (incomp)

P2: ãh'

A: demuestran

P2: demuestran (+) entonces lo importante es saber el infinitivo de este verbo no'

Uma aluna: demons

P2: cómo es el infinitivo de demuestra'

Uma aluna: domuenstrar

P2: vamos a ver los demás también (+) cómo es el infinitivo'

A1: demostrar

A2: demostrar

P2: demostrar (+) no hay eu no' no hay (+) demOstrar en este caso no es demUEstrar es demOstrar (+) y está en que tiempo'

A1 e A2: presente ((falam baixinho))

P2: presente no' y tercera'

A1: tercera persona del plural

P2: demuestrAN (+) ah bien (+) el otro verbo cuál es'

As: poseía

P2: poseía y que cuál es el infinitivo de poseía' (+) vamos a ver todos cuál es el infinitivo de poseía'

As: poseer

P2: poseer no' en qué tiempo está poseía'

A1: tercera persona del plural

P2: no (+) tiempo

As: a: pretérito imperfecto

P2: a bueno eso vosotros podéis preguntar a los compañeros si el ejercicio está correcto o no (+) porque vosotros ya sabéis que ahora para confirmar con ellos si saben (+) podéis preguntar el próximo' (+) a los compañeros yo no voy a contestar nada

R: (incomp)

A: es el último

P2: es el último'

A1 e A2: (incomp)

P2: ya está bien (+) entonces ahora é: ((se dirige a outro grupo)) I Z(+) Na preguntad a vuestros compañeros no' é: el verbo (incomp) cómo es en infinitivo' (+) a ver (+) si está están correctos contestan (incomp)

((a aluna fala bem baixinho))

P2: Na mira a vuestros compañeros y pregunta ((risos)) mira y pregunta

An: cuál es ((se dirige a suas colegas de grupo))

P2: pero no a tu grupo a los otros grupos

A: el verbo fue' ((olha para a professora))

P2: FUE (+) cuál es el' qué vas a preguntar' cuál es el infinitivo de fue'

An: infinitivo (+) infinitivo

P2: cuál es' ((pregunta às alunas))

A: ir

P2: infinitivo depende de la frase que fue puede ser dos (+) infinitivos no'

A: ir

P2: en este caso cómo es la frase An

An : La opulenta ciudad de México o Teno Tenoch-ti-tlán fue arrasada por los vencedores

P2: eso ella fue arrasada (+) entonces que cuál es el infinitivo

I: ser

P2: ah'

A: ser'

P2: SER no es ir no ella no fue ella no salió del lugar (+) ella es estado (+) es estado ella fue (+) arrasada entonces el infinitivo ahí es' SER

A: y cuándo da (incomp)

P2: cuando es ir es ir a o ir en no' entonces es fue fue arrasada aquí hay un (+) un predicativo porque es ser no' arrasada si es lugar ahí: ahí es es ir no' entonces está claro este sentido no' (+) bueno qué persona es'

As: tercera

P2: lo demás fue' tercera persona (+) qué tiempo'

A: singular

P2: tiempo''

I: indefinido

P2: indefinido muy bien (+) pretérito indefinido

Ap: pretérito perfecto simple

P2: ahora o pretérito perfecto simple no' también (+) ahora outro verbo Na

An: el mismo

P2: el mismo''

An: fueron

P2: fueron' pero cómo está la frase''

An: las guerras de la conquista fueron sumamente destructoras

P2: fueron sumamente destructoras (+) qué cuál es el infinitivo entonces

As: ser

P2: ser también y ahora (+) es el mismo tiempo no' tercera persona fUE singular plural fueron (+) outro verbo An

An: (incomp) ((quase não se ouve a voz da aluna ))

P2: hum'

An: pereció

P2: pereció (++) pregunta

An: cómo es el infinitivo de pereció

As: parecer

P2: parecer no' como en portugués (++) qué outra pregunta se hace' (++) el'

An e Z: tiempo

P2: tiempo (++) qué tiempo es pereció

As: pretérito indefinido

P2: pretérito indefinido (+) y la persona'

Alguns alunos: tercera

P2: tercera siempre estamos hablando de algo de la ciudad o del pueblo en este texto por eso normalmente es tercera no está ahí el texto no es alguien que habla de si mismo no' o que habla con alguien texto narrativo hablando de alguien de algo no' (+) normalmente

tercera persona (+) bueno ahora el grupo de Cm Is Cd es para preguntar a los a la a los compañeros

Cm: (incomp)

P2: permaneció (+) entonces cómo es que vas a preguntar Cd'

Cd: infinitivo del verbo permaneció (incomp)

As: ((risos))

Cd: yo no estaba oyendo estaba hablando

Uma aluna: infinitivo

Cd: permaneció

P2: permanecer

Cd: per-ma-ne-cer

Cd: el tiempo (+) permaneció

P2: para todos (+) cuál es el tiempo de permaneció

As: terceira pessoa do pretérito indefinido ((alunos falam devagar e em coro))

((risos))

P2: tiempo no es persona

P2: TIEMPO

As: pretérito indefinido

P2: pretérito indefinido

A: pretérito

P2: pretérito indefinido porque cuenta algo que sucedió en un determinado tiempo no' (+) bueno ahora é: la persona'

As: tercera

P2: como siempre tercera persona (+) ahí en este caso del singular (+) permaneció (+) otro verbo'

Cd: había

P2: HABÍA (+) pregunta entonces EL

((risos))

Uma aluna: é marcação (incomp) E

E: haber

P2: haber

Algumas alunas: ((incomp))

EL: tercera perso

Algumas alunas: no (+) el tiempo

Uma aluna: pretérito

P2: el tiempo

Uma aluna: había

EL: pretérito (+) imper- fecto

P2: muy bien

Cd: qué persona'

EL: tercera persona (incomp)

As: ((risos))

P2: falta otro verbo o no' (+) ya fueron

Is e CM: incluido

P2: ãh'

Cm: habían incluido

P2: a: incluido (+) incluido entonces (+) cuál es el infintivo de incluido'

Cd: incluir

P2: incluir (+) incluido está en qué: qué tiempo'

As: ((pensam))

P2: no hay tiempo (+) es una forma nominal (+) entonces eso no es tiempo es una forma nominal par-ti-ci-pio (++) sí' o sea forma nominal porque yo no digo (+) yo incluido tú (+) entonces es (+) el se utiliza o como un predicativo o entonces (+) junto con un auxiliar (+) no' ((está perto da lousa)) incluido cuándo sabemos que es verbo y cuándo sabemos que él es un adjetivo' (+) sabemos que es verbo cuando él no varia (+) en número (+) ni en género (+) por ejemplo incluido (+) había incluido (++) si yo digo ella había incluido ((escreve na lousa)) (incomp) termina con o no varió en género (+) ellas habían incluido (+) no varia entonces no es adjetivo (+) es verbo (+) participio (+) ahora la palabra (+) el participio a veces viene con función de adjetivo (++) entonces (+) ahí va a variar (+) en género (+) si yo digo (+) é: esta hoja está incluida (+) ahí está variando el género entonces es un adjetivo (+) esa forma del participio no' ((volta para o centro da sala)) bueno entonces ahora el próximo grupo aquí ((aponta para o terceiro grupo)) MC Ad R

Cd: professora'

P2: ãh'

Cd: tienes gerundio

P2: gerundio' hay (+) hay gerundio (+) incluYendo

Cd: enclu

P2: Yendo

Cd: encluyendo

((alguns alunos repetem o verbo no gerúndio))

P2: sí los que terminan en uir contribuir contribuYendo incluir incluYendo construir construYendo ((coloca na lousa)) porque el gerundio ((vai até a lousa)) el gerundio de los verbos en español (+) cuando termina en AR es como en portugués (+) hablar hablando cantar cantando pero cuando termina en er o cuando termina en IR (+) entonces termina en IENDO ((escreve na lousa)) en gerundio (++) aquí la terminación del infinitivo no' ((aponta para a terminação do verbo no infinitivo)) (++) entonces beber bebiendo (+) comer comiendo (+) eso para los que terminan en (+) ER decir diciendo algunos cambian la e para i no' (+) en el gerundio (+) por ejemplo pedir pidiendo (+) medir midiendo no' ((deixa o giz e volta para o centro da sala)) bueno (+) entonces ahora aquí ((aponta para o grupo)) MC'

MC: yo' ((olha assustada para a professora))

P2: sólo verbos

MC: escrebían

P2: ESCRIBÍAN

MC: escrebían

P2: el verbo en infinitivo'

MC: eh:

P2: no es esCREbir (+) es es-CRI-bir (+) es-CRIbir ((escreve o verbo na lousa)) la diferencia del portugués es que es con b (+) escribir (+) muy bien escribían entonces está en qué tiempo'

MC: pretérito imperfecto

P2: imperfecto (+) bien (+) tercera persona del plural no' otro verbo'

MC: desenvolverom

P2: desarrolla-RON no' o desarrollaRAN'

G3: desarrollaRON

P2: ah: sí (+) porque si ponemos con a ya queda desarrollaran ((escreve na lousa)) que es subjuntivo (+) imperfecto del subjuntivo si ponemos una tilde en la a al final ahí queda

futuro (+) o sea una pequeña letra que cambia ya da otro tiempo (+) da otro modo (+) entonces (+) poco

Cd: Professora (+) an subjuntivo

P2: sí

Cd: si for on pretérito indefinido (incomp)

P2: no (+) no vamos a: mezclar ahora pero por (+) sólo un ejemplo sencillo (+) é: escrib é: ((pensa)) a ver comer (+) comer é: comieron ((escreve na lousa)) comieron es pasado entonces ellos comieron (+) ahora si yo pongo en subjuntivo es aquel tiempo de la condición (+) si ellos comIEsen o si ellos comIErAN (++) sí' entonces ese es subjuntivo (++) es que en portugués el subjuntivo siempre termina con -sem (+) por ejemplo comer (+) en portugués comer' ((espera uma resposta dos alunos))

As: comeram

((escreve na lousa as terminações do pretérito e do subjuntivo em português))

P2: come-ram é o pretérito (+) o passado simples né' (+) comer comieron ((compara com o espanhol)) e comeSSEM (++) se eles comessem (+) é uma possibilidade né' se eles comessem (+) ahora vamos a ver eso en español (+) aquí comer igual (+) co-mie-RON (+) olha só termina com on porque é passado simples (+) e aqui esse comessem é co (+) si ellos comieran toda la comida (+) si los niños comieran (incomp) se eles comessem (+) e existe também duas formas (incomp) subjuntivo (+) é: imperfeito existe em espanhol (+) co-mie-sen (+) si ellos comiesen (+) é: só que essa forma é até mais usada si ellos comieran (+) tá' então por isso que eu tô dizendo se vocês puserem essa letrinha aqui prá essa (+) ó já vai dar outro tempo (++) né' (++) mais ainda dá prá perceber (+) isso aqui (+) por exemplo hablar ((coloca na lousa)) entonces aquí es infinitivo (+) pretérito indefinido (+) y aquí es (+) im-perfecto (+) sólo que de (+) subjuntivo (+) el modo de la duda de la posibilidad (+) y aquí eso en' (+) indicativo (+) no' con hablar temos la misma cosa (+) hablar (+) pasado ellos' ((pergunta aos alunos)) ha'

As: blaron

P2: bla-RON (+) imperfecto' (++) yo quería que ellos'

As: hablaran

P2: o hablasen (+) yo quería que ellos (+) ha-bla' hablaran (+) yo esperaba que ellos hablaran (+) o si ellos hablaran (+) o si ellos habla'- sen no' (+) entonces a (+) y futuro todavía (+) futuro de indicativo (+) habla'

As: rán

P2: hablarán (+) la misma forma sólo que aquí (+) con esta síla tónica (+) y aquí (+) la sílaba tónica es aquí ((aponta para os exemplos que havia escrito na lousa)) o sea hay una pequeña é: (+) simplemente por la tonicidad o una mezcla (+) ya cambia toda la forma no' ((volta para o centro da sala)) bueno (+) el último grupo

Ad: faltam dois ((diz a aluna do grupo anterior

P2: ya

MC: desarrollarON

P2: desarrollaron

MC: é: infinitivo desarrollar

P2: eso (+) es para preguntar no'

MC: (incomp)

P2: ãh ãh (+) pero ya hablamos este

MC: (incomp) prá mim

P2: ãh ãh (+) no tú tú dices el verbo para pregunta tú misma preguntas a los compañeros

MC: yo voy preguntar cuál es'

P2: el próximo

MC: ã (+) descifrar (++) cuál es el infinitivo de  
As: ((risos))  
MC: ya es infinitivo  
P2: cómo está en el texto'  
MC: descifrar (+) ya es infinitivo  
P2: a: está descifrar entonces está en infinitivo  
MC: bueno (+) conservan (+) cuál es infinitivo de conservan' ((pregunta aos colegas))  
As: com-ser- var  
MC: estás en qué tiempo'  
P2: está  
MC: está en qué tiempo'  
As: presente  
P2: presente de indicativo (+) eso ((olha para a aluna))  
MC: cua cuál es la persona'  
As: tercera persona de singular ((respondem em coro))  
P2: muy bien (+) ahora ellos (incomp) podéis preguntar para los compañeros (+) los verbos que: encontrasteis sobre los verbos'  
D: dice  
P2: como'  
D: dice  
P2: dice (+) cuál es la pregunta'  
D: é: cuál es la pessoa  
((os demais colegas do grupo riem ))  
P2: sí (+) la persona es'  
((risos))  
P2: dicen es'  
As: tercera persona del singular  
P2: tercera persona (+) muy bien de singular (+) y cuál es la outra pregunta ahora'  
D: cuál modo'  
P2: modo' eso muy bien (+) vamos a contestar de la manera que preguntan si sabemos (+) contestamos en cualquier orden no' (+) cuál es el modo'  
As: indicativo ((falam baixinho))  
P2: indicativo (+) muy bien (+) otra pregunta  
D: é: el ver el verbo en que tiempo'  
P2: ah sí pero (incomp) todavía el tiempo  
D: é: (+) pretérito (incomp)  
P2: pretérito dices'  
As: presente  
P2: presente (+) no confundir com DIJE (+) yo DIJE (+) es pa es pretérito indefinido (+) él dice ellas dice (+) ahí es'  
As: presente  
P2: presente (+) muchas veces nosotros nos (+) confundimos decimos é: yo dice (+) yo dice que tal cosa (+) no yo dice (+) yo dije o entonces a veces vamos a hablar en: presente (+) ella dije que: no es ella dije ella dice (+) entonces no confundir dice con dije (+) DIJE con j es pasado (+) para primera persona (+) yo DIJE ((escreve na lousa)) ella DIJO él dijo (+) y decir en presente es' (+) yo digo tú dices él dice (+) no' é como en português não termina com z' (+) z passa pro espanhol prá c (+) e aí eu acrescento um ezinho tá' ((larga o giz e volta para o centro da sala)) hay otro verbo'  
D: tenían

P2: ya ya hemos hablado de este verbo no' (+) aquí el otro grupo

D: (incomp)

P2: verbo tener no'

D: (incomp)

P2: tenían que era imperfecto sí (+) ya

((o grupo insiste em querer trabalhar com o verbo))

P2: tenían no' (+) bueno tenían entonces es (+) el infinitivo de tenían'

As: tener

P2: tener (+) no' este verbo es un (+) hum: (+) tiene irregularidad ahí en presente tengo (+) tienes tiene pero pasado tenían (+) otro verbo'

EL: poseían

Uma aluna: não já foi

P2: ese ya ha sido

D: refieren

P2: cómo'

D: refieren

P2: refieren (+) esto refieren (+) cómo es el infinitivo de refieren'

As: referir

P2: referir (+) ahí no hay ie (+) en el infinitivo (+) refieren está en qué tiempo'

As: presente

P2: presente de indicativo (+) porque es referir (incomp) bueno (+) entonces yo voy a entregar aquí la: ((vai até sua mesa e pega uma pasta)) (incomp) no' es para hacer (+) bueno el texto (+) podéis mirar en el texto (+) pero (+) é: cortar en la parte de los ejercicios (+) que está escrito aquí más abajo (++) normalmente ahí en el texto aparece refiere como menciona como (+) pero el verbo más usado (+) como pronominal

Iv: (incomp)

P2: porque no subjuntivo é assim (+) porque por exemplo se é: no presente (+) en presente (+) el verbo hablar (incomp) no' é: yo hablo tú hablas él habla (+) la: es de primera conjugación (+) termina con a HABLA (+ hablar primera conjugación (+) en subjuntivo cambia para e (+) entonces yo quiero que él ha-BLE (+) él quiere que yo hable (+) él quiere que TÚ hables (+) o sea la vocal temática que era a porque este verbo es de primera conjugación (+) pasa para' (+) e (+) en el subjuntivo (+) pero si en presente o infinitivo la vocal temática es E o i (+) por ejemplo comer vivir (+) entonces él come él vive (+) en subjuntivo va a ser (+) yo quiero que él coma (+) ahí la e cambia para a (+) siempre es lo contrario (+) bueno estos ejercicios ya voy a explicar pero podéis contestar (+) sólo que aquí no hay espacio (+) vais a tener que: arrancar una hoja para (+) es por economía ((a professora distribui as cópias do teste para os alunos))

Ap: puede consultar el texto'

P2: para el test'

((o aluno meneia a cabeça afirmativamente))

P2: sí (+) se puede consultar el texto (+) sólo no se puede consultar a los compañeros ((ri e olha para a pesquisadora)) el texto sí (+) sólo el texto (+) pero no las respuestas (+) no'

Ap: (incomp)

P2: el texto sólo (+) vas a escribir (incomp) porque ahí las respuestas son distintas se puede consultar el texto el texto podéis estar con él (+) no hay problema

Ap: (incomp)

P2: hum: ese es un problema (+) todas la clases hay que traer el material (+) ahora vas a tener que esperar (+) que alguien te preste ahí (+) esto porque yo no tengo ((vai até sua mesa)) después é: esta colección no' si alguien tiene estos libros vamos a hacer un: (+) la

próxima clase (+) no ((responde a uma pergunta que uma aluna lhe havia feito em tom baixo de voz)) sólo para tomar nota

R: (incomp)

P2: este de verbo (+) ejercicio para hacer R (+) es para extraer del texto (+) no' é: los verbos que encuentren y ahí poner en infinitivo participio y gerundio y el tiempo en que él aparece (+) puedes poner ahí ((faz um quadro na lousa))

Iv: todos' no es posible

P2: no (+) por ejemplo (+) vas a poner (+) el tiempo es que si él aparece en infinitivo (+) pones ahí sólo una vez (++) ahí pones el participio (++) ahora aquí donde puse tiempo (+) puedes poner aquí al lado (+) el tiempo en que aparece

((Uma aluna faz um gesto de desânimo))

P2: todos não (+) coloquem a quantidade que couber (+) tá' que aparece no texto (++) só esta quantidade de linha aqui (incomp) tem dezesseis linhas (+) umas quinze linhas (+) eu vou colocar quinze verbos que aparecerem no texto (+) vocês não vão colo preencher aqui tudo

Cm: tá daí eu vou colocar (+) o tempo que eu achei o verbo

P2: cê coloca ele no infinitivo (+) se você achou ele no passado (+) você coloca aquí (+) pretérito perfeito (+) você vai por na linha do pretérito perfeito (++) entenderam'

Alguns alunos: não ((risos))

P2: se ele aparece no presente cê vai por nessa coluna aqui ((aponta para a coluna que havia em um dos exercícios)) não precisa colocar em todos os tempos (+) entendeu' ((olha para CM))

CM: a: tá

MC: coloca só numa coluna

P2: só numa coluna (+) agora o infinitivo coloquem sempre o infinitivo tá'

Cm: então (+) por exemplo não precisa colocar o participio gerundio (incomp)

P2: nã:o só no infinitivo ((durante a prova a professora lembra os alunos que devem trazer o material da próxima aula)) la próxima clase (+) é: es para traer el texto del cuento sí' (+) vamos a hacer (+) los ejercicios (+) sobre verbos y trabajar la lectura (incomp) no' porque después vamos a hacer una evaluación

Uma aluna: (incomp)

P2: es cada uno con su texto (+) yo voy a pasar unas preguntas y vais a tener que mirar en el texto (+) si no tienes el texto queda difícil (+) y además vais a leer (+) vais a hacer los ejercicios en clase y al final yo doy (+) un pequeño ejercicio para (+) hacer un test ((os alunos começam a fazer a prova e à medida que vão terminando vão embora))

## TRANSCRIÇÃO DAS DECLARAÇÕES DA P2, OBTIDAS ATRAVÉS DA SESSÃO DE VISIONAMENTO

P2: da maneira como eu tô vendo agora né' eu acho assim (+) tanto os alunos (+) como como eu mesma parece que a gente tá incomodado com alguma coisa (+) os alunos ficam quietinhos né' (+) se vê assim todo mundo assim parece que meio desconfiado aquela aquela sensação tô sendo observado né'

Pq.: hum hum

P2: tanto os alunos como eu parece que a gente tá meio meio assim sem jeito né' quer dizer não é uma atitude normal né' assim regular né'

Pq.: tendo em conta que era uma pessoa de fora né' que tava ali pra observar

P2: hum hum então é exatamente isso

Pq.: então é natural

P2: dá pra perceber né' você percebe tanto os alunos todos eles assim mexendo nos livros né' ninguém fala com ninguém e todo mundo assim na expectativa né' (+) e: (++) eu assim parece que eu tô falando mais com o meu material do que com os alunos né' ((risos)) é: (+) isso que isso que eu tô vendo aí

Pq.: mas é que tava uma filmadora lá né'

P2: pois é acho acho que eu tava falando com o material mas ao mesmo tempo pensando de certo no fundo com né' da da filmadora e parece que travando né' meu

Pq.: hum hum

P2: meu desenvolvimento né'

Pq.: hum hum parece que perdeu um pouco da naturalidade

P2: é é eu acho que perdeu bastante (++) da parte dos alunos né' eu acho que eu dava a impressão que eu tava bem incomodada (++) comentar alguma coisa que (++) é: tá mais assim relacionado com é: com (+) a minha maneira mesmo de ver a questão da aula em si aí né' (+) é: até uma coisa bem psicológica né' comentar o aspecto psicológico (+) da minha postura a questão da da aula do desenvolvimento da aula né' acho que no fundo fica aquela preocupação de apresentar uma aula tradicional (+) né' e na verdade nessa aula aí nesse momento talvez (+) eu eu tivesse sentindo que os alunos que os alunos não precisavam daquela aula tradicional né' mas eles precisavam assim do contato por exemplo deu conversar primeiro com eles bastante (incomp) mas na hora eu senti bloqueio e isso não é uma coisa que eu pensei conscientemente mas sim incoscientemente eu senti esse bloqueio de como é que eu ficar vontade conversar de ver as necessidades ali né' tal (+) e os alunos pra que a aula se (+) é: (+) tá sendo esperado de mim uma aula né' e é: como se esse momento de sondagem acho que no meu inconsciente não fosse aula então não podia ser apresentado (+) eu (+) eu percebo isso eu entendo isso com essas imagens né' é mais assim é mais uma é mais uma (++) é: é mais uma compreensão uma análise minha (+) psicológica né'

Pq.: você falou de aula tradicional (+) como é que você descreveria uma aula tradicional'

P2: aula tradicional é aquela que você segue você planeja os objetivos né' os procedimentos e depois você visa um resultado tá (+) então você tem que começar é; seguindo apresentando este objetivo já com esse objetivo claro coisa que eu tava sentindo eu sinto que ali esse objetivo tava é: dessa aula como essa aula é uma continuação então esse dependia muito da interação dos alunos então não tinha esse

esse esses procedimentos ou esses objetivos né' o objetivo era com que os alunos dessem continuidade conforme as necessidades deles né' nesse ponto (+) eu apesar de fazer bastante tempo mas eu me dá é: parece ser isso que eu tô vendo né' então é: (+) me dá essa impressão porque aula tradicional é isso o que você perguntou pra mim é isso então você chega ali e tá tudo prontinho você chega ali não tem dúvida começa (+) a falar e a agir fazer os alunos agirem você é o é o agente mesmo né' mesmo que você faça com que os alunos ajam mas é você que tá fazendo entendeu

Pq.: entendi você é o centro da aula

P2: é é essa a aula tradicional você é o centro e mesmo que os alunos tenham que falar que eles tenham que apresentar mas quem está coordenando quem que tá articulando tudo é o professor

Pq.: hum hum

P2: (incomp) ((a P2 e a pesquisadora estão vendo a fita de novo)) pela pelo meu gesto é: (+) assim pela ênfase dos gestos (+) então dá a impressão que eu tô com a preocupação do aluno não entender (+) né' porque até porque eu tô apresentando um exercício que também não é não é tradicional né' é um exercício que é mais é um fruto né' da minha criatividade que eu acho que que eu acredito que funciona bastante que é você tra trabalhou a oralidade (+) então você agora você vai trabalhar a estrutura da língua então você trabalhou oralidade aí depois a semântica né' léxico então agora vamos quer dizer principalmente é: já fez a compreensão já falou né' então agora vamos trabalhar a língua a estrutura né' o léxico a morfologia né' então (+) é: esse que esse que é o exercício (+) de trabalhar (incomp) os verbos os substantivos e já uma introdução pra é: (+) aula de gramática né' então eu tenho a impressão que tenho a impressão não eu acredito que eles não estão acostumados porque não tem esse tipo de exercício nos livros então parece que fico que eu fiquei é: pelo meu gesto aí falando com as mãos praticamente né' falando com as mãos também né' né' então você percebe que há uma preocupação muito grande (+) né' que o aluno entenda como que funciona o exercício e de fato é: o aluno tem dificuldade quando você apresenta um exercício que ele não está acostumado a fazer (+) tanto que no final mesmo falando com as mãos também no final eles ainda não entenderam alguns alguns não tinham entendido por quê' porque muitas vezes eles estão acostumados a fazer exercícios que eles sempre fazem passe para isso passe para né' responda interprete né'

Pq.: inclusive por escrito no livro né'

P2: isso por escrito aí você fala tem uns que nem estão prestando atenção porque estão acostumados a não depois está escrito ali (+) ou eu já fiz classe de língua é sempre assim eu eu já fiz alguma vez a hora que eles vão fazer mesmo é que eles se deparam alguns tem uns que são mais atentos mas outros ah que que é isso' e ele nem ouviu o que que você falou (+) e eu antecipadamente já tava prevendo isso por isso a minha preocupação

Pq.: é eu vejo assim você tem uma preocupação que eles entendam

P2: é que você já sabe o que que vai acontecer então não adianta eu me preocupar porque no fim vai acontecer do mesmo jeito eu não devia nem me preocupar né' (+) então é uma coisa que (+) agora eu até faço assim nem me preocupo porque sei que (incomp) no final tenho que falar novamente (incomp) eu escrevo (+) eu vou mudando eu vou mudando a minha prática por exemplo a mesma coisa que eu fiz o ano passado eu eu fiz esse ano só que dessa vez em vez de ficar perdendo (+) perdendo tempo não mas ficar nessa angústia de mostrar querer fazer detalhadinho é:

a a a explicação não é suficiente ele tem que por em prática pra ele entender né' então como eu já percebi isso esse ano eu fiz tudo por escrito apresentei uns exemplos eu fiz só que com o texto que eu escolhi os textos deles eram outros né' no lugar de conto eu trabalhei com música poesia aí eles

Pq.: no primeiro ano'

P2: é no primeiro ano (+) aí cada um fez com o seu texto e aí é individual então (+) ainda assim eles tiveram dificuldade

Pq.: você acha que essa dificuldade é porque eles não estão acostumados'

P2: porque eles não estão acostumados com o tipo de exercício aí depois que eles se acostumam aí não né' a dificuldade é no procedimento do exercício né' mas pra mim assim é uma coisa assim que adianta muito porque no caso ele vai trabalhar com morfologia substantivo adjetivo e verbo então ele vai trabalhar muito com o léxico né' então no primeiro ano é bom pra ele já ter uma idéia geral da língua (+) até porque tem muitas coisas parecidas pra pra ele ter um contato assim abrangente né' (+) e aí vai depender muito da base de cada um tem uns que já têm assim um um desenvolvimento que (+) chega assim a desenvolver muito né' outros menos isso vai depender muito da base do interesse da facilidade da dedicação e por isso que eu já fiz individual cada um trabalhar um texto aí (+) (incomp) depois a gente fez a a correção inclusive em conjunto mas aí eles apresentavam as frases e todo mundo tinha as mesmas músicas as mesmas poesias eles só não tinham trabalhado todas cada um tinha uma

Pq.: você falou assim cada um tem uns têm (++) mais facilidade ou dificuldade

P2: cada um tem uma situação é:

Pq.: você acha que existe então um dom pra aprender língua (+) estrangeira'

P2: não (+) me refiro à base

Pq.: à base à formação anterior'

P2: à formação anterior

Pq.: que ele teve

P2: a formação anterior que ele teve

Pq.: a experiência anterior de língua'

P2: é

Pq: que ele teve no primeiro e no segundo grau

P2: formação de língua de língua estrangeira e da própria língua materna (+) porque tem a questão da transferência transferência que ele é' ele passa muita coisa da língua materna que ele tem esse conhecimento por exemplo se ele tem boa dicção boa entonação bom tom de voz isso da parte fonológica é lógico que ele vai utilizar tudo isso na língua estrangeira também se ele tem ou se ele não tem também ele vai poder utilizar né' então na parte de(+) mesmo na parte de léxico que tem muitas palavras que são idênticas entre português e espanhol então se ele não as conhece em português como que ele vai conhecer em espanhol' por exemplo no início do do ano eu dei um um texto assim pra eles e': eu passei o ditado eu já tinha explicado a parte fonológica ortográfica e depois de eles fazerem o ditado eu pedi pra eles traduzirem aí eles não conseguiram traduzir palavras como *fomento* (+) como (+) é: incorrer né: *incurrido* não conseguiram fazer a associação várias palavras que eles não conheciam em português eles diziam "o quê é isso' né' (++) e até expressões por exemplo "as" no sentido de um um (+) alguma coisa chave né' um trunfo né' eles não tinham esse conhecimento (+) né' e: sobre cultura geral né' sobre García Lorca sobre algumas (+) que são muito conhecidas na Espanha mas que normalmente as

peessoas no geral conhece mesmo que não esteja em espanhol mas aí depende muito da do conhecimento de de mundo deles geral conhecimento geral

Pq.: esse conhecimento prévio né' você acha que esse conhecimento prévio

P2: é isso

Pq.: você acha que tanto esse conhecimento prévio que ele tem tanto de mundo quanto de língua materna é importante pra aprender língua estrangeira

P2: então é: porque o (+) é o que eu falo né' é aí vai depender essa tudo o que ele utiliza o que é importante que serve pra pra ele aplicar na no desenvolvimento da língua estrangeira (+) né' então depende muito varia muito de um aluno pra outro então eu procuro sempre fazer um trabalho né' assim quando é individual ou em grupos de forma que ele não não faça não siga um modelinho todo mundo faz a mesma coisa ele usa um pouco também da criatividade dele que ele trabalhe as dificuldades dele (+) né' e aí eu pedi pra eles nesse nesse trabalho aí pedi pra eles trabalhar os verbos e os nomes né' e (++) não (incomp)

Pq.: acho que foi você pediu pra eles construírem frases né'

P2: vamos ver é acho que foi isso construir frases aí você vai ver então o que que ele conhece né' como que ele vai desenvolver isso né'

Pq.: é tanto é que tiveram dificuldade assim porque você pedia sujeito verbo e complemento e alguns colocavam aqueles termos mais acessórios né e você falava "mas não é isso"

P2: não sei se é pra falar do aluno só

Pq.: pode o que você quiser da sala do aluno o que você

P2: eu noto do aluno do aluno e talvez isso influencie na minha atitude (+) o aluno espera demais do professor né' então ele fica assim é: é: ele fica esperando tudo o que você vai falar ele (+) pelo menos esse grupo aí então ele não participa muito mesmo ele não fala "mas professora isso não podia ser assim assim ele não questiona (+) né' então é a professora que sabe é a matéria dela ela que tem que falar né' é lógico que quando você pediu quando você é no caso quando eu pedi pra eles apresentarem o trabalho aí eles já agiram né' por eles mesmos mas sempre com aquela com aquela insegurança como que a professora quer'

Pq.: é (+) inclusive eles ficavam adiando né'

P2: adiando

Pq.: você marcava chegava no dia

P2: uma insegurança mas isso aí eu notei em todas as matérias notei isso no geral porque eu conversava com eles né' então eles chegaram assim parece que coincidiu desse grupo ser daquele que espera daquele aluno estudioso mas estudioso assim faz tudo o que o professor manda (+) então o professor tem que mandar direitinho (+) e mandar muito claro né' eu notei isso nessa turma e naquela turma que (incomp) terceiro ano

Pq.: ah ((exclama))

P2: da P1

Pq.: da P1 né'

P2: porque eles queriam que você já falasse a página que você vai dar na outra aula e o livro certinho e que não mudasse aquilo ali por nada né' porque eles não podiam ficar perdidos (++) delimitasse bem as coisas e por isso que é: já aquela turma a P1 fala assim a não aquela turma já o ano passado do quarto ano já não tinha isso

Pq.: não não tinha

P2: já eram bem (+) é: de

Pq.: deles irem atrás e procurar

P2: é num num é muito preso a (+) a a livros a exercícios a esse conteúdo só eles têm opinião

Pq.: o que você achou dessa experiência já que você falou de exercício falou de livro aí (incomp) porque foi a tua primeira experiência sem o livro didático não foi com essa turma que a gente usava nas turmas anteriores né' quê que você achou dessa experiência de não ter usado o livro didático de jeito nenhum'

P2: eu achei alguns pontos positivos né' (+) e também teve alguns pontos que é acho que dificultaram né pra mim

Pq.: eu também trabalhei sem livro com o quarto e eu achei assim

P2: pra mim teve uma dificuldade em termos práticos né' e até de motivação

Pq.: pro aluno

P2: pro aluno eu senti né' por exemplo é os pontos positivos é que é eu acho que o aluno era uma forma de o aluno ficar preso àqueles tipos de exercícios que nem sempre você acredita né' sabe aqueles mesmos exercícios de completar de exercícios que vem nos livros didáticos que a gente nem tem livros pra o curso de Letras e que a maioria você pega livros de segundo grau né' então é: ou então quando tem livro de terceiro grau é só baseado na gramática né' então é eu achei positivo que você pode (+) trabalhar de outra forma sem ter essa interferência não vai ficar tão presa no no livro naquele tipo de exercício e de alguma forma você conduz né' pula uma linha (incomp) né' e como ele não é feito pra esse pra esse curso né' então nesse ponto eu achei interessante até os temas né' dos livros didáticos nem sempre eles agradam porque a maioria ou ele é feito lembra o *Ven* era internacional não tinha nada a ver com nossa realidade né' aí já tinha aqueles outros livros feitos pra segundo grau das editoras daqui também aí a gente viu o *Hacia el español* né a não parece que tem alguma coisa a ver mas também não é o ideal (incomp) tem que complementar mas principalmente assim tipo o aluno que ficava desmotivado porque ele ele não tinha o material e ele falava "a cópia xerox" né' eles tinham dificuldade pra guardar isso daí é como se eles não tivessem concretizado aquele é: o conhecimento eles não viam o que que eles já aprenderam tudo em folha então pra ele acho que na cabeça dele assim como as folhas ficavam jogadas a cabeça deles também é como se eles ficassem sem essa referência né' eu (+) me deu essa impressão não sei não perguntei pra eles mas eu tive essa impressão né' pela reação deles é: como eu adotei alguns livros adotei não indiquei não adotei indiquei alguns livros como léxico né' *Adquisición de léxico* e aquele de fonética e fonologia mas aquilo ali é muito estrutural não tem textos não fala da cultura e a cultura é um elemento muito importante pra língua né' então pra você entrar na língua pra você sentir a língua você tem que entrar na cultura (+) e esses livros estruturais não traziam muito esses elementos né' não falavam do povo das particularidades do povo da economia da política da cultura da arte né' então eu acho que isso aí eles ficaram assim como se eles tivessem trabalhando só o lado técnico né' e o lado pessoal humano mesmo parece que ficou faltando esse lado humano falta sentimento e sem sentimento não pode ter motivação né' e talvez até um pouco da apatia que eu notava neles talvez devesse a isso também ((a P2 e a pesquisadora vêem a fita novamente))

P2: (incomp) assim da técnica pura sem o sentimento é da falta do livro didático da falta dos textos mesmo assim porque eu trabalhei muito mais a parte da (+) eu queria trabalhar o léxico né' eu queria que eles adquirissem o léxico básico da língua a estrutura o léxico né' e assim os textos mesmos os contos infantis eles não mostram

nada disso é interessante porque é língua geral né' no nível assim geral de língua geral e você (+) é: língua comum né' é linguagem comum não é técnica não é não é uma língua assim específica de uma comunidade específica né' não é uma variante é a língua comum então eu falei bom você tem que conhecer o comum pra depois ir pra o específico né' mas ficou uma coisa muito técnica ficou muito técnico né' técnico é interessante' é né' lógico ainda mais num ensino sistematizado né' que é o caso da língua que tá aprendendo sistematizado muito bem tá tudo planejado planejava bastante né' mas ficou faltando esse elemento o elemento do humano da cultura da novidade né'

Pq.: a língua como a língua de um povo o lado socio-cultural vamos dizer assim né'

P2: isso e ainda tem o teu livro porque o livro tem contexto outro alguns porque tem uns que não trazem nada né' só traz aqueles textinhos de antigamente mamãe papai não sei o que na minha casa né no mercado mas não fala que mercado não da nome não contextualiza né' então ficou assim isso aí embora eu estivesse com a perspectiva do curso de Letras já abordando a gramática tudo mas ficou sem contextualizar culturalmente

Pq.: você falou de gramática você acha no curso de Letras é importante a gente dar esse enfoque pra gramática'

P2: eu acho eu acho importante eu achava eu achava assim que a não primeiro eu vou ter que ensinar o aluno a falar conversar não tem que falar em gramática mas por outro lado você não tem motivo pra ficar escondendo falar assim "a não vamos assustar os coitadinhos ah! e': porque o objetivo do curso de Letras ele é conhecer a língua sobre a língua e a língua então ele vê isso em Lingüística vê isso em Língua Portuguesa né' então por quê não vê isso em Língua Espanhola' é lógico que você tem que explicar explicar não é: acho que tem que trabalhar chegar a ver junto com o aluno né' as várias funções da linguagem as várias maneiras de você é: estudar essa língua né' aquisição depois esse saber sobre a língua é: num nessa fase aí você faz as duas coisas né' eu achei que não tiveram dificuldade quanto a isso (++) em ver a estrutura mas faltou mais esse lado é que esse ano já é diferente eu tô usando o livro e entra um pouquinho na cultura

Pq.: é você até acaba complementando

P2: não entrei muito na cultura não mas acontece que eu já entrei nas poesias e nas músicas aí eu falei do aspecto de (incomp) que é a parte do romantismo então eles se sentem motivados porque tem muito a ver com a idade adolescente meio adulto aquela fase que eles gostam muito desse lado romantismo né' e aí tem eles têm também aquele aquele (++) como é que fala' aquele estereótipo a de que o latino é muito romântico e a gente passa isso também então eu falei olha pra eles observarem isso nas músicas né' então um povo cheio de sentimentos então a gente já começou a abordar essa questão né' então eles já começaram a entender o porquê dos superlativos o porquê dos muitos adjetivos tanto sentimento tanto amor tanta paixão e gostaram né' e começam assim criar aquela aquela

Pq.: a ligação com a língua

P2: aquela coisa afetiva né' e aí começam a se dedicar e começam a passar horas você vê outro resultado

Pq.: é tem que ter um envolvimento eu acho

P2: é hum hum pelo menos você vê que o resultado é outro

Pq.: hum hum eu também acho você tem que estar envolvida com aquilo que você tá aprendendo

P2: é e aí eu estava preocupada com a produção (+) né' eu tava preocupada com a produção na aquisição de léxico na aquisição da estrutura ter um conhecimento geral da língua (incomp) é todas as funções e passei tudo só que (+) envolvimento' né muita gente aprendeu só que aquela coisa técnica né'

Pq.: será' eu queria ver eu poderia fazer uma pesquisa com os alunos né'

P2: eu fiz uma coisa muito técnica porque

Pq.: pra pra confirmar se realmente foi se eles sentiram como muito técnica

P2: mas na aula a aula em si

Pq.: em si hã hã

P2: pode ser que por exemplo eles tinham uma relação com a língua espanhola se já existia diferente ah as músicas né' os filmes alguma coisa assim (+) mas assim no estudo da língua é aquela coisa

Pq.: a questão do estereótipo que a gente viu agora pouco né'

P2: o estudo da língua ficou aquela coisa de estudar em seco mesmo né' (++) você não vê assim motivação envolvimento é: emoção nos alunos (+) e tanto e tanto que eles falaram pra mim uma vez isso né' "a professora parece que você não tem vontade" porque eu mostrava só esse lado técnico não falava nada de emoção pra eles então talvez o que eles quiseram dizer era isso agora eu entendo é que eu não trabalhei a questão do afetivo entendeu' por mais que eu era assim tinha a maior boa vontade com eles mas eu não falava nada disso a a a língua não falava isso a língua espanhola que tinha que passar isso

Pq.: e como você poderia ter passado isso pra eles'

P2: ah: da forma como eu sempre fiz os outros anos e como eu tô fazendo esse ano (+) porque nesse ano como eu tava dando aula junto com a P1 né' embora ela não tenha a gente não tenha falado isso mas como eu entendi dessa forma (incomp) não nós vamos fazer assim assim assim então é como se eu tivesse que me adaptar a um compromisso né' que eu fiz

Pq.: a um esquema né'

P2: a um esquema exatamente então eu falei bom pra conseguir isso eu vou trabalhar dessa forma que é bem abrangente bem pensando no lado técnico né' (+) agora como é que eu passo agora agora eu passo através dos elementos culturais através de um texto de um escritor ou de uma personalidade de um diálogo de de de pessoas apresentando pessoas mesmo como elas são as cidades mostrando como é o povo como é a cultura como eles pensam como eles falam como eles sentem como eles vivem né' ((nesse momento acabou a fita)). Mas eu sempre tenho aquela boa vontade né' com o povo com a língua e até eu falo "ah, eu sou suspeita né' pra falar de tal lugar assim

Pq.: sabe que eu acho que realmente motiva o aluno se ele sente que o professor tá motivado que ele gosta

P2: que ele gosta

Pq.: daquilo que ele faz

P2: acaba motivando

Pq.: daquilo que ele faz né' daquilo que né' daquele conteúdo que ele tá dando e se ele tá apaixonado pela língua que ele ensina eu concordo com você

P2: e muitos alunos falam

Pq.: você motiva o aluno

P2: eu já ouvi muitos alunos falarem pra mim assim não alunos meus alunos de outros professores " nossa aquele professor gosta tanto que você acaba gostando ele

faz você gostar” eu já ouvi esses comentários eu já fui aluna e eu também já senti isso (++) entendeu então e eu sempre trabalhei nesse sentido até quando eu tinha aula de eu tinha escola eu queria mais era envolver os alunos então eu trabalhava muito esse lado afetivo mas queria que ele produzisse também mas isso era a isca e aí depois você aproveitava

Pq.: a produção é muito maior né’ porque se ele tá envolvido ele mesmo vai procurar os caminhos

P2: eles falavam “olha professora sabe o que eu fiz sabe o que que deu certo” aí eles procuravam “ah eu tô escrevendo eu tenho um amigo agora lá eu tenho um correspondente” então eles falam agora “ olha eu conheço assim eu conheço tal (incomp) eu tenho agora uma pessoa eu tenho um amigo pela internet” ou “ eu eu tenho meu vizinho tenho isso tenho aquilo” então eles mesmos mostram eles começam a observar “ ele fala assim e eu tô vendo assim no livro” você a presença do livro né’ “é assim eu vi lá assim né’ “eu não quis falar nada mas agora eu tô vendo agora o porquê tô entendendo “ então né’ tem muita coisa deles nisso e aí fica aquela troca né’ eu tenho trabalhado muito assim agora uma pessoa as vezes apresenta um trabalho diferente do grupo todo e aí todo mundo ouve e ao mesmo tempo ele tá trabalhando a oralidade (+) né’ então todo mundo se enriquece porque são vários né’ (+) vários trabalhos diferentes né’

Pq.: isso no primeiro’

P2: no primeiro e no quarto

Pq.: que ótimo ((exclama))

P2: realmente eu eu nem me sentia muito bem fazendo este tipo de (+) eu fazia isso como uma obrigação né’ seguindo este esquema

Pq.: é eu percebi sim você estava meio angustiada

P2: é é porque aquela coisa assim ti tinha que chegar numa numa num resultado numa produção né’ é como se eu tivesse tivesse que seguir um esquema que eu tinha combinado né’

Pq.: é eu vi sim eu percebi que você estava preocupada que você se sentiu

P2: não e pelo fato também de tá é: há pouco tempo da Universidade né’ tá chegando então parece que você tem que se adaptar aí né’ e talvez pela (+) até pela minha maturidade mesmo

Pq.: são experiências né’

P2: psicológica né’ assim de (+) de quero chegar num consenso não quero chegar assim ”pa bum” meu jeito né’ não quero impor ah: eu faço assim deu certo e a questão teórica né’ não posso passar por cima da teoria

Pq.: e daquilo que você sente né’ igual você tava falando agora pouco

P2: não eu passei por cima do que eu sentia mas da teoria não

Pq.: então você passou por cima do que você sentia

P2: mas da teoria não não podia passar

Pq.: hã hã

P2: (incomp) por quê que você divide a língua né’ porque esse ano você vai fazer tal coisa (incomp) isso foi idéia minha né’ esse ano vou eles têm que trabalhar o léxico as funções comunicativas básicas né’ (++) com a preocupação de (incomp) ((a P2 volta a olhar a fita))

P2: (incomp) isso’

Pq.: acho que é o material cópia porque como você não tava com o livro então você tinha que fazer cópia

P2: e agora como que é isso um fica com uma folha outro fica com outra tem que ter essa outra folha' então pra eles é muita coisa nova né' (incomp) tem que ter um envolvimento então o novo tem que ter um envolvimento senão você já vê com maus olhos né' (++) aí também dá pra perceber bem que os alunos tanto não se tanto eu tava me sentindo assim os alunos também tá fazendo aquilo assim bem técnico né' é tá fazendo isso aqui porque você tem que fazer como o professor quer não sou eu que quero assim né' então tá fazendo assim parece que como ele percebeu desde o começo "ah a professora tem um estilo diferente então eu vou ficar na expectativa né' vou vou ver agora o quê que ela vai trazer o que que ela vai apresentar bom vamos ver agora em agora vamos ver o quê que vem agora né' eles apresentam assim né' eles passam essa impressão né' e eu ali muito preocupada com a parte também técnica com a produção né' parece assim que eles ali e eu aqui né'

Pq.: tanto que tinha um outro grupo também lá trabalhando e que você né' então você tava preocupada você não tava'

P2: é na minha na minha cabeça no fundo no fundo eu tava na maior preocupação com eles vendo o lado humano deles né' é: até querendo até por mim até passava a mão na cabeça né' mas a minha postura ali não eu sou profissional não tem nada que passar a mão né' ali durante a aula era uma coisa assim passava a impressão que era de pedra né' você olhando assim se eu fosse aluno eu ia falar "essa professora é de pedra né"

Pq.: ((risos))

P2: agora eu eu vendo

Pq.: porque você não tava motivada né'

P2: é

Pq.: pra trabalhar dessa forma

P2: então falava assim ah: não tem nada ali dentro né' (incomp) pela expressão

Pq.: porque você não tava agindo de acordo com as suas crenças você tava agindo

P2: não eu tava agindo de acordo com a minha crença no sentido de da produção que eu tava acreditando naquilo ali mas só que (+) desconsiderando algumas coisas como se aquilo essa parte eu eu dividi demais a língua eu falei bom vou trabalhar léxico funções comunicativas da língua né' e a gente tem tanto tempo pra fazer isso e eu não posso desperdiçar nem um tempinho né' então assim eu tenho aqui que cumprir aqui um programa uma obrigação que é muito aquela preocupação de prestar conta pra alguém é é essa preocupação de prestar conta então se você está com essa sensação de prestar conta né' é qui nem quando você está num palco só fica dando um oizinho e um tchau e falando com ninguém você tá ali tem que ter aquela postura ali e acabou né' agora você testa conversando já é outra coisa e ali parece que tava bem assim né' "olha não posso sair da linha aqui heim" ((risos)) e vocês fiquem na linha também heim e me dêem conta de tudo assim como eu vou dar conta ((risos)) né' dá essa impressão aí não é' (incomp) seguros eles até falavam "e a professora" né' talvez eles fizessem comentários (incomp) mas eles são muito inseguros também pra esse tipo de eles tentaram mas não souberam né'

Pq.: é é verdade

P2: né' não souberam como explicar

Pq.: o que que tava acontecendo

P2: é eles não souberam de jeito nenhum muito imaturos também talvez muito jovens e inexperientes

Pq.: acho que aí só tinha a MA que era a mais velha só

P2: é mas só de idade porque de experiência de faculdade não (++) aí reforça bem o que eu falei eles ficam muito quietos aceitando esperando tudo (+) “ ah: eu vou fazer o que a professora tá mandando né’ (++) vamos ver o que é que vai dar (++) eu acho muito chato uma aula

Pq.: o quê que você espera do seu aluno assim né já que a gente tá falando de aluno tá falando de você quando você entra na sala de aula quais são as suas expectativas em relação ao aluno’

P2: (incomp)

Pq.: com relação ao papel que ele tem que desempenhar ali na sala de aula com relação a (++) a postura que ele deve ter diante das atividades de ensino aprendizagem’ (+) porque você entra com uma certa expectativa do aluno (++) não é porque você entra na sala de aula ah hoje eu preparei essa aula acho que

P2: ah: então eu espero que o aluno (+) ele sempre coloque alguma coisa né’ por exemplo se eu levo um texto sobre os índios (incomp) a eu já vi alguma coisa ou então eu nunca tinha visto eu quero saber a opinião deles sobre aquilo que tá fazendo se é um texto se é um exercício de gramática eu espero que ele fale que ele comente né’ alguma coisa em primeiro lugar né’ (+) e em segundo lugar eu quero eu espero que é: a relação dele com aquela matéria se é importante pra ele ou se não é né’ que que tá acrescentando que que não tá acrescentando e (+) também eu espero que (++) a partir daí se (+) realmente tiver interessando que ele (+) ele não espere só do professor é essa a minha expectativa

Pq.: tanto que eles vão ser professores também né’

P2: eu eu espero pra meu ideal é que eles não espere do professor e que a partir daí eles trabalhem aquilo ali tragam sugestões dúvidas né’ complementem alguma coisa (++) então é essa a minha expectativa (++) ((a P2 e a pesquisadora voltam a olhar para o vídeo))

P2: não dá pra ouvir né’

Pq.: eles falam muito baixo

P2: (incomp) desesperada aí né’

Pq.: não eu te vejo tão tranqüila

P2: ha’

Pq.: não eu achei até que você tava tranqüila

P2: não tranqüila mas assim em relação aos alunos não é’

Pq.: você se viu desesperada em relação aos alunos’

P2: assim gente vocês já não fazem estão entendendo’ (++) (incomp) séria aí né e eles né é se ela tá assim é porque alguém vai ver né’ imagine a gente como é que não vai ficar (incomp)

Pq.: aí você corrigiu *heredó* você acha que é eficaz parar interromper corrigir’

P2: (incomp)

Pq.: não você parou aqui quer ver’ acho que foi agora ela falou *heridó*

P2: nesse caso que ela tá lendo eu acho que é importante fazer na hora (+) porque ela não vai cortar o raciocínio dela porque ela tá lendo (+) né’ (++) na hora ela tá com toda atenção né’ então ela presta atenção e normalmente as pessoas que são corrigidas assim elas não esquecem mais (+) né: e não tá inibindo eu acho (++) normal (++) tanto que os alunos acompanharam todas as aulas que não faltavam eles acompanharam bem por exemplo a (incomp) que ela acompanhava todas as aulas né’ (+) é: não sabia nada no início ela conseguiu todo o objetivo que eu eu tinha tava em mente né’ conseguiu (+) outros alunos também que nunca tinham estudado espanhol

(+) conseguiram ter um bom resultado só que as aulas durante as aulas mesmo tava uma coisa meio sem motivação a falta de um livro didático e mesmo a falta desse lado afetivo com a língua essa preocupação com o conteúdo (incomp) (++) é: tem que (incomp) muito né'

Pq.: tem

P2: eu acredito nisso você não pode ficar no afetivo e não desenvolver tecnicamente (++) o lado afetivo é só pra dar um envolvimento a partir daí você tem que lembrar que você (+) é um futuro professor que você tá estudando a língua pra fins profissionais acadêmicos (++) tem que equilibrar

P2: o que que eles acharam é: por exemplo trabalhar os contos né coisa (+) que (+) não motivou (+) porque não (incomp) essa parte mais afetiva falava olha vamos comparar com (incomp) pra uma criança né' dependendo da cultura como que é o povo falar acho que no fundo eu tava com aquela preocupação de ter produção

Pq.: produção lingüística né'

P2: lingüística se eu se eu falasse usasse a aula pra isso era como se se perder (+) tempo e não atingir porque foi proposta tanta coisa como propostas né' temos que alcançar isso isso e isso aí eu falei nossa que tempo (+) então vamos eu vou desenvolver alguma coisa aqui pra abranger tudo né' (++) como que eu vou trabalhar pronúncia essa coisas no laboratório cada hora um falar (++) (incomp) tem que apresentar trabalho (incomp) trabalha aquela parte de fonética e fonologia estuda muito a parte ( incomp)

Pq.: até pra eles falarem deles mesmos da vida pessoal

P2: ah eu aprendi é: desde pequena né' no lugar no país a língua espanhola então eu aprendi desde criancinha com os primos (+) pra mim era uma língua familiar então eu aprendi assim como uma criança aprende a língua materna (+) só que ao mesmo tempo eu aprendi o português então desde pequena eu fazia comparação entre as duas línguas né' sempre tive uma tendência muito grande de fazer comparação porque eu tinha que fazer (incomp)

Pq.: você morava na (incomp)

P2: não eu não morava mas eu ia passar as férias (++) às vezes dois ou três meses as férias de janeiro dezembro janeiro fevereiro passava uns dois meses lá eram os primos né' brincava com os primos é minha mãe no dia a dia ela falava espanhol também e na escola né' eu falava em português então eu ficava comparando (++) eu falava não isso aqui é espanhol eu notava como a minha mãe pronunciava (+) a questão da pronúncia da interferência né' daí eu falava (incomp) ela fala assim por quê que ela não tá conseguindo falar' eu analisava desde pequena (+) falava mãe não é assim já ia corrigir eu falava as vezes português né' eu falava não é assim não tô conseguindo falar (incomp) aí ela ficava irritada né'

Pq.: ham ham também

P2.: porque ia corrigir né' ai ai ela falava ela como ela via que corrigiu ela aí ela preferia falar em espanhol então eu vou falar a língua que eu sei falar e bem pronto e ela se recusava falar português

Pq.: você não teve problema nenhum você era pequenininha você ia lá e soltou a língua né'

P2: onde'

Pq lá quando você ia lá passar as férias

P2: pra Bolívia

Pq.: é

P2: não porque eu tinha vergonha né' talvez eu até falasse no início eu devia falar misturado né' (+) mas como lá ninguém falava em português e: então aí com o tempo eu ia a a a acabava falando o espanhol tudo né' criança né' criança eu não tinha vergonha eu não lembro nada eu lembro uma vez só que eu fiquei com vergonha uma coisa que eu confundi eu falei que eu gostava de ensalada de lechuzas ((risos)) que aí todo mundo riu e eu fiquei com vergonha né' aí que eu aí que a minha tia falou que lechuzas é o pássaro (incomp)

Pq.: ham ham

P2: aí que eu ah que eu percebi que eu dei um fora e aí que eu fiquei com vergonha só isso que eu lembro mas o resto o resto talvez eu falasse meio (incomp)

Pq.: mas e na (incomp) eu digo assim de experiência de aprendizagem contexto mais formal de sala de aula'

P2: não mas aí sempre o grupo sabia menos do que eu sabia então eu ficava ouvindo coisa que eu já sabia (+) a questão da estrutura como eu tinha conhecimento da lingüística porque eu fiz espanhol depois de ter feito Letras então pra mim a maioria das coisas não tinha o que eu aprendi era assim foi sobre cultura de um outro país isso é que foi interessante sobre a Espanha muita muitas palavras da variante da Espanha que eu aprendia que eu falava olha que interessante lá é assim aqui é assim então quer dizer a comparação já sempre nesse nível já (++) uma experiência nesse nível e desde o segundo ano que eu fazia Letras eu já comecei dar aula de Espanhol (+) eu já tinha (incomp) a língua né' porque quando eu (+) estudei um ano na Bolívia no segundo grau e mais no caso ninguém queria saber se eu sabia espanhol eu sabia eu tive dificuldade na ortografia um pouquinho mas não tive muito eu lia bastante observava eu me virava sozinha (+) eu estudava bastante (+) não tive dificuldade e: sempre assim né' de comparar (+) falar ah isso aqui é assim ah tá por quê isso sozinha

Pq.: não que o professor te levasse a isso

P2: não até porque ele não dava aula de língua espanhola como pra estrangeiro né' não existia isso eu entrei como aluna normal (++) então eu aprendi bastante (+) isso foi no segundo grau né' aí eu fiz o curso de Letras português - inglês e logo depois espanhol mas eu já tinha boa experiência de ter escrito bastante que segundo grau você escreve muito estuda história geografia ciências matemática né' (++) então literatura (+) aí eu não tive dificuldade tanto que no (+) primeiro no segundo ano eu fiz o fiz o diploma do DELE fiz o primeiro passei fiz o segundo passei

Pq.: e com o inglês'

P2: com o inglês o inglês foi antes

Pq.: foi antes

P2: o inglês não o inglês é: eu aprendi muita coisa assim através de livro mesmo muito na parte escrita e eu sempre me preocupei muito com a oralidade então eu ouvia muita fita (++) fita fita né' e eu olhava muito transcrição fonética fica muita diversidade assim né' dos professores tinha um que falava ((P2 pronuncia a palavra house em inglês da forma que seus professores de inglês falavam com a variação da pronúncia de cada um)) (incomp) então eu ficava insegura então eu via percebia que os professores não tinham segurança eu não sabia em quem acreditar porque eu não tinha vivência né' então eu olhava nos dicionários transcrição ouvia as fitas observava se era americano ou se era britânico sempre fiz estudo analítico individual desde desde criança desde criança já tive essa essa me coloquei fui colocada nessa situação pra analisar né' a própria situação exigia isso né' então sempre analisei

bastante (+) por isso que eu pra dar aula né' eu já fico com aquela visão lá na frente eu já já imagino eu sempre comparei sempre fiquei pensando muito

Pq.: é eu percebi eu percebi sim

P2: porque já justamente por isso né' toda essa essa vivência essa experiência (++) então é como se eu já tivesse lendo a dificuldade do aluno né'

Pq.: de pronúncia

P2: já olho é já olho já já diagnostico tudo né' (++) então eu olho assim (+) eu gosto de fazer questionários pra ver o perfil do aluno (++) então eu quero saber além da da língua espanhola por exemplo no que que ele trabalha aonde que ele estudou (++) e eu vejo o reflexo de tudo isso na língua na aprendizagem de língua estrangeira né' eu faço tudo isso porque eu acho que interessa (+) na aprendizagem da língua

Pq.: a história de vida do aluno influencia

P2: tanto o passado como o presente

Pq.: é é

P2: por exemplo essa aluna a MA ela tem uma dificuldade de ouvir (++) fala dez vezes *vivieron* ela ela lê *viviram* depois (incomp) então ela não ouve ela põe muita atenção no que ela faz mas ela não ouve o outro (++) tem aluno que ouve uma vez

Pq.: e cometem sempre os mesmos erros

P2: eu eu tenho por exemplo a minha memória ela é muito mais auditiva do que visual (+) eu trabalho muito com o ouvido (+) tanto que eu detecto muitas coisas assim de ouvido não de ver eu não vejo como que eu falo muitas vezes não noto (++) eu noto mais é a fala (++) e eu trabalho muito o ouvido e memorizo ouço uma vez e gravo agora se eu vejo não gravo é o tipo de memória a minha é muito auditiva eu tenho facilidade pra detectar as diferenças de sons as dificuldades né' (+) mesmo sem ter visto a teoria depois tudo o que eu vi aqui na parte de som aí depois eu só comprovo depois na teoria (+) sempre analisei bastante a parte fonológica né'

Pq.: talvez por essa experiência que você teve né'

P2: desde criança

Pq.: de ter aprendido duas línguas paralelamente e ter trabalhado com ela

P2: é sempre mais na parte

Pq.: comparação

P2: na parte da fala mesmo né'

Pq.: da fala

P2: porque quando eu era criancinha eu não escrevia comparava muito o que eu ouvia detalhes mínimos né' e de português espanhol já é da diferença só de pronúncia palavra é a mesma (+) vaca por exemplo (+) vaca o /a/ como que sai né' coisa mínima né' e eu ouvia muito as pessoas falando tanto que eu imito né' o pessoal falando espanhol é é o portu o falante do espanhol falando o português eu imitava brincava eu falava assim é "Oicomo vai você? ah então você mora em C ah sí e você vem sempre para cá ((P2 pronuncia as palavras como se fosse uma estrangeira com sotaque)) então é assim a gente imitava muito né' todo todo o som todo o jeito as dificuldades a gente (incomp) as dificuldades né' tudo até os diálogos a gente imitava brincava né' "minina vo você não entendi que você nao entendi que eu eu eu falo português no eu entendo tudinho mas mas é só que a pronunciasón é é é lo más difícil" aí depende do nível né' uns falam lo misturam os outros já falam di di é já têm estrutura (incomp) do português só tem a dificuldade da pronúncia né' e aquele que tá começando a falar português também dá pra imitar tudo

Pq.: ham ham e pro falante do português onde você acha que tá a maior dificuldade na aprendizagem do espanhol'

P2: na aprendizagem do espanhol então principalmente nas oclusivas por exemplo as vezes ele vai ler um texto né' e ele aprende direitinho que **ve** não é **ve** é **be** né' que que **ze** não é **ze** é **se** (incomp) surdo o sonoro né' ((P2 faz o som)) sibilante tal e aí ele vai ler um texto né' aí ele lê é ((acabou a fita)) deixa eu me lembrar por exemplo é' (++) *había una vez había una vez una había una vez un un rey una reina que vivían muy muy felices en un reino pero no tenían algo que algo les faltaba que era un hijo entonces la reina é: consiguió tener tener un bebé y nació una bella niña una bella niña y ellos dieron una fiesta* aí a di a di aí parece até que você vai corrigir mas o que que você vai corrigir aí' ela não falou todos os sons direitinho' quê que corrigiria aí né' aí aí sei lá acho que é a parte mais difícil né' pelo menos não vê (incomp) a

Pq.: a entonação

P2: a entonação e as oclusivas né' então o brasileiro o falante do português ele a parte mais difícil é que no espanhol né' você explica pra ele que as vogais são cheias né' mas como que você no início você não antes eu ouvia ouvia eu tinha uma aluna que ela era muito aplicada tudo que você explicava ela tinha um raciocínio lógico muito bom (+) e ela era gaúcha (incomp) mas será que porque ela era gaúcha que ela falava assim *‘entonces entonces é: ellos dieron ellos dieron una fiesta y invitaron a todos invitaron a todos del reino pero se olvidaron de una una de las hadas’* ((imita a aluna)) e eu pensava mas o quê que tá faltando aí né' ela tá falando tudo sem ser a entonação né' porque ela tava lendo bem treinando a entonação que são as oclusivas que ela tinha que suavizar mais as oclusivas relaxar né' aí eu percebi mas aí como você vai só que aí é inverte ele tem que encher mais as vogais enfatizar né' pronunciar bem coisa que no português ele até as átonas ele reduz as átonas no português e no espanhol ele tem que encher e as consoantes muitas principalmente as oclusivas ele tem relaxar no espanhol e em português elas são fortes bem marcadas fora a nasalização essas outras coisas dá pra você corrigir acho que do início que é: da primeira explicação muitos já conseguem o /é/ fala /ê/ fechado o /o/ fala fechado a sonorização das (incomp) das /s/ a questão do /r/ quem consegue falar o /r/ vibrante mas a questão da fonologia eu acho que é a parte mais

Pq.: difícil

P2: não no princípio ele pra ele conseguir uma boa fonologia assim idêntica uma fonologia nativa de imediato ele tem que ouvir bastante mas tem que saber onde ele tem que perceber (incomp) onde que tá a diferença dele

Pq.: porque eu tenho ouvido muito assim acho que talvez da parte de inglês né' que (++) o aprendiz ou o falante que não é daquela língua que ele não tem a necessidade de falar como um nativo' o que interessa é que ele se comunique naquela língua agora tendo em vista que o espanhol é uma língua parecida com o português você acha importante que o aluno chegue vamos dizer assim a uma pronúncia a uma entonação próximo a do falante nativo'

P2: eu eu acho que tanto no inglês quanto no espanhol inglês também tanto pela minha própria experiência por exemplo eu aprendi inglês mas o material que eu trabalhava como sempre eu me apoiei em fitas era americano né' aí depois eu tive aula com uma professora que era inglesa e eu tinha dificuldade de entender né' quer dizer o que ela escrevia eu entendia perfeitamente eu não entendia o que ela falava isso na sala de aula porque ela não falava em português né' era conversação tinha

dificuldade quando ela soletrava falava ah sim eu sei o que que é isso eu tava entendendo a pronúncia então a pronúncia é importante né' e mesmo quando eu cheguei à Inglaterra eu falava (+) né' e as pessoas perguntavam de novo o que eu tinha falado isso me dava uma insegurança muito grande então eu já falava meio pra dentro eu já não falava com segurança eu já comecei ficar insegura né' aí as pessoas elas se sentiam inseguras também será que eu tô entendendo o que ela tá falando porque se ela tá passando insegurança eu não sei nem se é isso que ela quer falar de repente nem eu né' ficava aquela insegurança na compreensão dos dois lados de mim que falava e da pessoa que ia entender então eu acho assim importante nesse sentido e importante também quando o professor vai passar a língua ele como professor (+) também então ele tem que ter um (+) não digo assim é ele ter um sotaque típico de uma região mas esses aspectos da fonologia do espanhol por exemplo as oclusivas muito é: explosiva isso é uma característica do português então ele tem que perder né' a nasalização o timbre aberto isso aí é como si ele tivesse usando uma uma é a mesma coisa dele tá usando uma letra em vez de outra ele tá usando um fonema em vez de outro não é questão de falar ah porque ele precisa falar igual a um nativo mas são elementos né' fonéticos (+) (incomp) nesse sentido né' que eu acho importante pela compreensão (++) e a questão de por exemplo de quando às vezes eu pego aluno de quarto ano é mais difícil você corrigir um aluno de quarto ano do que um de primeiro eu sinto essa dificuldade porque ele já automatizou (+) então se é pra corrigir eu corrijo no início ele fossiliza automatiza e fossiliza né' então tem alunos no quarto ano que eu não consigo corrigir já no primeiro é mais fácil demora né' porque ainda vai passar pelo processo de aquisição (+) mas aquele que já adquiriu aí como que você vai reverter nem precisa fazer mais exercícios ele tá numa outra fase pra gente durante a aula fica mais difícil (+++) então mas é isso que eu achei da aula eles trabalham eles fazem tudo né' que eu também trabalho dou a aula faço tudo que tem que fazer mas uma coisa muito técnica né' falta esse lado afetivo é aquela coisa de estar cumprindo com programa (++) né' e eu que língua e cultura não dá pra separar (+) assim como (++) por exemplo literatura é importante pra mim porque justamente por causa disso porque ela reflete toda a cultura do povo né' através da língua né' então ficou assim uma língua sem

Pq.: sem a literatura

P2: sem a a a (+) cultura né'

Pq.: sem a cultura

P2: esse elemento sem sentir sem passar sem viver isso achei que faltou isso aí (++) não é que você vai toda aula né' mas é parece que você sente quando tem já existe essa relação é é já existe essa base na relação é diferente o relacionamento né' então você parece parece que as pessoas estão estranhas aí assim essa relação professor - aluno (+) não tá uma relação muito:

Pq.: natural né' não sei se natural a palavra

P2: afetiva mesmo (++) porque eu tem hora que eu vou muito aos detalhes né' (+) eu explico assim detalhadamente então eu quero assim como se eu tivesse querendo o máximo alí

Pq.: será que não é porque você quer que o aluno (+) esteja seguro tenha segurança

P2: na verdade

Pq.: é porque eu lembro que uma vez você comentou isso essa coisa do aluno se sentir seguro

P2: é na verdade então na verdade eu tô procurando que (+) ele adquira o máximo né' (++) que ele entenda tudo mas (++) mas é a (+) mas ao mesmo tempo isso aí tá um pouquinho ele tá indo contra aquilo que eu acredito que pra existir a aprendizagem tem que ter é (+) envolvimento emocional também né' eu acredito nisso

Pq.: quando você aprendeu você tinha esse envolvimento emocional por exemplo com o professor com os colegas com a matéria'

P2: eu tinha

Pq.: quando você aprendeu língua estrangeira tanto o inglês quanto o espanhol

P2: eu tinha por exemplo tanto inglês quanto o espanhol

Pq.: ou as outras matérias'

P2: quando eu aprendi espanhol quando eu era pequena pra mim representava família né' então o lado afetivo muito forte (+) tá então isso representa a mim um pouco das minhas raízes um pouco do né' de uma coisa muito pessoal muito familiar né' minha família e: no inglês por exemplo eu sempre tive essa motivação desde pequena desde os nove anos eu tive uma motivação muito grande a conhecer outros povos né' sempre tive um interesse muito grande desde os nove anos eu ficava olhando a enciclopédia quais eram as capitais dos outros países (+) os mapas eu queria ver onde ficava cada país qual era a língua qual era a moeda então eu ficava assim querendo conhecer os elementos básicos de cada um e ficava folheando as enciclopédias e viajando cada dia num país cada hora num país numa cidade e ficava né' adorava folhear enciclopédia e principalmente o que que é outros povos e quando e': eu tive aula com a língua inglesa parece que ah! achei o caminho ah isso aqui vai me levar pro exterior outros povos então eu me apeguei com o inglês que foi a primeira língua que eu tive na escola língua estrangeira eu já tinha espanhol mas espanhol pra mim era família não era outro povo

Pq.: não era mais estrangeira

P2: é não era outro povo é não era estrangeira não era outro povo não pra mim era família né' agora inglês parece que ia me levar em todos os cantos do mundo né' e eu gostava de ver assim como é como eles pensam como eles falam então eu já tinha essa motivação própria já eu eu já vim com ela eu já fui com ela pra escola e a professora ela passava isso ela passava um pouco dessa emoção também né' e eu assim eu me envolvi muito tanto que eu eu ficava mais muito mais tempo com o livro de inglês do que com qualquer outro e ficava horas e horas eu lia e relia e não precisava ter muito de cultura não eu ficava assim com aquelas aquelas tirinhas assim tipo gibizinho né' e não falava nada livrinho bobo né' mas pra mim aquilo era o máximo porque eu já estava envolvida né' não precisava ser um livro muito atraente muito interessante eu já estava eu já tinha minha motivação então era um livrinho assim que hoje em dia (incomp) mas era o máximo pra mim não isso aqui vai me levar né'

Pq.: agora eu vou descobrir o mundo ((risos))

P2: é eu vou descobrir o mundo isso aqui é minha chave chave da porta né'

Pq.: ham ham

P2: então eu já tinha essa motivação eu gostava né' (+) não porque fosse assim bonito pela fonologia pelo som não mas porque era (+++)

Pq.: e como ela foi ensinada pra você' a professora como é que ela trabalhava ela desenvolveu ela desenvolveu oralidade porque no meu caso por exemplo a gente ficava fazendo aqueles exercícios assim it's a dog it's a car ((risos))

P2: ela era equilibrada é ficava nisso mas ela contava algumas historinhas assim falava ah: porque outras culturas por alguma coisa de vez em quando uma musiquinha ela variava um pouquinho e ela era assim carinhosa né

Pq.: isso na graduação ou no primeiro e segundo grau'

P2: não na quinta série

Pq.: na quinta série

P2: quinta série ela era carinhosa aquela professora ainda meio professora de primário era aquela professora assim bonitinha cabelinho toda perfeitinha né' era aquele modelo de professorinha muito queridinha né' e: falava muita coisa em inglês né' falava motivava a gente ela usava a motivação e isso já ajudou depois nem todos os professores eram assim mas eu caminhava com a minha motivação (incomp) estudar inglês fora também eu comecei fazer inglês em escolas cursinhos Fisk fui fazer fora aí a escola já não foi mais o (incomp) até porque estava adiantada em relação à escola aí assim também que foi no curso de Letras eu entrei no curso de Letras e já sabia tudo que eles ensinavam de inglês não aprendi quase nada fui aprender nos últimos anos em literatura mas nos primeiros eu não aprendi nada porque eles ensinavam eles ensinavam como (+) pensando no curso pra quem não pra quem tá começando do zero (++) e não acrescentava nada era chato né' (++) inglês foi assim né' mas sempre teve esse lado afetivo

Pq.: e quando você decidiu que ia ser professora' eu acho legal isso né'

P2: então

Pq.: porque eu por exemplo decidi criança (+) já

P2: então eu não decidi

Pq.: catando assim catando giz né' eu ganhava giz na escola eu chegava em casa e já tinha meus alunos imaginários e era português olha que interessante porque não tinha língua estrangeira quer dizer eu já pendi pras humanas desde quando eu era pequena

P2: não eu sempre gostei de fazer não pensava isso profissionalmente mas eu sempre gostei de fazer teatro de dançar de música né' mas não pensava que eu ia fazer isso profissionalmente né' então eu pensava assim uma profissão bem assim de diplomata de relações internacionais alguma coisa com exterior essa nem que fosse guia de turismo pro exterior assim que alguma coisa assim contato com outros povos isso que eu achava eu quero uma profissão eu quero essa profissão e que viaje muito então na na minha cabeça quando eu era pequena era isso que eu queria alguma coisa que me leve pro exterior desde criança não pensava em ser professora agora como eu fiz inglês fora da escola então os próprios cursinhos já me convidaram pra dar aula de inglês

Pq.: ah: você já dava aula

P2: hã hã aí eu comecei dar aula de inglês já no primeiro ano da faculdade do curso de Letras né eu já comecei dar aula de inglês eu já dava aula (++) comecei dar aula porque eu já tava adiantada

Pq.: então vai ver que foi isso que te levou a fazer Letras porque antes você já dava aula nos cusinhos

P2: não antes não comecei a dar no primeiro ano

Pq.: ah antes não só quando você tava no primeiro ano

P2: primeiro ano de Letras é que eu comecei dar aula (+) né' mas o que me levou a fazer Letras foi a falta de opção não tinha nenhum curso desses que me levasse pro exterior que eu tivesse que trabalhar né' então (+) dos cursos que eu podia fazer único que tinha alguma coisa que tinha alguma coisa com o estrangeiro e língua

estrangeira era Letras né' por causa do inglês que eu fiz Letras e por causa de Língua Portuguesa porque eu sempre tive muita facilidade com Língua Portuguesa né' comunicação né' eu gostei de teatro de falar de ler gostei de ler muito né' então (incomp) porque quando eu percebi que estou fazendo Letras agora vou ter que dar aula eu já tava dando aula né'

Pq.: pra você não foi surpresa quando você chegou na prática de ensino no quarto ano você não se assustou

P2: é porque eu já dava aula também né' eu já dava aula (+) (incomp) os quatro anos já dando aula eu já dava aula de inglês

Pq.: então você já ia refletindo sobre a sua própria prática

P2: é

Pq.: a medida que você ia fazendo

P2: então e a minha observação toda observação que sempre tive né' da língua estrangeira com a portuguesa comparação né' acho que meu primeiro nível (+) pra dar aula eu me baseei pela comparação pela pelo contraste acho que o tempo todo (incomp) lingüística contrastiva né' minha primeira experiência de dar aula baseado sempre no contraste

Pq.: você acha que assim o aluno aprende melhor'

P2: bom pelo menos foi assim que eu aprendi

Pq.: que você aprendeu

P2.: desde criança eu sempre aprendi comparando (+) né' eu nunca aprendi bom isso aqui é novo pra mim a me meu processo de memorização é associativo eu associo e sempre memorizei muito rápido memorizava muito mesmo tudo pela associação sempre associei uma coisa a outra pra memorizar

Pq.: tipo assim isso aqui eu já conheço do português então

P2: é até o número por exemplo esse aqui é metade bom vem esse depois vem um que é a metade dele menos um sempre tudo por associação (++) por isso tudo comparar é uma forma de associar (+) e é uma forma de memorizar e pra língua se você não vai aprender pela prática você tem que aprender pela memória pra aprender mais rápido (++) então (incomp) (++) ((ruídos na fita)) (incomp) uma comparação pode ver (+) agora eu acredito que a maneira de o aluno aprender isso aí pra mim é só uma introdução pra ele aprender ele vai aprender mesmo é ele praticando ele falando (+) ele falando ouvindo escrevendo lendo isso é só uma introdução (+) é como se fosse uma teoria mesmo pra depois ele na hora que tiver fazendo ele fazer entendendo (++) eu acho a aula essa aula ela é teórica né' e pra esse nível eu acho que tá um pouquinho demais teórica né' é importante mais podia podia já passar logo pra prática (++) é mais isso é uma característica minha mesmo eu até luto contra isso eu sou muito detalhista então eu sou detalhista eu tenho que me esforçar pra pra ser um pouco mais prática eu sou um pouco subjetiva então às vezes eu quero detalhar muito quero explicar muito né' (+) mesmo que eu tenha consciência que nesse nível aí o que vai dar um resultado melhor é a prática logo né' a a explicação é importante (+) (incomp) meio rápida né' mas o porquê acho que o que me leva inconscientemente a fazer essa explicação mais demorada é porque eu eu sinto que tem aquelas pessoas que aprendem mais rápido e outros demoram mais aí fica aquela preocupação de todos eu quero que todos entendam todos aprendam eu quero seguir o ritmo de cada um só que não adianta né' eu acho que não (+) eu acho que se você pegar os prós e os contras a (+) era preferível ir mais ser um pouco mais rápido e ir pra prática (++) eu acho que língua é mais prática né' a teoria ela é importante mas a

prática né' é a concretização de tudo da teoria de tudo né' é a aplicação de tudo então mais importante de tudo é a prática eu acho que se você for dividir digamos a aula né' em proporções né' então tinha que ficar uns principalmente nesse estágio aí de sessenta a oitenta por cento de prática

Pq.: os alunos usando

P2: usando

Pq.: a língua hã hã

P2: exatamente então no máximo quarenta por cento de teoria durante o período de aula então eu acho que aí passou eles fizeram uma prática né'

Pq.: fizeram

P2: mas foi o contrário acho que foi uns quarenta por cento né'

Pq.: no início né'

P2: é e sessenta por cento aí teoria (++) bom pelo menos eu acredito que (+) a a língua é prática eu sempre falo isso a língua é prática como é que você faz pra você aprender mais você tem que praticar mais e mais mais escrever ler né' você tem que praticar a (+) adquirir mesmo né'

Pq.: e como que você poderia fazer isso em sala de aula pra os alunos praticarem'

P2: ah: como eles tavam fazendo né' eles tavam fazendo eles tavam escrevendo e depois agora eles poderiam falar né' eles poderiam encenar né' eles sabem mais ou menos como que é então eles poderiam falar (++) poderiam encenar aquilo ali cada um tem seria um personagem né' (++) ou então eles poderiam modificar a historia um pouquinho né' então às vezes a história ele fez de um jeito né' aí ele ele agora como personagem ele muda um pouquinho né' pra dar uma dinâmica né' é importante a dinâmica você tem que trabalhar o raciocínio a automatização depende do raciocínio então tem que tá ativando esse raciocínio então eu acho que eu eu fiquei muito eu tava com aquela preocupação e agora eu me achei né' é agora eu vou dar aula tradicional pronto já que tá sendo gravado então vamos ((risos)) vamos acabei acabei achando o caminho do tradicional mas normalmente eu não faço isso aí eu acabei ficou cômodo né' os alunos ali escutando quase dormindo mas tudo bem isso aí é que é normal de língua né' sabe aquilo que sempre vi que todo mundo né' ah: aquela história não é bem o que eu acredito não (++) eu acredito muito na prática

Pq.: é de repente tem uma história também da tua própria aprendizagem né' de repente o modelo com o qual você se identifica de aula essa aula assim que o professor explica

P2: é é é mas aque aque aquela não é que eu me identifique mas é que pra ficar como oficial

Pq.: é isso

P2: já que tá sendo gravado né' mas na verdade não é o que eu pratico né' tanto que no começo eu tava assim né' porque na verdade eu queria fazer uma coisa (+) tava me vendô assim assistida parece que tinha que fazer outra né' no fim eu tô fazendo o que devo não o que acredito né' (++) essa situação eu acho que ela é boa só que o excesso aí muito uma teoria tem que vir vir assim seguida de uma prática logo não adianta você ficar com muita teoria você não automatiza nada você tem que por na prática logo eu deixei essa prática pra outra aula né' prum outro dia

Pq.: prum outro dia que eles tinham que (incomp)

P2: eu já acho que (incomp) na hora (++) falta muito'

Pq.: não acho que uns três minutinhos (+) olha lá os alunos já tão indo embora

P2: podem ligar o motorzinho ((risos )) a gente comeu a o conteúdo pode traduzir até o final do ano vocês têm que (++) todos estão (incomp) pode dar uma olhada (++) no ritmo de maquininha mesmo né' ((risos))

Pq.: aí já acabou *la clase*.

P2: ninguém tira dúvida na sala na hora agora no final que eles vão lá oh bem pra professora escuta só você viu' ficou uma movimentação no final da aula

## TRANSCRIÇÃO DAS DECLARAÇÕES DA P1, OBTIDAS ATRAVÉS DA SESSÃO DE VISIONAMENTO

P1: eu acho essa cena patética eu (++) eu acho que aparece parentético à aula porque enquanto os alunos estão fazendo alguma atividade de conteúdo eu tô fazendo a chamada sem fazer a chamada fulano de tal tá presente fulano de tal tá presente eu não tô evidenciando o que eu tô fazendo aqui (+) porque eu não quero dar destaque pra isso então até hoje as pessoas perguntam assim professora a a senhora fez chamada' e: eles perceberam que eu tava que a aula hoje é (incomp) é trinta e três numa turma e trinta e seis na outra então (incomp) não eu já anotei quem tá aqui e só as pessoas que eu não guardo o nome que eu digo fulano está ciclano está (++) e ( incomp) pra me forçar a saber quem são essas pessoas também

Pq: (incomp)

P1: E E é (+) uma menina que gosta de tudo esquematizado o estilo dela de predomínio é o estilo analítico então ela gosta de uma aula assim gramática normativa e aí ela tava aí na cadeira assim se colocando pra trás e tal isso pra ela agora deve ser o conteúdo né' é o negocio que ela tem que decorar que ela tem que então eu fico imaginando ah coitada nesse ano nesse ano ela ela brigou muito com a história de que as aulas pra ela tinham que ser assim (+) né' e eu devia tá sistematizando mais eu expliquei pra ela a dificuldade de ela tá entendendo isso e pra ela se soltar em relação ao que tava acontecendo eu senti também outras coisas e no início desse ano já no segundo ano aí é primeiro ((a P1 fala da gravação)) teve uma atividade de se colocar pro outro responder perguntas durante um minuto passar pra outra pessoa era outra pergunta mais um minuto era outra pergunta mais um minuto então quarenta alunos ela teve que responder vinte perguntas diferentes né' num minuto e responder é assim né' rápido e conversar com outra pessoa depois quando ela chegou no meu canto eu perguntei a minha pergunta era o quê que você tá achando dessa aula ela falou agora eu tô entendendo que é o sistema (++) agora eu tô me abrindo pra o que você disse no ano passado que eu não entendia eu tava mesmo muito fechada eu achava que ou seja ela mudou um pouco a perspectiva do que era aprender língua e: tava se soltando mais e tal tava menos crítica tava podendo ta realizando mais a fala a expressão que ela se julgava muito (++) não eu não agüentaria se eu fosse minha aluna ((risos)) eu eu detesto fazer isso eu detesto tá dando regra (+) eu tô me surpreendendo né' porque parece assim que eu tô nadando fluentemente assim gostosamente sabe por Deus minha aflição de terminar isso aí de sabe (+) mas eu eu não podia nesse momento quer dizer pra mim tá entrando como uma revisão então nesse caso é suportável pra mim se eu fosse entrar essa é uma aula disso vamos aprender isso depois fazer os exercícios (+) se alguém me obrigasse a fazer desse jeito isso seria cruel porque eu não daria com essa simpatia e leveza que eu tô vendo que eu tô trabalhando né' (incomp ) e aí que é que vocês observaram o que mais que vocês trabalharam' a sei que interessante que dúvidas têm' (+) pra eu tá medindo o que que realmente foi assimilado né' (+) assim é mais ou menos válido mesmo assim eu tô me perguntando mais quando é que acaba isso até onde vai isso'

Pq: acho que até uma hora e trinta e três pode pode adiantar

P1: o quê que eles tão fazendo agora tão preenchendo alguma coisa ou tavam lendo só'

Pq: acho que eles tão fazendo os exercícios

P1: então eles tão assim muito animados (+) tão vendo é: também entrou no *Hacia el español* porque a gente não tinha material nenhum né' então entrou no *Hacia el español* e: (+) então eu tô dando muita muito material extra a gente tá entrando muito no laboratório é: teve filme bom o fato de eu ter ido pra Espanha trouxe coisas diferentes também novas músicas de gente de rock da idade deles e eu acho isso aí muito legal textos né' é: dessa banda (+) é filme entrevista (+) coisas com jornal e a só que tem esse lado de ta (+) a produção deles escrita deveriam tá escrevendo mais sabe deveriam tá toda hora fazendo coisas então eles tão recebendo muitas coisas mas eles tão produzindo pouco porque eu não tô dando conta de dois anos numerosos isso faz uma diferença muito grande né' mais o curso de empreendedorismo então tá muito (++) a pesquisa lá do (++) ah léxico então acho que falho nesse ponto eu acho que trabalhar assim como nós fizemos separadamente seria muito (incomp) não digo com esse grupo mas fazer uma divisão de grupo (+) né' (+) são poucas horas de aula então a gente não consegue pegar todos os alunos eu vejo que eles tão todos assim participando tão indo em aula tem gente que trabalha um dia de aula então não vai vai uma vez só por semana você sabe que quando ele falta é porque ele tava trabalhando (+) mas assim (+) eu não sinto o (++) sabe que a turma esteja fazendo um trabalho que pode fazer ela tá aquém ela pode fazer mais eu acho que a turma pode render mais as circunstâncias não estão favorecendo pra isso (++) (incomp) isso é algo que é totalmente novo eu sinto isso é uma coisa nova duplamente nova não dá nem pra comparar com o que eles têm como referência eu acho que (incomp) (++)

Pq: é (incomp) eles têm que ir além daquilo que eles vêem na estrutura

P1: muitas vezes eles tão ocupados com a morfologia da coisa e agora nós tamos fazendo a morfosintaxe e a semântica da coisa né'

Pq: hum hum (++)

P1: é com a prova do terceiro ano eles estão revendo acentuação então os alunos do terceiro ano estudaram acentuação é: então eu falei não vai ser só acentuar vocês vão ter que dizer porque que acentua e chegou na hora da prova eu não fiz isso e nem cabia na folha porque eu também que não queria corrigir isso (+) aí todo mundo professora o quê é pra fazer' é pra fazer o que tá escrito é pra acentuar o que tá aqui não é pra dizer' ((risos)) aí todo mundo tava preparadíssimo parece que eles ficaram frustados de eu não pedir aquilo depois eu falei assim que ótimo né' vocês se prepararam estudaram não sei o que tudo em função da prova né' mas tudo bem né' agora vocês já tão sabendo então não precisa então deu um alívio ao mesmo tempo de assim eles terem ido além do que foi solicitado eu achei esse efeito psicológico muito legal isso nunca tinha acontecido e não foi proposital mas eu achei bem interessante porque primeiro se criou essa expectativa né' e eles foram atrás de cumprir com essa expectativa depois é: não se deu o fato mas eles sabiam analisar (+) quem acentuou corretamente tava sabendo porque que tava acentuando agora na correção é que a gente vai ver o que que mais comentários feitos foi assim no corredor (incomp) mas bom em resumo aqui eu acho que a aula pra mim é difícil de ser dada esse tipo de aula e graças a Deus que eu dei isso em setembro porque senão os alunos já tinham desistido ((risos)) com essa consciência de revisão mas é chato né' Bete você é: eu acho que é muito chato eu acho que tem dois lados chatos no ensino de língua um é (+) você ficar fazendo a gramática normativa quer dizer explica tudo né' é assim tem que ser assim são essas as regras (+) e a outra é ter que ficar fazendo decoreba porque eu aprendi verbo em francês desse jeito (+) conju então vai conjuga tá tá tá tá conjuga tá tá tá .... isso foi desde do: do ensino que é fundamental hoje é sexta série que eu vi francês assim só que eu comecei

francês na quinta série (+) e na quinta série era puro prazer porque não havia nada de gramática a professora dava vocabulário desenho a gente fazia dicionário ilustrado eu não sei de onde ela tirava as coisas sei assim que eu me lembro até hoje eu sei o que que era aquilo agora me pergunta se eu sei um verbo em francês pra conjugar' né sabe é o uso então a aula de verbo eu acho que devia ser muito assim né' não essa tabelinha pra conjugar (++) mas assim muito uso e (+) que eu não vejo aí né' numa aula como essa só eu falei os alunos tentaram responder ler é: tirar suas dúvidas mas isso jamais poderia é: (+) dizer que isso aí é uma aula sobre verbos

Pq: bom tanto que eu falei pra você no começo eu achei essa aula atípica com relação às outras que você tinha dado (+) porque nas outras eu via assim muito mais prática oral os alunos trabalhando em dupla os alunos trabalhando em grupo você sempre partia de uma atividade de uso então realmente essa aula parece que ela assim ficou deslocada (+) sabe'

P1: tanto é que quando peguei a o segundo ano que veio essa turma e a outra (+) os (+) os alunos é: que não tiveram aula comigo não falavam

Pq: é eu me lembro

P1: e os alunos do não não falavam comigo no segundo ano e os alunos do primeiro que estiveram comigo então eles falavam então quando existia alguma atividade quem se saía melhor o grupo que se saía melhor né' era o grupo que já vinha com essa prática de vamos falar pra ver o que é que dá (+) e o outro ele ele assim mal gaguejava então quando a gente terminou uma das atividades por exemplo que era pra eles se soltarem eu trouxe folhetos da Espanha e imagine agora a situação que vocês pegaram esses folhetos façam uma cena né' venham aqui pra frente e encene daí deram oito grupos de trabalho mais ou menos acho que por aí e cada grupo veio e fez então tinha restaurante tinha trem tinha hotel né' nos papéis que foram distribuídos ali e: os melho aí (+) depois que terminou essa atividade é: os alunos que não tinham sido meus alunos falaram a gente o ano passado é: (++) gostaria de ter muito mais isso nós estávamos sentindo muita falta desse tipo de atividade é necessário dar mais parece que eles assim (incomp) e precisavam soltar ou pelo menos ver até onde eles estavam (+) com alguma confiança pra começar falar então eu sinto que tem que ter um tempero eu ainda não consegui isso com esse nesse curso porque ele é muito grande então pra começar falar precisa mais de tempo pra que todo mundo participe (+) tem que ter um tempero um equilíbrio entre muitos *inputs* né' e também muitos (+) muita produção (++) senão fica aquele ensino de de de medo de desconfiança de incerteza né' de saber que ele é muito mais ativo muito mais passivo do que ativo (+) isso tá me preocupando muito porque no terceiro ano vai diminuir a carga horária e no último ano diminui mais ainda

Pq: é diminui mais ainda no último ano hum hum

P1: então eu acho que esses primeiros anos os dois primeiros é a época de fazer mais atividades talvez deixar a síntese gramatical mais pra pra pra refletir no terceiro ano ou quarto não sei a verdade é que a Universidade tem muito poucas horas de aula o curso tem muito poucas horas de aula de língua estrangeira pra quem começa do zero (+) como eles

Pq: é são quatro aulas no primeiro na verdade eram tre duas aliás três né' a gente colocou uma hora a mais com o projeto lá de ensino depois quatro aulas no segundo três no terceiro e duas no último ano quer dizer no último ano que eles estariam preparados pra fazer

P1: sendo que sendo que literatura só começa no terceiro ano

Pq: só começa no terceiro ano e com duas aulas

P1: então isso (+) isso daí é: dentro dos cursos que eu tô dando é: (+) UNESP URGUS USP é o mais fraco de todos (+)

Pq: que que você achou assim por exemplo é: eu me lembro assim de ter feito uma entrevista com um aluno e ele acha que a aula tem que ser centrada realmente na gramática parece que eles trazem essa visão da da do ensino primário e do ensino secundário parece que eles vêm com esse modelo de aula (+) você não sentiu isso?

P1: hoje o segundo ano não tá pensando mais isso (++) é não sei com quem você falou

Pq: não é: foi da outra turma foi

P1: é mas eu não noto que e e e eu não senti nenhuma cobrança de nenhum deles em relação a essa parte gramatical ao contrário eles me diziam que eles precisavam falar que eles precisavam praticar que a aula de espanhol precisava ter mais (+) que eles precisavam atuar mais eles notavam isso uma necessidade do ano passado com a outra turma né? e porque eles tavam se sentindo inseguros

Pq: é eu acho assim porque na com a outra turma havia muita sistematização então em vez de partir da prática né pra depois formalizar (incomp) como se fosse pra formalizar não era sempre da norma pra depois ir pra os exercícios práticos então parece que quando eles iam pra os exercícios orais eles tinham medo de errar eu sentia muito isso na no outro grupo

P1: é e tá havendo agora um comentário com o pessoal do terceiro ano que eu achei até engraçado que (incomp) prova na sexta-feira e na segunda eles vieram com uma musiquinha uma menina fez uma música paródia (+) com uma letra em espanhol metade em espanhol uma estrofe outra estrofe em português dizendo do terrorismo da crença do terrorismo do perigo que era fazer uma prova (+) eu disse oh vocês tão brincando vocês tão traumatizados com prova né? estamos professora nós somos traumatizados com prova e eu vi que a relação era com a disciplina então o porquê daquilo? deve ter um motivo né? eu não eu não fui professora deles nem no primeiro nem no segundo então (+) o quê que é que a professora vai dar o quê que vai ser a prova e eu já tinha dito né? que eu queria bem assim (+) tanto que depois eles acharam que foi fácil que não era aquela coisa que (incomp) eu percebi que isso era uma coisa que vi vi vinha de anos passados (+) (incomp) justificar por experiências passadas

Pq: a crença na

P1: é nessa nessa coisa de que

Pq: prova como

Pq: ia cobrar muita talvez muita regra muita (+) não sei (++) não sei eu acho que esse esse seria um tema interessante de discutir fazer um *workshop* com os alunos de primeiro a quatro o quê que eles acreditam que é a avaliação? (+) como eles acham que eles tão sendo avaliados se presença é avaliação? se falar em aula é avaliação? sabe? ou se o dia da prova é tal é aquele é o dia da avaliação (++) eu acho assim que isso seria uma coisa assim bem interessante como se faz a auto-avaliação como eles se auto-avaliam se é é que se perguntam se é possível (incomp) eu acho que isso seria uma coisa assim bem interessante pra (incomp) e agora porque os alunos de primeiro ano já tiveram prova já né? já sentiram alguma coisa assim não entrar em ah agora nós vamos explicar o que é avaliação tem a teoria X a teoria Y não é por aí

Pq: partir dos alunos

P1: é partir deles partir da prática deles como é que eles gostariam de ser avaliados o quê que eles já gostaram de fazer como avaliação (++) seria uma coisa assim interessante pro até pra gente crescer ver novas formas ver novas formas de trabalhar (++) e com a turma de de quarto ano que porque é uma turma que é uma atividade pro

quarto ano (incomp) porque eles já tiveram um texto teórico sobre isso ((refere-se à turma de Prática de Ensino com a qual a pesquisadora trabalha))

Pq: já já tiveram hoje o M apresentou um texto sobre avaliação

P1: pra pra ver assim como é que isso tá acontecendo no próprio curso

Pq: claro porque aí eles já vão com essa visão uma terceira visão né' de um texto que que leram tal

P1: como é que isso tá acontecendo no próprio curso como é que Letras/Espanhol da Universidade tá dando conta disso' (+) porque eu tenho a impressão assim que se gasta muito papel sabe a a gente termina com a vista da gente corrigindo coisas e qual é o retorno disso pro aluno' sabe tá tá sendo satisfatório ele (incomp) dobra no meio coloca dentro do caderno só fica com a nota será que é isso como é que (+) que é o papel (incomp) será que é por aí não sei porque eu eu acho assim que (+) tem milhões de forma de avaliar a gente poderia introduzir durante o curso é outras coisas que dessem nota um sistema de avaliação assim que prova com isso e com aquilo não acho que deva ser o sistema privilegiado

Pq: porque eu acho que é se a gente mudar a avaliação eu acho que até vai mudar a visão do próprio aluno do que é aprender (+) língua do que é ensinar e do que é aprender língua também

P1: eu não sei Bete porque aqui por exemplo se eu for passar pra eles ó agora nós vamos passar um trabalho sobre verbos pegando este mesmo esquema vamos fazer um trabalho sobre verbos imaginando que a gente tá montando um material didático (+) seria completamente diferente esse assunto eu já passei por enfoque por tarefas sabe e aí quem apresentava um capítulo dessa dessa produção né' desse material vai ter vai ter crescido vai ter estudado vai ter feito síntese (+) puxa então essas coisas todas tão tão sendo treinadas né' a pessoa faz isso tá treinando o preparo de aula pesquisa (+) eu acho que funcionaria muito mais (+) as as atividades elas poderiam ser muito mais assim eu sinto assim muita facilidade né' eu eu não me não tá de acordo com a época que nós estamos vivendo (+) antes você era um aluno assim a sociedade não podia mais do que isso você tinha que saber o conhecimento e depois ia pensar como aplicar hoje não hoje a gente tem que tá pensando em conhecer e aplicar junto sabe tudo tem que tá sendo pensado ao mesmo tempo né' o conteúdo com a forma a praticidade da vida hoje dizer porque que eu tô aprendendo isso onde é que eu vou usar isso como é que eu vou usar isso'' (++) é isso aí

Pq: então tá mas

P1: eu achei que tava todo mundo (+) assim né' sorrindo (+) tinham sorrisos

Pq: mas eu acho que você partiu do conhecimento prévio olhem pra isso o quê que vocês já viram a respeito disso daqui'

P1: é não tinha desespero não teve gente dizendo: " ah: é tudo isso ah: não sei o que então acho que ficou não vi cara de sofrimento a minha maior agonia é ver um aluno com cara de sofrimento em sala de aula entendeu' eu fico olhando todo mundo pra ver se se tá prestando atenção se não tiver alguma coisa tá errada vamos mudar então (+) dentro da proposta que era parece que as pessoas aceitaram a proposta não foi'

Pq: é eu acho que sim porque eles já tinham visto antes eles já tinham o material né' lembra que você já tinha dado aquele material variado sobre o gerúndio *El gerundio en juicio* depois você pediu pra ver a gramática aí se já tinha trabalhado com as histórias em quadrinhos da Mafalda eles já tinham praticado escrevendo cartão postal que mais que eles fizeram o e-mail que hoje você falou eu entendi Azun eu falava gente não é possível que o nome da mulher é Azul

P1: ah é é Azul é é Azul

Pq: justamente foi foi a aula que eu transcrevi eu falei gente mas Azul né' aí eu coloquei Azun porque num num num eu falei mas não é possível né' que essa mulher se chama Azul

P1: Azul é

Pq: então quer dizer eles partiram de tudo quando eles foram pra pra sistematização quer dizer eles já tinham partido dessa prática eu acho que por isso eles não ficaram agoniados porque você partiu do conhecimento já prévio da língua que eles tinham tido então você pediu olha

P1: então isso aí eu acho que é uma avaliação

Pq: é o quê que vocês já viram'

P1: é isso é uma avaliação

Pq: e você foi explicando aquilo que eles né' eu entendi assim eu acho a aula (+) quando eu olhei falei bom

P1: agora no segundo ano eu peguei uma das coisas que que vão essa apostilinha aí de novo né' não expliquei absolutamente nada porque agora vai ser uma revisão fiz tudo da uma a quarta classe (+) tô achando que tudo bem porque os meus aluno viram isso tá notas baixíssimas eu falei podem me explicar o motivo nós não estudamos professora eu falei a bom então tá (++) tanto da minha turma quanto da turma deles baixíssima baixíssima (+) dai eles disseram assim a gente não tá acostumado a fazer prova assim eu falei falem mais sobre isso né' o quê que quer dizer não tá acostumado a fa não é que sua prova aqui a gente tem que pensar (+) falei mas como tem que pensar' mas o quê que era eu acho que era assim uma coisa que não era uma coisa tipo assim conjuga o verbo

Pq: ou preencha

P1: entendeu' é era até era de preencher lacuna presente do subjuntivo presente do indicativo e imperativo (+) mas tinham pessoas tinham que decidir se era um modo ou outro (+) né' é: então eu acho que aí complicou porque eu não tava cobrando só a forma da da claro que se você coloca subjuntivo ou indicativo você tá a semântica tá entrando aí o aspecto discursivo tá aí (+) então aí eu acho que complicou mas (+) é: tá tudo bem a gente vai fazer daí nessa outra prova já era a segunda entrou de novo então eu quero ver como é que eles se saíram nessa segunda porque foi assim muito essa questão eu fiz questão mesmo de é repetir pra ver se era coisa da formatação se era o raciocínio (+) se é que não tinham estudado eu não corriji ainda essa parte (incomp) mas também ninguém fez cara de que ai que difícil (incomp) então parece que agora deu pra

Pq: ajustar

P1: é

Pq: então tá bom