

Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Pró - Reitoria de Pesquisa  
Núcleo de Ciências Humanas  
Mestrado Acadêmico em Letras

---

JULIETE FADOUL CELESTINO BLANC

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO

Porto Velho  
2017

Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Pró - Reitoria de Pesquisa  
Núcleo de Ciências Humanas  
Mestrado Acadêmico em Letras

---

JULIETE FADOUL CELESTINO BLANC

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Acadêmico em Letras/UNIR, por  
Juliete Fadoul Celestino Blanc, sob a  
orientação do Professor Doutor Luis Eduardo  
Fiori, como requisito para a obtenção ao grau  
de Mestre em Letras

Porto Velho  
2017

## DEDICATÓRIA PÓSTUMA

Dedico este trabalho à pessoa que mais contribuiu para que eu chegasse onde estou agora, meu amado marido JACQUES BADINI BLANC, meu eterno incentivador.

Antes, meus agradecimentos a Deus, por tê-lo posto em minha vida.

Tudo o que sou hoje, devo majoritariamente a ele que ao perceber meu desejo pelos estudos, sempre me incentivou e me fez ver a importância de fazer um curso superior. Viu em mim qualidades que até então eram desconhecidas por mim mesma. Mostrou-me do que sou capaz e me fez acreditar que minhas limitações somente eu posso superá-las. Que não existem barreiras para chegar onde eu desejar. Jamais tentou me impedir de realizar meus sonhos e de alcançar meus objetivos, ao contrário, sempre esteve a meu lado me ajudando em tudo que precisei. Marido dedicado, atencioso, cuidadoso, PROTETOR.

Sempre foi meu maior admirador, mas foi também meu maior crítico e, com ele descobri que não devemos nos preparar para os fãs ou admiradores. Descobri sim, que devemos nos preparar para os críticos, porque se pensarmos nos fãs e admiradores nos acomodamos e não tentamos chegar à perfeição. Porque o fã já admira você, então tudo o que fizer para ele estará bom, tudo em você já é perfeito. Agora com o crítico é diferente. Se você pensar no crítico, vai sempre querer melhorar, vai sempre buscar a perfeição, porque ele enxerga o menor dos defeitos, a menor das falhas. Sei que jamais chegaremos à perfeição, mas sei também que jamais devemos deixar de buscá-la. E foi por pensar no crítico que sempre me destaquei durante minha graduação, porque meu marido sempre lia meus trabalhos, sempre acompanhava tudo o que fazia. E foi por isso que cheguei aqui, por que antes mesmo que terminasse minha graduação ele implantou no meu coração o desejo pelo mestrado. Porém o destino não permitiu que visse nem mesmo minha colação de grau da graduação, mas isso não me impediu de chegar ao mestrado pois, já havia me mostrado do que sou capaz e foi por ele que cheguei até aqui. E comigo esteve durante toda essa jornada. É por isso e por muito mais, que quero deixar explícito, que o amei e sempre o amarei, porque sei que de onde estiver, sempre estará comigo. Sempre segurando minhas mãos como fez durante os vinte anos que passamos juntos.

Querido...

"Se você pudesse me ver agora,  
Se você pudesse ver meu sorriso,  
Ver sua pequena 'garota',  
Oh, você estaria orgulhoso?"

Espero estar vivendo seu sonho, "*papai*" (Grifo meu)  
Tome um drinque por mim ai em cima".

Esta vitória é tão minha, QUANTO sua!

Brindemos!!!

## AGRADECIMENTOS

Fazendo uma retrospectiva da minha trajetória desde a graduação até o mestrado, mas especificamente, até este momento em que finalizo este trabalho, recordei-me de uma frase que um dia meu marido me disse ainda na graduação, “você vai vencer, mas não estará sozinha. Tem muita gente com você”. E é a essa “muita gente” que dirijo meus agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre foi e sempre será meu guia, minha força e minha vitória.

Às minhas filhas, Joyce e Érica, para quem busco sempre ser modelo e exemplo em tudo que faço, por suportarem minha ausência, por entenderem minhas eternas horas diante da tela do computador, e pelo brilho que vejo em seus olhos, que em silêncio revelam seu orgulho.

Aos meus queridos professores, da graduação e mestrado, por toda a dedicação, paciência e conhecimento compartilhados na longa jornada desde a graduação até o momento que finalizo este trabalho.

Em especial, gostaria de agradecer à professora Ma. Rosemira Mendes, que durante toda minha graduação, depositou em mim toda a confiança e esteve comigo desde os meus primeiros passos e, à professora Dra. Juliana Maioli, que sempre me dirigiu palavras de incentivos mostrando-me que sou capaz e, mesmo sem perceber, encorajou-me a continuar.

Meu imenso carinho e gratidão à professora Ma. Luciana Pitwak, por toda a colaboração, paciência e dedicação de seu tempo e conhecimentos compartilhados, não somente na graduação e co-orientação deste trabalho, mas principalmente, por ter acreditado em mim e me mostrar que eu seria capaz, quando alguns me diziam o contrário.

Ao professor Dr. Luis Eduardo Fiori, que me estendeu a mão e me adotou como orientanda, mesmo não sendo um tema diretamente relacionado com sua área de atuação na Universidade. Agradeço o seu empenho em me orientar em minha pesquisa, que já se encontrava em andamento havia dois anos, entre tantos altos e baixos com várias trocas de orientadores, que por um motivo ou por outro, tiveram que se desligar do Programa de Mestrado e até mesmo da Universidade.

À professora Ma Djenane Alves dos Santos Valdez, à professora Dra Odete Burgeile e ao professor Dr. Clarides Henrich de Barba, agradeço imensamente as sugestões e contribuições que serviram para o enriquecimento deste trabalho.

À minha querida e eterna amiga Maria de Lourdes Vênere, que sempre me incentivou e emprestou-me seus livros, sem data para devolução.

Aos senhores diretores das escolas onde foram realizadas as pesquisas, por me abrirem as portas permitindo a realização deste trabalho.

Às professoras P1 e P2, que foram as maiores colaboradoras para o desenvolver desta investigação, pois me permitiram assistir suas aulas e aceitaram contribuir com muitas informações sobre suas práticas, que foram de fundamental importância para a realização desta pesquisa.

E, finalmente, à todos os meus alunos, para quem busco sempre me aperfeiçoar e dar o melhor de mim.

Meu eterno carinho a cada um de vocês.

Rogo a Deus todo Poderoso que os cubra com suas bençãos e que de alguma forma o Universo conspire para retribuir toda dívida que tenho com vocês.

“As pessoas se convencem de que a sorte me ajudou,  
mas plantei cada semente que o meu coração desejou”

(Roupa Nova)

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha Teórica: “Estudos descritivos e aplicados de línguas e linguagens” do Mestrado em Letras da UNIR e tem como situação problema: O professor de língua espanhola da rede pública Estadual de ensino de Porto Velho/RO, egresso da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, compreende o que são as abordagens de ensino e faz uso de uma delas para direcionar a sua prática docente?. O estudo foi realizado em duas escolas públicas da rede Estadual de ensino e, para desenvolvê-lo, tomou-se como base a abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória e descritiva, envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo, aplicando-se instrumentos estruturados tais como questionário e roteiro de entrevista, junto aos professores envolvidos, a fim de se obter maiores informações acerca de sua atuação profissional. Foram utilizados como base teórica, vários autores que tratam do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como: Almeida Filho (2015), Fernández (2007), Gargallo (1999), Moreira (1999), Paiva (2014), Sanchez (1993), Sedycias (2005), Verônica Totis (1991), dentre outros. Além de Leis Nacionais para línguas estrangeiras tais como: LDB (1996), PCN’s (2000). Em conclusão à investigação, podemos responder à situação problema esclarecendo que, a partir das análises tanto dos questionários apresentados como das aulas observadas, para estas amostras, houve contradição entre o dizer e o fazer, tendo sido detectado que as professoras tiveram dificuldades para: a) perceber a diferença entre abordagem e método de ensino; b) definir uma abordagem de ensino e; c) estabelecer quais métodos são mais adequados à abordagem definida. Os dados apresentados na pesquisa nos levam a crer que muitos dos professores com as mesmas qualificações das docentes que contribuíram com a pesquisa, assim como elas, podem não ter interiorizado a definição de abordagem de ensino para escolher a que melhor se ajuste ao seu perfil educacional, além de poderem apresentar as mesmas dificuldades e contradições entre o seu dizer e fazer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem de ensino, método, ensino-aprendizagem, professor de espanhol.

## RESUMEN

Esta investigación está vinculada a la línea teórica: "Estudios descriptivos y aplicados de lenguas y lenguajes " de la Maestría en Letras de Unir y trae como situación problema: ¿El profesor de lengua española de la red pública Estadual de enseñanza de Porto Velho/RO, egreso de la Universidad Federal de Rondônia/UNIR, entiende qué son los abordajes de enseñanza y hace uso de una para nortear su práctica docente? El estudio se realizó en dos escuelas en el sistema de la red Estadual de enseñanza y se tomó como base el enfoque cualitativo, caracterizado como exploratorio y descriptivo, con búsqueda bibliográfica e investigación de campo, con la aplicación de los instrumentos estructurados, tales como cuestionario y programa de entrevistas, con los profesores con el fin de obtener más información acerca de su desempeño profesional. Se utilizaron como base teórica, muchos autores estudiosos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como: Almeida Filho (2015), Fernández (2007), Gargallo (1999), Moreira (1999), Paiva (2014), Sanchez (1993), Sedycias (2005), Verônica Totis (1991). Además de documentos de Leyes Nacionales para lenguas extranjeras, como: LDB (1996), PCN's (2000). En conclusión la respuesta a la pregunta, a partir de las análisis, fue detectado que las profesoras tuvieron dificultades para a) Percibir una diferencia entre enfoque y método de enseñanza; b) definir una propuesta de enseñanza y; c) establecer cuales métodos son los más adecuados para abordar el enfoque definido. Los datos que presentamos en la investigación, nos llevan a creer que muchos de los profesores con las mismas calificaciones de las dos maestras que han colaborado con la búsqueda, aún no tiene un enfoque de enseñanza definido que mejor se adapte a su perfil educativo. Además creemos que también pueden presentar las mismas dificultades y contradicciones entre su decir y hacer.

**PALABRAS CLAVE:** Abordaje de enseñanza, método, enseñanza-aprendizaje, profesor de español.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	17
3. O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....	21
3.1 Breve histórico do ensino da língua no Brasil .....	21
3.1.1 .....	24
3.2 O ensino da língua espanhola na Região Amazônica .....	25
4. PROCESSOS DE ENSINO–APRENDIZAGEM PARA O ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	28
4.1. Conceituação de abordagens de ensino .....	28
4.2. Caracterização das abordagens de ensino de língua estrangeira .....	32
5. O PROFESSOR DE ESPANHOL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE PORTO VELHO/RO E SUA ABORDAGEM DE ENSINO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	39
5.1. Apresentação de dados coletados.....	39
5.2. Análise dos dados coletados escola A .....	40
5.3. Análise dos dados coletados escola B.....	51
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
7. REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE .....	79

## 1. INTRODUÇÃO

Durante a nossa trajetória acadêmica, ao tomar conhecimento sobre o tema das abordagens metodológicas, foi possível perceber a sua importância dentro do processo de ensino/aprendizagem para que o professor tenha uma postura linear em sua prática e possa alcançar os objetivos propostos de forma coerente e em conformidade com sua conduta profissional, seja ele professor de língua estrangeira ou de outras áreas do conhecimento. Para tanto, é importante que o professor conheça quais são as abordagens metodológicas a fim de estabelecer aquela com que tenha maior afinidade.

Além disso, é necessário entender também o que são os métodos de ensino e como eles podem auxiliar o professor em sua atuação docente a fim de atingir com maior eficiência seus objetivos. A partir desse contexto, o despertar da curiosidade por saber como os colegas de profissão, também egressos do Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da UNIR, entendem esse processo e, como conduzem suas práticas a fim de obterem os resultados esperados.

A língua espanhola é considerada a terceira mais falada no mundo e atualmente ocupa posição de destaque, não somente por ser usada por mais de 300 milhões de pessoas, mas também, por ser a segunda língua mais falada no mundo dos negócios, além de desempenhar importante papel no mercado mundial, estando a caminho de compartilhar com o inglês o status de língua internacional nos negócios (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

Outro fator relevante, é a quantidade de pessoas que aprendem o idioma como uma língua estrangeira, o que leva o espanhol a alcançar, nos últimos anos, um número considerável de falantes no mundo além do recurso tecnológico da internet, que a coloca em terceiro lugar como a língua mais utilizada (SELLANES, 2017). Sua posição hoje no mundo é de tal importância que quem decidir ignorá-la pode perder oportunidades no campo comercial, econômico, cultural, acadêmico e pessoal (SEDYCIAS, 2005, p. 37).

No Brasil sua situação atual de disseminação, vive um crescimento espetacular de auge e de bonança, que segundo Moreno Fernández (2005, p. 19), se deve a três fatores específicos: a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a aparição de grandes empresas espanholas que intensificam laços

comerciais com o Brasil e o peso da cultura hispânica em geral. Além do mais, vale lembrar que o Brasil está cercado por países que falam o espanhol, o que nos põe em constante contato com essa língua e cultura, além de também fazermos parte do MERCOSUL.

A proximidade com países hispano falantes e as crescentes relações comerciais fomentadas pelo MERCOSUL, chamaram a atenção de autoridades brasileiras que, visando a sanar as dificuldades dos brasileiros em se comunicar com tais países, incluíram a oferta obrigatória da língua espanhola na grade curricular do ensino médio. A lei 11.161/05<sup>1</sup> que estabelece a inclusão do espanhol no currículo brasileiro, tendo sido sancionada em 05 de agosto de 2005, e revogada<sup>2</sup> em 22 de setembro de 2016, onze anos após sua sanção.

Por conseguinte, pesquisadores na área do ensino de línguas estrangeiras vêm desenvolvendo importantes trabalhos a respeito da língua espanhola no Brasil, assim que não é necessário gastar demasiado tempo e esforço para falar da importância que tem nos dias atuais a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em escolas públicas em nosso país.

A criação da lei nº 11.161/2005 e sua revogação sob a Medida Provisória nº 746/2016, fazem parte de mais um capítulo da longa trajetória da história do idioma espanhol no currículo brasileiro, o que nos leva a pensar que não basta somente incluir uma disciplina no currículo, mas sim, que é preciso também assistência por parte dos órgãos governamentais que gerenciam o Sistema Educacional para que seja valorizada e ensinada com eficácia.

Nesse contexto, convém salientar que, independente do apoio do Poder Público, em razão das várias situações que levam o brasileiro à necessidade de conhecer essa língua, no caso específico da língua espanhola – LE, são vários os fatores que devem ser levados em consideração ao incluir a oferta dessa língua no currículo escolar dos quais, podemos citar a preocupação com a formação e a permanente qualificação dos profissionais da área, que estão atuando em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Lei Federal nº 11.161, sancionada em 5 de Agosto de 2005 pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão do ensino da língua espanhola, no ensino médio, das escolas públicas e privadas

<sup>2</sup> Pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Fonte: Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos

Durante sua formação acadêmica o professor de língua estrangeira toma ciência de que, para estar bem qualificado, necessita de uma formação bem articulada. Formação, segundo Volpi (2008, p. 139), salienta que deve ser “concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes permitindo a integração dos conhecimentos teóricos com a prática”, possibilitando a execução de seu trabalho com segurança e competência.

Ainda a esse respeito, Volpi (2008, p.138) enfatiza que, a formação do professor de línguas estrangeiras deveria abranger os âmbitos: linguístico, pedagógico e personalógico. No âmbito linguístico, a autora destaca dois eixos do conhecimento: o conhecimento teórico do que é uma língua e o conhecimento das teorias de como se aprende uma língua. No primeiro eixo podemos citar os conhecimentos teóricos sobre concepção de linguagem humana, língua e fala, de aquisição e aprendizagem, a diferença entre língua estrangeira e segunda língua.

No segundo eixo enfocam-se os conhecimentos teóricos sobre as abordagens e métodos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira além, dos fatores que influenciam na aprendizagem da língua alvo. O âmbito pedagógico abarca a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja, “o professor vai aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la” (VOLPI, 2008, p. 139). Já o âmbito personalógico compreende as qualidades do docente, como por exemplo, capacidade, moralidade, convicção, tato e traços de seu caráter.

Dessa forma, fica evidente que o processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira significa muito mais que dominar seu vocabulário e suas estruturas gramaticais. O constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (1998, P. 27), deixa claro o que significa aprender língua:

[...] na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Assim, dada a relevância do assunto é que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira vem sendo estudado sobre várias óticas, com

pesquisas enfocando nas diversas abordagens teóricas que buscam explicar o processo educativo sobre diferentes pontos de vista.

Visando contribuir com este campo de investigação, a presente pesquisa propõe analisar o processo de ensino-aprendizagem em duas escolas públicas Estaduais, localizadas em Porto Velho/RO, tendo como enfoque a prática do professor em sala de aula, trazendo como pergunta norteadora: O professor de língua espanhola da rede pública estadual de ensino, egresso da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, compreende o que são as abordagens metodológicas e faz uso de uma delas para direcionar a sua prática.

Esta investigação objetiva contribuir com dados para identificar como a Língua Espanhola vem sendo ensinada em Porto Velho, buscando saber de que maneira alguns docentes desse idioma, egressos do Curso de Letras Espanhol da UNIR, vêm desenvolvendo suas práticas em sala de aula.

A pesquisa vincula-se à Linha Teórica “Estudos descritivos e aplicados de línguas e linguagens” do Mestrado em Letras da UNIR e, foi realizada em duas escolas públicas da rede Estadual de ensino da cidade de Porto Velho/RO, que serão identificadas ao longo do trabalho como Escola A e Escola B, tendo sido observadas algumas turmas de 1º a 3º ano do Ensino Médio.

A metodologia foi realizada por meio de observações de aulas, nas quais se focou na prática das docentes, comparando-as às respostas apresentadas em questionários, considerando ainda os conteúdos propostos e a participação dos alunos em aula, com o objetivo de averiguar a abordagem no ensino de línguas utilizada por elas, no contexto formal da sala de aula, independentemente do método.

No questionário apresentado às professoras, podem ser encontradas perguntas sobre as concepções teóricas de método e abordagem, objetivando comparar o dizer e o fazer das professoras, no sentido de analisar se elas entendem o real significado desses diferentes contextos que trilham simultaneamente os caminhos do ensino/aprendizagem e, principalmente dentro do processo de aprender e ensinar línguas estrangeiras.

Os estudos foram fundamentados sob a visão de teóricos pesquisadores das teorias de aprendizagem, e concepções teóricas de método e abordagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, como, Almeida Filho (2015), Aquilino

Sánchez (1993), Antonio Moreira (1999), Vatan dos Santos(2005) e Vera Menezes Paiva (2014), dentre outros, além de estudiosos e pesquisadores sobre a posição que a língua espanhola ocupa hoje no Brasil e no mundo, como: Sedycias (2005), Moreno Fernández (2005), Silva (2008), Gargallo (1999), dentre outros.

Além disso, a pesquisa teve o amparo teórico em documentos de políticas públicas que regem o sistema educacional brasileiro como, por exemplo: LDB, PCN's - Língua Estrangeira, e as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Considerando cada capítulo, o primeiro, introduz a ideia da pesquisa, mostrando a situação da língua espanhola (L.E)<sup>3</sup> hoje no mundo e a importância de seu aprendizado e sua inclusão no sistema público brasileiro de ensino.

No segundo capítulo está o delineamento da pesquisa onde apresentamos a descrição de como se constituiu o corpus da investigação, a ferramenta utilizada para analisá-la, a explicação, as etapas e o embasamento teórico de como foi constituída.

No terceiro capítulo, discorremos um breve estudo sobre: O contexto histórico da educação no Brasil e o ensino da língua espanhola no sistema público educacional de Porto Velho/RO. Nele, tentamos mostrar um pouco da situação da educação brasileira e da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, revelamos ainda os avanços e retrocessos que a língua espanhola sofreu e vem sofrendo ao longo dos anos e, como esse idioma tem sido historicamente um dos menos valorizados em nosso sistema educacional.

No quarto capítulo tratamos das concepções teóricas relacionadas às Abordagens: Behaviorista, Cognitivista e Humanista. Apresentou também alguns métodos de ensino para LE, entretanto em razão dos resultados encontrados nas observações, a descrição dos métodos se manteve focada naqueles utilizados pelas professoras durante sua atuação e que foram constatados nas observações.

No quinto capítulo, apresentamos as Análises de Dados, iniciando com a caracterização do Lócus da Pesquisa, em seguida, foram apresentados os relatos de observação das aulas e para finalizar, foram comparadas as observações com as respostas das professoras com relação ao questionário.

---

<sup>3</sup> LE – Língua Espanhola

Nas considerações finais consta uma reflexão sobre os resultados da análise que, a partir da amostra de duas escolas, podemos ter uma noção de como está ocorrendo a atuação do professor de LE nas escolas públicas de Porto Velho/RO, cenários da pesquisa, mostrando a ação dos sujeitos – professores/alunos – envolvidos nesse processo.

Na análise, quanto ao ensino, buscou-se mostrar também, as dificuldades enfrentadas pelas educadoras, para atender às necessidades de seus alunos que têm apenas uma aula por semana. Além disso, deve-se considerar ainda, a falta de materiais adequados para o ensino de língua estrangeira.

## 2. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Parece plausível afirmar que os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser compreendidos de forma ampla, que vá além do prisma puramente linguístico, uma vez que neles estão em evidência aspectos tanto identitários quanto culturais que envolvem não somente quem aprende a nova língua, mas também, quem a ensina e, como a ensina. Por essa razão, deve-se considerar as competências gerais relacionadas a tais processos e que interferem direta ou indiretamente no modo como alunos e professores se defrontam com a língua estrangeira que estudam e ensinam.

Dentro desse contexto, é comum professores de línguas se perguntarem qual o papel do ensino da língua estrangeira no panorama educacional e, mais que isso, como pô-lo em prática de maneira que proporcione a seus alunos um aprendizado eficaz.

Nesse sentido, a primeira coisa a se considerar são os objetivos que o professor tem em mente, ou seja, o que ele deseja atingir. Entretanto, para alcançar seus objetivos, o professor necessitará de uma abordagem de ensino, com diferentes métodos e técnicas que o auxiliarão nessa tarefa.

São, portanto, os métodos e técnicas que irão determinar a organização da aula, contudo, muitos professores não têm interiorizado este ponto fundamental.

Logo, o interesse por essa questão se justifica uma vez que, nós professores de espanhol, não somente em nossa experiência acadêmica, mas também, na vida profissional, como professores de língua estrangeira, nos deparamos constantemente com as dificuldades encontradas por alunos e colegas de profissão, ao colocar em prática os conhecimentos absorvidos durante sua formação, com a propriedade e eficiência que nos exige o processo de ensinar e aprender espanhol como língua estrangeira (E/LE.)

Convém salientar que neste trabalho, pesquisaremos como se dá a atuação do professor de língua espanhola em escolas públicas na cidade de Porto Velho/RO, considerando o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, levando em conta as abordagens metodológicas que orientam esse processo.

Para a coleta de dados que irão dar suporte à pesquisa ora apresentada, foram selecionadas duas instituições da rede pública Estadual de ensino de Porto

Velho/RO das quais, uma oferece as modalidades de ensino fundamental e médio, e que denominaremos aqui como escola A, e a outra escola, que oferece somente a modalidade do ensino médio, será denominada escola B.

As referidas instituições foram escolhidas como cenário da pesquisa pelo fato de ofertarem o ensino da língua espanhola de forma diferenciada. Na Escola A, o ensino da LE é ofertado como obrigatório e na escola B, como opcional. Optamos por trabalhar com escolas que apresentassem tal diferença porque acreditamos que esse fato influencia em alguns dos dispositivos considerados relevantes na observação das aulas, um dos instrumentos de análise de dados e, que motivam o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Foram colaboradoras para a coleta de dados no desenvolver da pesquisa, duas professoras de língua espanhola, sendo considerados como primordiais para esta escolha, os fatos de serem egressas da UNIR e atuarem com a disciplina de LE nas referidas escolas. Para preservar suas identidades, as denominaremos aqui como P1 para a professora atuante da escola A e P2 para a professora atuante da escola B.

Para fins de análise, selecionamos como instrumentos de pesquisa: 1) observações de algumas aulas de P1 e P2 e; 2) questionário apresentado às docentes. Como técnica de análise de dados, comparamos as respostas das docentes ao questionário às suas atuações em sala de aula, com o objetivo de constatar a coerência de suas concepções teóricas e sua prática docente, desde seu planejamento, buscando respostas para a problemática desta investigação.

Acompanhamos as professoras durante duas semanas, totalizando duas aulas em cada turma, sendo que, cinco foram de P1 e quatro de P2, obtendo um total de nove turmas observadas.

Consideramos ainda, para a análise, alguns elementos relevantes dentro do processo de ensino e aprendizagem tais como: a) o número de alunos por turma; b) a faixa etária; c) o material didático adotado pelas escolas; d) a forma como cada uma das professoras optou planejar suas aulas e desenvolver os conteúdos propostos; e) a metodologia empregada por cada professora nas diferentes aulas, a fim de entender se as mesmas conseguem diferenciar os temas: metodologia de ensino e abordagem metodológica e; f) a atuação dos alunos, com o objetivo de verificar a sua forma de participação em sala de aula.

Acreditamos que tais elementos podem contribuir para constatar qual abordagem conduziu as práticas das professoras durante todo o processo de ensino-aprendizagem, independentemente do método escolhido para a aplicação de suas aulas a fim de atingir seus objetivos propostos.

Os pontos supramencionados, estabelecidos como objeto de análise, foram pensados considerando informações obtidas em documentos legais em nível nacional relacionados a Políticas Públicas e que regem o sistema educacional brasileiro, assim também tivemos como base teórica, vários autores que tratam do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como Isabel Gargallo (1999), Aquilino Sanchez (1993), Veronica Totis (1991), dentre outros.

Supõe-se que chegado o momento de atuar, os professores têm a consciência que, ensinar é uma tarefa que requer um conjunto de habilidades, competências e saberes. Podemos dizer que a percepção e a sensibilidade fazem parte dessas habilidades e que contribuem, não só para melhorar a interação entre professores e aprendizes, mas também, para identificar dificuldades, desejos e percepções, dos estudantes por meio dos conteúdos e metodologias, detectados através não somente de atividades avaliativas, mas também da participação dos alunos, o que justifica os aspectos considerados na observação.

Todavia, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, várias são as metodologias de ensino que auxiliam o professor no desenvolver da abordagem metodológica que melhor o defina, cuja ação e planejamento devem estar em coerência com as afinidades educacionais do professor de forma a promover o aprendizado de maneira eficaz e, para tanto, deve determinar objetivos que o levem a alcançar êxito em sua ação. Assim:

É fundamental que qualquer objetivo específico para o ensino de uma língua estrangeira seja coerente com finalidades mais amplas, além de levar em conta o aspecto comunicativo da língua e, por conseguinte, o idioma enquanto discurso ou processo. (TOTIS, 1991, p,24)

No entanto, convém elucidar que o processo de ensino-aprendizagem é composto de duas partes: *ensinar* – que exprime uma atividade e, *aprender* – que envolve a prática de atividades com eficiência. (SANTOS, 2005, p. 19)

Dentro desse contexto, Moreira (1999:139;140) apresenta, sob o prisma de ensinar, as abordagens: a) behaviorista, b) cognitivista e, c) humanista e; sob o

prisma de aprender, as abordagens: a) cognitiva. b), afetiva e, c) psicomotora, que serão tratadas no capítulo 4, considerando apenas as abordagens behaviorista, cognitivista e humanista, que envolvem ambos processos.

Totis (1991, p. 24), apresenta a ideia de método e abordagem da seguinte forma:

Que abordagens diversas podem compartilhar as mesmas técnicas e até os mesmos métodos e, ainda, que métodos diferentes podem compartilhar as mesmas técnicas. Embora algumas técnicas tenham se desenvolvido independentemente, muitas das quais importantes originaram-se de determinados métodos.

A partir deste raciocínio, podemos entender que a palavra abordagem segue uma hierarquia na qual domina o conceito de método, o qual nem sempre está claro para muitos autores e professores (TOTIS, 1991, p.25). A questão levantada pela autora é que um professor pode declarar usar um determinado método mas, como garantir que suas ações correspondem com as de um colega que diz empregar o mesmo método? e; como saber se ele está usando o termo correto, sabendo que este corresponde às características claras e específicas do método que diz utilizar?

Não é nosso propósito, aqui, responder tais questões mas salientar a importância para o professor quanto ao conhecimento das concepções teóricas de abordagem e método, que conduzem o processo de ensinar e aprender línguas e, mais que isso, da importância de ter interiorizada uma abordagem metodológica e de praticá-la em sua atuação diária.

Diante disso, com o auxílio do dispositivo teórico, das observações das aulas e com o questionário aplicado às docentes, procuramos analisar se suas ações condiziam com as respostas aos questionamentos feitos à elas, com o objetivo de responder nossa pergunta problema.

Portanto, esse foi o conjunto de procedimentos e noções que adotamos para sustentar nossa possibilidade de análise.

### 3. O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

A trajetória da educação no Brasil compreende o período de 1500 a 1759, dividida em: Colonial- chegadas dos jesuítas em 1549; Imperial – Período Pombalino; República – Advento da República, sob a égide dos Estados Federados.

O Período Colonial - constitui-se a partir de 1549 com os primeiros indícios da formação educacional brasileira com a chegada do primeiro grupo de padres jesuítas em 1549; O Período Imperial/Pombalino - marca um novo período histórico da educação brasileira. Inicialmente deu-se com a expulsão dos jesuítas e depois com o surgimento das reformas educacionais (1759-1827), Após a expulsão dos jesuítas, o poder educacional foi atribuído ao Estado e não mais à igreja. Ribeiro (1993, p.16) afirma que as reformas pombalinas implicaram uma queda no nível do ensino e os reflexos dessa reforma são sentidos até hoje; No terceiro período - que compreende o Advento da República - o poder público assumiu integralmente as escolas públicas, com o objetivo de propagar o ensino a toda a população, até então, o Ato Adicional de 1834, marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente no campo educacional. Embora esse acontecimento tenha ajudado na “evolução do ensino”, Frigotto (2014, p. 223) frisa que as nossas raízes culturais, políticas e econômicas apresentam um estigma herdado das marcas da colonização e de quase quatro séculos de escravidão.

Em 1930, cria-se o primeiro Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo Decreto nº 19.402. O então ministro Francisco Campos assume em 14 de novembro e cria o Conselho Nacional de Educação, reforma o sistema educacional brasileiro e, ao que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, institui o ensino do inglês, francês e do alemão no próprio idioma, surgindo dessa forma, as primeiras dificuldades, nesse campo, visto que não havia professores capacitados e habilitados na área. (REATO & BISSACO 2007).

#### **3.1 Breve histórico do ensino de língua no Brasil**

A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil passa ao longo dos anos por avanços e retrocessos e a língua espanhola, em especial, tem sido

historicamente, uma das menos valorizadas em nosso sistema educacional. Seu ensino já se estabelece há anos, desde um período em que a imigração era numerosa. Segundo Moreno Fernández (2005, p. 18), entre 1888 e 1930 entraram no Brasil mais de quatro milhões de imigrantes.

O ensino da língua espanhola, aparece pela primeira vez na grade curricular do ensino médio em 1940, quando o sistema educacional brasileiro passa, por um novo processo de reforma, mais precisamente na chamada Era Vargas. O então ministro da educação, Augusto Capanema, visando a criar um conjunto de medidas que melhor estruturasse a educação nacional, proporcionando maior importância às línguas clássicas, ressalta o ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Machado et al (2007, p. 3)

No ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês, e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e no colegial o francês, o inglês e o espanhol (o primeiro com um ano e os outros com dois anos), bem como o latim e o grego, ambos com três anos no curso clássico.

Em 1956 o presidente Juscelino Kubitschek, solicita ao Congresso Nacional a elaboração de um projeto de lei para a inclusão do Espanhol na grade curricular das escolas brasileiras, que porém, não foi adiante devido às interferências político culturais da Inglaterra e França. (REATO & BISSACO, 2007). Em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 (LDB). Esta lei retira a obrigatoriedade da língua estrangeira da grade curricular deixando a cargo dos conselheiros estaduais de educação a opção pela inclusão da língua espanhola, que fica fora da grade, permanecendo o inglês, que teve seu espaço valorizado nos currículos por ser o idioma mais usado nas transações comerciais. Em 1971, após a conquista do governo brasileiro pelos militares, é promulgada uma nova lei, a LDB nº 5692 e, mais uma vez o ensino passa por grandes transformações e, no que tange o ensino de LE, nota-se um retrocesso pois, mais uma vez, sua inclusão é retirada dos currículos (MULIK, 2012). Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96 que estabeleceu a reestruturação e “renormatização” do sistema educacional ao longo do tempo. A nova LDB ratifica a obrigatoriedade da inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo, a partir da 5ª série. A nova

LDB determina que no ensino médio: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 33), permanecendo a língua inglesa como obrigatória.

Em 05 de agosto de 2005 é sancionada a Lei nº 11.161 pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola no ensino médio, com prazo de cinco anos para sua implementação a partir da criação da lei.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. (BRASIL, 2005, p. 1).

No entanto, durante sua vigência (de 2005 à 2016), não ficou bem clara a sua obrigatoriedade em razão do constante no artigo 36 da Lei nº 9394/96, ao determinar que a segunda língua estrangeira a ser incluída no currículo fosse, em caráter optativo, para o aluno e dentro das disponibilidades da instituição escolar, o que deu margem a várias interpretações quanto à forma desta oferta. No Estado de Rondônia, por exemplo, foram criadas várias resoluções<sup>4</sup> estabelecendo normas complementares para a oferta da língua espanhola no Ensino Médio nas Instituições Estaduais de Ensino, considerando o disposto nas Leis nº 11.161/05, nº 9394/96, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Entretanto, o artigo 36 da LDB, permaneceu inalterado, mesmo depois da sanção da lei que inclui a língua espanhola na grade curricular. Uma vez que a LDB deixa a cargo da comunidade escolar a escolha da língua estrangeira a ser obrigatória, o ensino desse idioma ficou prejudicado por determinado artigo pois, o inglês, estando há mais tempo na grade curricular, ficou como a língua estrangeira moderna obrigatória, já que as instituições não fizeram alteração no quadro de disciplinas, ficando assim, o espanhol como a segunda língua estrangeira moderna a fazer parte do currículo Dessa forma, o ensino desse idioma, ficou prejudicado pelo trecho do artigo pois, as disponibilidades das instituições escolares, para a oferta

---

<sup>4</sup> Resoluções: nº 132/06-CEE/RO<sup>4</sup>, nº 460/08 CEE/RO e nº 704/09-CEE/RO,

desse idioma são, em geral, fora do horário regular, ficando no ante ou pós horários, o que conseqüentemente, leva poucos alunos a optarem por aprender o espanhol além, de o professor ficar sem o apoio dos funcionários nesses horários, e muitas vezes sem material disponível como: livros, cópias, aparelhos de som e Datashow, entre outros, dificuldades ressaltadas pela professora da Escola A, em resposta ao questionário apresentado às docentes, envolvidas na pesquisa.

A criação da Lei nº 11.161/05 deu ao professorado de espanhol uma esperança quanto a valorização profissional e também quanto a valorização do próprio idioma no sistema educacional, entretanto, isso não ocorreu pois, a mesma foi sancionada em 22 de setembro de 2016, pela Medida Provisória nº 746, antes mesmo de ser totalmente efetivada pelas instituições de ensino.

### *3.1.1 A oferta da língua espanhola nas regiões de fronteira.*

A revogação da Lei 11.161/05 é mais um capítulo da história da língua espanhola no sistema educacional brasileiro, que lamentavelmente determina um retrocesso pois, convém destacar a importância que tem a criação dessa Lei para o aluno brasileiro, não somente pelo fato de o Brasil fazer parte do MERCOSUL, mas também por fazer fronteira com países que têm o espanhol como língua oficial. Dos vinte e seis estados brasileiros, sete fazem fronteira com algum desses países. (Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Peru, Venezuela e Colômbia). O Estado de Rondônia, por exemplo, pertencente à Região Norte e localizado na Amazônia Ocidental, faz fronteira com a Bolívia, tornando frequente a presença de nativos desse idioma nas cidades rondonienses. Em Porto Velho, capital do Estado, além da presença de bolivianos também existe a de nativos oriundos do Peru, país que faz fronteira com o Estado do Acre, de argentinos, paraguaios e espanhóis.

Devido a essas fronteiras e à presença constante de nativos da língua espanhola em nosso país, em 2008, o Ministério da Educação criou juntamente com o Ministério da Educação da Argentina, o Programa Escola Bilíngues de Fronteira (PEBF), com o objetivo de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. Dentro do funcionamento do Programa, devido ao “fato de o PEBF realizar-se sobre uma base escolar pré-existente, gerida por diferentes secretarias de educação ou ministérios provinciais”, não sendo

possível ou recomendável propugnar um modelo único, ficou a cargo das Secretárias de Educação, as normas e disposições para a execução das aulas em segunda língua. (Programa de escolas bilíngues de fronteira, 2008)

Dentre os documentos que regem o sistema educacional brasileiro, temos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazem como objetivo, entre outros: “retomar a reflexão sobre a função educacional no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas [...]” (BRASIL, 2008). No caso específico do ensino da língua espanhola, considerando a sanção da Lei 11.161/05, o mesmo documento tem como objetivo sinalizar os rumos que o ensino desse idioma deve seguir. Evidentemente aqui, deverão ser levadas em consideração as cidades de fronteiras, o que assegura a cada secretaria de educação a elaboração de suas diretrizes operacionais para a execução dessa lei.

### **3.2 O ensino da língua espanhola na Região Amazônica**

A Secretaria Estadual de Educação, ao ser procurada para contribuir com a pesquisa com relação às escolas que oferecem a LE em Porto Velho, nos apresentou uma planilha constando 41 (quarenta e uma) escolas que oferecem o espanhol como língua estrangeira, entretanto informou ainda que se faz necessário averiguar junto a cada uma das escolas inseridas na referida planilha, a real oferta da mesma, já que tal ação tem relação direta com a escolha da escola junto à comunidade onde ela está inserida.

Tendo em vista que esta proposta de ação não faz parte do objeto desta pesquisa, apresentamos no anexo I a referida planilha encaminhada pela SEDUC para fins de esclarecimento.

De modo que é assegurada, pela LDB (1996), ao aluno brasileiro o ensino de uma língua estrangeira moderna, a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC), considerando a Lei nº 11.161/05, que inclui a língua espanhola no currículo do Ensino Médio e o artigo 36 da LDB, no qual fica determinado a escolha da Língua Estrangeira Moderna pela comunidade escolar, estabelece através de

Resoluções e Portarias, normas complementares para a oferta desse idioma nas escolas públicas da rede estadual.

Dentre esses documentos temos a Resolução nº 132/06-CEE/RO, que considerando, entre outros, o artigo 36 da LDB, determina que:

Artigo 2º - o ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado de forma gradativa no Currículo Pleno do Ensino Médio das instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino

Artigo 5º - No ato da matrícula ou de rematrícula, o aluno ou seu representante legal fará a opção pela participação ou não nas aulas de Língua espanhola. (Resolução nº 132/06-CEE/RO, p. 1)

A Portaria nº 130/10 GAB/SEDUC, considerando o dispositivo da Lei nº 11.161/05, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; vem complementar as diretrizes operacionais já estabelecidas nas Resoluções nº 132/06-CEE/RO e nº 704/09-CEE/RO. Tal Portaria considera também a necessidade de atender as especificidades da clientela escolar localizadas em áreas de fronteiras no Ensino Médio – Regular e Suplência – das escolas públicas da rede estadual de ensino. No que diz respeito a essa questão, a dita Portaria, em seu artigo 3º, versa que para os municípios situados em áreas de fronteiras, a inserção das Línguas Estrangeiras Modernas no currículo do Ensino Médio poderá ocorrer concomitantemente:

I - com a oferta obrigatória da Língua Espanhola como primeira Língua estrangeira Moderna e disciplina obrigatória do currículo do ensino Médio depois de ouvida a comunidade escolar e,

II – com a oferta de outra Língua estrangeira Moderna, indicada pela comunidade escolar, como segunda língua, de caráter obrigatório pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. [...] § 3º Adotada como disciplina de matrícula obrigatória, a Língua Espanhola terá a sua carga horária incluída no cômputo do total das horas mínimas previstas para a série/ano escolar.

Convém destacar que o Estado de Rondônia hoje oferece o ensino da Língua Espanhola em 292 instituições de ensino, entre redes, estaduais, municipais, federais e privadas. Em Guajará-Mirim, cidade que faz fronteira com Guyajamerin, na Bolívia, há 35 escolas, sendo, 31 na rede estadual, 1 na municipal e 3 na rede privada. No município de Porto Velho, são 41 na rede estadual, 1 na federal, 4 na municipal e 16 na rede particular, totalizando 62 escolas a oferecer o idioma espanhol. No entanto o documento com esses dados, fornecido pela SEDUC, não

traz a informação de quantas e quais escolas oferecem a disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna obrigatória no currículo. Em conversa informal com uma servidora dessa SEDUC, a mesma acredita que em todas as escolas de Porto Velho, o ensino da Língua Espanhola é opcional e ofertado nos ante e pós horário.

## 4. PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA

Nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são levadas em consideração as teorias que influenciam nesse processo. Porém, antes de entrarmos nas concepções teóricas, propriamente ditas, faz-se necessário compreender qual a concepção de teoria.

Valendo-me do conceito de Marques (2013), teoria, “de um modo geral, é uma interpretação sistemática de uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar observações, de resolver problemas”. O autor explica ainda que as teorias de aprendizagem são tentativas de interpretar metodicamente, de reorganizar, e de prever conhecimentos sobre a aprendizagem.

É nesse contexto que as concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) têm orientado os processos de ensinar e aprender línguas, pautando-se no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem assim como em teorias linguísticas específicas.

Dentro das visões teóricas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, temos as abordagens, os métodos e as técnicas que orientam o professor em sua prática de sala de aula. Diante de tal informação, faz-se necessário mostrar a distinção entre abordagem e método para, então somente, compreendermos esse processo tão complexo.

### 4.1. Conceituação de Abordagem de ensino

Não convém falarmos de ensino de língua estrangeira sem antes compreendermos a concepção de linguagem, língua e fala.

Embora a maioria das pessoas pense ser a linguagem, a língua e a fala, a mesma coisa, estudiosos da área da linguística deixam claro em seus estudos que esses termos não devem ser confundidos. Para Terra (2001) a distinção entre os termos, tem caráter meramente metodológico, uma vez que os três conceitos trazem aspectos diferentes em um processo amplo, ou seja, o processo da comunicação humana, como é possível verificar:

Como linguagem compreende-se todo ato de sistema de sinais convencionais que nos permite atos de comunicação (p.12). (...) capacidade humana, produto cultural e aprendida socialmente. (Idem). (...) Língua, é a linguagem que utiliza a palavra como sinal de comunicação (p.13). (...) aspecto da linguagem (...) sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais – as palavras (Idem). (...) Fala é um ato individual da vontade e da inteligência (p.13).

A língua, produto da necessidade de comunicação, é uma instituição social, da qual faz parte a realidade histórico-social de um povo, em que cada sujeito com suas individualidades, concepções, interesses e pretensões, interagem de maneira intensa e variada, sendo determinada por valores imanentes e transcendentais. Bakhtin (1995, p. 90-91), considera a língua fruto da manifestação individual de cada sujeito, valorizando, assim, a fala. Para o autor, é a partir do ponto de vista da consciência individual que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis.

(...) a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis, que este é o modo de existência da língua para todo o membro de uma comunidade linguística dada.

Isso quer dizer que, a língua não deve ser vista como um produto abstrato e sim como um produto concreto. Bagno (2002, p. 26), declara que a língua não se trata apenas de uma ferramenta, que devemos utilizá-la para obter resultados, mas sim como a ferramenta e o resultado.

Nesse contexto, questões como aprendemos e ensinamos uma língua e, o que podemos fazer para promover a aprendizagem e tornar seu ensino mais eficaz, são preocupações com as quais o professor de língua estrangeira se depara constantemente. Podemos dizer que são questões antigas, mas, que continuam a existir, e que fazem com que o professor esteja constantemente em busca de aprimorar seus conhecimentos, seja pela necessidade profissional ou pelo simples gosto à língua estrangeira.

O gosto por uma determinada língua estrangeira pode ser o primeiro passo para se aprender essa língua, porém, não é suficiente, ao contrário, aprender uma língua envolve questões como o ensino/aprendizagem e aquisição de linguagem.

Isabel Gargallo (1999, p. 19), define aquisição como um processo inconsciente, e aprendizagem como um processo consciente.

*Adquisición* - es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. *Aprendizaje* - es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.

Porém, muitos são os estudos nessa área, várias as interpretações e muitas as correntes epistemológicas que sustentam tais concepções.

Para situarmos em contexto geral de enfoques o ensino e a aprendizagem, convêm estabelecermos algumas distinções.

Em termos de ensino, Moreira (1999, p.138), distingue três abordagens gerais: a *comportamentalista/ behaviorista* – considera o aprendiz como um ser que responde a estímulos que lhe são apresentados, ou seja, o indivíduo é considerado produto do meio, podendo ser manipulado e/ou controlado através da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes; a *cognitivista* – salienta “o processo da cognição, por meio do qual o mundo de significados tem origem”. O sujeito explora o ambiente, toma parte dele, transforma-o e incorpora-o a si. A medida que aprende, estabelece relações de significação, ou seja, “atribui significados à realidade na qual se encontra”; e a *humanista* – Nessa abordagem o enfoque é o sujeito. O ensino é centrado no aluno, isto é, considera o aprendiz como pessoa. Abordagem essencialmente livre. Nela, o ensino deve facilitar a autorrealização e o crescimento pessoal.

Em termos de aprendizagem, estudos na área, distinguem três tipos gerais: a *cognitiva* - resultante do armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; a *afetiva* – resultante de sinais internos ao indivíduo e que pode ser identificada através de experiências, como por exemplo, prazer e dor, satisfação e descontentamento, alegria ou ansiedade; e a *psicomotora* – que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática. (MOREIRA, 1999, p. 39).

Logo, percebe-se que, tanto o ensino quanto a aprendizagem, derivam de uma relação do sujeito com o meio, traspassados por fatores emocionais, neurológicos e ambientais.

Como o próprio nome já diz, o processo de *ensino-aprendizagem* constitui-se de duas partes: ensinar e aprender. Para Santos (2005, p. 19), o ato de ensinar indica uma atividade e o de aprender, abarca a realização de uma tarefa designada que deverá ser cumprida com êxito.

A princípio, no processo de ensino de línguas, toda a operação fica sob influência de uma abordagem. Por essa razão, é necessário se entender o conceito de abordagem, que aqui será considerado o de Almeida Filho (2005, p.30):

Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo.

Nesse processo de ensinar e aprender línguas, segue-se uma hierarquia, na qual está em primeiro lugar a, abordagem, que domina o conceito de método, que por sua vez, é direcionado por uma abordagem específica ou modelo teórico. Também fazem parte dessa hierarquia as técnicas de ensino, que são os procedimentos, as ações adequadas das quais o professor se utiliza para alcançar os objetivos aos quais se propõe. (TOTIS, 1991). O esquema abaixo representa a hierarquia mencionada

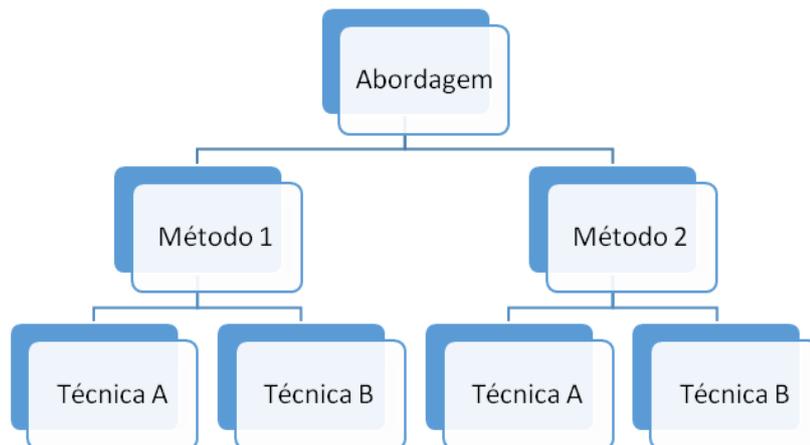


Fig. 1

Com base na hierarquia demonstrada, a abordagem estabelece as ações do professor, isto é, a dinâmica de ensino que abrange todas as atuações em favor do método.

Método, no sentido restrito da palavra, quer dizer modo ordenado de proceder, significa via, caminho a ser seguido. O conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de maneira organizada destina-se a alcançar certo objetivo, ou seja, a chegar a determinado resultado. (VILAÇA, 2010).

Para Totis (1991, p. 24) nem sempre o que constitui um determinado método fica claro. Para ele, muitos autores têm usado a palavra método com significados diferentes. Porém à luz de sua teoria, método é:

Um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionados por uma abordagem ou modelo teórico. Um método deriva implícita ou explicitamente de um certo número de crenças ou princípios (ou seja, de uma abordagem) e é caracterizado por certas técnicas pedagógicas.

Com base no conceito de Totis, compreende-se por método, um conjunto constituído por uma base teórica que origina-se de crenças coerentes que conduzirão as ações e a prática do professor através de técnicas adequadas para se alcançar os objetivos propostos. Portanto, um método deve materializar-se por meio da prática, através de procedimentos, ações e atividades. Por meio dessas ações e procedimentos, é possível entender quais os princípios ou teoria adotada pelo professor, quais os objetivos que se propõe alcançar e, de que práticas se vale para atingir esses objetivos (PÉREZ, 1993).

#### **.4.2. Caracterização das Abordagens de ensino de língua estrangeira**

Segundo os PCN's – Língua Estrangeira (1998, p. 55), as percepções modernas de aprendizagem para o ensino de línguas estrangeiras são influenciadas por três abordagens: a behaviorista, a cognitivista, e a humanista

##### Abordagem Behaviorista

A abordagem behaviorista surgiu no início do século XX, e se apresentava como psicologia objetiva. Sua característica principal era a ênfase no ensino da gramática de maneira dedutiva (CAVALCANTI & OSTERMANN, 2010).

A abordagem behaviorista é uma teoria que estudou reações psicológicas a partir de comportamentos evidenciais, ou seja, se ocupou em examinar o que as pessoas pensavam e sentiam omitindo discussões sobre a consciência.

Para seus difusores, (Watson e Skinner), os comportamentos são explicados em termos de estímulos e respostas (ER) relacionados com as atitudes que as precedem e as sucedem. Para Watson, o ser humano estaria à mercê do meio, isto é, todo ser humano aprendia tudo a partir de seu ambiente. Segundo Cavalcanti & Ostermann, para Watson o ser humano nascia como uma “tábula rasa”, não trazia herança cognitiva ao nascer, vinha vazio no que diz respeito a qualquer informação (CAVALCANTI & OSTERMANN, 2010).

Na corrente behaviorista/tradicional, a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) é assimilada como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da LE. Nessa corrente o foco da aprendizagem está no processo de ensino e no professor, sendo este último considerado o provedor de informações e controlador de ações. O professor, em situação de sala de aula, age de maneira imparcial aos interesses dos aprendizes em relação aos conteúdos das disciplinas (SANTOS, 2005).

São considerados relevantes no processo de ensino-aprendizagem: o professor, o aluno e o ensino-aprendizagem, propriamente ditos. Esses elementos serão mostrados, nas suas respectivas abordagens, através de tabelas, sob a luz da teoria de Santos (2005).

Elementos relevantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas e seus respectivos papéis na abordagem behaviorista.

O aluno	É ser passivo, que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor. Deve dominar o conteúdo cultural universal transmitido pela escola.
O professor	É o transmissor dos conteúdos aos alunos. Predomina como autoridade.
Ensino e aprendizagem	Os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada. Predominam aulas expositivas, com exercícios de fixação, leitura-cópia.

(SANTOS, 2005, p.22).

De acordo com a tabela, é possível aferir que nessa abordagem, a aprendizagem é vista como um esforço mental do aluno para aprender as regras determinadas a partir de um ensino desenvolvido através de atividades sob a incumbência do professor, único possuidor do conhecimento.

### Abordagem Cognitivista

A corrente cognitivista, ao contrário da tradicional centra sua atenção na mente humana. Baseia-se em processos que ocorrem por trás das mudanças de comportamento. Para (Marques, 2013, p. 14)

Cognição refere-se a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções.

Essa corrente enfatiza o processo de cognição através do qual o indivíduo atribui significados à realidade em que se encontra. Compreende que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Para Souza Soares (2012, p. 70), por trás desse processo há uma atividade continua na qual o aprendiz internaliza as normas a partir dos elementos linguísticos a que está exposto.

O foco do ensino dessa abordagem desloca-se para o aprendiz e para as estratégias de aprendizagem utilizadas por ele na construção de seu aprendizado. O professor tem o papel de levar o aluno a fazer uso de suas estratégias de aprendizagem de forma a atingir sua proficiência aproximada o máximo possível à do nativo (SOUZA & SOARES, 2012).

Isto é, o cognitivismo preocupa-se não somente com o processo de compreensão, transformação e armazenamento, mas também, com o uso da informação envolvida na cognição (OSTERMANN & CAVALCANTI, 2010).

Elementos relevantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas e seus respectivos papéis na abordagem cognitivista.

O aluno	Papel essencialmente ‘ativo” de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc.
O professor	Deve criar situações desafiadoras e desequilibradoras por meio da orientação. Deve estabelecer condições de reciprocidade e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.
Ensino e aprendizagem	Deve desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. Baseados no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”. Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.

(SANTOS, 2005, p.26).

Com base na tabela acima, a aprendizagem, nessa abordagem, é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que

aprende. Percebe-se que o papel do professor é levar o indivíduo (aluno) a utilizar estratégias de aprendizagem, de modo a alcançar seu desenvolvimento.

### Abordagem Humanista

A abordagem humanista tem sua origem nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem coordenados por Lev Vygotsky (psicólogo russo) e por Leontiev, Werttsch, Luria e Bruner, seus seguidores.

Ao contrário da abordagem tradicional cujo foco do ensino centra-se no professor e no ensino e, da abordagem cognitivista, na qual o foco está no aluno e na aprendizagem, a abordagem comunicativa se centra na interação entre o professor e o aluno e entre aluno/aluno. (OSTERMANN & CAVALCANTI, 2010)

Nessa visão, compreende-se que a aprendizagem é de natureza sociointeracionista dado que aprender é uma forma de estar no mundo social, seja em um contexto histórico, cultural ou institucional. Nessa perspectiva, para Souza e Soares (2012, p. 89), “Aprender uma língua significa um processo ativo que envolve elementos de natureza linguística e social”.

Dentro dessa abordagem é considerado, não somente a estrutura da língua, mas também o contexto, os participantes, o tópico, e as intenções. O desenvolvimento cognitivo, é gerado por meio da interação entre o aluno e um participante em uma prática social desenvolvendo tarefas de construção de significado/conhecimento, com as quais se deparam. Com base nesses pressupostos, serão mostrados os elementos relevantes nesse processo dentro da abordagem humanista.

Elementos relevantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas e seus respectivos papéis na abordagem humanista.

O aluno	Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo social, político, econômico, individual (pela história).
O professor	É o educador que direciona e conduz o processo de ensino e aprendizagem. A relação entre professor e aluno deve ser horizontal, ambos se posicionando como sujeitos

	do ato de conhecimento.
Ensino e aprendizagem	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos. Busca uma consciência crítica. O diálogo os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado. Os “temas geradores” para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.

(SANTOS, 2005, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, percebe-se que o papel do professor, não é apenas o de transmissor do conhecimento e sim o de “facilitador” da aprendizagem do aluno. Nessa abordagem o professor respeita a individualidade e as diferenças de seus alunos, valorizando os fatores afetivos. O aluno, por sua vez, é o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, passando de passivo à ativo. Os erros fazem parte de seu desenvolvimento e para que haja progresso é de fundamental importância, que exista a interação e comunicação, pois, como vimos, no processo de ensino-aprendizagem de línguas a abordagem comunicativa, representa uma visão de língua como interação social.

#### *Métodos de ensino para línguas estrangeiras*

Os métodos de ensino de línguas passam ao longo da história por constante evolução e, é nesse contexto que autores, estudiosos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, abordam os métodos de acordo com a forma como acreditam que os métodos estão estruturados, ou seja, cada autor aborda de acordo com a sua percepção. Por isso, é comum encontrarmos o mesmo método com nomes diferentes. O método cognitivo, por exemplo, é considerado, por alguns autores, como sendo o Método da Gramática e Tradução, evoluído e atualizado, dando uma nova roupagem ao processo de ensino-aprendizagem e, por outros é considerado como sendo o Método Direto, atualizado e modificado. (TOTIS, 1991, p. 27). Portanto, os métodos são estruturados de forma contextual, histórica e evolutiva.

Faremos aqui, uma breve alusão aos métodos do ensino de línguas estrangeiras, usados em diferentes épocas no decorrer do século XX, considerando os estudos de Totis (1991), Aquilino Sánchez (2009) e Rivers (1975).

- a) Método da Tradução e Gramática** - Evidencia o ensino da gramática da língua alvo, sendo sua técnica principal, a prática da aplicação de exercícios de tradução e repetição para memorização.
  
- b) Método Direto** - O objetivo principal desse método é desenvolver a capacidade do aluno de pensar na língua alvo, seja conversando, lendo ou escrevendo. A gramática é ensinada indutivamente e regras de generalização surgem através da experiência.
  
- c) Método da Leitura** - Restringe deliberadamente a meta do ensino de línguas ao treinamento das habilidade da compreensão de leitura. Tem como objetivos prioritários: a) a habilidade da leitura, b) conhecimento atual e histórico do país onde a língua alvo é falada. (Totis, 1991, p. 26) O aluno é levado ao treino da leitura da língua estudada com assimilação direta do sentido, sem a necessidade de traduzir (Rivers, 1975, p. 20)
  
- d) Método Audiolingual** - “Consiste em apresentar um modelo oral para o aluno, seja através de fitas gravadas ou pelo próprio professor, seguindo a intensa prática oral”, obedecendo a seguinte ordem: 1) ouvir, 2) falar, 3) ler e, 4) escrever, na língua alvo. (Totis, 1991, p. 26). Partindo do princípio de que na língua materna aprendemos a entender e a falar antes de ler e escrever a língua, é que o método audiolingual usa as habilidades de ouvir, falar, ler e somente então, escrever. Rivers (1975, p. 37), acredita que livre da preocupação “com as formas o aluno pode se concentrar na essência da comunicação que deseja estabelecer”. A partir das ideias apresentadas podemos concluir que as técnicas desse método, objetivam proporcionar ao aluno um controle natural das estruturas da língua estrangeira igual ao da língua materna.
  
- e) Método Estrutural Situacional** - Sua estrutura tem fortes características do método audiolingual, especialmente ao modo como a língua alvo é

organizada. Evita a prática mecânica e sem sentido, considerando as diferentes situações em que os sujeitos estão inseridos.

- f) Método Cognitivo** – Prioriza as funções da mente no processo de ensino/aprendizagem. A língua é vista como decorrente da aquisição de regras e não da formação de hábitos. Enfatiza a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de usar a língua alvo (Totis, 1991, p. 27). Se aplicado no ensino-aprendizagem de línguas, o método cognitivo, ressalta o valor da mente, da compreensão conceitual e, o uso do raciocínio para chegar, não somente à competência comunicativa, mas também ao domínio dos elementos que podem depender ou estar relacionados a ela. (SANCHÉZ, 2009, p. 191).
- g) Método Funcional** – considera prioridade às necessidades de comunicação (funções) do aluno como, por exemplo, propor, consentir, persuadir, etc. As funções se manifestam em situações que mudam essas necessidades, ou seja, dá ênfase à maneira como usar determinada forma para se alcançar determinada necessidade de comunicação.

## 5. O PROFESSOR DE ESPANHOL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE PORTO VELHO/RO E SUA ABORDAGEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

### 5.1. Apresentação de dados coletados nas escolas A e B

Apresentaremos aqui a análise dos dados da pesquisa realizada nas escolas A e B tendo o professor como objeto da observação. A professora da escola A será identificada aqui, como P1 e a professora da escola B, como P2, a fim de preservar a identidade das professoras.

A análise de dados se deu por meio das observações das aulas, nas quais o foco foi direcionado à maneira como o conteúdo foi trabalhado, considerando a metodologia, porém com o objetivo de entender a abordagem adotada pelas professoras e, se as mesmas têm consciência dos princípios que giram em torno destas temáticas. Além disso, foi observado também o comportamento dos alunos, com o objetivo de averiguar a forma de participação dos mesmos em sala de aula, a fim de melhor definir a abordagem das professoras no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola A, foram acompanhadas cinco turmas, sendo três de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano, as quais serão identificadas como T1, T2, T3, T4 e T5. Na escola B, foram acompanhadas quatro turmas, sendo três de 1º ano e uma de 2ºano, que serão identificadas na descrição como T1, T2, T3 e T4.

Ressalta-se, que nas duas escolas, foram observadas duas aulas em cada turma, todas de ensino médio. O período de observação na escola A ocorreu entre os dias 08 e 22 de março de 2016 e, na escola B, entre os dias 04 e 12 de abril de 2016. O material didático adotado por ambas escolas é o Livro: *Enlaces- español para jóvenes brasileños*. Para essa análise foi tomado como base o conteúdo dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo três.

Inicialmente foi realizada a descrição das observações das aulas, contextualizando-as por meio da apresentação dos conteúdos trabalhados, seguido da percepção quanto à abordagem adotada na condução de todo o processo de ensino/aprendizagem, considerando o planejamento, as aulas, e a participação dos alunos. Na sequência, foi feita a descrição das respostas do questionário

encaminhado às docentes, com o objetivo de constatar sua concepção de ensino de línguas, de acordo com suas aulas.

Por fim, a conclusão das análises feitas, revelando os pontos convergentes e divergentes referentes ao dizer e ao fazer das docentes, em sala de aula.

A seguir serão apresentadas as análises das aulas observadas seguindo os passos acima mencionados.

Para melhor entender a análise foi elaborada uma planilha com dados pertinentes e usados como instrumentos na pesquisa.

## 5.2. Análise dos dados coletados na escola A – P1

Na escola A, as aulas foram observadas entre os dias 08 e 22 de março de 2016

<b>TURMAS</b>	<b>ANO</b>	<b>Nº ALUNOS</b>	<b>FAIXA ÉTARIA</b>	<b>Nº DE AULAS</b>
T1	1ºE1	25	16-19	02
T2	1ºE2	20	15-20	02
T3	1ºE3	25	16-18	02
T4	2ºE4	25	18-20	02
T5	3ºE5	27	17-21	02

As descrições de observações nas turmas 1, 2 e 3, por se tratar do mesmo ano colegial e pelo fato de a professora ter trabalhado o mesmo conteúdo e, inclusive, ter adotado a mesma metodologia, serão feitas em um mesmo relato, para evitar repetições desnecessárias.

### Turmas 1, 2 e 3

No dia da observação da primeira aula de T1, T2 e T3, o conteúdo trazia um exercício com quatro imagens de jovens em diferentes contextos. A proposta do exercício era que os alunos deveriam observar as situações vivenciadas pelos jovens em cada imagem e responder, no caderno, as perguntas sobre: em qual dos contextos seria mais fácil conhecer novos amigos, se existem outras formas de conhecer pessoas, se já haviam conhecido pessoas pela internet e se, ao falar com alguém pela primeira vez, preferiam que fosse pela internet ou pessoalmente.

Em seguida teriam que compartilhar suas respostas oralmente com toda a turma. Como se tratava do mesmo conteúdo, a professora seguiu a mesma

metodologia nas três turmas. Dividiu a atividade em dois momentos. No primeiro, chamou a atenção para as imagens e fez perguntas instigando a observação e a imaginação com o objetivo de facilitar as respostas que deveriam ser copiadas no caderno. O segundo momento, se deu com a participação oral, na qual os alunos compartilharam suas respostas com os colegas, lendo-as na língua alvo (espanhol). Todas as orientações da professora foram realizadas na língua espanhola e os alunos não demonstraram dúvidas quanto à proposta da aula.

Na segunda aula observada, a atividade trouxe questões de regionalismo, cuja proposta seria fazer com que os alunos ouvissem a conversa entre os dois jovens e logo após, completassem um quadro, apontando a diferença entre os acentos linguísticos dos jovens envolvidos na conversação.

A professora explicou sobre o assunto que tratava o áudio e deu início à sua reprodução. Durante a atividade do áudio percebeu-se o grande esforço por parte dos alunos de T1, T2 e T3, para tentar compreender o que estava sendo dito. Ao perceber o esforço dos alunos, a docente repetiu o áudio por mais duas vezes e em seguida, trabalhou os exercícios de regionalismo seguindo a proposta do livro didático.

Solicitou que os alunos lessem as questões, com o objetivo de irem se familiarizando com o contexto e, à medida que faziam a leitura, ela chamava a atenção para as palavras destacadas no texto, trabalhando dessa forma, vocabulário. Quanto à participação, em T1, durante as respostas orais, os alunos iniciaram suas respostas em língua materna, porém eram orientados a fazer uso da língua estrangeira, o que alguns estudantes se recusaram a fazer, além de alguns terem se recusado também a ler.

Durante a atividade escrita, mais da metade da turma participou copiando as respostas no caderno, a outra parcela de alunos, ora conversava, ora copiava o exercício.

Na T2, os alunos que foram convidados a ler, de início, tentaram o uso da língua espanhola, porém com certa timidez, mas a professora os encorajava a continuar elogiando-os, com expressões como: “¡muy bien!”, “¡perfecto!” e “¡felicitaciones!”, sempre que faziam uso correto das palavras e expressões. Na atividade escrita, a turma foi unânime na resolução dos exercícios.

Em T3, a princípio os alunos convidados a realizarem a leitura, se recusaram, porém a professora chamou a atenção para o fato da importância da prática oral para o bom desempenho deles, o que deu bom resultado, pois em seguida, alguns se propuseram a ler e no exercício escrito, foi boa a participação de toda a turma.

Toda a atividade da aula 2 teve como objetivo, promover o entendimento dos alunos quanto às diferenças de acentos linguísticos existentes em diferentes regiões.

Foi possível perceber que na aula 1, P1, usou os métodos audiolingual e o direto; já na aula 2 ela utilizou os métodos audiolingual e o da leitura. Na aula 1, ela deixou que os alunos respondessem com liberdade de raciocínio a partir das atividades propostas, caracterizando uma abordagem cognitivista, no entanto, na aula 2, as atividades foram totalmente direcionadas pois, à medida que os alunos apresentavam dificuldades para responder as questões, a professora os direcionava à resposta correta, de acordo com o livro didático, caracterizando nesta aula, o uso da abordagem behaviorista.

Na T4 o conteúdo da primeira aula, foi um texto intitulado: *“El 77% de las empresas peruanas no encuentran personal técnico calificado”*, trazia fragmentos de uma notícia do jornal peruano - *“El comercio”*, sobre a dificuldade de empresas peruanas encontrarem profissionais qualificados. O exercício trazia duas frases relacionadas ao título e logo abaixo havia fragmentos da notícia em dois parágrafos. Ao lado de cada um havia um espaço para relacionar a frase correspondente.

Na primeira aula, com o objetivo de trabalhar a habilidade de ler, já que se tratava de um texto, P1 solicitou um voluntário para fazer a leitura. A continuação, explicou o exercício e em seguida ela mesma leu as frases correspondentes ao título e na sequência indicou um aluno para realizar a leitura do parágrafo correspondente à frase lida.

Quanto à participação dos alunos, para o número em sala, foi considerada pequena. No momento em que a professora solicitou a um aluno para ler, como nenhum se disponibilizou, ela mesma apontou o aluno que faria a leitura. Quando deveriam responder em voz alta relacionando as frases lidas pela professora com a notícia do jornal, somente quatro alunas participaram da atividade oral e as respostas eram sempre na língua materna.

As alunas conseguiram relacionar corretamente as frases do exercício com suas respectivas respostas. Após a prática oral os alunos deveriam escrever no quadro abaixo da imagem, o nome da profissão correta. Nesse momento a participação foi maior, uma vez que a resposta já havia sido dada pelas colegas.

A segunda aula apresentava o conteúdo: “*Las profesiones*”. O exercício trazia um quadro com o nome de várias profissões e imagens de pessoas em seus ambientes de trabalho. Abaixo havia um espaço em branco onde deveriam pôr o nome da profissão correspondente à imagem. Cada imagem trazia um diálogo que ajudaria os alunos na resolução do exercício.

A professora explicou como se daria o exercício e seguiu a orientação proposta pelo autor. Chamou a atenção para as imagens fazendo perguntas sobre o que estava se passando em cada uma delas. Como cada gravura trazia um diálogo, solicitou dois alunos para realizar a leitura e os demais deveriam responder em voz alta o nome da profissão. Parte da turma estava sem o livro didático, por isso, a participação durante a resolução dos exercícios foi pequena. Porém, a parcela que participou, durante todo o tempo da resolução dos exercícios, se direcionou à professora para tirar dúvidas e à medida que iam terminando, recebiam o visto no caderno.

Ao final, foi feita a correção coletiva e conforme a professora fazia a leitura da questão, alguns participavam respondendo oralmente e outros apenas faziam a correção copiando as respostas do quadro.

Percebeu-se em T4 que as aulas de P1 se deram de forma mecanizada. Tanto na aula 1, quanto na 2, o método adotado foi o da de leitura e, considerando que na aula 1 ela induziu o aluno à atividade proposta e que na aula 2, durante a atividade desenvolvida em sala, não deu plena abertura para fluir o raciocínio do aluno quanto ao tema tratado no texto, levando-o a responder questões fechadas relacionadas ao tema, fica claro em suas ações, uma postura da abordagem behaviorista, que segundo Santos (2005, p. 21), nessa abordagem o professor age independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos.

Na T5, o primeiro conteúdo trazia imagens e informações sobre as “*ITS (Infecciones de transmisión sexual)*”. As imagens eram de campanhas de três países ibero-americanos sobre o uso de preservativos para evitar as doenças sexualmente transmissíveis (DST's). Os alunos deveriam observar os cartazes e em seguida

responder os exercícios referentes ao tema. Os exercícios traziam ainda 2 áudios de anúncios de rádio e TV que em seguida teriam que, em um dos exercícios, relacionar a primeira coluna de acordo com a segunda e no outro, voltar a ouvir o áudio para depois marcar 1 para as informações que correspondessem ao primeiro anúncio e, 2 para as do segundo anúncio. O segundo conteúdo se tratava de um poema do francês Jacques Prévert (1900-1977). Nele o aluno teria que identificar quem falava a quem e com que vocativo se dirigia o “eu” poético a essa pessoa.

Na primeira aula observada, a professora iniciou perguntando aos alunos se sabiam o que eram as DST's e o que exatamente sabiam a respeito desse assunto, contextualização típica de uma postura cognitivista, pois levou o aluno a fazer uso de seu conhecimento de mundo favorecendo, dessa maneira, a aprendizagem.

Podemos perceber esta atitude como positiva, pois Santos (2005, p. 26), entende que a aprendizagem se realimenta pelo constante confronto direto do aprendiz com a realidade objetiva ou com a realidade mediada. Após algumas respostas P1 deu continuidade fazendo uso do livro, utilizando os cartazes das campanhas fazendo questionamentos sobre o tema, com o objetivo de envolvê-los em uma discussão expressando suas opiniões sobre o assunto. Ao serem questionados sobre as DST1s, alguns alunos responderam de imediato do que se tratava, mas como exemplo somente souberam citar a AIDS. A professora usou as imagens trazidas no exercício fazendo perguntas sobre cada uma delas, na tentativa de levar os alunos a uma discussão, o que parece ter dado resultado pois, obteve respostas seguras, com alguns, fazendo comentários pessoais, tornando dessa forma, a aula participativa, com alunos entusiasmados e demonstrando interesse pelo conteúdo, porém as respostas eram feitas sempre em língua materna. Na prática escrita, todos participaram à medida que a professora põe a resposta no quadro. Durante toda a aula P1, despertou o interesse dos alunos, tornando a aula participava e com boa interação entre alunos e professora. Considerando sua atuação quanto ao uso das imagens usadas para visualizar o tema trabalhado, e a interação entre professor/aluno, nota-se em suas ações, o uso da abordagem cognitivista em todo o processo, tendo como apoio o método audiovisual/audiolingual.

No segundo dia de observação a professora fez uso apenas do livro didático. Iniciou a aula explicando o exercício e em seguida solicitou que um aluno fizesse a

leitura. Logo após, levantou uma discussão sobre o amor, tema trazido pelo poema. Fez perguntas sobre quem falava e para quem falava o “eu” poético, com o objetivo de levar os alunos a identificar o vocativo poético, proposta oferecida pela autor. Nesse momento da aula, a professora tenta instigar a imaginação dos estudantes, levando-os a pensar. Também introduziu as novas palavras, trabalhando dessa forma, vocabulário. Durante toda a aula alguns alunos estiveram dispersos durante à explicação de como deveria ser a resolução do exercício. No momento em que a professora solicitou um aluno para fazer a leitura, não houve voluntário. Diante disso, ela mesma escolheu uma aluna para ler. Como trabalhou somente com o livro didático, percebeu-se uma aula cansativa para os alunos, já que se tratava de um poema, o que não despertou interesse nos alunos, o que foi determinante para o fracasso da participação oral, já que os alunos estavam desmotivados com o tema. Selbach (2010, p. 39), levanta a questão de que o aluno de hoje é um aluno que vive nos tempos da internet rodeado de estímulos e de aparelhos eletrônicos, como computadores e telefones celulares e que se o professor não se valer dessas ferramentas, o aluno não sentirá curiosidade por mensagens e temas que em tese não são motivadores para ele. A autora entende ainda que a motivação e a curiosidade são duas ferramentas essenciais no ensino de língua estrangeira e que é por essa razão que o docente deve sempre ser um profissional capaz de despertar nos aprendizes o estímulo da curiosidade.

A participação durante os exercícios, que exigiam respostas pessoais, foram feitas em língua materna e, neste momento, a professora não exigiu o uso da língua alvo. Conclui-se portanto, que na aula 2 os alunos responderam às perguntas trazidas no exercício, sendo direcionados pela professora, às respostas corretas, que mais uma vez caracteriza postura behaviorista.

Com base nas observações, foi possível perceber, em certos momentos, uma preocupação da professora com o aprendizado de seus alunos, atitude essa, considerada positiva em relação ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, como versa Totis (1991, p. 25), “ao tomar a decisão de se ensinar uma língua estrangeira, é inevitável que se assuma uma determinada postura diante dessa tarefa”. No entanto, torna-se difícil assumir uma postura sem que o professor tenha conhecimento sobre as abordagens e métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois como alude Almeida Filho (2015, p. 23),

“uma abordagem se constitui em uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”. Portanto, somente com base nas concepções teóricas sobre o que é uma abordagem metodológica no ensino de línguas, é que o professor terá condições de interiorizar uma abordagem específica e praticá-la em sua atuação diária.

O dizer e o fazer de P1

Para melhor compreensão da análise do dizer e do fazer da professora, elaboramos um quadro com as perguntas do questionário apresentado à docente no início da observação das aulas com suas respostas, na íntegra.

	<u>Perguntas</u>	<u>Resposta de P1</u>
1	O que você entende por método de ensino de língua estrangeira?	Entendo que o método é a forma ou maneira utilizada para ensinar uma língua estrangeira, pois diz respeito à criação de regras para sistematizar o ensino e a avaliação de um curso conforme sua necessidade.
2	O que você entende por abordagem de ensino?	Entendo que a abordagem metodológica é resultante de concepções teóricas acerca da aprendizagem da língua e da linguagem, por isso dependendo da concepção que se tem sobre a aprendizagem de uma língua será adotado um método específico para alcançar o resultado esperado
3	Que métodos você normalmente utiliza em suas aulas	Audiolingual
4	Considerando as abordagens de ensino para o processo de ensino-aprendizagem, em qual você acredita que a sua prática docente esteja mais adequada?	Acredito que minha prática docente esteja mais voltada para a <b>abordagem audiolingual</b> , pois visa trabalhar as quatro habilidades: falar, entender, ler e escrever.
5	Como você percebe o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola nas escolas públicas, sob a ótica das abordagens de ensino que	É difícil avaliar a situação do processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola nas escolas públicas porque cada escola possui uma singularidade, porém, posso dizer que o ensino fica muito prejudicado

	<p>norteiam esse processo?</p>	<p>quando as aulas de espanhol são colocadas na pré ou pós-aula, o professor fica sem o apoio dos funcionários nesses horários, nem sempre há material disponível como: livros, cópias, aparelhos de som, Datashow. Entendo que é importante ter disponíveis recursos tecnológicos, pois também tenho alunos indígenas e que para compreender melhor necessitam visualizar, uma vez que possuem uma realidade bem diferente da nossa. Somente ouvir ou ler não vai ajudá-los a compreender, é preciso mostra.</p>
6	<p>Como você vê a atuação do professor de espanhol das escolas públicas tendo como foco o seu papel no processo de ensino/aprendizagem?</p>	<p>O professor tem um papel importante, pois enfrenta muitos obstáculos não só na sala de aula, mas também na escola de forma geral. Considerando o processo de ensino/aprendizagem entendo que o tempo é curto para o professor poder dar atenção a todos os alunos, pois sai correndo de uma sala e vai para outra, são muitos alunos para atender. Geralmente o professor de espanhol precisa de muitas turmas para alcançar o número mínimo de aulas necessário e isso o obriga a lecionar do 6º ano fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Mesmo tendo de enfrentar muitas dificuldades, vejo que a maioria dos professores de espanhol gosta do que faz e se esforça para que seus alunos obtenham êxito.</p>
7	<p>Ao desenvolver os conteúdos propostos para suas aulas, você:</p> <p>a) ( ) direciona as aulas para que o aluno tenha um certo rendimento no tempo disponível, focando na memorização e reprodução dos assuntos estudados;</p> <p>b) ( ) aborda os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados.</p>	<p>b) (X) aborda os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados.</p>

As questões 1 e 2 do questionário tinham o objetivo de averiguar as concepções teóricas das professoras sobre método e abordagem de ensino de línguas.

Para averiguar suas concepções teóricas a estas perguntas, vamos usar as aulas 1 e 2 em T1, T2 e T3, para tentar analisar a prática comparando o dizer e o fazer de P1. Na aula 1, como vimos na descrição das observações das aulas, onde o conteúdo trazia imagem de jovens em diferentes situações do dia a dia, a professora chamou a atenção dos alunos para as situações vivenciadas pelos jovens e fez perguntas instigando a imaginação dos mesmos levando-os a compartilharem suas respostas com os demais colegas. Promoveu debate entre os alunos instigando-os a se expressarem expondo seus pontos de vista quanto ao uso das novas tecnologias, sobre o uso com responsabilidade dessas ferramentas, levantou questões como respeito ao próximo, fidelidade, empatia, etc., chamou a atenção para as imagens e, permitiu que descrevessem-nas com liberdade de expressão, trazendo suas concepções cognitivistas/empíricas. Logo, com base nas descrições, observou-se que P1 buscou fazer uso do conhecimento de mundo dos aprendizes. Com essa metodologia, promoveu situações desafiadoras levando o aluno a um papel essencialmente ativo, logo, metodologia adotada nessa aula, caracteriza postura cognitivista, pois nessa abordagem, o aluno tem papel essencialmente ativo, onde ele é levado a pensar, comparar e argumentar (ver quadro da p. 34).

Portanto, analisando as respostas às duas primeiras perguntas e comparando com sua atuação, verificamos que ela responde com propriedade a diferença entre método e abordagem de ensino, porém no momento de se reconhecer nesse processo, se contradiz e mostra a fragilidade de sua conscientização quanto a este tema pois, sua resposta à questão 4, sobre em qual abordagem de ensino ela acredita que seu perfil educacional mais se aproxima, P1 responde que em suas aulas, visa sempre trabalhar as quatro habilidades comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever e, que por essa razão, acredita que sua prática docente esteja mais voltada para a “abordagem *audiolingual*”, o que contradiz suas respostas, pois fez uso da abordagem cognitivista e não audiolingual, como diz, já que este se trata de um método e não uma abordagem, como responde a professora.

Quanto ao uso das quatro habilidades, mencionado ainda na resposta 4, observamos que nas aulas com áudio, em geral, a professora dividia a aula em dois momentos. No primeiro, favorecia a prática auditiva, feita através da reprodução do áudio, trabalhando dessa forma a habilidade de ouvir. No segundo momento oferecia aos alunos a prática da leitura. Solicitava que os aprendizes lessem as questões e dessem as respostas oralmente. Dessa maneira, ela trabalhava as habilidades de ler e falar. Em seguida os discentes copiavam suas respostas no livro ou caderno, momento em que se dava a habilidade da escrita. Portanto, essa metodologia confirma sua fala, quando diz que em suas aulas visa trabalhar as quatro habilidades comunicativas: falar, entender, ler e escrever.

Na pergunta 3, que se refere ao método normalmente utilizado em suas aulas, P1 diz que se utiliza do método audiolingual. No entanto, na aula 2 de T1, T2 e T3, quando trouxe o diálogo entre dois jovens da mesma idade porém, de países diferentes, cujo objetivo era promover a compreensão dos estudantes quanto às diferenças de acentos linguísticos, fez uso de dois métodos para trabalhar o tema proposto. No primeiro momento reproduziu o áudio por três vezes, utilizando-se do método audiolingual, que consiste em apresentar um modelo oral para o aluno, obedecendo a ordem de: ouvir, falar, ler e escrever. (TOTIS 1991, p. 26). No segundo momento solicitou que os alunos lessem as questões, com o objetivo de irem se familiarizando com o contexto, utilizando aqui, o método de leitura, o qual se restringe a meta do ensino de línguas ao treinamento das habilidades da compreensão de leitura, conforme afirma Totis (1991, p. 26), o que podemos enfatizar como ponto positivo em P1 pois, de acordo com os PCNs, a leitura, “atende por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (PCN’s, 1998, p. 20).

Em T4, na aula 1 na atividade sobre as empresas peruanas não encontrarem profissionais qualificados a proposta do exercício era levar o aluno a comparar as frases A e B com as informações do texto, relacionando dessa forma, a frase correta com seu respectivo parágrafo. Com o objetivo de trabalhar a habilidade da ler, nessa aula, P1 adotou os seguintes passos: solicitou um aluno para ler o texto, depois ela mesma leu as frases e na sequência os alunos liam o parágrafo que acreditam ser o corresponde a frase lida por ela. Logo em seguida, P1 dava a resposta correta, confirmando ou não a resposta do aluno. Na aula 2 a atividade trouxe imagens e um

diálogo corresponde a cada imagem. Nessa atividade, ela solicitou dois alunos para fazerem a leitura e os demais foram direcionados à resposta correta. Percebe-se que, nesse momento, o aluno é orientado a copiar imediatamente no livro a resposta correta. Logo, através de suas ações, é possível perceber que em T4, tanto a aula 1 quanto a aula 2, se deram de maneira mecanizada, com o aluno sendo direcionado às respostas sendo conduzido ao que e como fazer, o que determina postura da abordagem behaviorista e do método de leitura, havendo assim, mais uma vez, contradição em suas respostas às perguntas 3 e 4. Em T5, como foi descrito nas observações das aulas, as atividades tinham como proposta envolver o aluno no tema despertando seu interesse de forma que os levassem a expressar suas opiniões, fazendo uso de seu conhecimento de mundo. Para tanto, P1 utilizou-se das imagens dos cartazes e dos áudios fazendo questionamentos a respeito do tema, instigando o aluno a pensar e fazer uso de seu conhecimento de mundo, adotando, dessa forma, uma postura da abordagem cognitivista.

Portanto, considerando suas ações em T4 e T5, nota-se que P1 segue se contradizendo quanto as respostas às perguntas 3 e 4 pois, utiliza-se das abordagens behaviorista (T4) e, cognitivista (T5) e dos métodos de leitura (T4) e, audiovisual/audiolingual (T5). Com essa atitude a professora se contradiz também quanto a resposta à pergunta 7, que se refere aos conteúdos. Nela buscamos saber se ao desenvolver os conteúdos, P1 direciona as aulas para que o aluno tenha um certo rendimento no tempo disponível, focando na memorização e reprodução dos assuntos estudados ou, se aborda os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados. P1 nos dá como resposta a segunda opção, o contraria sua fala, pois como descrito acima, em algumas aulas a docente adotou postura behaviorista, o que não condiz com a resposta b (ver quadro acima), que traz característica da abordagem cognitivista (ver quadro na p. 34).

Na pergunta 5 questionamos como a professora percebe o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola nas escolas públicas sob a ótica das abordagens de ensino que norteiam esse processo. P1, pensa ser difícil avaliar tal processo, uma vez que cada instituição possui uma singularidade. Contudo, levanta a questão quanto ao ensino ficar prejudicado devido as aulas de espanhol ficarem na pré ou pós-aula, ficando o professor sem material disponível, como: livros, cópias, aparelhos de som, Datashow, devido à falta de apoio de outros servidores

nesses horários. Em sua resposta, embora a docente demonstre fragilidade quanto ao ensino dessa língua, não perde a oportunidade de relatar o que acontece na realidade das escolas públicas e, como o professor percebe esta ação, que está diretamente relacionada ao constante nas leis que dispõem sobre o ensino da língua espanhola e à interpretação que a SEDUC faz destas leis. Contudo, sua resposta não deixa de soar como uma tentativa de justificar suas ações, já que ao longo das aulas observadas o único material utilizado pela professora foi o livro didático adotado pela escola e quase sempre a metodologia utilizada foi a sugerida no material.

Outra questão levantada no questionário apresentado à docente foi como ela vê a atuação do professor de espanhol das escolas públicas considerando o seu papel no processo de ensino/aprendizagem. Ao responder esse questionamento, P1 diz: “entendo que o tempo é curto para o professor poder dar atenção a todos os alunos, pois sai correndo de uma sala e vai para outra, são muitos alunos para atender”. Novamente, sua resposta demonstra vulnerabilidade sobre o seu entendimento quanto ao processo de ensino aprendizagem, pois quando seria o momento de falar sobre o perfil do professor, ela relata a situação que o professor vive em sala de aula, deixando-nos sem um resposta objetiva.

Em suma, com base no dizer e no fazer de P1, podemos concluir que ela ainda não tem definido o conceito de abordagem e método de ensino, assim também como não faz uso de uma única abordagem para direcionar sua prática pois, nas aulas observadas, utilizou-se das abordagens: behaviorista e cognitivista.

### 5.3– Análise dos dados coletados na escola B – P2

A observação na escola B se deu entre os dias 04 e 12 de abril de 2016

<b>TURMAS</b>	<b>ANO</b>	<b>Nº ALUNOS</b>	<b>FAIXA ÉTARIA</b>	<b>Nº DE AULAS</b>
T1	1º 9	21	15-20	02
T2	1º 10	17	15-17	02
T3	1º 11	20	15-18	02
T4	2º 8	08	17-18	02

A descrição das aulas observadas em T1, T2 e T3, cujos conteúdos trabalhados a partir do livro didático, adotam a mesma linha de planejamento e metodologia por se tratar do mesmo conteúdo.

Nas referidas turmas foram trabalhados os temas: “Pronombres Personales” e os verbos: Estudiar, Leer, Vivir, Ser, Tener e Llamarse, no presente do indicativo.

Em T4, na primeira aula P2 trabalhou os conteúdos: “Las Profesiones/ carreras” e “Perífrasis Verbales”, a partir do livro didático adotado pela escola. Na segunda observação, trabalhou o texto: “Día del Idioma Español”, como avaliação oral, do Livro *Ventana al Español*, utilizado como material de apoio já que o livro adotado pela instituição é o Livro Enlaces – español para jóvenes brasileños.

A seguir iniciaremos as descrições das observações nas aulas de P2.

### Turmas 1, 2 e 3

Em T1, a professora iniciou a aula cumprimentando os alunos em espanhol e em seguida, utilizando o livro didático e o quadro branco, seguindo a seguinte metodologia: copiou os pronomes pessoais e a conjugação dos verbos no quadro, explicou o conteúdo e, com o objetivo de facilitar a aprendizagem, P2 combinou com os alunos os seguintes passos: ela lia os pronomes pessoais e eles faziam a conjugação verbal oral, em voz alta e em coro, utilizando, neste momento da aula, o método de tradução e gramática. Em seguida deu-se a atividade prática, momento que os alunos teriam para verificar o aprendizado. A atividade do livro trouxe um quadro no qual teriam que completar os verbos que faltavam, uma vez que os verbos já haviam sido conjugados no quadro, os alunos apenas copiam as respostas para o livro. Ao terminarem o exercício do livro, como atividade complementar, a professora solicitou-lhes que produzissem um texto de apresentação de um colega de sala, no qual teriam que utilizar todos os verbos estudados nas duas últimas aulas. Ao terminarem a produção textual, teriam que ler seus textos, em voz alta para os colegas. Durante a atividade, no momento da produção dos textos, os alunos praticaram a habilidade de escrever e no momento em que leram seus textos em voz alta, a habilidade da leitura. O objetivo da atividade seria trabalhar as quatro habilidades comunicativas e para tal ela utiliza o método audiolingual. Observa-se portanto, que para trabalhar a atividade, ela orientou os alunos quanto a proposta da

atividade porém, os deixou livres para que produzissem seus textos com as informações que considerassem importantes. Observamos portanto, que no primeiro momento da aula, P2 utilizou-se da abordagem behaviorista e no segundo momento, da abordagem cognitivista.

Quanto à participação em T1, na primeira aula observada, todos os alunos estavam com o livro didático e atentos à explicação. Durante as perguntas da professora, alguns participaram oralmente, ora em português ora em espanhol. No momento em que os estudantes deram respostas na língua materna (português), P2 chamou a atenção para que fizessem uso da língua espanhola. Todos resolveram as atividades, alguns indo constantemente até a professora para tirar as dúvidas. Após à explicação, deu-se a prática escrita através dos exercícios do livro. Percebe-se, na primeira observação, uma preocupação da professora com os alunos para que fizessem uso da língua alvo, porém, a aula se deu de forma mecanizada, apenas com a explicação do conteúdo gramatical, com a leitura dos pronomes feita pela professora e a conjugação dos verbos pelos alunos, sendo possível considerar que P2, nesta aula, fez uso da abordagem behaviorista adotando o método da tradução e gramática.

No segundo dia de observação, deu-se a continuidade da atividade de produção dos textos. Nesse momento, os estudantes apresentaram muitas dificuldades, tanto na hora de conjugar os verbos, quanto na formação de frases completas embora, já tivessem conhecimento da maioria do vocabulário que iriam utilizar. À medida que procuravam a professora para sanar essas dúvidas, P2 esclarecia individualmente. No entanto, como muitos alunos apresentaram as mesmas dificuldades, ela foi ao quadro, para fazer uma explicação coletiva, das dúvidas apresentadas pela maioria, demonstrando preocupação com o aprendizado de seus alunos.

Quanto a participação em T1, podemos considerar boa, pois, mais da metade da turma produziu os textos e leu suas produções, sem vergonha ou constrangimento. As leituras foram feitas em língua espanhola, já que todo o texto foi redigido na língua estrangeira e durante a produção da atividade os alunos procuraram a professora para sanar as dúvidas. P2 concluiu a aula elogiando-os e, de forma descontraída, disse-lhes que estavam prontos para fazerem a redação do

ENEM<sup>5</sup>, em espanhol, o que fez com que os alunos dessem gritos de entusiasmos e elogiassem a professora por proporcionar-lhes conhecimentos para tal realização. Vale ressaltar que a escola B, é uma instituição que possui o ensino voltado para o ENEM e que por esta razão os alunos realizam a prova a partir do 1º ano. Considerando que nesta aula, ao contrário da anterior, a professora conduziu as atividades de modo que deu liberdade para os alunos se expressarem ao criarem seus textos, é possível considerar que P2 fez uso da abordagem e do método cognitivista.

Em T2, no primeiro dia de observação, P2 iniciou a aula com a correção dos exercícios da aula anterior. Logo após, iniciou o novo conteúdo, seguindo a mesma metodologia e passos adotados em T1, já que se tratava do mesmo assunto. Portanto, nessa aula, P2 utilizou a mesma metodologia automática, utilizada em T1 logo, seguiu também nesta turma, com a abordagem behaviorista e o método de tradução e gramática. No segundo dia de observação, P2 explicou os verbos que faltaram (Ser, Tener e Llamarse,), adotando a mesma metodologia anterior. Após a explicação, fez uma revisão de todo o assunto trabalhando nas duas aulas, com ênfase nos pronomes pessoais. Em seguida, seguiu a sequência de leitura dos pronomes e os alunos da conjugação verbal. Em conversa informal com P2, ela declara acreditar que essa metodologia ajuda na compreensão, fixação e memorização dos conteúdos. Depois da explicação dá-se o momento das atividades.

Na segunda aula P2, não trabalhou o exercício do livro didático, optou por uma atividade diferenciada, produção de texto, em dupla. Após os alunos terem definidos seus pares, a professora explicou como seria o exercício. Os estudantes deveriam fazer perguntas ao companheiro utilizando os verbos estudados e com as informações deveriam fazer um texto corrido, com informações pessoais do colega para posteriormente ser lido em voz alta, para toda a turma. As perguntas deveriam ser feitas na língua alvo (espanhola), como por exemplo: ¿Cómo tú te llamas? ¿Dónde tú vives?, ¿Dónde tú estudias?, ¿Te gusta leer, ¿Qué te gusta leer?, etc. Com essa metodologia, P2 tinha como objetivo, além da produção textual, trabalhar as quatro habilidades comunicativas: escutar, falar, ler e escrever. A professora chamou a atenção para que não se prendessem somente às perguntas que ela havia usado no exemplo, mas sim que àquelas eram apenas informações básicas

---

<sup>5</sup> - Exame Nacional do Ensino Médio.

que deveriam constar nos textos deixando, dessa forma, os alunos livres para optarem por outras informações que considerassem importante sobre o colega. Considerando que esta aula foi conduzida de maneira que deu liberdade para os alunos se expressarem, expondo suas ideias e concluindo o texto com opiniões próprias sobre o colega, consideramos que a docente, nesta aula, adotou postura cognitivista.

A participação em T2, na primeira observação, durante a explicação, a turma esteve atenta e no momento da participação oral, conjugaram os verbos com bastante entusiasmo, o que facilitou a resolução dos exercícios, levando a professora atingir seu objetivo quanto a fixação e memorização dos conteúdos. Na segunda observação, como foi uma sequência da aula anterior, ou seja, o mesmo conteúdo, P2 utilizou a mesma metodologia, de forma que a maioria da turma, assim como na primeira aula, manteve-se atenta à explicação e, logo em seguida participaram fazendo a conjugação dos verbos oralmente com bastante entusiasmo. No momento da atividade, em que teriam que se dividir em dupla para produzir um texto de apresentação de um colega, utilizando os verbos estudados, cada um escolheu o companheiro com quem gostaria de trabalhar e iniciaram o exercício entusiasmados. Alguns, constantemente recorreram à professora para tirar as dúvidas. Todos estavam com o livro e faziam o uso do dicionário. Durante a prática do exercício, uma aluna apresentou dúvidas quanto ao uso do pronome pessoal que deveria utilizar na frase que havia criado. Depois de explicar individualmente para a aluna, P2 foi ao quadro e fez uma breve explicação para toda a turma. Embora todos estivessem concentrados na resolução do exercício, observou-se que nesse momento todos pararam para prestar atenção à explicação. Como o exercício se tratava da construção de um texto, várias dúvidas surgiram, não só quanto à conjugação dos verbos, mas, também quanto à escrita de várias palavras e, também quanto à construção de frases. Durante todo o exercício a professora circulou pela sala esclarecendo as dúvidas surgidas. Foi uma aula descontraída e bastante participativa, com alguns alunos ajudando os colegas em momentos de dificuldades. Na prática dos exercícios, no momento da correção alguns alunos leram seus textos sem vergonha ou constrangimento. Em alguns momentos durante a troca de informações, algumas provocaram risos nos alunos e na professora, o que

demonstrou bom relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno portanto, P2 concluiu a aula empregando abordagem cognitivista.

Em T3, a professora iniciou à aula copiando os pronomes e os verbos no quadro, assim como nas duas turmas anteriores. Como já havia iniciado a explicação dos pronomes na aula anterior, fez uma breve revisão e deu sequência, explicando os verbos. Em seguida, com o objetivo facilitar o aprendizado, P2 fez a leitura dos pronomes pessoais e os alunos a conjugação verbal. Deu exemplos usando os verbos trabalhados e explicando a estrutura gramatical. Ao final da explicação, como faltavam poucos minutos para terminar a aula, P2 aproveitou o tempo brincando com os estudantes fazendo perguntas, utilizando o assunto estudado. Com o objetivo de levar o aprendiz a pensar na língua espanhola, ela fazia perguntas usando um pronome pessoal e o aluno teria que responder utilizando o pronome correto na resposta. Por exemplo, *Professora: ¿Tú hiciste la tarea? Aluno: Sí, yo hice.* Ou seja, a pergunta de P2 foi utilizando o pronome pessoal, “Tú”, da 2ª pessoa do singular. O aluno respondeu empregando o pronome pessoal “Yo”, 1ª pessoa do singular. Observa-se portanto, que P2 segue utilizando a abordagem behaviorista e método de tradução e gramática.

A segunda aula, após breve revisão do conteúdo, ela fez a leitura dos pronomes e os alunos, a conjugação verbal oralmente. Para atividade prática, assim como em T1 e T2, solicitou que sentassem em dupla. Para trabalhar a habilidade da escrita, pediu para os estudantes produzirem um texto de apresentação de um colega, fazendo uso dos verbos estudados. Para exercitar a habilidade da leitura, ao terminarem, os alunos deveriam ler seus textos em voz alta, compartilhando as informações do colega com os demais. Nesta aula a professora deixou os alunos livres para escolherem as perguntas que fariam aos colegas e dessa forma produzirem os textos com as informações que eles achassem relevantes sobre o colega.

Quanto a participação em T3, na primeira aula, durante a explicação os alunos estiveram atentos e no momento da participação oral, a turma inteira participou de forma entusiasmada, lendo, quando lhes era solicitado, ou respondendo sempre que lhes era feita alguma pergunta. Na segunda aula, os alunos estiveram atentos à explicação e participativos durante a conjugação oral. No momento da atividade se dividiram em dupla, como solicitado pela professora e

iniciaram o exercício. Surgiram algumas dúvidas quanto ao uso do pronome que deveria ser utilizado na construção de frases, o que fez com que recorressem constantemente à professora que, acabou por ir ao quadro fazer uma explicação das dúvidas mais frequentes.

A aula seguiu de forma descontraída com a professora sempre brincando com os discentes, porém, em momento algum a turma se indisciplinou ou os alunos deixaram de fazer os exercícios. Durante a correção, momento em que deveriam ler seus textos para os colegas, observou-se boa participação, e descontração nos momentos em que era dada alguma informação a respeito dos colegas, provocando riso entre os alunos e a professora, porém sempre de forma respeitosa de ambas as partes, o que demonstra a interação entre professora e alunos é uma constante em suas aulas.

#### Turma 4

A primeira aula observada em T4, P2 iniciou fazendo a correção dos exercícios da aula anterior, que haviam levado para fazer em casa. Em seguida deu início ao novo conteúdo que trabalhou as profissões. Introduziu o tema perguntando para alguns alunos qual a profissão que gostariam de seguir. Como duas das profissões citadas haviam no exercício, a professora aproveitou para dar sequência ao assunto. Vale destacar a importância da atitude de P2, pois ao fazer tal pergunta introduziu o tema, dando significado ao conteúdo. O exercício trazia um quadro com o nome de várias profissões e logo abaixo seis imagens de profissionais em seus ambientes de trabalho. Sob as figuras havia um quadro em branco no qual os alunos deveriam colocar a área de atuação de cada profissional, com base na conversação. A docente leu o nome das profissões, chamou a atenção para as imagens e em seguida, solicitou dois alunos para fazerem a leitura dos diálogos. Após a leitura de cada imagem, utilizando a língua alvo, ela perguntou qual era a profissão que correspondia àquela figura. Os estudantes deram a resposta oral e preencheram o quadro em branco abaixo da imagem, orientados pela professora. O segundo exercício era de relacionar colunas. Os alunos deveriam colocar o nome das profissões ao lado dos trechos correspondentes. P2 deu dez minutos para que eles respondessem e em seguida leu as frases e os alunos indicaram a profissão. À medida que aparecia um novo vocabulário ela exigia a repetição da nova palavra. Ao

final da correção, a professora avisou que na aula seguinte teriam avaliação oral e que havia deixado na copiadora uma xerox do texto da respectiva prova, para treinarem em casa.

Podemos considerar a participação na primeira aula, boa pois, durante a correção do exercício, no momento em que foi exigida a resposta oral, os alunos participaram sem vergonha ou constrangimento. No momento que haviam que repetir a nova palavra do vocabulário, lido pela professora, os estudantes participaram com entusiasmo. Durante alguns momentos, apesar das respostas estarem em espanhol, algumas delas foram dadas na língua materna (português). Na maioria do tempo foi feito pouco uso da língua espanhola e nos momentos em que isso não ocorria, a professora exigia o uso da L.E. Considerando que a aula 1 em T4 foi totalmente direcionada com P2 sempre conduzindo os alunos ao que fazer, é possível identificar em suas ações uma postura behaviorista.

Na segunda aula, houve prova oral, como havia sido comunicado na aula anterior. A professora havia avisado também que durante toda a semana estaria na escola, nos horários da manhã, tarde e noite e se disponibilizou para atendê-los em caso de dúvidas.

Durante a avaliação oral alguns alunos se mostraram nervosos à medida que a professora chamava para a leitura, no entanto todos participaram. Foi possível perceber, através do nervosismo, que nem todos fizeram cópia do texto que ela havia deixado na copiadora. P2 chamou os alunos um a um seguindo a ordem do diário de classe.

Foram avaliadas, pronúncia e compreensão textual. Os oito alunos presentes em sala participaram da avaliação e os problemas mais frequentes durante a leitura foram: grande dificuldade de compreensão textual, apresentada por seis dos oito alunos e, dificuldades na pronúncia das letras “v”<sup>6</sup>, j, g, g e a letra “r”<sup>7</sup>, no início de palavras pela maioria dos estudantes. Observamos que a maior parte da turma realizou a leitura em voz muito baixa apresentando vergonha e medo. Apenas dois alunos realizaram a leitura com desenvoltura e apresentaram compreensão textual excelente.

---

<sup>6</sup> Em espanhol a letra “v”, tem som de *b*.

<sup>7</sup> Em espanhol a letra “r”, no início da palavra, tem som vibrante.

Devido às dificuldades apresentadas, não somente de pronúncia, mas também de compreensão textual, ao final da avaliação oral, a professora chamou a atenção dos estudantes para o fato de somente dois terem tirado a xerox e treinado a leitura. Os lembrou que esteve na escola durante toda a semana e que nenhum deles havia procurado por ela. Chamou a atenção para o fato do ENEM, enfatizando que sem leitura eles não conseguiriam realizar boa prova pois, somente o habilito de ler os levaria ao domínio da língua estrangeira e facilitaria a compreensão textual. Tal atitude de P2 demonstra preocupação com o aprendizado, atitude considerada positiva pois, o professor consciente de sua atuação sabe que é necessário levar o aluno a uma perfeita aquisição, no entanto é essencial destacar que para que isso ocorra, é necessária uma mudança da conduta do sujeito, que manifesta a adaptação a uma forma de necessidade (MARTINEZ, 2009, p. 34).

### O dizer e o fazer de P2

Os dados obtidos na entrevista de P2, serão mostrados no quadro abaixo e em seguida confrontados com o dizer e o fazer da professora.

1	O que você entende por método de ensino de língua estrangeira?	Seria uma didática mais específica, voltada para o ensino das quatro habilidades para a aprendizagem de uma determinada língua estrangeira
2	O que você entende por abordagem de ensino?	Acredito que está relacionado ao caminho que se percorre para a realização de um objetivo, ou seja, é um meio para se chegar a um fim
3	Que métodos você normalmente utiliza em suas aulas	Trabalho em uma escola que possui o ensino voltado para o ENEM, portanto o meu método de trabalho é voltado para esse objetivo com foco na leitura e interpretação de texto, deixando as demais habilidades em segundo plano
4	Considerando as abordagens de ensino para o processo de ensino-aprendizagem, em qual você acredita que a sua prática docente esteja mais adequada?	As que posicionam o aluno como sujeito ativo, identifico-me com a abordagem cognitiva e sociocultural
5	Como você percebe o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola nas escolas	Infelizmente, por distintos motivos, a maioria apela para o método tradicional, deixando de lado o uso de novas

	públicas, sob a ótica das abordagens de ensino que norteiam esse processo?	tecnologias e didáticas para um ensino de excelência
6	Como você vê a atuação do professor de espanhol das escolas públicas tendo como foco o seu papel no processo de ensino/aprendizagem?	Um ser insignificante e desvalorizado dentro do sistema educacional, muitos profissionais se deixam abater pelo fato de que a disciplina não reprova. O aluno não dá importância e muitas vezes o próprio professor não se valoriza.
7	Ao desenvolver os conteúdos propostos para suas aulas, você:  b) ( ) direciona as aulas para que o aluno tenha um certo rendimento no tempo disponível, focando na memorização e reprodução dos assuntos estudados;  b) ( ) aborda os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados.	b) (X) aborda os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados.

Com base nas descrições das aulas de P2, foi possível perceber um conflito entre o dizer e o fazer da professora.

Como mostra o quadro acima, na quarta pergunta do questionário, quisemos saber em qual abordagem de ensino a professora acredita que mais se aproxima de seu perfil educacional. Em sua resposta P2 declara se identificar com a abordagem cognitivista, por esta permitir que o aluno se posicione como sujeito ativo, no entanto em nossa primeira observação em T1, T2 e T3, no primeiro momento da aula, por exemplo, a professora conduziu a aula de maneira direcionada, de forma automática, com sequência exata tanto em suas atitudes quanto nas atitudes dos alunos. Considerando que nesta aula ela trabalhou um conteúdo gramatical e para tal adotou a metodologia de copiar tudo no quadro e depois da explicação seguiu a sequência de ela ler os pronomes e os alunos a conjugação verbal, a aula se tornou mecanizada, o que caracteriza postura behaviorista, uma vez que o aluno não teve papel ativo e sim passivo, ou seja, ele apenas reproduzia o que já estava pronto no

quadro. No entanto, no segundo momento da aula, a professora trouxe como atividade complementar à do livro, um exercício no qual os estudantes teriam que produzir um texto sobre o colega, utilizando todos os verbos estudados. Nesse momento ela os orientou quanto a proposta da atividade porém deixou-os livre para produzirem seus textos com as informações que considerassem importantes, ou seja, aqui a professora adota postura cognitivista, o que confirma sua resposta à pergunta quatro pois, considerando que o aluno, além de produzir seu texto com perguntas elaboradas por ele mesmo para o colega, ainda teve o momento de apresentar seu trabalho para a turma, posicionando-se, dessa forma, como sujeito essencialmente ativo (SANTOS, 2005, p. 26), que é o que versa a abordagem cognitivista.

Outro exemplo que podemos citar para mostrar o conflito da professora entre seu dizer e fazer, é a primeira observação em T4. Nessa aula, após fazer a correção dos exercícios que haviam ficado para casa, P2 introduziu o novo conteúdo, *Las profesiones*, perguntando para alguns alunos que profissão gostariam de seguir. A medida que o aluno respondia sua pergunta, ela perguntava o porquê ele queria seguir aquela profissão. Com essa atitude a professora incitava o aluno a relacionar, analisar e comparar as profissões dando à ele a oportunidade de levantar hipóteses e argumentar, outra característica da abordagem cognitivista, como muito bem mostra Santos (2005, p.26). Contudo, a professora não segue sua aula fazendo uso da abordagem cognitivista, já que durante a resolução do exercício, que trazia o livro didático, a aula se tornou automática. O exercício trazia imagem de profissionais em seus ambientes de trabalho e um diálogo que levaria o aluno deduzir que profissional era aquele. A professora não deixou os alunos livres para responderem as atividades sozinhas, trocando ideias entre eles. Ela adotou a metodologia de mostrar a imagem, indicar os alunos que leriam os diálogos e, após a leitura, ela dava o nome do profissional e os alunos colocavam no quadro em branco abaixo da imagem a profissão correta. Dentro desses diálogos, à medida que aparecia uma nova palavra, ela exigia a repetição do novo vocabulário. Ou seja, a aula que foi iniciada com a abordagem cognitivista, no segundo momento, passa a ser conduzida pela abordagem behaviorista, na qual o professor é o único transmissor dos conteúdos (SANTOS, 2005, p. 22).

Sua resposta à pergunta dois do questionário, talvez justifique o conflito apresentado pela professora pois, ao ser questionada o que entende por abordagem de ensino P2, diz “acreditar” estar “relacionado ao caminho que se percorre para a realização de um objetivo, ou seja, é um meio para se chegar a um fim”. Isto é, a professora nos dá uma resposta subjetiva, o que pode caracterizar carência de conhecimento quanto ao tema.

Outra resposta que demonstra carência de conhecimento, é a que se refere à pergunta um. Nela buscamos saber o que a professora entende por método de ensino e, sua resposta transmite insegurança pois, inicia sua resposta com a frase “seria uma didática mais específica [...]”, o que caracteriza mais uma pergunta do que uma afirmação. Lembramos que método não é didática, e não está voltada para o ensino das quatro habilidades. Ressaltamos que existem sim métodos que objetivam trabalhar as quatro habilidades porém, isso não é uma norma dos métodos.

Nossa pergunta três, também fazia referência aos métodos. Em busca de confirmar a coerência de sua resposta à pergunta um, quisemos saber que métodos ela normalmente utiliza em suas aulas. A professora não cita nenhuma método, responde apenas que, devido trabalhar em uma escola cujo ensino está voltado para o ENEM, trabalha com foco na leitura e interpretação de texto, deixando, dessa forma, as demais habilidades em segundo plano. Essa resposta é confirmada em algumas aulas de P2. Foi possível observar que em suas ações ela procura trabalhar as quatro habilidades comunicativas sim porém, não é possível, tal ação, sem o auxílio de um método. Como a docente não citou nenhum método, selecionamos algumas aulas para tentar verificar quais deles aparecem em sua prática. Observamos que, em geral, suas aulas foram divididas em dois momentos. Em T1, T2 e T3, por exemplo, quando trabalhou o conteúdo gramatical, ela copiou o assunto no quadro fez a explicação, em seguida leu todo o conteúdo, para que os alunos se familiarizassem com o som das palavras, na sequência ela leu os pronomes e eles realizarem a conjugação dos verbos em voz alta.

Logo, no momento em que fazia a leitura, estava sendo trabalhada a habilidade de escutar e, no momento em que conjugavam os verbos, a habilidade de falar. Sendo assim, nesse primeiro momento, a professora trabalhou duas das quatro habilidades comunicativas: audição (escutar) e oralidade (falar), utilizando

portando o método da tradução e gramática, que enfatiza o ensino da gramática da língua alvo e evidencia a repetição para memorização (TOTIS, 1991, p.25).

Durante a realização das atividades de produção de texto nas T1, T2 e T3, depois de já ter sido trabalhado as habilidades da audição e oralidade, os alunos praticaram outras duas das quatro habilidades comunicativas. No momento que produziam os textos praticavam a habilidade da escrita e no momento em que leram seus trabalhos, a habilidade da leitura, utilizando portanto o método audiolingual, no qual “os alunos devem primeiro ouvir depois falar, e, então ler, para finalmente escrever na língua alvo” (TOTIS, 1991, p.26). Como vimos nas descrições anteriores, na segunda aula de T4 a professora aplicou avaliação oral e para tal escolheu um texto que falava sobre o espanhol no mundo<sup>8</sup>. O texto trazia informações sobre o dia 18 de junho, considerado o “dia do idioma espanhol”, celebrado em países de fala hispânica, como homenagem a Miguel de Cervantes. O texto foi deixado com antecedência, na copiadora da escola, com o objetivo de despertar nos alunos um interesse pela leitura e através dela que tivessem um conhecimento prévio sobre o assunto. A intenção da professora era que os alunos, à medida que lessem o texto e surgissem as dúvidas, procurassem por ela durante a semana para saná-las e dessa forma, no momento da avaliação oral já tivessem um conhecimento de mundo sobre o assunto abordado, já que um aluno de língua estrangeira com ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo. Foram considerados na avaliação a desenvoltura na leitura e interpretação de texto, sendo adotado, assim, o método de leitura, que restringe a meta no ensino de línguas ao treinamento das habilidade da compreensão de leitura e tem como objetivos primordiais a habilidade de ler e o conhecimento atual e histórico do país onde a língua alvo é falada (TOTIS, 1991, p.26). Assim sendo, com base nas descrições, podemos observar que em sua prática, a professora fez uso dos método de tradução, de leitura e do método audiolingual.

A pergunta cinco tinha como objetivo saber como P2 percebe o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola nas escolas públicas, sob a ótica das abordagens de ensino que norteiam esse processo. A docente salienta que por

---

<sup>8</sup> LOSADA, Fernando Díez, *Día del idioma español*. Amostra da coleção *Ventana al Español*, ed. Moderna, São Paulo, 2011, p. 9.

distintos motivos, a maioria dos professores apela para o método tradicional, deixando de lado o uso de novas tecnologias e didáticas para um ensino de excelência. Considerando que na maioria de suas aulas observadas, com exceção da segunda aula em T4, que houve avaliação oral, a professora utilizou apenas o livro didático, seguindo a metodologia sugerida no material, sua resposta soa como uma justificativa para suas ações. O que nos leva a crer que a falta de conhecimento sobre os métodos e abordagens de ensino, acabam levando o professor a utilizar-se do modelo antigo de ensino sem se dar conta disso. Salientamos, que usar o método tradicional não está errado, faz-se necessário apenas, que essa seja uma decisão consciente do docente.

Ainda nessa linha de raciocínio, sobre o processo de ensino-aprendizagem, a pergunta seis buscou saber como a docente vê a atuação do professor de espanhol das escolas públicas, tendo como foco seu papel nesse processo. Sua resposta, “um ser insignificante e desvalorizado dentro do sistema educacional, muitos profissionais se deixam abater pelo fato de que a disciplina não reprova. O aluno não dá importância e muitas vezes o próprio professor não se valoriza”, demonstra uma incompreensão quanto à questão, pois a pergunta está diretamente relacionada a atuação do professor e não quanto à valorização do mesmo.

Em T4, ao trabalhar o conteúdo que tratava das profissões, como vimos nos relatos de observação, P2 introduziu o tema perguntando aos estudantes qual a profissão que gostariam de seguir. Queremos ressaltar aqui a importância da atitude de P2, pois ao fazer tal pergunta introduziu o tema, dando significado ao conteúdo, promovendo dessa forma a aprendizagem. Selback (2010, p.53), ao tratar desse assunto adverte que para que a aprendizagem seja significativa, impõe que os “conteúdos”, (grifo da autora), sejam analisados e apresentados de maneira a estruturarem uma rede de significação. Para Hammonds (1972, p. 17), para que o ensino seja eficaz é necessário que o professor possua bons objetivos. Ao perguntar aos alunos que profissão gostariam de seguir, P2 tinha como objetivo levá-los a pensar em várias profissões e conseqüentemente dar início a aula. Tal atitude de P2, confirma sua resposta à pergunta sete, a qual se refere diretamente aos conteúdos. Procuramos saber se ao desenvolver os conteúdos a professora: a) direciona as aulas para que o aluno tenha um certo rendimento no tempo disponível, focando na memorização e reprodução dos assuntos estudados ou, b) se ela aborda

os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados. A docente assinala a opção “b”, resposta coerente com sua resposta à questão quatro.

Para analisarmos sua resposta, vamos recordar duas aulas: 1) em T1, T2 e T3, ao trabalhar o conteúdo gramatical, a professora utilizando-se do método de tradução e gramática seguiu os seguintes passos: em primeiro lugar, ela leu o conteúdo e, em segundo os estudantes fizeram a repetição. Relembramos ainda, que em conversa informal, P2 nos declara acreditar que essa metodologia ajuda na compreensão, fixação e memorização dos conteúdos, ou seja, teoricamente esse conceito se adequa à opção “a”, característica da abordagem behaviorista; 2) Nas mesmas turmas ao trabalhar a atividade de produção de texto utilizando o conteúdo gramatical, após utilizar algumas perguntas para exemplificar o exercício, chamou a atenção dos alunos para que não se prendessem aos exemplos utilizados, mas sim, que elaborassem perguntas dentro do que considerassem relevante saber sobre o colega. Atitude coerente com a opção “b”, que é uma característica da abordagem cognitivista.

Portanto, confrontando sua fala com sua prática, salientamos que a opção escolhida pela docente, não é uma constante em suas aulas, posto que, como vimos ao longo das análises, em sua ação, ela utiliza-se de duas abordagens: behaviorista, cuja prática educativa se caracteriza pela transmissão dos conhecimentos transmitidos ao longo do tempo pela humanidade e, cabe ao professor agir independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas e, cognitivista, cujo papel do professor é criar situações desafiadoras e desequilibradoras, por meio da orientação dos conteúdos, proporcionando o ensino-aprendizagem. (SANTOS, 2005, P. 21).

Com base nas análises, foi possível verificar que P2 não tem interiorizada o conceito de método e abordagem de ensino, como podemos ver no quadro acima. Ao confrontarmos suas respostas com sua prática, a professora apresenta contradição e incoerência no seu dizer e fazer.

Em conclusão ao dizer e ao fazer das professoras podemos destacar quanto a metodologia utilizada pelas professoras, recurso que utilizamos para responder nossa pergunta, percebeu-se que em sua atuação, as docentes davam ênfase nas

quatro habilidades comunicativas: escutar, falar, ler e escrever, destrezas que devem ser consideradas no ensino de língua estrangeira.

Vimos em P1 uma professora preocupada com o aprendizado de seus alunos que busca a interação como meio de facilitar o aprendizado pois a afetividade é considerada por estudiosos do processo de ensino-aprendizagem, como um dos fatores fundamentais nesse processo, porém ao que diz respeito a nossa problemática quanto as abordagens metodológicas e ao uso de uma delas na sua prática docente, consideramos as observações das aulas que demonstraram que P1 não têm uma abordagem interiorizada. Pois considerando suas aulas foi possível perceber que a professora fez uso de duas das abordagens de ensino (behaviorista e cognitivista) consideradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nas análises desse trabalho descrevemos as abordagens que apareceram em sua atuação. Quanto aos métodos utilizados pela professora foram os métodos direto, audiovisual, audiolingual e de leitura. Comparando sua atuação às respostas ao questionário, ficou evidente que sua prática docente, não condiz com suas concepções sobre abordagem e métodos no ensino de línguas estrangeiras. Embora a docente tenha respondido com segurança o conceito de abordagem de ensino e método, ao se reconhecer nesse processo suas ações contradizem sua resposta, como foi comprovado nas análises. Quanto aos métodos utilizados pela professora, não vimos problema quanto a isso. Não é necessário que o professor utilize apenas um, ele pode sim utilizar vários métodos pois, não existe um método mais adequado para uma aula de língua estrangeira. O método mais adequado “será aquele que conduzir com maior eficácia à conquista do seu objetivo” Rivers (1975, p. 10), que em nossa opinião deve sempre visar o aprendizado do aluno.

As aulas de P2, foram em geral, conduzidas de forma direcionada nas quais a professora conduzia seus alunos ao que e como fazer. Porém também houveram momentos, em que a professora dava ênfase à comunicação proporcionando aos alunos a oportunidade de usar a língua alvo. Portanto, consideramos que P2, assim como P1, não faz uso de uma única abordagem em sua prática docente. Como mostramos nas análises, as abordagens que aparecem na prática da professora são a behaviorista e a cognitivista e, os métodos de tradução e gramática, audiolingual, e

de leitura. Percebemos portanto que P2, tem o foco na leitura, visando o objetivo de sua escola, que é o ENEM, o que confirma sua fala no questionário.

Por fim, na tentativa de comparar a teoria com a prática, analisamos as respostas do questionário comparando com a atuação das professoras em sala de aula.

Fazendo uma análise do dizer e fazer das professoras, percebemos a fragilidade de ambas quanto ao tema tratado nesse estudo.

Na pergunta onde as docentes deveriam discursar sobre o que entendem por método de ensino de línguas estrangeiras e abordagem metodológica, P1, responde às perguntas com propriedade porém, sua prática contradiz suas repostas pois, a professora apresentou duas abordagens metodológicas (behaviorista e cognitivista). P2, responde nossa pergunta sobre método, com insegurança, deixando claro sua carência quanto ao tema.

Quanto a questão sobre em qual abordagem de ensino acreditam que sua prática docente está mais adequada, P1, responde que acredita que seja para a “Abordagem Audiolingual”, o que confirma a fragilidade de sua conscientização quanto a este tema, pois “audiolingual”, não é uma abordagem e sim um método e, P2 contesta que se identifica com a abordagem cognitivista e sociointeracional, pois permite que seu aluno se posicione como sujeito ativo. A abordagem cognitivista foi confirmada nas ações de P2, porém também identificamos em sua pratica a abordagem behaviorista, como mostrado nas análises.

Outra pergunta que consideramos relevante destacar em nossas considerações finais é sobre como as docentes percebem o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola nas escolas públicas, sob a ótica das abordagens metodológicas que norteiam esse processo. P1 se posiciona de maneira taxativa quanto a situação da língua espanhola nas escolas públicas. A docente expõe suas frustrações declarando as dificuldades encontradas pelo professor de LE devido a oferta das aulas na pré ou pós-aula, sem apoio de funcionários nesses horários, além da falta de “material disponível como: livros, cópias, aparelhos de som, Datashow. Lembramos que estas dificuldades já foram mostradas aqui e, as quais acreditamos estarem diretamente relacionadas ao constante nas leis e à interpretação que a SEDUC faz destas leis. P2, ao contestar tal pergunta, acredita que por distintas razões, a maioria dos professores recorrem o

“método” tradicional, deixando de lado o uso de novas tecnologias e didáticas para um ensino de excelência. Pensamos que isso ocorre devido à falta de conhecimento sobre os métodos e abordagens o que leva o professor a levar para suas aulas o modelo antigo de ensino. Ressaltamos que essa postura não está errada desde que seja uma decisão consciente do professor.

A essa questão é interessante expor a importância de o professor se manter atualizado por meio de Cursos de Atualização e Extensão pois, nem sempre a formação docente, no caso desse estudo a Licenciatura Plena em Língua Espanhola, possibilita ao professor o desenvolvimento de uma prática reflexiva de excelência, o que inevitavelmente gera o empobrecimento das práticas durante sua atuação. O constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p.173), que versa sobre formação docente, levanta a questão de que a “expectativa da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente” exige que o professor esteja apto a desenvolver os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mercado do trabalho.

Diante da observação, ressaltamos que a cidade de Porto Velho/RO conta com uma Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO), que desde 2004, oferece Curso de Atualização para os profissionais dessa disciplina, ministrados por docentes da Embaixada da Espanha e, a partir de 2010, com docentes também da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, o que demonstra que Porto Velho conta com profissionais atualizados e preparados para enfrentarem as salas de aula. Convém salientar que no último Curso de Atualização, realizado em 2016, uma das professoras colaboradoras desta pesquisa, participou do curso demonstrando, dessa forma, interesse pela disciplina e preocupação em se manter atualizada.

Finalmente, nossa última questão apresentada às professoras foi com relação aos conteúdos. Buscamos saber das docentes se ao desenvolver os conteúdos propostos, elas direcionam as aulas para que o aprendiz tenha um certo rendimento no tempo disponível, focando na memorização e reprodução dos assuntos estudados ou se abordam os temas propostos motivando o estudante a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados. Ambas as professoras nos deram como resposta a opção dois. Durante a prática das duas observamos, em certos momentos, uma postura que confirma suas respostas, porém não podemos

confirmar como uma prática contínua, uma vez que identificamos a abordagem behaviorista em suas ações. Lembramos que nessa abordagem, o aluno é um ser passivo (Santos, 2005, p. 22), o que contradiz as respostas de P1 e P2.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da problemática levantada para esta pesquisa, buscou-se apresentar um breve panorama da história da educação no Brasil, seguindo para uma contextualização sobre a oferta da língua espanhola no Brasil e, finalmente, como esta tem sido ministrada, por professores de espanhol egressos da UNIR, na rede pública Estadual de ensino de Porto Velho/RO.

Além dos aspectos históricos, buscamos revelar ainda, no decorrer da contextualização, os distintos métodos e abordagens de ensino para as línguas estrangeiras, na intenção de fazer uso de tais assertivas para encontrar as respostas no objeto da pesquisa ora apresentada.

Enquanto professores de língua espanhola, sabemos que ensinar uma língua estrangeira implica em uma ação que envolve afetividade com a língua alvo que se deseja ou necessita aprender. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.25).

Com isso, podemos entender que, ao ensinar uma língua estrangeira, é preciso considerar também as questões específicas que envolvem a língua em questão, sua cultura e, por sua vez, encontrar uma estratégia que facilite o processo de ensino aprendizagem de forma apropriada, considerando ainda as percepções dos alunos quanto à realidade da língua estudada, o material utilizado, e o preparo do professor para desenvolver tais ações.

À medida que avançamos nesse estudo, foi possível perceber que ao longo da história da educação brasileira, a trajetória do ensino de línguas estrangeiras, com um olhar especial à língua espanhola, por ser a língua alvo de nossa investigação, passou por uma trajetória de avanços e retrocessos.

Foi, portanto passeando pela história que descobrimos que a luta de resistência quanto ao ensino desse idioma, sempre esteve presente por parte de autoridades brasileiras que regem as leis desse país. O que nos leva a lamentar, pois em um cenário onde o interesse pela língua espanhola é crescente no Brasil, a desvalorização desse idioma ainda se faz presente.

Nós, professores dessa disciplina, tivemos nossa esperança renovada quanto à sua valorização e, conseqüentemente à nossa profissão, com a sanção da Lei 11.161/05, que surgiu depois de anos de exclusão do sistema educacional, a qual dispunha da oferta gratuita da língua espanhola no currículo do ensino médio. No

entanto, tivemos nossa esperança arrancada do peito ao descobrir que ainda não foi dessa vez que o ensino do espanhol teve seu espaço no âmbito educacional, pois as autoridades brasileiras seguiram com a desvalorização da oferta desse idioma como língua estrangeira, que mesmo antes de ter a sua efetivação no currículo das escolas públicas brasileiras, conseguiram revogá-la por meio da Medida Provisória 746/16, impedindo sua inclusão na grade curricular, o que demonstra que o ensino dessa língua ainda se depara com entraves no processo de inclusão no sistema educacional brasileiro.

Fato este que é considerado lamentável, dado que, aprender a L.E hoje é uma necessidade para os brasileiros, pois além de fazer parte do MERCOSUL, nosso país também faz fronteira com países hispanofalantes.

No entanto não são somente os fatores econômicos, políticos e sociais que nos levam a necessidade diante desse idioma, mas também a proximidade com esses países e, no caso de Porto Velho/RO, ainda temos a frequente presença de nativos dessa língua em nossa cidade, já que nosso Estado faz fronteira com a Bolívia.

No contexto portovelhense a língua espanhola é tratada com descaso pelos órgãos que gerenciam o sistema educacional, tendo assim, pouco valor no espaço escolar, como mostram vários documentos de políticas públicas citados no capítulo três dessa investigação.

Refletindo sobre as escolas cenários de nossa pesquisa, gostaríamos de destacar algumas informações consideradas relevantes nessas considerações.

Salientamos que na Escola A, a oferta do ensino da língua espanhola passou a ser obrigatório a partir de 2016 e, por essa razão suas aulas são ministradas dentro do horário regular, obrigando todos os alunos da turma assistirem as aulas, sendo assim o número em sala é considerado grande em relação as escolas que oferecem a disciplina como optativa e, no ante e pós horário.

Quanto a faixa etária desses alunos, ressaltamos que, em geral, as turmas são formadas por alunos com grande número de reprovação e, por essa razão há alunos de diferentes idades, que varia entre 16 a 21 anos. Quanto a participação e atuação, encontramos estudantes sem material didático, desmotivados, poucos participativos durante as aulas e sem demonstrar interesse algum pela disciplina de língua espanhola.

A escola B, como já mencionado no decorrer da pesquisa, tem seu ensino voltado para o ENEM e, oferece as línguas estrangeiras: espanhol e inglês como optativas. Logo o número de alunos por turmas que optam pelo espanhol é considerado grande em relação às escolas que tem sua oferta diferenciada e, bom em relação a língua inglesa (L.I), pois havia turma de língua espanhola com número de alunos maior do que as turmas de L.I.

Quanto a faixa etária, as idades variam entre 15 e 20 anos. No que diz respeito ao elemento atuação/participação, observamos que, em todas as turmas, a maioria dos alunos se apresentavam nas aulas com o livro didático, atuantes e participativos, ao contrário da escola A, na qual existe a obrigatoriedade do ensino da L.E. No entanto, vale ressaltar que esses alunos buscam o aprendizado do espanhol visando a prova do ENEM.

Apesar dessa diferença de opção que há entre as escolas, quanto ao ensino da língua espanhola, nas duas instituições nos deparamos com alunos que, embora estejam acima da faixa etária do ano em que estão cursando, ainda não se conscientizaram quanto a importância que tem hoje essa língua no mundo e conseqüentemente no currículo. Alunos que ainda se perguntam o porquê de ter que aprender uma língua, que na sua concepção, nada tem a ver com seu país.

Contra esse pensamento afirmamos que não bastasse nosso país fazer fronteira com países que tem o espanhol como língua oficial, a cidade de Porto Velho não só faz fronteira com um desses países como recebe um número considerável de nativos dessa língua como foi mostrado no decorrer da pesquisa. O que se conclui que, para os portovelhenses, esses já seriam motivos suficientes para se aprender a língua espanhola.

Quanto ao número por turma, gostaríamos de ressaltar, que embora na escola B o número de alunos, em algumas turmas, fosse maior do que as turmas de língua inglesa, ainda assim é considerado pequeno pois, o fato de a língua espanhola ser optativa para o aluno e, as aulas serem ministradas no ante e pós horário, prejudica a disciplina, uma vez que isso leva poucos estudantes a optarem pela L.E. O que vemos nas escolas públicas, em geral, é que muitas vezes o aluno opta pela disciplina mas acaba por desistir devido ao horário das aulas. Consideramos isso prejudicial ao aprendizado já que alguns, na maioria das vezes, acabam por desistir de cursar a disciplina e, no ano seguinte já recomeçam em um

novo ano sem ter concluído o conteúdo do ano anterior, não sendo possível uma sequência dos mesmos.

Outro fato que deve ser considerado ainda nesse contexto, é que alunos de 2º ou 3º ano, optam pelo aprendizado da língua pela primeira vez, apenas visando o ENEM, o que dificulta deveras o trabalho do professor e o aprendizado do aluno, já que eles se inserem sem nenhuma base do idioma em um ano em que o assunto já está avançado, uma vez que estes seguem uma sequência lógica

Outro elemento considerado na pesquisa, o qual é nosso objeto de investigação, foi o professor do qual consideramos a metodologia empregada para ministrar suas aulas e, a qual nos ajudaria a responder nossa pergunta norteadora.

No entanto faz-se necessário, antes de mostrarmos os resultados de nossa investigação, apresentarmos o contexto no qual o professor de espanhol está inserido. Porém, não vamos nos estender nesse assunto, para não nos tornarmos redundantes, pois já foi falando aqui sobre a desvalorização desse idioma no sistema educacional brasileiro, queremos apenas apresentar algumas dificuldades encontradas pelo professor de L.E, que dificultam a sua atuação em sala de aula.

A primeira dificuldade encontrada pelos professores de L.E é a alta carga horária exigida pela Secretaria de Educação, tornando-se inviável para o professor cumprir esta carga horária em uma única escola com apenas uma aula por semana, o que o obriga a ter que lecionar em várias escolas, sendo muitas vezes levado a ministrar aulas de outras disciplinas, que nada tem a ver com a sua formação acadêmica.

Outro obstáculo, diz respeito ao não cumprimento das leis pelas instituições de ensino quanto a oferta da língua. A título de exemplo, temos a Lei nº 11.161/05, hoje revogada, mas que nunca chegou a ser cumprida na totalidade. Os constantes nos artigos 2º e 3º versam que: “*A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita **no horário regular de aula dos alunos***” (art. 2º) (Grifo nosso), e, “*Os sistemas públicos de ensino implantarão **Centros de Ensino de Língua Estrangeira** cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola*”. (Art. 3º) (Grifo nosso),

Quanto ao cumprimento desses artigos, as duas escolas cenários da pesquisa, ofertam a disciplina no horário regular, pois uma delas tem seu ensino direcionado para o ENEM e por esta razão as duas línguas estrangeiras (espanhol e

inglês), são ministradas no mesmo tempo de aula, evidentemente em salas separadas. A outra escola, oferta o ensino da língua espanhola como obrigatório. Por essas razões, as aulas de ambas as escolas são dentro do horário regular conforme termina o artigo 2º da referida lei, contudo, nem todas as escolas da rede pública obedecem tal artigo.

Quanto à oferta do “*Centro de Ensino de Língua Estrangeira*” determinado no artigo 3º, nenhuma das escolas, da rede Estadual, disponibiliza tal recurso. À vista disso, as aulas são ministradas em salas de aulas comuns, ficando a cargo dos professores, providenciarem os materiais didáticos de apoio, como por exemplo, aparelho de som, data show e até mesmo gramáticas e dicionários conforme suas necessidades, se assim desejarem uma aula diferenciada e de qualidade, que melhor proporcione e facilite o aprendizado. O único material oferecido pelas escolas é apenas o livro didático, ofertado pelo governo. Vale ressaltar ainda que, os materiais didáticos, muitas vezes são escolhidos sem a preocupação com a realidade do aluno brasileiro, o que dificulta o aprendizado já que este, em certos momentos, não consegue compreender o porquê de ter que estudar aquele conteúdo. Essas, são portando apenas algumas das dificuldades encontradas pelos professores de LE.

Em conclusão à investigação, podemos responder à situação problema esclarecendo que, a partir das análises tanto dos questionários apresentados como das aulas observadas, para estas amostras, houve contradição entre o dizer e o fazer, tendo sido detectado que as professoras tiveram dificuldades para: a) perceber a diferença entre abordagem e método de ensino; b) definir uma abordagem de ensino e; c) estabelecer quais métodos são mais adequados à abordagem definida. Os dados apresentados na pesquisa nos levam a crer que muitos dos professores com as mesmas qualificações das docentes que contribuíram com a pesquisa, assim como elas, podem não ter interiorizado a definição de abordagem de ensino para escolher a que melhor se ajuste ao seu perfil educacional, além de poderem apresentar as mesmas dificuldades e contradições entre o seu dizer e fazer.

## 7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de, *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas / Edição Comemorativa – 20 anos*. 8ª Edição. Campinas-SP 8. Pontes Editores, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BAGNO, Marcos. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Ministério da Educação. Secretaria de Educação; Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral; Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7ª edição. Serie Legislação. Brasília, 2012.
- BRASIL & ARGENTINA; PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF); Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica; Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)> acesso em 19.01.2017
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretária de educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13)> Acesso em: 09.11.2016.
- CASTANHEIRA, Fábio. *Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira: desafios na aquisição de língua espanhola por alunos brasileiros*. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/FabioCastanheira.pdf>>. Acesso em 15.01.2016.
- DANTAS, José de Almeida; *A Nossa Geografia- Rondônia*; Mundial; Porto Velho, 2009.
- DE EUROPA, Consejo. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 2002..

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *El Español en Brasil*. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. Parábola; São Paulo:, 2005. p. 14-34, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio; *A escola pública brasileira na atualidade*. In SAVIANI, Demerval et al *A história pública no Brasil – história e historiografia*; Campinas – SP; Autores associados, 2014.

GARGALLO, Isabel Santos. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza-aprendizaje del español como lengua - Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/libros, 1999.

GOZÁLES, Neide T. Maia. *A questão do Ensino do espanhol no Brasil*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8823/8208>>. Acesso em: 15.09.16.

HAMMONDS, Carsie; LAMAR, Carl F. *La Enseñanza: su orientación, sus funciones, sus motivaciones*. Editorial Trillas, México, 1972.

IRALA, Valesca B: *A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço*, Linguagem & ensino. Vol. 7. Nº II: 99-120, 2004; Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/artigos/art\\_valesca.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_valesca.pdf) > Acesso em: 17.10.16

LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. & NASCIMENTO, M. I.M (orgs.). *A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia*. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

MACHADO Rachel; CAMPOS, Ticiane R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. *História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos*. Revista HELB, ano 1, nº 1. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12)>. Acesso em: 17.03.2016.

MANGA, André-Maire. *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje*. Disponível em: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/249/190>> Acesso em: 23.01.2016.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes; MANZKE, Vitor Hugo Borba. *Teorias de Aprendizagem*. Pelotas, 2013. Disponível em: <[http://www.nelsonreyes.com.br/TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGENS\\_Nelson.pdf](http://www.nelsonreyes.com.br/TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGENS_Nelson.pdf)> Acesso em: 27.04.2016.

MARINEZ, Pierre; *didática de Línguas estrangeiras*; Parábola Editorial; São Paulo, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=teoriad+de+aprendizagem&btnG=&lr>> Acesso em: 20.05.2016

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; *Qué español enseñar*. Arco/libros, 2007.

MULIK, Kátia Bruginsk. O ensino da língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. Crátula: Revista de Estudos Linguísticos e Literários. UNIPAM, n. 5, p. 14-22. 2012.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, C. J. *Teorias de Aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul–Instituto de Física, 2010. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=teoriad+de+aprendizagem&btnG=&lr>> Acesso em: 26.06.2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. *Hacia un Método Integral en La Enseñanza de idiomas*. Sociedad General Española de Librería, S. A, 1993.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristina M. *O Ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional*. Revista Letra Magna, ano 04, n. 07, p. 1-13. 2º semestre de 2007. - Disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf> >

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão*. Revista Paideia, FFCLRP, USP: Ribeirão Preto, 4 de Fevereiro de 1993.

RIVERS, Wilga M. *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*; Pioneira; São Paulo, 1975.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 30ª ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes LTDA, 2006.

SANTOS, Roberto Vatan dos. *Abordagens do processo de ensino e aprendizagem*; Revista Integração, jan-fev-março, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *O Legado Educacional do século XX no Brasil*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do Século XX*. Campinas -SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SEDYCIAS, João. *Por que os brasileiros devem aprender espanhol?* In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 37-44.

SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. "A Língua Espanhola no Mundo"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>>. Acesso em 14 de Janeiro de 2017.

SELBACH, Simone. *Língua estrangeira e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; CASTEDO, Tatiana Maranhão de. *Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas*. Holos - Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Ano 24, Vol. 3. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/145>>

SILVA, Luzia Pires de. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 182

SOUZA Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira; Uma análise à luz das memórias discursivas dos alunos de letras. *Revista de letras jan/dez*, 2012.

SOUZA, Tassiana Quintanilla de; OLIVEIRA, Denise da Silva. *A inclusão da língua espanhola na educação brasileira*. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi\\_art.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf)>

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o Behaviorismo*. 10ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TOTIS, Verônica Pakrauskas; *Língua inglesa: leitura*; ed. Cortez, São Paulo, 1991.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *A Importância de Pesquisas em Estratégias de Aprendizagem*. e-escrita *Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v. I, Número 1, Jan- Abr 2010 Disponível em: <[http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/4/pdf\\_2](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/4/pdf_2)>

## APÊNDICE

Professora(a).....

Escola:.....

Formação acadêmica: .....

Área que atua:.....

- 1) O que você entende por método de ensino para línguas estrangeiras?
- 2) O que você entende por abordagem metodológica?
- 3) Que métodos você normalmente utiliza em suas aulas
- 4) Considerando as abordagens metodológicas para o processo de ensino/aprendizagem, qual delas você acredita que se aproxima mais do seu perfil educacional?
- 5) Como você percebe o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola nas escolas públicas, sob a ótica das abordagens metodológicas que norteiam esse processo?
- 6) Como você vê a atuação do professor de espanhol das escolas públicas, tendo como foco o seu papel no processo de ensino/aprendizagem?
- 7) Ao desenvolver os conteúdos propostos para suas aulas, você:
  - a) ( ) direciona as aulas para que o aluno tenha um certo rendimento no tempo disponível, focando na memorização e reprodução dos assuntos estudados.
  - b) ( ) aborda os temas propostos motivando o aluno a construir novos pensamentos relacionados aos assuntos tratados.