

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Ana Nelcinda Garcia Vieira

**DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ELE) E SUAS (DES)CRENÇAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

**Santa Maria, RS
2016**

Ana Nelcinda Garcia Vieira

**DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) E SUAS
(DES)CRENÇAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Nunes Marchesan

Santa Maria, RS
2016

Ana Nelcinda Garcia Vieira

**DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) E SUAS
(DES)CRENÇAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2016:

Maria Tereza Nunes Marchesan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Lúcia Rottava, Dr. (UFRGS)

María Pía Mendoza Sassi, Dr. (UFPEL)

Rosaura Maria Albuquerque Leão, Dr. (UFSM)

Vanessa Ribas Fialho, Dr. (UFSM)

Célia Helena de Pelegrini Della Mea, Dr. (UFSM)

Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan, pela orientação, pelo apoio e dedicação na realização deste trabalho.

Ao secretário do PPGL, Jandir Martins, pelo carinho desde o Mestrado.

Às Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Pires, Prof.^aDr^a. Lucia Rotava, Prof.^aDr^a Graziela Lucci Angelo e Prof.^aDr^a Vaima Motta, pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Às participantes da pesquisa, sem as quais teria sido impossível realizar este trabalho.

À professora Cristiane Fuzer, pelo apoio.

À minha professora do 1º Ano Primário, do Grupo Escolar Municipal Euclides da Cunha, Lúcia Terezinha Retamal, que me apresentou o mundo ao me ensinar a ler e escrever.

Ao grupo do CEPESLI.

Às amigas e colegas de Doutorado: Andriza Ávila, Ana Lúcia Chelotti e Maria Cristina Maldonado pelo companheirismo.

À amiga Ângela Luzia Flain.

À amiga Graziela F. Knoll, pelas palavras de otimismo, conforto e sabedoria.

À amiga Márcia Severo Ferraz, pelo companheirismo e amizade.

À amiga de toda a vida, Ana Rita Echevarria.

A minha irmã Mig, pela palavra certa na hora certa.

Aos meus amores, Jairo e Guiga, pela compreensão, pelo apoio e incentivo.

A meus pais, Therezinha e Pedro, que me ensinaram todos os valores. A meu avô Otílio, exemplo de sabedoria, simplicidade e doçura (todos *in memoriam*).

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) E SUAS (DES)CRENÇAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

AUTORA: Ana Nelcinga Garcia Vieira
ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

Ao planejar as aulas e elaborar o material didático, o professor de Língua Estrangeira deve ter em perspectiva determinados fatores, como análise das necessidades dos alunos, interação, uso de materiais autênticos, autonomia linguística com foco no contexto sociocultural, entre outros (GELABERT et al., 2002). Essas condições também fazem parte das orientações legais que regem o ensino brasileiro de Língua Estrangeira. No Brasil, como forma de apoio ao professor, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui livros didáticos às escolas públicas do ensino básico, sendo o Espanhol uma das disciplinas contempladas. A presente pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre o trabalho docente e o livro didático, por meio das crenças de duas professoras de Espanhol Língua Estrangeira de escolas públicas em uma cidade do Rio Grande do Sul. Para isso, foram descritos os contextos das duas escolas e, em seguida, levantadas e analisadas as crenças das duas professoras e a forma como essas crenças influenciam suas ações. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada no estudo de crenças na aprendizagem, segundo Barcelos (2000, 2001, 2004, 2010) e Silva (2007, 2011), sendo priorizada a abordagem contextual das crenças. O aporte teórico da análise também inclui: a elaboração de material didático para o ensino de Língua Estrangeira, segundo os trabalhos de Leffa (2003), Gelabert et al. (2002), García (2011) e Ferro e Bergmann (2008); a formação do professor de Língua Estrangeira, segundo Coracini (1999), Celani (2001) e Leffa (2001); as abordagens de ensino segundo Misukami (1986); e o papel do professor sob a perspectiva de Kumaravadivelu (2008). Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e conversas com os diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, além de fontes secundárias de dados, como os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, os cadernos dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM). Os resultados indicam que as crenças das professoras participantes apresentam diferenças entre si, o que orienta e determina diferentes ações em relação ao material didático, especialmente sua postura em relação ao livro didático, refletindo-se na forma de atuação das professoras em seus respectivos contextos. Desse modo, enquanto uma delas utiliza o material didático de maneira tradicional, centrada no livro didático, com o objetivo de ensinar a traduzir textos, a outra professora elabora seu MD e o utiliza de maneira interativa, com o objetivo de contribuir para formar um aluno preparado para agir em diferentes situações e para refletir e discutir sobre diferentes temas. Além disso, os contextos, apesar da proximidade geográfica entre as escolas, são socialmente distantes.

Palavras-chave: Livro didático. Língua Estrangeira. Espanhol. Formação de professores. Autonomia.

ABSTRACT

TWO TEACHERS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THEIR (DIS)BELIEFS ABOUT THE TEXTBOOK

AUTHOR: Ana Nelcinda Garcia Vieira
ADVISOR: Maria Tereza Nunes Marchesan

When the foreign language teacher is planning classes and creating didactic material, he/she must bear in mind certain factors, such as an analysis of students' needs, their interaction, the use of authentic materials, linguistic autonomy focusing the sociocultural context, among some others (GELABERT et al., 2002). These conditions also appear in the legal orientations that guide the teaching of a Foreign Language in Brazil. As a way of teacher's support in Brazil, the National Program of Textbook (PNLD) distributes textbooks to public elementary and high schools, among which, Spanish language textbooks. This research aims to analyze the relation between teacher's work and the textbook, through the beliefs of two teachers of Spanish as a Foreign Language of public schools in a city of Rio Grande do Sul. To do so, the contexts of two schools were described and after that, the beliefs of the two teachers were analyzed and also the way that these beliefs influence their actions. This is a qualitative research, based on the study of beliefs in learning, according to Barcelos (2000, 2001, 2004, 2010) and Silva (2007, 2011), with an emphasis on the contextual approach of beliefs. The theoretical support of this analysis also includes: the production of didactic material for Foreign Language teaching, according to Leffa (2003), Gelabert et al. (2002), García (2011) and Ferro and Bergmann (2008); the formation of the Foreign Language teacher, according to Coracini (1999), Celani (2001) and Leffa (2001); the teaching approaches according to Misukami (1986); and the teacher's role under the perspective of Kumaravadivelu (2008). For the collection of the data, semi structured interviews were carried out with the teachers and also talks were held with the school principals and pedagogic coordinators, besides secondary data sources, such as the Political Pedagogical Projects of the schools, students' notebooks, the National Curricular Parameters (PCNs) and the Curricular Orientations for the High School (OCÉM). Results indicate that the beliefs of the participating teachers are diverse, what guides and determines different actions relating the didactic material, especially their attitude towards the textbook, reflecting in the way the teachers act in their respective contexts. Thus, while one of them uses the didactic material in a traditional way, textbook centered, aiming to teach how to translate texts, the other teacher produces her Didactic Material and uses it in an interactive way, aiming to contribute to form a student who will be prepared to act in different situations and also to reflect and discuss about many topics. Also, despite the geographical proximity of the schools, the contexts are socially distant.

Key words: Textbook. Foreign Language. Spanish. Teacher Formation. Autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias dos livros didáticos de acordo com o PNLD.....	31
Quadro 2 - Síntese dos apontamentos essenciais para a elaboração do MD.....	53
Quadro 3 - Síntese dos perfis de professores.....	72
Quadro 4 – Natureza das crenças.....	78
Quadro 5 - Síntese das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.....	80
Quadro 6 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.....	83
Quadro 7 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.....	93
Quadro 8 - Categorização dos temas das questões.....	95
Quadro 9 - Dados das Escolas A e B.....	101
Quadro 10 - Estrutura das escolas.....	104
Quadro 11 - Características das professoras.....	105
Quadro 12 – Crenças sobre o MD.....	110
Quadro 13 - Crenças sobre o LD e PNLD.....	127
Quadro 14 - Crenças sobre Formação Docente/Autonomia (Prof. ^a Camila).....	137
Quadro 15 - Formação/autonomia no ensino aprendizagem.....	144
Quadro 16 - Comparativo: Crenças sobre Formação Docente/Autonomia.....	149
Quadro 17 - Crenças da Prof. ^a Camila e suas possíveis origens.....	150
Quadro 18 - Crenças da Prof. ^a Regina e suas possíveis origens.....	151

LISTA DE SIGLAS

DECENEN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ELE - Espanhol Língua Estrangeira
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação
LD - Livro(s) didático(s)
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE - Língua Estrangeira
MD - Material(is) didático(s)
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 LIVRO DIDÁTICO: CONCEITO, HISTÓRICO E PERSPECTIVAS.	23
2.1 O livro didático no Brasil.....	26
2.1.1 Origem	26
2.2 O livro didático e a política governamental de fomento.....	30
2.2.1 Investimentos PNLD 2015.....	33
2.3 O que estabelecem os documentos oficiais para a Língua Estrangeira: PCNs e OCEM.....	37
2.4 O livro didático na perspectiva do professor.....	43
3 AUTONOMIA DO PROFESSOR E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	48
3.1 O conflito entre o que se espera do professor de LE e a sua formação.....	54
3.2 Abordagens no processo de ensino e aprendizagem.....	59
3.3 O papel do professor na sala de aula.....	62
3.3.1 Professor como profissional técnico.....	62
3.3.2 Professor como profissional reflexivo.....	65
3.3.3 Professor como intelectual transformador	68
4 CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE.....	74
4.1 O estudo de crenças em Linguística Aplicada.....	74
4.2 Conceitos e nomenclaturas relativos ao estudo de crenças.....	75
4.3 Natureza das Crenças.....	77
4.4 A relação entre crenças e ações	80
4.5 Fatores contextuais.....	82
4.6 Estudos de crenças em escolas públicas.....	84
5 METODOLOGIA	89
5.1 Abordagem de pesquisa e participantes entrevistadas.....	89
5.2 Abordagens de investigação de crenças no ensino e aprendizagem de línguas	90
5.3 As questões da entrevista semiestruturada	95
5.4 Conversa Informal com os diretores e coordenadores das escolas.....	97
5.5 Contexto de pesquisa.....	98
5.5.1 Escolas	98
5.5.1.1 Escola A.....	98
5.5.1.2 Escola B.....	100
5.5.2 Perfil das professoras.....	104
5.5.2.1 Perfil da Prof. ^a Camila.....	104
5.5.2.2 Perfil da Prof. ^a Regina.....	105
5.5.3 Reflexão sobre o contexto.....	107
6 DAS CRENÇAS ÀS AÇÕES DAS PROFESSORAS DE ELE: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109
6.1 Análise das entrevistas.....	109
6.1.1 Material didático	110

6.1.1.1 Professora Camila (Escola A).....	110
6.1.1.2 Professora Regina (Escola B).....	121
6.1.2 LD e PNLD.....	127
6.1.2.1 O PNLD na Escola A e o LD para a Prof. ^a Camila.....	127
6.1.2.2 O PNLD na escola B e o LD para a Prof. ^a Regina.....	134
6.1.3 Formação docente e autonomia.....	137
6.1.3.1 Prof. ^a Camila	137
6.1.3.2 Prof. ^a Regina.....	144
6.2 (Des)Encontros de crenças das professoras.....	150
7 CONCLUSÃO	158
7.1 Considerações finais.....	160
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	173
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos professores.....	175
APÊNDICE C – Carta de apresentação aos diretores e coordenadores.....	179
APÊNDICE D - Perguntas aos diretores de escolas e coordenadores.....	180
ANEXO A - Normas para Transcrição.....	181

1 INTRODUÇÃO

O material didático está presente na vida de todos os professores, sendo parte de sua prática de trabalho, razão pela qual desempenha um papel de grande importância no processo de ensino e aprendizagem. Entre os materiais utilizados, destaca-se o livro didático, tão expressivo no contexto escolar, que muitos professores se restringem a ele como única fonte de insumo para suas aulas.

O livro didático pode facilitar o trabalho do professor, especialmente em se tratando do tempo de preparo das aulas, pois apresenta uma sequência de textos e atividades e uma organização dos conteúdos a serem trabalhados. Dessa forma, origina-se a crença de que o livro didático facilita o processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor, quanto para o aluno. Essa crença se apoia, como aponta Coracini (1999), na convicção, mantida por alguns professores, de que o autor do livro, geralmente um especialista, está mais capacitado do que o próprio professor para selecionar os conteúdos necessários e a forma como abordá-los.

No Brasil, como modo de apoio ao professor, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui livros às escolas públicas do ensino básico, sendo o Espanhol uma das disciplinas contempladas desde 2011. O programa tem como objetivo distribuir gratuitamente os livros aos estudantes brasileiros da primeira série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio¹.

O PNLD, como um todo, atendeu a cinco milhões de alunos em 2012. Em 2015, a previsão de investimentos ultrapassou um bilhão de reais, sendo que mais

¹ Por ter em perspectiva as diversidades sociais e culturais, ele pretende oferecer igualdade de condições a todos os estudantes envolvidos, respaldando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em relação à universalização do acesso e à melhoria da qualidade da educação básica, bem como pelo direito de acesso ao material didático. Também é relevante o direito de os professores poderem escolher o livro didático que julgarem adequado aos seus alunos (BRASIL, 2009). Especificamente nesse aspecto, o programa se diferencia de programas semelhantes existentes em países como China, Estados Unidos e Canadá, ao oportunizar que os professores façam a escolha do livro didático a ser adotado, dentre três possibilidades de escolha. Para tanto, são enviadas às escolas resenhas de três obras selecionadas a partir de uma avaliação de especialistas da área. Por esse motivo, é um programa considerado democrático, já que o professor é quem melhor conhece o seu contexto de atuação.

de vinte e oito milhões de alunos foram atendidos, conforme dados do Governo Federal. Esses expressivos números justificam tanto a importância dada pelo governo ao programa, quanto a necessidade de que se façam estudos e reflexões sobre o tema.

Diante de tamanho investimento para melhorar a qualidade do ensino no Brasil, questiona-se: investir tantos recursos na produção de livros didáticos é a melhor forma de fomentar o ensino de qualidade, que atenda às orientações dos documentos oficiais para a educação básica? É possível continuar ensinando da mesma maneira que os professores ensinavam em décadas anteriores?

O mundo, nos últimos trinta anos, sem dúvida, mudou, pois não era globalizado, não se caracterizava pela fluidez de informações e estruturas. As tecnologias de que se dispõem na atualidade tampouco existiam ou se encontravam livremente acessíveis. O papel do professor, que já ensinava com o livro didático em mãos anos atrás, era essencialmente o de transmissor do conhecimento, cabendo ao aprendiz a função de receptor.

Atualmente, as pessoas se comunicam em tempo real, o mundo é totalmente interativo e exige posicionamentos e opiniões, seja nas redes sociais, nas rodas de amigos reais ou virtuais, na comunidade, na escola e efetivamente na vida. Em meio a isso, o professor pode manter-se imutável, utilizando os mesmos instrumentos de ensino com alunos tão diferentes ao longo do tempo?

O presente contexto sociocultural e histórico possibilita o acúmulo de informações, que influenciam as crenças e práticas de um indivíduo ou de um grupo. Assim, como Barcelos (2004) explica, valores, expectativas e comportamentos estão de tal forma relacionados, que as instituições e as práticas somente podem ser compreendidas pela investigação das crenças. As crenças, por sua vez, passam a ser enfocadas a partir do momento em que a linguagem é considerada não mais um produto, mas um processo invariavelmente vinculado ao social.

Pensando-se especificamente no papel do professor de Língua Estrangeira, os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), atribuem ao educador o compromisso de, ao mesmo tempo, ensinar a língua e viabilizar outros conhecimentos que contribuam para a formação de alunos mais preparados para

observar, refletir e discutir sobre o contexto sociocultural. Embora a legislação vigente oriente como deve ser o trabalho dos professores, há uma distância muito grande entre o que se espera do professor e o que o professor está preparado para realizar na prática, motivo pelo qual muitos profissionais recorrem ao livro didático como forma de resolver a questão.

Esta tese, intitulada *Duas Professoras de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e suas (des)crenças sobre o Livro Didático*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, linha de pesquisa *Linguagem e Interação*, grupo de pesquisa CEPESLI, foi realizada com duas professoras de Espanhol de escolas públicas do interior do RS, com o propósito de se investigar em que medida suas ações docentes são pautadas pelo livro didático.

Estudos feitos no Brasil por linguistas renomados, como Coracini (1999), Celani (2001) e Leffa (2001), apontam para a importância de se discutir a formação inicial dos professores, em razão de não estar correspondendo às necessidades dos futuros professores de línguas. Esses, conforme asseveram os pesquisadores, têm concluído o curso, frequentemente, com pouca habilidade na língua a ser ensinada e com pouco conhecimento metodológico, o que se reflete na prática, resultando em professores com insuficientes condições para planejar e elaborar seu material didático.

Um dos primeiros estudos brasileiros sobre material didático na área de Educação, intitulado *Ideologia no livro didático*, de Faria (1984), realizou a análise dos livros didáticos selecionados dentre seis principais editoras em volume vendas na época, as quais faziam parte das selecionadas pelo Plano de Livro Didático do Ensino Fundamental, em parceria com o Instituto Nacional do Livro Didático, do Ministério de Educação e Cultura, que comprava, anualmente, em torno de 20 milhões de livros didáticos para distribuir entre as escolas carentes. A pesquisadora concluiu que: os livros didáticos reproduziam a ideologia dominante da sociedade dividida em classes; os livros eram pouco criativos, ou seja, um mesmo texto era utilizado em diferentes obras da mesma editora ou de diferentes editoras; as explicações contidas nos livros eram muito simplificadas, subestimando a capacidade de entendimento dos estudantes; e não seria suficiente promover alterações nos livros didáticos se os professores não estivessem mais bem

preparados, já que um professor diferente poderia saber como fazer bom uso dos exemplares analisados.

Em Linguística Aplicada, inicialmente, o livro didático foi tratado sob a perspectiva de Coracini (1999), que organizou a obra *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático* no intuito de problematizar e discutir uma possível homogeneização provocada pelo uso do livro didático. Segundo a autora, o uso do livro didático pode não favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica do aluno diante dos fatos do dia a dia, tendo em vista que é suscetível a promover uma cultura de igualdade de pensamentos, de engessamento, que direciona todo o universo de estudantes a pensar e agir da mesma forma. O papel do livro didático na escola, salienta a pesquisadora, é significativo, pois pode definir o que e como ensinar de acordo com interesses de instâncias superiores². Com *status* permitido, o livro didático carrega consigo ideologias. Posto dessa forma, ele é um limitador da construção do pensamento crítico e reflexivo do educando, uma vez que o coíbe a desenvolver as habilidades de pensar por si mesmo, de questionar, de investigar outras possibilidades e de posicionar-se de maneira independente e autônoma.

A justificativa para esta pesquisa abrange, em primeiro lugar, o fato de haver pouquíssimas pesquisas sobre crenças na área de Linguística Aplicada voltadas para o ensino de Espanhol e o livro didático. Por ser o Espanhol muito recente no currículo das escolas, os estudos sobre essa Língua Estrangeira passam a ter uma relevância contemporânea, já que podem auxiliar a mapear dificuldades no processo de formação de professores, contribuindo para a adoção de políticas públicas que possam melhor atender, de fato, tanto professores em formação, quanto professores em exercício, o que, certamente, terá seus efeitos sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

² É relevante o dado apresentado pela revista *Veja* que, em matéria veiculada em março de 2014, publicou uma reportagem chamando a atenção para o prêmio de logística recebido pelos Correios como responsáveis pela entrega dos livros didáticos do PNLD. Como pano de fundo, a reportagem exaltava o programa que, naquele ano, havia atendido a escolas de mais de cinco mil e quinhentos municípios, além de informar que 56% do faturamento das editoras de livros didáticos são oriundos das vendas ao Governo Federal. Autores contemplados que tenham um título de sucesso chegam a vender dois milhões de exemplares em um ano, o que significa muitas vezes mais do que os autores que figuram na lista dos mais vendidos.

Em segundo, mesmo com os volumosos investimentos realizados pelo Governo Federal no PNLD com o propósito de melhorar a educação básica brasileira e em função da ampla extensão territorial, que dificulta a igualdade de condições, acredita-se que o livro didático não é capaz de atender às necessidades de todos os alunos ou escolas de maneira uniforme ou igualitária.

Diante do exposto, definem-se as seguintes questões de pesquisa:

- Os professores de ELE usam o livro didático distribuído pelo Governo Federal?
- Caso afirmativo, em que medida (caráter principal ou complementar)?
- Os professores elaboram, reelaboram e/ou complementam o livro didático?
- Quais são as crenças dos professores de ELE que permeiam seu processo de ensino e aprendizagem no ensino básico?
- As crenças dos professores se refletem na sua prática docente (relação entre crenças e ações)?

A partir dessas questões de pesquisa, o objetivo geral desta tese é analisar a relação entre o trabalho docente e o livro didático por meio das crenças de duas professoras de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) de escolas públicas. São estabelecidos como objetivos específicos:

- a) investigar em que medida os professores de ELE adotam o livro didático do PNLD, distribuído pelo do Governo Federal;
- b) Verificar como os professores de ELE fazem uso do livro didático;
- c) Levantar e analisar as crenças dos professores sobre material didático, livro didático e formação de professores;
- d) Refletir sobre a relação entre as crenças manifestadas e as práticas pedagógicas.

Busca-se, assim, sustentar a hipótese principal de que, considerando a deficiente formação inicial, as condições de trabalho e o estímulo governamental, como o PNLD, o professor de Espanhol Língua Estrangeira se apoia fortemente no livro didático como suporte norteador do ensino e aprendizagem.

A escolha por realizar um estudo de crenças se justifica pela importância dessa abordagem para a análise e compreensão da atuação docente e pelo caráter reflexivo que oportuniza ao professor. O processo de reflexão, acredita-se, pode provocar mudança ou reforço das práticas pedagógicas em diferentes contextos de

ensino. Os estudos de crenças, no Brasil, iniciaram-se na área de Linguística Aplicada por volta da década de 1990 (SILVA, 2007). Nesse sentido, autores como Barcelos (2000, 2001, 2004, 2010) e Silva (2007, 2011) compõem o aporte teórico da pesquisa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras de ELE da educação básica, que lecionam em escolas públicas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Assim, esta tese está organizada em seis seções, além da introdução. Em *Livro didático: conceito, histórico e perspectivas*, são introduzidos os conceitos de livro didático, material didático e material autêntico, essenciais para o início das discussões teóricas. Também são tratados: a origem do livro didático no Brasil, as políticas e os investimentos governamentais que asseguram a sua distribuição nas escolas públicas, o que estabelecem os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira e o LD na perspectiva do professor.

Em *Autonomia do professor e elaboração do material didático*, discorre-se sobre o conceito de autonomia do professor; a elaboração de material didático para o ensino de Língua Estrangeira, segundo os trabalhos de Leffa (2003), Gelabert et al. (2002), García (2011) e Ferro e Bergmann (2008); a formação do professor de Língua Estrangeira, segundo Coracini (1999), Celani (2001) e Leffa (2001); as abordagens de ensino segundo Misukami (1986); e o papel do professor sob a perspectiva de Kumaravadivelu (2008), referências a serem utilizadas como aporte da análise.

O capítulo nomeado *Crenças no processo de ensino e aprendizagem de LE* apresenta a perspectiva do estudo de crenças na aprendizagem, principalmente segundo Barcelos (2000, 2001, 2004, 2010) e Silva (2007, 2011). Essa teoria tem sido vinculada tanto a estudos do processo de ensino e aprendizagem de línguas, quanto à formação de professores.

No capítulo *Metodologia*, explica-se esta pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada na abordagem contextual do estudo de crenças. A coleta de dados inclui dados primários, obtidos nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e nas conversas com os diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, além de fontes secundárias de dados, como os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, os cadernos dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as

Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM). Também é iniciada a reflexão sobre o contexto escolar de ambas as professoras.

O capítulo *Das crenças às ações das professoras de ELE: resultados e discussão* traz a análise dos dados, cotejando-se os dados primários com os dados secundários, articulando-os com o aporte teórico de análise. As análises foram feitas caso a caso, enfocando-se cada professora e, em seguida, sendo estabelecida a comparação contrastiva entre elas. Por fim, no último capítulo, há as conclusões e as considerações finais deste trabalho.

2 LIVRO DIDÁTICO: CONCEITO, HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

O intuito deste capítulo é discorrer sobre conceitos concernentes ao livro didático (LD), que possam auxiliar as reflexões a respeito da relação que as professoras entrevistadas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) mantêm com o LD e o material didático (MD). Para tanto, são abordados os conceitos de MD e LD, o percurso histórico do livro didático no Brasil, as políticas e os investimentos governamentais que asseguram a sua distribuição nas escolas públicas, o que estabelecem os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira (LE) e, por fim, o LD na perspectiva do professor.

Para início das articulações teóricas, estabelece-se a distinção, nem sempre clara, entre livro didático e material didático. De modo geral, as confusões entre material didático para o ensino de línguas e livro didático são devidas ao fato de as experiências e vivências no processo de ensino e aprendizagem de línguas terem sido predominantemente norteadas pelo livro didático (TOMLINSON, 2011).

O livro didático constitui uma parte integrante do material didático, e a sua importância no ensino de línguas é significativa, uma vez que ele influenciou consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Isso resultou no olhar mais atento da Linguística Aplicada sobre o tema (CORACINI, 1999). Geralmente, o LD é adotado na sua forma impressa, embora, contemporaneamente, também possa ser encontrado em formato de CD-Rom ou DVD. De qualquer forma, sua característica essencial é o caráter especificamente pedagógico (RAMOS, 2009).

Ferro e Bergmann (2008, p. 24) observam que o LD pode condicionar de maneira expressiva o ensino em sala de aula, pois muitos professores ficam limitados a esse instrumento de ensino: “Nesse Material, em um número determinado de páginas, desenvolve-se o conteúdo de uma área ou disciplina para um nível ou curso escolar, distribuindo os conteúdos em lições ou unidades”. É precisamente pela compilação e organização dos conteúdos de maneira, em certo grau, facilitadora que, com frequência, o professor se condiciona a segui-lo indistintamente, sem acrescentar outros materiais que enriqueceriam suas aulas.

Já o material didático não se restringe ao LD, pois engloba os diversos materiais que facilitam a aprendizagem, conforme aponta Tomlinson (2011), perspectiva bastante semelhante à de Ferro e Bergmannn (2008), segundo a qual qualquer objeto pode tornar-se didático desde que se estabeleça uma relação de uso em sala de aula. Para Almeida Filho (2013, p. 16), o MD constitui “uma forma de codificação de ação nas salas ou em outros lugares de aprender”, sendo composto por atividades que funcionam não apenas como “apoio” ao processo de ensino e aprendizagem, mas também como uma espécie de guia para professores e alunos. Assim, seus efeitos positivos ou negativos dependem de como tais objetos são utilizados.

Neste trabalho, considera-se que material didático são todos os objetos utilizados por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. “Materiais não didáticos podem ter usos didáticos, o que amplia enormemente as opções do professor, que se somariam aos materiais pensados e elaborados com fim didático determinado”, esclarece Campos (2001, p. 2). Dessa maneira, na composição do MD, os professores podem reunir diferentes materiais com vistas ao ensino, tais como vídeos, áudios, filmes, propagandas, embalagens de produtos, livros literários, bulas de remédios, entre outros, priorizando-se os materiais autênticos (CAMPOS, 2001; LEFFA, 2003; BARROS; COSTA, 2010).

Material autêntico é a denominação utilizada em referência a todo material que não foi especificamente criado, simplificado ou adaptado para o ensino de línguas (BERWALD, 1986), ou seja, trata-se do material produzido sem finalidade didático-pedagógica e que não foi alterado para esse fim. Por exemplo, um filme produzido para o cinema e uma reportagem publicada em uma revista de atualidades são materiais autênticos, ainda que possam ser utilizados ou incluídos em uma aula de Espanhol como LE.

Conforme salienta Schubert (2010), as definições a respeito da autenticidade do MD para LE são variadas. Enquanto autores como Lee (1995) sustentam que a autenticidade reside na origem do texto, ou seja, é característica de todo material que não foi escrito com fins pedagógicos, outros defendem que se trata de um caráter atribuído pelo uso, isto é, implica o que as pessoas realizam efetivamente com determinado texto (WIDDOWSON, 1998). Para essa segunda vertente, o que determina se um material é ou não é autêntico consiste no fato de ser utilizado com

propósitos comunicativos genuínos, que façam sentido para os aprendizes de línguas, e não necessariamente o ambiente em que os textos são empregados.

A inclusão de materiais autênticos no material didático, à medida que oportuniza o contato do aprendiz com produções textuais concretas, ajuda a prepará-lo para as práticas de comunicação escrita ou falada no país da língua alvo (CORACINI, 1999; RAMOS, 2009; DIAS, 2009; SILVA, 2009; OLIVEIRA; FURTOSO, 2009; CRISTÓVÃO, 2009; SCHUBERT, 2010).

De fato, o uso de material autêntico tende a beneficiar as aulas de LE, sendo que sua importância justifica-se pela dinamicidade que os textos provenientes de práticas interativas concretas propiciam. O uso de tais textos em atividades de ensino, apesar de consistir, de certo modo, em uma transposição de textos de outros contextos para um ambiente pedagógico, não os artificializa a ponto de reduzir sua relevância para a compreensão das práticas de linguagem e para o desenvolvimento das habilidades de comunicação no mundo exterior à sala de aula. Tudo depende da maneira como esses materiais serão inseridos nas atividades pedagógicas, sendo recomendada a sua contextualização perante os alunos na medida do possível.

Quanto à relação do professor com o material didático de forma geral, seja composto por materiais autênticos ou por materiais especificamente produzidos para uso pedagógico, considera-se que o acesso que o professor tem, especialmente na atualidade, a um vasto repertório de textos e materiais multi ou hipermediáticos provenientes de diferentes países pode enriquecer sobremaneira as aulas, sobretudo as aulas de LE, já que há a possibilidade de inclusão de materiais produzidos nas mais diversas línguas. Por essa razão, Leffa (2003) destaca a possibilidade e a facilidade que a modernidade oferece em relação ao acesso às tecnologias e aos meios de comunicação. Isso é ainda mais significativo no caso das aulas de LE, pois

O professor atualmente tem, nas mãos, acesso a um mundo de informações e recursos que seriam impensáveis há alguns anos. Na década de 80, por exemplo, a editora Collins, em convênio com a Universidade de Birmingham, investiu milhões de libras esterlinas para construir uma base de dados linguísticos que seria usada para a produção de material didático e de dicionários. Hoje esse investimento milionário equivale, em termos de acervo, a uma fração do que está disponível ao professor através da, principalmente, da *internet*. Estamos no meio de um oceano de informações e, como diria Casimiro de Abreu, o que é maior do que o oceano, minha mãe? Maior que o oceano, meu filho, é a idéia (LEFFA, 2003, p.7).

Isso está em consonância com Weininger (2001) que, ao discutir as mudanças no papel do professor, destaca que os materiais do “mundo real” estão cada mais acessíveis a todos, desde que se domine o uso das tecnologias. Isso significa que não basta ao professor ter acesso à *Internet*, é preciso saber realizar pesquisas na rede direcionadas à busca de MD e de conhecimentos e textos que possam ser utilizados nas aulas de LE. Conforme essas práticas sejam integradas às práticas pedagógicas, habitualmente empreendidas pelo professor, o MD impresso tradicional tende a ser substituído por outros tipos de materiais. O autor também menciona que a relação do professor com o LD sempre foi um caso conturbado “de ódio e amor” (WEININGER, 2001, p.58).

Sobre essa relação do professor com o LD, Richter (s.d, p.6) explica que o papel mediador do livro didático no processo de ensino aprendizagem pode variar. Assim, o grau de subordinação do professor em relação ao LD pode ser de maior ou menor intensidade, a depender principalmente do contexto no qual esse uso está inserido. O autor considera que há dois grupos distintos, o primeiro corresponde aos professores que adotam o LD e o seguem indistintamente. O segundo corresponde ao grupo de professores com liberdade e autonomia para elaborar e criar o material didático a ser utilizado em suas aulas, a partir de um planejamento global, tarefa que é realizada de forma individual ou em parceria com colegas.

O autor enfatiza que os professores do segundo grupo realizam um trabalho gratificante, embora seja bem mais trabalhoso e demande tempo. Também afirma que tal liberdade para criar e inovar pode oportunizar trabalhos brilhantes, apesar de outros professores poderem considerar a proposta assustadora (RICHTER, s.d, p.7), uma vez que não se sentem capazes de preparar o próprio material didático. Visando compreender melhor a relação do professor com o LD e situar tal relação no contexto da escola pública, a seção seguinte aborda o livro didático no Brasil, iniciando por um enquadramento histórico.

2.1 O livro didático no Brasil

2.1.1 Origem

No Brasil, a origem do livro didático é muito antiga, conforme consulta realizada em vídeo ilustrativo do MEC (Ministério da Educação), produzido pela TV Escola³. Nessa referência, os livros didáticos aparecem como uma ferramenta fundamental ao processo de ensino e aprendizagem.

Os primeiros livros didáticos a chegarem ao Brasil, vindos de Portugal no século XV, por volta de 1539, eram chamados de “cartinhas para aprender a ler” e, mais tarde, passaram a ser conhecidos por “cartilhas”, que eram compostas pelo abecedário, silabário e rudimentos do catecismo. Essas cartilhas eram enviadas por Portugal às colônias a fim de ensinarem a leitura e a escrita da Língua Portuguesa. A primeira cartinha de aprender a ler foi impressa em 1539, de autoria de João de Barros. Na sequência, o poeta João de Deus Ramos escreveu duas cartilhas que passaram a ser empregadas, a saber: *O Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível de Ler Impresso e Manuscrito e Numeração do Escrever* e a *Cartilha Maternal*.

Entretanto, o número de cartilhas enviadas pela metrópole não era suficiente para atender aos aprendizes do Brasil Colônia, o que motivou os professores a utilizarem outros recursos que auxiliassem no ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. Para tanto, eles utilizavam cartas, ofícios, documentos de cartórios e manuscritos de autoria própria. Essa insuficiência do número de livros foi apontada como uma dificuldade enfrentada pelos professores na época.

Há, porém, outra leitura possível, se for levado em consideração que, ao utilizarem cartas, ofícios, documentos de cartório, os professores aplicavam um material didático mais diversificado do que apenas a cartilha. Afinal, os educadores empregavam alguns dos gêneros textuais⁴ que faziam parte da vida cotidiana, das

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Livros didáticos ontem e hoje**. Direção: Sergio Sbragia (12 min). Brasil: TVE, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=II9kBFN02A>>. Acesso em: 21 set. 2013.

⁴ Marcuschi (2002) explica que os gêneros textuais, além de serem fenômenos históricos, cuja existência é cultural e social, auxiliam a organizar as situações comunicativas cotidianas. Assim, caracterizam-se pela dinamicidade. Por estarem ligados às mais variadas atividades socioculturais, os gêneros também são modificados e influenciados pela evolução tecnológica. Um fato que comprova isso é, conforme o autor, a vasta quantidade de gêneros textuais que existem na atualidade, se comparados ao seu número anteriormente ao surgimento da escrita. Nas sociedades predominantemente orais, isto é, mais antigas, havia um limitado número de gêneros. A partir do surgimento da escrita alfabética e da própria evolução dos povos no que tange à alfabetização e à utilização das linguagens, os gêneros textuais multiplicaram-se, especialmente após a invenção da imprensa. Atualmente, os gêneros são incontáveis, assim como é infinita a capacidade de comunicação oferecida pelas novas tecnologias, com suas peculiaridades e características que contribuem para diferenciar os gêneros. É importante ressaltar que, mais do que características

práticas sociais comuns aos alunos e à comunidade naquele contexto sócio-histórico.

Com isso, os professores do Brasil Colônia proporcionavam aos alunos a construção de significados mediante práticas de leitura e escrita, mantendo uma função social. A importância disso é justificada porque, como se sabe amplamente nos tempos atuais, “o aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros” (PINTO, 2005, p. 57). Dessa forma, os estudantes aprendem a reconhecer e a interagir por meio de diferentes gêneros textuais, engajando-se em práticas de linguagem contextualizadas.

É significativo considerar o uso de gêneros textuais (como cartas e ofícios) por professores do Brasil Colônia no ensino de Língua Portuguesa, a fim de se estabelecer certo paralelo com o ensino de línguas na atualidade. A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem sido no sentido de que se utilizem os diferentes gêneros textuais no ensino das línguas estrangeira e materna, com o objetivo de que o aprendiz tenha condições de fazer uso da língua de distintas maneiras, “para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23). Assim, é importante que o aluno, além de aprender a escrever uma carta, por exemplo, aprenda também aspectos referentes à estrutura do gênero e à forma como ele oportuniza a interação social, para também experimentar isso na prática.

Outro ponto a ser considerado é a postura dos professores brasileiros de 1539 que, ao ensinarem a língua por meio de gêneros textuais existentes na época, seja por uma escolha consciente, seja pela falta de material didático enviado pela metrópole, acabavam realizando um ensino instrumental da língua, ou seja, um ensino direcionado àquilo que o aluno necessitava aprender para interagir socialmente ou para dar conta de certas funções sociais e de trabalho.

Dessa maneira, pode ser feita uma analogia entre a atitude desse professor do século XVI e a atitude do professor que se dedica ao ensino instrumental de línguas ou ao ensino de línguas para fins específicos, abordagem que tem dentre suas características principais o ensino focado no que o aluno precisa saber para interagir na língua alvo. Nesse caso, o professor encarregado do ensino instrumental de línguas colabora para que o aluno possa comunicar-se, ler e compreender textos na língua estrangeira. Diante do exposto, pode-se considerar essa fase uma forma embrionária do ensino instrumental de língua no Brasil⁵.

Já no século XX, o MEC enfatizou as mudanças e a expansão da indústria editorial brasileira, que passou então a dedicar-se a produzir livros de literatura brasileira e, concomitantemente, também passou a produzir livros didáticos. Conseqüentemente, o LD difundiu-se mais amplamente e popularizou-se, embora a oferta elevada de livros didáticos tenha sido acompanhada, em alguns casos, pela queda de qualidade de alguns exemplares.

Em relação à importância do LD para o professor, ainda atualmente, o MEC sustenta que se trata de uma ferramenta a serviço do professor. Portanto, o LD não deve ser encarado como um manual a ser seguido sem qualquer reflexão ou discussão, pelo contrário, a escolha de um LD deve estar de acordo com seus objetivos e seu plano de curso.

O presidente da Associação de Leitura do Brasil (2002/2003), Luiz Percival Leme Britto, salienta que a importância do livro didático está relacionada à realidade social e econômica do país, pois, para a maioria dos estudantes, esse é o único instrumento de acesso à cultura, realidade que se estende a grande parte dos professores de escola pública (BRITTO, 2002). Em sua opinião, no entanto, o livro didático é fundamentalmente uma reunião de conteúdos enciclopédicos organizados, não necessariamente superior a outros materiais do mesmo nível, que também são instrucionais e que sistematizam didaticamente o conhecimento, tais

⁵ A abordagem instrumental, conforme Marchesan (2012, p.17), requer “planejar cursos e elaborar/organizar material didático a partir de uma análise de necessidades e ter uma visão interacionista de aprendizagem para privilegiar o *feedback* constante [...]”. Nesse sentido, sua chegada ao Brasil aconteceu no final da década de 1970, sob a coordenação da professora Maria A. Celani, ainda que sua raiz seja muito mais distante: “Na antiguidade, por exemplo, a língua era usada com um fim específico. O de estabelecer as relações do dominante e do dominado” (FERREIRA; ROSA, 2008, p.1). Assim, é possível ver semelhanças entre o início do ensino de língua no Brasil e o ensino instrumental, embora, em um primeiro momento, rudimentares, uma vez que não havia pesquisas científicas ou certas habilidades de planejamento que embasassem teoricamente o trabalho docente naquela época.

como, por exemplo, revistas de popularização da ciência, como a Geográfica Universal e a Superinteressante, entre outras.

O autor também considera que, como sugestão ao professor e à escola, tais materiais adicionais, uma vez incorporados ao cotidiano escolar, agregariam conhecimento considerável e contribuiriam para a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o aluno não ficaria restrito apenas ao livro didático, limitação que impossibilitaria oferecer conhecimentos diversificados e atualizados.

As perspectivas do MEC sobre o LD serão compreendidas na seção seguinte, em que serão discutidas as iniciativas governamentais nesse sentido.

2.2 O livro didático e a política governamental de fomento

A distribuição de livros didáticos para as escolas públicas pelo governo brasileiro remonta a 1929, ano de sua implementação. Ao longo de oitenta anos, a partir da criação de um órgão estatal voltado a legislar sobre políticas do LD, anteriormente chamado Instituto Nacional do Livro (INL), houve acréscimo tanto na produção, quanto na distribuição do LD, que tem atendido cada vez mais escolas, corroborando os esforços governamentais para tal difusão. Os programas de fomento atuaram sob várias denominações e se modificaram no decorrer do tempo.

Atualmente, há o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), organizado em ciclos trienais alternados, realizando-se assim a distribuição dos livros para os alunos de determinada série e, concomitantemente, a reposição e complementação dos livros reutilizáveis para outras etapas ou séries⁶.

Os livros didáticos são categorizados em reutilizáveis ou consumíveis, como apresenta o Quadro 1.

⁶ Além do PNLD, o Governo Federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático, com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estadual e municipal, bem como as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado. São eles: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007. Embora existam esses programas específicos, os dados numéricos divulgados pelo governo referem-se aos investimentos de maneira geral, isto é, como PNLD, o que foi mantido neste trabalho.

Quadro 1 - Categorias dos livros didáticos de acordo com o PNLD

Livros Reutilizáveis	Livros Consumíveis
Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia.	Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma definição desses tipos, entende-se que o livro reutilizável, como o próprio nome informa, tem uma vida útil mais longa, pois deve ser utilizado por mais de uma turma; sendo devolvido à escola no final do ano, ele será reutilizado pelos alunos no ano seguinte. Nesse caso, o livro não poderá ser preenchido ou anotado, para que seja mantido em boas condições de uso. Já os livros consumíveis são aqueles que os alunos poderão complementar com apontamentos e respostas, isto é, nos quais poderão ser resolvidos exercícios e efetuadas anotações, pois não precisarão ser devolvidos, uma vez que passarão à propriedade do aluno ao final do ano.

Na seleção dos títulos a serem adotados e distribuídos pelo PNLD, há um processo de escolha por meio de exigências constantes em edital divulgado pelo MEC. Dessa forma, os livros inscritos são avaliados por esse órgão governamental, que elabora o Guia do Livro Didático. Tal guia é um documento constituído por resenhas dos títulos selecionados, que serve como base para que os professores tenham uma noção sobre cada LD disponível para as escolas participantes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e façam, por fim, a opção pela obra que julgarem adequada.

Deve ser acrescentado, porém, que nem sempre a escolha do professor por determinado LD será determinante, em função da possibilidade de o livro escolhido, a partir de uma lista de resenhas, estar indisponível. Também cabe mencionar que, possivelmente, o livro que o professor de língua estrangeira considere mais adequado não esteja incluído dentre os três indicados. Considerando que o professor define três opções de livros dentro de um número restrito de alternativas, pode ocorrer que o professor não tenha interesse em adotar o LD enviado pelo Governo Federal.

De certa forma, o professor fica limitado em relação à escolha, o que pode gerar uma situação de descontentamento e, possivelmente, de vivência de

sentimentos como prostração e impotência. Isso acontece principalmente com professores que não se percebem capazes de preparar sozinhos o próprio material didático (RICHTER, s.d) ou que não tenham as condições ou a iniciativa para adaptarem atividades do LD recebido a fim de torná-lo mais próximo das suas necessidades, crenças e convicções metodológicas e didáticas.

No caso específico do professor de língua estrangeira, utilizar um LD que não esteja de acordo com suas crenças sobre como se ensina e como se aprende línguas, seguramente fará diferença no desempenho de seu trabalho. Caso o professor de línguas não compartilhe a mesma abordagem de ensino que orientar o LD recebido, se estabelecerá uma incompatibilidade teórico-prática e, inclusive, ideológica, o que se refletirá na qualidade do ensino ou na negação do livro didático futuramente.

Um dos aspectos positivos do programa, no entanto, é que o PNLD expressa uma preocupação com a acessibilidade. Nesse sentido, no *site* do programa, é afirmada a garantia de que todos os alunos terão acesso ao LD, prevendo que isso aconteça por meio da disponibilização de versões dos livros em áudio, Braille e MECDaisy⁷. Ressalva-se que os livros em braile ainda não são oferecidos para todas as disciplinas, contemplando, neste momento, as matérias de Língua Portuguesa (inclusive dicionários), Matemática, Ciências, História e Geografia.

Sem dúvida, trata-se de um grande avanço nas políticas governamentais sobre o LD se forem consideradas as dificuldades enfrentadas pelos alunos portadores de necessidades especiais que são incluídos no ensino regular por lei⁸, situações agravadas, principalmente, pela falta de preparo dos professores em geral para lidarem com esses alunos, além de outras adversidades relativas ao acesso às escolas. Não é objetivo, porém, neste trabalho, averiguar se tais recursos de acessibilidade estão efetivamente chegando às escolas e sendo colocados em prática.

⁷ Braille é o sistema de leitura pelo tato, inventado pelo Francês Louis Braille em 1827. Já a tecnologia MECDaisy consiste em um conjunto de programas que permite a transformação de qualquer formato de texto digitalizado em texto digital falado. Desde 2009, essa ferramenta vem sendo utilizada e disponibilizada gratuitamente pelo FNDE em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - NCE/UFRJ.

⁸ A lei nº 7.853 de 24 outubro de 1989, garante às pessoas portadoras de deficiência os mesmos benefícios dos demais estudantes, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

De acordo com o *site* do FNDE⁹, foi a partir de 2011 que os livros de língua estrangeira (espanhol e inglês), volumes únicos e consumíveis, começaram a ser distribuídos para serem utilizados em 2012, com o objetivo de atenderem os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio, incluindo os do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Naquela ocasião, foram atendidos 5 milhões de alunos e distribuídos 14,1 milhões de livros o que representou para o governo federal um investimento de 140,6 mil reais.

No mesmo ano, houve um avanço bastante significativo do ponto de vista tecnológico, uma vez que foi publicado um edital com o objetivo de estabelecer parcerias que propiciassem aos professores e alunos da rede pública o acesso a obras digitais, conteúdos educacionais digitais, especialmente aos títulos que integrassem o PNLD, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Foram disponibilizados, também, materiais multimídia, incluindo jogos educativos, simuladores e infográficos animados, salvaguardando os direitos autorais e digitais e a propriedade intelectual dessas produções. Além disso, há, ainda hoje, a disponibilização de conteúdos em DVD, atendendo às escolas que não têm acesso à *Internet*.

No ano de 2012, foi lançado um edital direcionando as editoras participantes a apresentarem, para o ano de 2014, obras multimídia que agregassem as duas modalidades, livro impresso e digital, que deveria conter, além da versão digitalizada do LD, materiais didáticos complementares, tais como: vídeos, animações simuladores, jogos, imagens, textos, enfim, materiais que contribuíssem para a aprendizagem. As ações do PNLD no ano de 2015 são abordadas a seguir, com o detalhamento dos investimentos e informações sobre como o programa funciona.

2.2.1 Investimentos PNLD 2015

Os recursos investidos no PNLD 2015 foram dirigidos à reposição de livros do Ensino Fundamental e à aquisição completa para o Ensino Médio. Conforme explicado anteriormente sobre o funcionamento do programa, os livros vão sendo repostos anualmente, seguindo-se um cronograma, pois há livros que são

⁹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

reutilizáveis e livros que são consumíveis. Além disso, há a necessidade de se manter uma reserva técnica em função de alunos novos, possíveis extravios, possibilitando que as escolas solicitem reposições necessárias diretamente com a Secretaria de Estado, a qual fica responsável por essa função.

São apresentados, na Tabela 1, dados sobre o PNLD 2015 disponíveis na página do FNDE.

Tabela 1 - Dados estatísticos do FNDE 2015

	Ens. Fundamental (reposição)	Ens. Médio (aquisição completa)	Total
Investimento	R\$ 431.203.009,07	R\$ 898.947.328,29	R\$ 1.330.150.337,36
Alunos beneficiados	21.806.651	7.112.492	28.919.143
Escolas beneficiadas	98.987	19.363	118.350
Exemplares	53.059.972	87.622.022	140.681.994

Fonte: Adaptado de FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Os dados demonstram que houve um grande investimento (1.330.150.337,36 bilhão de reais) do PNLD referente aos exemplares distribuídos ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental. Em 2015, foi investido um valor total maior para o nível médio do que para o nível fundamental, em função de ser destinado à compra de todos os livros do Ensino Médio que foram renovados, enquanto que, para o Ensino Fundamental, foi feita a reposição de exemplares.

Em relação aos alunos beneficiados, o Ensino Fundamental teve cerca de três vezes mais alunos atendidos se comparados ao segundo grupo, do nível médio, dados que não se encontram devidamente explicados no *site*.

Além de os dados indicarem diferenças nos valores investidos em LD para ambos os níveis de ensino, demonstram que o investimento no programa é substancial. Assim, fica evidente a preocupação do PNLD com o abastecimento dos livros didáticos a um grande número de alunos e de escolas. Como o propósito do programa é atender a todas as escolas que se cadastrem voluntariamente, tal constatação sugere que há uma tentativa, por parte do Governo Federal, de se

oferecer o mínimo de igualdade de condições aos alunos de escolas públicas do país, tendo em vista, logicamente, nivelar e melhorar a qualidade do ensino.

No entanto, cabem alguns questionamentos, especialmente diante de valores tão expressivos aplicados no programa. Em primeiro lugar, analisando-se as informações disponíveis sobre o PNLD no *site* oficial, não foi encontrada qualquer menção a algum tipo de controle dos livros didáticos após o envio dos exemplares às escolas. O controle seria importante no sentido de garantir que os recursos financeiros investidos efetivamente alcançarão escolas e alunos na forma de LD. Tampouco há uma fiscalização do PNLD a fim de averiguar se os exemplares solicitados estão sendo utilizados pelos professores. Dessa forma, podem ocorrer desperdícios no processo de distribuição dos LD, pois há professores que optam por não utilizá-los, embora as escolas estejam cadastradas no programa, o que gera um acúmulo de exemplares sem uso.

Somam-se a isso os casos de prefeituras que não têm distribuído devidamente os livros recebidos para as escolas, como foi o caso da Prefeitura de São Miguel do Guamá, no Pará, noticiado na imprensa¹⁰, em que mais de mil livros sem uso oriundos do PNLD foram encontrados no depósito de lixo da cidade em julho de 2015. Também em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul¹¹, em dezembro do mesmo ano, ocorreu um caso alarmante, em que a escola recebeu mais livros do que o necessário. O destino final dos exemplares excedentes na cidade gaúcha também foi o lixo. Esses são alguns dos exemplos, dentre tantos casos semelhantes encontrados facilmente em uma busca na *Internet*.

Diante desse quadro, acredita-se que, se houvesse algum tipo de monitoramento ou controle sobre a distribuição efetiva dos recursos do PNLD, situações de desperdício de dinheiro público, como os casos citados, seriam evitados ou minimizados. Outra possibilidade seria chegar-se à conclusão de que, em vez de se investir na aquisição de LD para dar suporte ao professor, talvez fosse mais efetivo investir-se no preparo de professores com mais autonomia e capacidade para elaborarem o próprio material didático. Com isso, seja na formação

¹⁰ LIVROS didáticos são encontrados no lixo em São Miguel do Guamá. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/07/livros-didaticos-sao-encontrados-no-lixo-em-sao-miguel-do-guama.html>>. Acesso em: 10 ago 2015.

¹¹LIVROS Didáticos são jogados no lixo seletivo em Caxias. Disponível em: <http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/livros-didaticos-sao-jogados-no-lixo-seletivo-em-caxias-do-sul-153778.html> . Acesso em: 10 dez 2015.

inicial, seja na formação continuada, o professor receberia o apoio necessário em termos de conhecimento e organização para preparar conteúdos e atividades.

Outro ponto a se refletir diz respeito à diversidade cultural do Brasil, devido à sua grande extensão territorial e às inúmeras fronteiras com países que têm o Espanhol como idioma oficial, tendo em vista que todas as distintas variantes espanholas dificilmente são contempladas em um LD. Há que se considerar que, por exemplo, no Rio Grande do Sul, Estado que faz fronteira com a Argentina e o Uruguai, seria adequado que o professor de Espanhol priorizasse as variantes rio-platenses, em detrimento da variante espanhola, em função da proximidade e do uso da língua na região. Além disso, se um professor habitualmente utiliza uma variante da língua, e o LD recebido pela escola estiver ancorado em outra variante, certamente será um trabalho para o professor administrar. Em vista disso, salienta-se a necessidade de se respeitarem os contextos e as diversidades existentes no Brasil, especialmente no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

Na próxima seção, será focado outro esforço governamental estabelecido no intuito de equiparar os conteúdos ensinados na escola básica brasileira e, portanto, também na escolha dos materiais didáticos, sendo tratados especificamente os aspectos estabelecidos pelos documentos oficiais em relação ao ensino de Língua Estrangeira.

2.3 O que estabelecem os documentos oficiais para a Língua Estrangeira:

PCNs e OCEM ¹²

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são orientações criadas pelo MEC para o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras. Esses documentos se dedicam de forma individual a tratar de cada uma das disciplinas constantes no currículo das escolas. O propósito é orientar o trabalho do professor sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, bem como oportunizar o diálogo entre o professor e a escola sobre a prática docente.

Assim, o documento tem a pretensão de funcionar como uma base de trabalho e de reflexão conjunta entre professores e direção da escola. Nesse sentido, seus princípios básicos são voltados para uma educação que promova cidadania, inclusão social e democracia.

Como norte teórico, os PCNs se amparam em uma visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem. Isso significa que a linguagem é vista como uma forma de interação social e dialógica, em uma concepção histórico-discursiva do sujeito. Por essa razão, espera-se que o professor planeje e realize aulas interativas, que tenham em vista situações concretas de interação, ou seja, que priorizem atividades teórico-práticas vinculadas a situações semelhantes às que o aluno vivencia ou irá vivenciar no cotidiano.

¹² Cabe citar que, além desses documentos, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DECENEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Mais (PCNEM+). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DECENEM) constituem um acréscimo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lançado em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação, cuja última atualização ocorreu em 2002. Essas diretrizes estabelecem um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino”, com a finalidade de se alcançar o objetivo previsto em lei sobre a vinculação da educação básica com “o mundo do trabalho e a prática social”, ou seja, visando à cidadania do estudante e ao seu futuro ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1998, s.n.). Considerando-se que os PCNs e as OCEM estão diretamente ligados ao ensino de Língua Estrangeira, contendo orientações para os professores e, portanto, por atenderem melhor ao objetivo desta tese, optou-se por não se enfocarem a LDB e a DECENEM. Já os PCNEM+, em termos gerais, são orientações complementares ao PCNEM (1999), atualização lançada em 2002, tendo em vista o mesmo propósito, porém com mais clareza nas orientações, que se tornaram mais didáticas do que no documento anterior. Essa melhoria favorece o entendimento dos objetivos e das ações sugeridas para que os professores colaborem para formação dos alunos. Conforme afirmam, “além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola” (BRASIL, 2002, p. 4). Dessa forma, neste trabalho, é feita a referência aos PCNEM de modo geral, a fim de se considerar o documento de forma mais ampla.

Os PCNs para o Ensino Fundamental surgiram como um complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apresentando objetivos amplos, fundamentados na transversalidade do ensino, que permitem evidenciar o contexto em que a Língua Estrangeira está inserida (BRASIL, 1998).

O foco é a formação de um aluno com consciência crítica e valores de cidadania, capaz de expressar-se na e pela linguagem. Em suma, os PCNs orientam que o professor de LE desenvolva, mediante a abordagem de temas transversais¹³, a aprendizagem de línguas como forma de compreender, na escola, conceitos positivos que poderão nortear as ações futuras dos alunos, contribuindo, assim, para a formação de pessoas preparadas para interagir na coletividade (LEFFA, 2008; SOUZA; DIAS, 2012).

Em relação aos PCNs para o Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclos de Língua Estrangeira, também é reiterada a orientação de não se limitar ao ensino de regras gramaticais, priorizando-se o ensino voltado para a formação de alunos socialmente atuantes (BRASIL, 1998). Essa proposta pode ser compreendida na afirmação de Soares (2010, p. 114): “Aprender línguas é aprender maneiras diferentes de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber o mundo em que vivemos. A partir dessa ideia, considera-se a língua como um meio dinâmico e ativo”.

Outro aspecto a ser referido é que os PCNs do Ensino Fundamental para LE, devido às condições de ensino no Brasil, que incluem aulas com muitos alunos, pouco tempo destinado ao ensino de LE, e, frequentemente, pouco preparo dos professores em habilidade oral, argumentam que o enfoque na habilidade de leitura é o mais adequado na escola básica. Priorizar a leitura também se legitima em função de exames escritos brasileiros que se restringem à leitura e à escrita em LE, como o vestibular e o acesso a cursos de pós-graduação.

De fato, a leitura em LE é essencial para o letramento¹⁴ do aluno, que deverá estar preparado para interagir em diferentes momentos com gêneros textuais

¹³ Os temas transversais se referem a domínios dos saberes contemporâneos como preocupação com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com questões éticas referentes a igualdade de direitos, dignidade do ser humano e solidariedade (BRASIL, 1997).

¹⁴ Soares (2004) explica que, enquanto a alfabetização pode ser definida como a aquisição do sistema convencional de escrita, essencial para os processos de codificação e decodificação das mensagens verbalmente expressas, o letramento é concebido como o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema alfabético em atividades e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. São, portanto, processos diferentes, porém indissociáveis, com a ressalva de que, um indivíduo letrado é capaz de agir por meio da linguagem verbal em diferentes contextos, ao passo

diversos e em atividades também variadas. Dessa forma, ao priorizar-se a leitura, há certa garantia de que o aluno terá condições de melhorar a sua compreensão leitora em detrimento de meras práticas de tradução descontextualizada de textos (LEFFA, 2008; DOURADO, 2008; SOARES, 2010; TÍLIO, 2014).

Tal enfoque, no entanto, gera críticas por ser, em determinado ponto, contraditório. Se por um lado a orientação é que o professor tome para si a responsabilidade de oportunizar um ensino de Língua Estrangeira de forma interativa e com temas diversificados, que oportunizem a ampliação da visão de mundo do aluno, por outro lado, há uma restrição à ação do professor e às habilidades do próprio aluno, ao sugerir-se que seja trabalhada prioritariamente a habilidade de leitura.

Ainda assim, os PCNs preconizam uma importante mudança no papel do aluno enquanto leitor: o aluno deve tornar-se um leitor de textos em geral, sem que fique restrito a textos pedagógicos, transpassando-se, assim, a posição de decodificador de informações para fins avaliativos.

É dessa maneira que se constitui um leitor real, o que justifica a relevância do acesso aos mais variados gêneros textuais e a materiais autênticos, que façam parte da vida social contemporânea. Cabe ao professor oferecer oportunidades de interlocução do aluno com o autor por meio do texto, além de criar situações em que o aluno tenha um interlocutor real para os textos produzidos em sala de aula. Em outros termos, pressupõe-se que o professor trabalhe com práticas socioculturais enfatizando a língua em uso, em um contexto social definido (DOURADO, 2008).

Essa é uma perspectiva que deve ser salientada no trabalho docente, uma vez que, na vida social, é assim que as pessoas interagem, em contextos determinados, através dos gêneros textuais que intermedeiam as interações. Dessa maneira, o professor de LE, ao mesmo tempo em que ensina uma língua, poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno inclusive na sua língua materna, uma vez que trabalha não só com conteúdos, mas com práticas de interação.

que um indivíduo apenas alfabetizado pode não ser capaz de compreender o que lê ou de expressar-se satisfatoriamente para que seja compreendido.

Nesse mesmo escopo, os PCNs de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCNEM) ressaltam que o professor deve se empenhar para que as aulas não fiquem restritas ao ensino de gramática, além de oportunizarem a abordagem de temas variados, que contribuam para que o aluno se construa como um cidadão crítico e reflexivo.

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p.26).

Isso significa que as aulas devem ser planejadas considerando-se o interesse dos alunos, a ampliação das habilidades comunicativas, os elementos culturais, a compreensão de diferentes variações linguísticas e as habilidades de comunicação do indivíduo de acordo com o contexto. Sob essa perspectiva, o ensino de LE passa realmente a ter um papel mais amplo do que um ensino exclusivamente gramatical, pois as aulas se configuram como um espaço em que o professor contribui para a formação do aluno crítico, que reconhece o seu lugar no mundo, que discute questões cotidianas relevantes para seu meio e para outros contextos.

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outras forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam enormemente a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p.30).

O aluno, ao ser ensinado por esse prisma, passa a conhecer diferentes culturas, para que possa refletir sobre elas e sobre si mesmo. Conforme Souza e Dias (2012), é dessa forma que o aluno se torna um sujeito social, incluído em uma sociedade e com capacidade para expressar-se e afirmar-se como cidadão. A LE, nesse caso, pode contribuir sobremaneira para uma educação voltada para a formação de um aluno que possa avaliar a sua realidade social.

Com o objetivo de aprofundar os PCNs para o Ensino Médio, foram criadas pelo MEC, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). O documento, oriundo de reflexões articuladas em segmentos representativos de

universidades, Secretarias Estaduais de Educação e professores, surgiu não apenas como forma de dar continuidade às discussões iniciadas pelos PCNs, mas também para explanar pontos que não tenham sido suficientemente expostos, bem como para oferecer alternativas didático-pedagógicas que contribuam para organizar o trabalho do professor de LE (BRASIL, 2006).

O princípio geral norteador do documento é o papel formador que a LE deve ter no currículo acadêmico do Ensino Médio. Considerando que os PCNs sugerem que o papel essencial da LE no currículo é contribuir para a formação de um aluno crítico e cidadão, as OCEM continuam se manifestando nesse intuito.

Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p.91).

Dentre as orientações, consta que o foco do ensino não pode ser predominantemente preparatório, isto é, voltado para a preparação do aluno para o mercado de trabalho ou para a aprovação em provas seletivas, como vestibular e concursos. Também fica estabelecido que o ensino de LE não se restrinja a atos de fala utilizados em distintas situações possíveis de comunicação, a exemplo do que era realizado no princípio do ensino instrumental de línguas (por exemplo, as representações de diálogos tipificados entre dois interlocutores por telefone, frequentemente encontradas em alguns manuais de LE).

Sobretudo, as OCEM orientam que a prioridade do ensino de LE deve ser a função social, pois é isso que contribuirá para construção da cidadania. O aluno deve ter condições de observar o mundo que o cerca e identificar-se nele, refletindo sobre a posição que ocupa e sobre a razão de estar nesse lugar social. Isso está em consonância com a perspectiva sociointeracionista já estabelecida pelos PCNs.

Segundo González (2010), que participou da elaboração do documento:

Assumimos que o ensino da língua estrangeira deve levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui e que nem sempre ele reconhece e aceita.

Como já dissemos antes, o documento sinaliza rumos, tanto para a concepção de ensino de línguas quanto para a elaboração de materiais para esse ensino (GONZÁLEZ, 2010, p.28).

Ao conhecer valores culturais do estrangeiro, o aluno poderá refletir sobre a cultura do outro e, assim, construir significados sobre a sua própria identidade, sobre a sua cultura e os seus valores. Para tanto, as orientações determinam que o professor considere não apenas a LE, mas principalmente a realidade da sua escola e o contexto local e regional. Uma das maneiras sugeridas para atender a essa proposta é a abordagem de temas transversais nas aulas de LE, tais como: política, economia, sociedade, educação, esporte, lazer, informação, línguas e linguagens. Esses temas podem, ainda, ser adaptados a cada região ou comunidade, para que se aproximem mais da realidade do aluno (GONZÁLEZ, 2010).

Os documentos PCNEM e OCEM são complementares porque, ainda que os PCNs fixem, por exemplo, a importância do trabalho com gêneros textuais, por outro lado, não deixam claro o modo como os professores devem fazê-lo, o que causava certo desconforto a muitos professores. Pode-se afirmar que, daquela forma, apesar da vontade de muitos professores seguirem os pressupostos dos PCNs, muitas vezes, por falta de conhecimento, culminavam não o fazendo ou o fazendo de forma equivocada.

Portanto, as OCEM funcionam no sentido de tentar clarificar ao professor de LE o que é esperado em termos de ensino e as formas possíveis para que os objetivos sejam alcançados. Para tanto, o documento apresenta didaticamente exemplos que facilitam o entendimento dos pressupostos estabelecidos, viabilizando para os professores de LE a possibilidade de colocarem em prática atividades que contemplem as perspectivas de gêneros textuais, letramento e construção da cidadania.

O que se observa é que os documentos oficiais buscam orientar os professores, mas questões de ordem prática, como o pouco tempo disponível, diante da carga horária de trabalho, para preparar as aulas, estudar e efetuar leituras complementares, dificultam que os professores da rede pública conheçam em profundidade essas orientações e tenham condições de colocá-las em prática. Soma-se a isso o fato de que, apesar de serem mais diretas e explicativas do que os PCNs, as OCEM continuam sendo pouco difundidas e conhecidas entre os professores da educação básica.

Para Dourado e Obermark (2001), o problema reside na falta de conhecimento das teorias que embasam os PCNs, que incluem as teorias de aprendizagem de Lev Vygostky, de gênero de Mikhail Bakhtin e de sequência didática de Bernard Schneuwly, entre outras. A falta de aprofundamento dos professores da educação básica nesse aporte teórico dificulta a plena compreensão do documento e inviabiliza algumas dimensões da prática.

Nesse sentido, algumas ações têm sido desenvolvidas tanto por parte de algumas universidades, quanto por parte do MEC, visando oportunizar ambientes de discussão desses conhecimentos teóricos (DOURADO; OBERMARK, 2001). Há iniciativas em universidades, especialmente nos cursos de pós-graduação em Educação, que têm realizado vários congressos e seminários sobre o tema.

Infere-se que, embora haja essa preocupação e sejam empreendidas ações no intuito de se elucidarem as orientações oficiais, essas medidas ainda não obtiveram sucesso a ponto de conter as dúvidas e as insuficiências de formação dos professores. A legislação não é recente, entretanto, mantém-se pouco conhecida e, menos ainda, praticada com eficácia. A importância do livro didático para os professores que vivenciam diariamente essas situações e dilemas é o tema da seção subsequente.

2.4 O livro didático na perspectiva do professor

O livro didático é de grande importância no cotidiano escolar, pois atende aos anseios tanto do professor, quanto da comunidade escolar como um todo. Ele dá apoio às práticas pedagógicas diárias “por ser suporte teórico e prático para o aluno, instrumento de apoio para o professor e por constituir uma organização possível do conteúdo a ser ensinado” (BARRETO; MONTEIRO, 2012, p. 2).

Para o professor, a importância consiste, principalmente, em oferecer uma possibilidade de organização dos conteúdos, uma sequência a ser seguida, como um manual que pode ser adotado, uma vez que foi legitimado por autores já consagrados em cada área do saber, como argumentam Barreto e Monteiro (2012). Também se observa certo consenso entre as propostas de livros didáticos de mesmo nível, o que assegura certa legitimidade e favorece que o professor se engaje na proposta.

Para o professor de Língua Estrangeira pouco experiente, assim como para o professor experiente, porém, sem autonomia para planejar e elaborar seu MD, seguir o LD pode ser uma solução, afinal, a seleção dos conteúdos e a sua organização em unidades didáticas que facilitam o uso já estão prontas.

Nesse sentido, observa-se que o LD cumpre distintas funções, como indicar o que ensinar e qual variante espanhola priorizar, pois o livro se apresenta sob a perspectiva de uma variante linguística definida. No ensino de LE, isso pode significar uma uniformidade na abordagem da língua, que não seria possível de outra forma devido à grande extensão territorial do país. Há que se considerar, também, a grande disparidade socioeconômica entre as diferentes regiões brasileiras. Nessa medida, um aluno da escola pública da região norte possivelmente não tenha o mesmo acesso a alguns recursos do que os alunos de outra região, como o sudeste. Diante disso, o LD oferece os mesmos insumos para diferentes regiões do país.

Tanto para o professor que já se encontra em exercício, quanto para o profissional em formação, muitas vezes, o LD é o único suporte às práticas de ensino e aprendizagem, situação que é apontada por Barreto e Monteiro (2008, p.2) como ameaçadora. Nesse sentido, as autoras destacam que, embora os futuros professores, em seus estágios, busquem formas mais criativas e tenham em mente o conhecimento prévio do aluno, a importância do LD se fundamenta no sentimento de segurança que proporciona, motivo pelo qual se apresenta como uma “forma decisiva de ensinar”.

Conforme Pessoa (2009), a racionalização do ensino pode ter sido o fator decisivo para a difusão do LD. Para reforçar essa tese, a autora cita a pesquisa de Michael Apple (1995) sobre o trabalho do professor (a “proletarização docente”), que defende que essa classe foi perdendo conquistas, como o controle sobre o próprio trabalho e sobre as condições laborais, o que os aproximou da classe operária em termos de semelhança. Dessa forma, juntamente com a racionalização do trabalho, ocorreu uma racionalização do ensino, originando-se a separação entre o planejamento e a prática e, conseqüentemente, difundindo-se amplamente o LD¹⁵ como principal instrumento de ensino.

¹⁵ Em contrapartida, está o professor denominado reflexivo (cf. Cap. 3), que ainda se mostra capaz de escapar de repertórios técnicos e receitas prontas de ensino, mantendo a “ação inteligente que se desenvolve por meio da reflexão e dá conta das situações imprevisíveis e conflituosas” (PESSOA, 2009, p.2-3).

Entretanto, Pessoa (2009) não concorda plenamente com o pensamento de Apple (1995), por acreditar que o pesquisador desconsidera o contexto institucional em seu estudo. A autora ressalta que o ideal é que o professor, além de munir-se de teorias e de vivências provenientes das práticas pedagógicas, esteja muito bem preparado no que diz respeito aos conteúdos e aos métodos de ensino e aprendizagem de LE.

Ao conseguir aliar teoria e prática, o professor terá condições de questionar o LD, avaliar se ele corresponde às suas necessidades, analisar se é fiel ao que se propõe em termos de metodologia do ensino de línguas e constatar se o conteúdo e as atividades são condizentes com a realidade da escola e dos alunos. Enfim, é essa aliança que fornece a segurança e a capacidade de avaliação e de escolha sobre o que é realmente preciso para se desenvolver uma aula consoante às suas convicções e crenças.

De acordo com Prahbu (2012), é de suma importância que o professor acredite no LD com o qual trabalha, a fim de que se estabeleça o bom andamento das atividades em sala de aula. Para tanto, poderá aderir às ideologias contidas no material ou, quando conflitantes com as suas crenças, saber utilizar essa tensão de modo produtivo, como incentivo ao diálogo e ao crescimento. Também se deve levar em consideração, além das crenças sobre o ensino e aprendizagem, as vivências do professor. Nas palavras do autor:

Os professores têm visões do senso-comum sobre o ensino-aprendizagem, como outras pessoas têm das atividades nas quais estão engajadas. Os dados provenientes dessas visões podem ter surgido de uma variedade de fontes, inclusive das próprias experiências dos professores como aprendizes, e de visões de aprendizagem e de ensino, conforme observamos acima. Uma fonte perene de tais dados é a experiência corrente de cada professor em sala de aula e, na medida em que tal experiência esteja sendo tomada como dados pela “teoria” subconsciente do professor, pode-se dizer que há um fator adicional em jogo na sala de aula, a saber, uma maneira de teorizar por parte do professor (PRAHBU, 2012).

Assim, ele aconselha que os professores sejam mais teóricos, e os teóricos considerem as experiências dos professores como um meio para se compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ambos se alimentarão em termos de conhecimento, e o aluno será o mais beneficiado, pois terá um professor engajado e aprenderá de modo significativo. O professor, estando convicto

das metodologias e perspectivas de ensino, torna-se, sem dúvida, mais seguro e confiante para desenvolver a prática docente.

Dentre os problemas vivenciados pelo professor de línguas, oriundos de uma realidade que precisa ser repensada e avaliada, considera-se que, por não receber a formação necessária para atuar de maneira independente, há uma necessidade muito grande de apoio no LD. Isso é complementado pelas condições de trabalho na educação básica, que se encontram, ao longo dos anos, em processo de defasagem, situação que afeta sobremaneira a prática pedagógica. Trabalhos como o de Davies (2012), na área da licenciatura em História, aludem a esse problema.

Não se deve, pois, considerar o LD como o grande vilão do ensino de História, até porque ele é apenas um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem. O fato de ele ter um peso grande na definição dos conteúdos e até mesmo dos currículos e da preparação das aulas não deve ser interpretado como uma falha dele, mas sim de todo o sistema escolar. Uma escola sem bibliotecas e outros recursos pedagógicos - em que o professor carece de sólida formação teórica e metodológica e condições de estudar para preparar aulas mais ricas, em que o aluno, sobretudo o das escolas públicas, não tem tempo ou condições financeiras para estudar - acaba por atribuir ao LD um peso enorme, o que não aconteceria se as condições de ensino fossem diferentes. O problema não está, pois, no LD, mas sim no sistema escolar que dificulta um bom trabalho escolar, no qual o LD, se existente, seria apenas um dentre tantos materiais didáticos (DAVIES, 2012, p.2).

Na área de Linguística Aplicada, especificamente focalizando o ensino de Língua Inglesa, Tílio (2008) explica que o LD desempenha um papel contundente no processo de ensino e aprendizagem da LE, tornando-se mais do que uma ferramenta utilizada pelo professor, mas um facilitador e norteador de todo o processo, motivo pelo qual pode tornar-se limitador. Para sanar essa questão, aponta que o professor precisa ter uma postura crítica em relação ao LD, que nem sempre é uma escolha sua, já que foi eleito a partir de uma lista de opções do PNLD.

Assim, ambos, professor e aluno, devem manter uma postura crítica diante dos textos e temas tratados no LD, lembrando que cabe ao professor incentivar a formação de cidadãos críticos. Os textos provocam reflexão, discussão, engajamento ou contestação, razão pela qual são absolutamente interativos e fundamentais à mediação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Daí a possibilidade de o professor, ao identificar um LD com posturas

ideológicas que tendem para determinado ponto de vista, incluir os alunos nas discussões (TÍLIO, 2008). Outro fator que interfere nesse processo, porém, refere-se à autonomia docente, ao perfil do professor e aos aspectos que devem ser considerados na elaboração do material didático para ensino de língua estrangeira, tema do próximo capítulo.

3 AUTONOMIA DO PROFESSOR E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, visa-se respaldar as discussões futuramente realizadas na tese a respeito da autonomia do professor de LE na elaboração do MD. Para tanto, em primeiro lugar, é discutido o conceito de autonomia, com foco na autonomia do professor de LE. Em seguida, são cogitadas habilidades necessárias para que o professor alcance a autonomia necessária para planejar, (re)elaborar ou adaptar o MD para o ensino de LE. Em função disso, são referidos trabalhos de estudiosos como Leffa (2003), Gelabert, Bueso e Benítez (2002), García (2011), Ferro e Bergmann (2008), cujas reflexões mostram-se oportunas para a abordagem do tema.

Esses autores são referências no assunto, e seus estudos seguramente têm auxiliado professores nas tarefas de planejar, elaborar e reelaborar o material didático, possibilitando que ultrapassem cada vez mais a visão do LD como único suporte ao ensino na escola básica, ou, no mínimo, oportunizando uma releitura das atividades constantes no LD quando necessário. Dessa maneira, estarão contribuindo para que o professor seja mais autônomo ao desenvolver suas atividades.

A noção contemporânea de autonomia do professor está relacionada a uma concepção ampla dos saberes e, portanto, à liberdade de escolhas curriculares e à capacidade de ensinar e de manter-se ativo na busca pelo desenvolvimento profissional, um processo nunca acabado. O professor autônomo não se limita a receber e transmitir teorias, pois realiza sua própria interpretação sobre elas e compartilha ideias, construindo saberes na interação, além de buscar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem que confronte (MELLO; DUTRA; JORGE, 2008).

Em Língua Estrangeira, o conceito de autonomia do professor foi apresentado por Little (1995) a partir da reflexão sobre os papéis do professor em projetos de aprendizagem autônoma na década de 1990, com foco na formação de alunos autônomos. O autor cogitou que alunos autônomos eram aqueles que aceitavam, após um processo de diálogo com o professor, a responsabilidade pela sua própria

aprendizagem. Dessa forma, orientados pelo professor, os alunos teriam que estabelecer seus objetivos, contribuir para a seleção de materiais de aprendizagem de acordo com seus próprios interesses e, por fim, atuar na avaliação da aprendizagem.

Para que o professor consiga orientar os alunos em direção à autonomia da aprendizagem de LE, precisa também ser um professor autônomo em suas práticas de ensino. Conseqüentemente, o pesquisador refletiu que o papel do professor autônomo é semelhante ao do aluno autônomo, respeitadas as devidas diferenças em função das responsabilidades assumidas por cada um: enquanto o aluno autônomo é responsável pela gerência de sua aprendizagem, o professor é responsável por oportunizar condições e controlar o processo de ensino, conduzindo o aluno a essa autonomia.

Benson e Huang (2008) ponderam que, para que a autonomia do professor seja alcançada, é imprescindível o direcionamento dos cursos de formação de professores para esse fim. Os próprios professores formadores precisam ser também professores autônomos. Adicionando-se essa ideia às perspectivas de Almeida Filho (1993) e Barcelos (2004), segundo as quais o professor tende a reproduzir o modelo em que foi ensinado, infere-se que o professor de LE em processo de formação, uma vez que seja orientado a responsabilizar-se pelo seu processo de formação, não apenas na língua que está aprendendo a ensinar, mas também no ofício do ensino, tende a reproduzir a autonomia na prática docente.

Em relação ao percurso necessário para que o professor seja suficientemente autônomo para elaborar ou organizar o material didático, Leffa (2003) estabelece uma possível sequência de atividades. Ela deve envolver, no mínimo, quatro momentos em um ciclo recursivo, que são: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Primeiro, deve ser feita a análise de necessidades do público-alvo, avaliando-se o que necessitam aprender e em que grau. Nesse sentido, características pessoais dos alunos, suas expectativas e preferências devem ser consideradas. Também se deve ter em perspectiva o conhecimento prévio do aluno, utilizando-se materiais que acionem esse conhecimento e, assim, sirvam de ponto de partida para as aprendizagens que virão a seguir.

Como segunda etapa, o desenvolvimento se define em função da análise de necessidades, que estabelece os objetivos a partir de determinado diagnóstico

empreendido pelo professor. Leffa (2003) explica que há, nessa fase, uma dupla função, uma vez que, para o aluno, se esclarecem as expectativas do professor com a aplicação de tal material, em síntese, o que se espera do aprendiz; já para o professor que elaborou o material, antecipa-se uma avaliação da eficácia do MD. Os objetivos estão relacionados ao desempenho dos alunos, o que eles devem alcançar e não sob a perspectiva do material didático. O ponto principal é sempre a aprendizagem e a conduta demonstrada pelo aluno nesse processo.

Ainda na etapa de desenvolvimento, após a definição dos objetivos de aprendizagem, deverá ser feita a seleção dos conteúdos da disciplina, o que ocorrerá de acordo com fatores, como a concepção do professor sobre língua. O autor defende ainda que o ideal é que o professor utilize mais de uma abordagem e considere os objetivos de aprendizagem, com ênfase no uso de materiais autênticos e no ensino baseado em tarefas, já que o aluno deverá estar preparado para o mundo real, ou seja, para as práticas de linguagem que vão além do contexto escolar.

A elaboração do MD requer também conhecimentos teóricos, pois proporcionam segurança ao professor para planejar e elaborar cada tarefa com um objetivo claro e predeterminado. Em relação à ordem das atividades propostas pelo professor, podem ser seguidos critérios, como: partir do mais simples para o mais complexo ou priorizar o que é mais urgente para o aluno aprender em determinado momento, apontando-se como situação ideal a união de ambos os fatores.

A terceira etapa, referente à implementação, receberá maior ou menor atenção, dependendo do público ao qual o material se direciona, se o professor o elaborou pessoalmente e quem o aplicará na sala de aula. Em se tratando de MD para ser utilizado na presença do professor que o elaborou, o uso se dará de maneira intuitiva, sendo complementado com explicações orais. No caso de haver um professor da disciplina e outro professor conteudista, isto é, encarregado da elaboração do MD, as orientações de como utilizá-lo e as respostas das atividades deverão constar por escrito, direcionadas para o professor. Já o caso de o MD ser utilizado pelo aprendiz sem a presença física do professor requer mais cuidado, pois o docente terá que prever todas as dúvidas do aluno e tornar o material suficientemente explicativo.

A quarta etapa, ou seja, a avaliação do MD é feita pelo professor geralmente de maneira informal. Assim, deve ser observado o seu funcionamento, para que possam ser realizadas modificações e adequações para sua utilização pela turma ou em outras turmas futuramente. Também pode ser feita uma avaliação formal, quando o material é elaborado para outros professores. Nesse caso, os alunos podem responder questionários ou preencher protocolos que avaliem as estratégias de aprendizagem empregadas.

Gelabert et al. (2002) defendem uma atuação mais ativa e dinâmica dos envolvidos no processo e ensino e aprendizagem de língua estrangeira, isto é, o professor e o aluno. Esses autores acreditam que o MD deve priorizar a aprendizagem pela interação, pelo diálogo, através da troca de experiências entre docente e discente. Com isso, percebe-se que há o estabelecimento de um compromisso, com o qual os participantes direta ou indiretamente devem colaborar.

Conforme os autores ressaltam, não consideram que haja um método ideal a ser seguido ou uma solução universal para a aprendizagem de LE. Entretanto, é necessário sempre realizar-se uma análise de necessidades do estudante por meio de levantamento que aponte os motivos pelo qual o aluno deseja ou necessita aprender uma LE. Além disso, priorizam o ensino centrado no aluno, que deve ser capaz de desenvolver sua autonomia linguística em um contexto sociocultural apropriado. Para tanto, é preciso considerar que aprender uma língua é mais do que dominar o código linguístico, mas saber interpretar e interagir na realidade sociocultural do outro.

Além disso, o professor deve oportunizar que o aluno encontre estratégias para aprender a língua alvo, considerando que elas já são utilizadas na aprendizagem da língua materna. Em síntese, o professor deve oferecer instrumentos que proporcionem ao aluno sua busca por tais estratégias, tornando-o também responsável pela aprendizagem. Por essa razão, Gelabert et al. (2002) sinalizam a importância da realização de tarefas e atividades que promovam a interação porque, assim, o aluno participará ativamente do processo de ensino e aprendizagem, sendo compelido a comunicar-se por meio de saberes que estão além dos seus recursos linguísticos.

Na produção de MD para o ensino de Espanhol, o professor deve ter em perspectiva o processo de ensino e aprendizagem como algo dinâmico e centrado

no aluno, enquanto esse deve ser valorizado como um indivíduo que necessita desenvolver sua autonomia linguística em um contexto sociocultural apropriado. Os autores explanam que, para realizar qualquer atividade, é fundamental esclarecer para o aluno o objetivo da tarefa, o que se espera dele e como está organizada a atividade. Dessa forma, ele saberá o que necessita fazer para realizá-la. Por fim, devem ser trabalhadas as destrezas (ler, ouvir, falar, escrever) de maneira integrada, para ser promovida a competência comunicativa do aprendiz.

García (2011) destaca que, para preparar o MD para o ensino de Espanhol como LE, é preciso fazer uma análise de necessidades do aluno, reunindo conhecimentos tanto intelectuais (nível dos alunos, estilos cognitivos e de aprendizagem), quanto afetivos (interesses, crenças, atitudes dos alunos). O MD, além de trabalhar as quatro destrezas, deve ser interativo e interdisciplinar, ou seja, deve estabelecer relação com outras disciplinas e com a realidade do mundo externa à escola. Também convém planejar atividades que favoreçam a aprendizagem por meio da motivação, do reforço da autoestima e da criação de um clima favorável em sala de aula. É necessário, entretanto, que se considere o tempo disponível para a atividade em relação ao grau de dificuldade exigido.

Para Ferro e Bergmann (2008, p.76), um fator central na avaliação de MD para leitura e escrita em LE são os textos a serem utilizados. Trabalhar o texto de forma pedagógica exige, em primeiro lugar, que se oportunize ao aluno descobrir sobre o que texto trata, ou seja, “o que ele diz”. O segundo ponto é que o texto escolhido pelo professor possa ser devidamente compreendido pelos alunos. Para que isso ocorra, deve-se observar: se o assunto interessa potencialmente aos alunos, caso contrário, há uma grande probabilidade de falha na proposta de trabalho; se os alunos possuem conhecimento prévio suficiente para interagir com o texto, caso contrário, o professor deverá oferecer subsídios complementares; se os alunos possuem conhecimentos linguísticos suficientes para que se estabeleça um diálogo com o texto (por exemplo, prever a possibilidade de o texto apresentar vocabulário desconhecido aos alunos).

Ao respeitar essas condições, o professor estará adequando o texto ao conhecimento de mundo e ao conhecimento linguístico dos alunos, condições necessárias para trabalhar com textos na sala de aula de LE. Para os alunos que estão em nível básico, a atenção será voltada para a compreensão do texto de

forma geral. Para alunos em nível mais avançado, a proposta de trabalho será mais detalhada, exigindo-se conhecimento léxico e gramatical mais complexo.

De acordo com Ferro e Bergmann (2008), o trabalho com textos deve visar à (re)construção de significados, em detrimento a visão tradicional da leitura como decodificação. O trabalho do professor será focado na possibilidade de diálogo que os alunos poderão fazer com o texto trabalhado, bem como nas relações que poderão ser feitas a partir disso. Assim, o aluno conecta sua rede de significados com o texto e o que conclui dessa interação leva para sua vida.

O Quadro 2 sistematiza as considerações sobre a elaboração do MD segundo os autores abordados.

Quadro 2 - Síntese dos apontamentos essenciais para a elaboração do MD

Leffa (2003)	Gelabert et al. (2002)	García (2011)	Ferro e Bergmann (2008)
<ul style="list-style-type: none"> - Promover interação. - Fazer uma análise de necessidades. - Respeitar o conhecimento prévio do aluno. - Estabelecer objetivos claros. - Utilizar mais de uma abordagem linguística. - Utilizar materiais autênticos. - Estabelecer o MD sobre uma base de tarefas (interação). - Ter conhecimento teórico para planejar o MD. - Iniciar do mais simples para o 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover interação. - Fazer uma análise de necessidades. - Não idealizar um método de trabalho. - Centrar o ensino no aluno. - Priorizar MD que desenvolva autonomia linguística, com foco no contexto sociocultural. - Enfocar o MD na realização de tarefas e de atividades interativas. - Trabalhar as quatro destrezas (ler, ouvir, falar e escrever). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover interação. - Fazer uma análise de necessidades. - Priorizar MD motivadores. - Respeitar o grau de dificuldade das tarefas, realizando uma progressão da complexidade. - Trabalhar as quatro destrezas (ler, ouvir, falar e escrever). 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar o texto de forma interativa. - Selecionar textos que respeitem o conhecimento de mundo dos alunos (análise de necessidades). - Oportunizar que o aluno descubra do que trata o texto. - Selecionar textos que sejam potencialmente do interesse dos alunos. - Respeitar o nível do aluno: em nível inicial, o texto é trabalhado de forma geral; em nível mais avançado, o texto é abordado de maneira detalhada. - Trabalhar com

mais complexo, ou do mais necessário para o menos necessário na ocasião.			textos sob a perspectiva dos gêneros textuais.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível perceber, não há uma receita para a elaboração do MD, uma vez que isso depende de fatores mutáveis, como o contexto do aluno, a abordagem de ensino do professor, suas crenças, sua motivação, os textos escolhidos, dentre outros aspectos citados. Há, no entanto, a convergência em algumas condições que conduzem melhor a elaboração do MD para o ensino de LE.

Prosseguindo com as reflexões sobre a autonomia docente na elaboração do MD, o próximo tópico aborda o que se espera do professor de LE e o que de fato se observa em termos de formação do professor para solucionar prováveis inseguranças ou insuficiências.

3.1 O conflito entre o que se espera do professor de LE e a sua formação

Segundo Magalhães (2001), o conceito de formação de professores envolve um movimento teórico-prático voltado para a profissionalização em serviço, noção que também está vinculada à formação continuada, que é a formação voltada para a profissionalização dos professores, em um processo contínuo e ininterrupto. A inquietação acerca da formação do professor de línguas e da atuação do professor frente à formação do educando no processo de ensino e aprendizagem vem gerando estudos entre os pesquisadores. Dentre os objetivos, busca-se enfatizar a importância do professor na prática educativa e a atuação do professor sobretudo no ensino básico, que deve estar voltada para a produção do conhecimento do aluno, além de provocar a reflexão sobre o papel das universidades nesse processo.

Assim, foram selecionados os estudos de Paraquett (2013), Marchesan (2012, 2013), Almeida Filho (1993, 2005), Celani (2001), Leffa (2001), Félix (1999), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), que contribuirão para a reflexão do tema. Ressalva-se, porém, que poucos são os estudos no Brasil dedicados especificamente ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

O estudo de Paraquett (2013) expõe suas opiniões sobre o que é necessário ao professor de ELE para que desenvolva um bom trabalho no ensino básico. A pesquisadora considera de grande importância que o professor de Espanhol tenha consciência acerca de sua autonomia, a qual deve estar vinculada aos interesses da comunidade escolar, além da relevância de que conheça o contexto no qual desenvolverá sua prática profissional, a fim de que busque informações (históricas, sociais, políticas e culturais) para melhor atender aos alunos.

Também é importante que o professor trabalhe com uma concepção de aprendizagem na qual acredite, para orientar seu trabalho sem ter isso como uma posição estanque; mas estando aberto a refletir sobre ela com senso crítico, reavaliando-a e, se for o caso, empreendendo mudanças. O ensino de línguas voltado para a interação sociocultural é o mais expressivo e adequado ao mundo contemporâneo. Diante disso, é preciso oportunizar ao professor em formação experiências fundamentadas no diálogo entre as culturas, propiciando que ele possa aprender formas de trabalhar com isso em sala de aula.

Para um professor de ELE trabalhar com essa perspectiva interculturalista, a autora argumenta que é necessário: existir autonomia docente na definição dos temas com os quais se pretende trabalhar, sempre se considerando o contexto; selecionar textos de diferentes registros sociais e culturais, condizentes com a diversidade linguística e textual existente; e, por fim, aproveitar a proximidade entre as línguas para desenvolver um sentimento de aceitação e compreensão entre culturas diferentes.

Ao agir dessa maneira, o professor oportuniza que o aluno compreenda que é resultado de um processo cultural e histórico. Em outras palavras, o professor contribui para que o aluno compreenda o outro e a si mesmo. Por isso, mostra-se muito profícuo para os alunos que o professor trabalhe com o interculturalismo.

Nesse mesmo viés, Celani (2001) defende que um bom professor de línguas precisa ser, sobretudo, um educador, sendo a educação compreendida como uma troca dialógica entre professores e alunos. Assim, todos evoluem durante as relações de interação no meio escolar.

Para que isso se concretize, o professor de línguas precisa ter conhecimentos que vão além dos conhecimentos linguísticos. Tais conhecimentos requerem: que se saiba sobre a cultura dos povos que falam a língua ensinada; que se saiba como

aproximar as tecnologias da sala de aula e como trabalhar de forma interdisciplinar; que se mantenha em constante atualização e, por fim, que se saiba unir teoria e prática. A autonomia do professor está vinculada a esses conhecimentos, sendo que a formação desse profissional diferenciado cabe às universidades (CELANI, 2001).

Almeida Filho (2005) também destaca o papel da universidade na formação dos professores, cabendo à universidade a obrigação de (re)avaliar-se constantemente, a fim de averiguar que medidas podem ser instituídas para que os profissionais tenham condições de atuar no ensino básico de forma mais independente e segura, ou seja, autônoma. O autor pondera que estão relacionadas: a independência, a intelectualidade e a capacidade de programar ideias, de questionar, de fazer e refazer. A segurança também se encontra ligada ao estado emocional do graduando (futuro professor), ao sentimento de sentir-se capaz para realizar as tarefas inerentes à profissão.

A formação acadêmica deve ser capaz de preparar professores que sejam autônomos no exercício da educação, proporcionando as condições para o desenvolvimento de todas as habilidades necessárias ao profissional, assim como a vivência de experiências que provoquem o questionamento, a reflexão crítica e o amadurecimento das ideias, fatores que contribuirão à formação de um profissional mais independente e autônomo.

No entanto, a realidade aponta que as instituições de ensino superior têm deixado a desejar quando o assunto é formação de professores de línguas, afirma Leffa (2001). O pesquisador explica que há ofertas de trabalho para bons profissionais, porém, as universidades não têm conseguido atender a demanda porque os professores que concluem os cursos de línguas não têm alcançado o nível das vagas oferecidas.

Nesse sentido, Marchesan (2013) alerta, a partir de pesquisas com professores em formação, que alunos recém-formados¹⁶ saem da universidade sem o preparo necessário para o exercício da docência. Alguns dos indícios disso são: a falta de fluência na língua, o desconhecimento de teorias básicas de ensino e aprendizagem, além da falta de conhecimentos pedagógicos necessários para a prática. A autora explica que, para que o aluno em formação tenha condições de

¹⁶ Pesquisas realizadas por alunos de graduação e pós-graduação, com foco em formandos e formados no curso de Letras, Espanhol, da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da professora.

executar as atividades de ensino, atender às expectativas da comunidade e da academia, precisa ter domínio de conhecimentos mínimos, tais como a língua que pretende ensinar e as teorias básicas que norteiam o ensino de Língua Estrangeira.

Já Almeida Filho (1993) considera que os professores de línguas, no desempenho de suas atividades, agem de acordo com algumas competências, a saber: competência implícita, competência aplicada, competência linguístico-comunicativa e competência profissional. Para ter um desempenho satisfatório, o professor de línguas deve obter, pelo menos, três das quatro competências, o que não tem sido a realidade dos egressos dos cursos de formação de professores, segundo o autor. A competência implícita se constrói por meio de crenças, intuições e experiências de como ensinar e aprender, um conhecimento que não foi teorizado, mas constituído por meio das próprias vivências. A competência aplicada consiste em um saber consciente, em que o professor ensina de determinada maneira e obtém resultados que se fundamentam em uma orientação teórica. Em relação à competência linguístico-comunicativa, ela fornece os subsídios para a produção de experiências válidas aos alunos na língua ensinada. Por fim, a competência profissional corresponde ao saber sobre seus deveres profissionais, sobre seu papel no ensino de línguas, bem como sobre a importância de se manter atualizado, em processo de formação contínua. É essa última competência que possibilita ao professor planejar a sua evolução profissional.

Além das competências, há outros fatores igualmente importantes que devem ser considerados, como os filtros afetivos, tanto do professor, quanto do aluno, que influenciam, por exemplo, a motivação, a ansiedade, o cansaço, etc. Também são fatores as crenças dos alunos e a abordagem de ensino imbricada no material didático, além de valores possivelmente conflitantes entre os envolvidos no contexto escolar (entre o diretor da escola, os outros professores e a própria instituição, por exemplo). O professor determina a abordagem que seguirá, mas pode ou não ocorrer certa tensão entre ela e as outras existentes no contexto de ensino (ALMEIDA FILHO, 1993).

Em trabalho posterior ao citado, Almeida Filho et al. (1998) reiteram que a formação dos professores de línguas egressos das universidades tem sido insuficiente. Isso é corroborado pela preocupação, por parte das universidades, de

se oferecer formação continuada aos profissionais em exercício, com o objetivo de sanar lacunas deixadas no processo de formação inicial.

Essa constatação é confirmada por Félix (1999) ao relatar pesquisa feita por Figueira dos Reis (1992) no Estado do Paraná, sobre a prática do ensino de inglês. O estudo apontou que as insuficiências no processo de formação inicial de professores consistem no motivo pelo qual muitos professores ingressam nas escolas sem o devido preparo que lhes assegure autonomia.

Essa insuficiência não ocorre somente pela ação limitada de professores formadores, mas também pelos currículos de graduação dos cursos de licenciaturas de línguas, fato sugerido por diversos autores como uma das principais causas das carências de formação¹⁷. No Brasil, sustentam tal perspectiva os trabalhos de Almeida Filho (1998, 2000), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Félix (1999), Celani (2001), Marchesan (2012).

Celani (2001, p.35), ao apontar a organização curricular das licenciaturas como um dos principais problemas causadores da falta de preparo do professor, explica que as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino situada somente no final dos cursos dificultam ao acadêmico fazer relações entre a teoria e a prática.

De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), o problema é que os cursos universitários se dedicam mais à formação linguística dos futuros professores, para que estes tenham a proficiência na língua que visam ensinar, do que às práticas de ensino, geralmente concentradas no quarto ou no último ano do curso. Assim, na maioria das vezes, não está prevista uma reflexão contínua ou profunda sobre as práticas de estágio.

Marchesan (2012, p. 3) explica que, na atualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 “apontam para a formação de um professor autônomo, capaz de regular sua prática de acordo com seu contexto de atuação a partir de uma formação interdisciplinar, onde teoria e prática dialoguem ao longo de todo o curso”. Dessa forma, os professores universitários deverão estar comprometidos com a formação de futuros professores autônomos, críticos e reflexivos.

¹⁷ Embora alguns dos autores citados tenham se dedicado especificamente a investigar a formação de professores de Língua Inglesa, podem ser utilizados como parâmetro para se considerarem os professores de LE de modo geral, uma vez que estudos centrados na formação de professores de Língua Espanhola ainda são pouco numerosos no Brasil.

Em trabalho comparativo com os currículos de dois cursos de graduação em Letras – Espanhol – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), a autora relata que a realidade do curso da UFSM evidencia, pelo menos, duas falhas no processo de formação de professores de ELE. A primeira falha refere-se ao número de horas mínimas previstas no currículo, que seria insuficiente para se atingir o objetivo de formar um professor com qualificação suficiente para atender ao ensino básico. A segunda está relacionada aos professores do curso, que não compartilham a mesma visão sobre a formação do professor, centrando-se no ensino da Língua Espanhola. Com isso, a tarefa de efetivamente formar professores é designada para as disciplinas específicas da área pedagógica (MARCHESAN 2013).

Consoante aos estudos referidos, infere-se que as universidades têm realmente um papel preponderante na formação do professor de ELE autônomo, capaz de preparar seus alunos para serem também indivíduos autônomos. Enfim, as universidades são responsáveis pela formação de um profissional que tenha não só proficiência na Língua Espanhola, mas também conhecimentos sobre as abordagens de ensino de LE e autonomia para elaborar ou reelaborar seu material didático, que deverá estar em harmonia com as suas convicções sobre o ensino. Além disso, é igualmente importante que se consiga aliar teoria e prática, motivo pelo qual é fundamental a formação continuada.

A seção subsequente apresenta algumas das abordagens de ensino e aprendizagem que fazem parte da formação pedagógica do professor e, portanto, ajudam a construir a visão que esse profissional tem sobre o papel que desempenha.

3.2 Abordagens no processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem tem sido estudado ao longo dos anos sob diferentes enfoques. Autores como Libâneo (1982), Saviani (1984), Bordenave (1984) e Misukami (1986) agrupam as correntes conforme critérios distintos. Esses estudos procuram entender como as diferentes abordagens influenciam o processo de ensino e aprendizagem, que se reflete principalmente na didática e no desempenho do professor em sua profissão. Para este trabalho, optou-se pela

perspectiva de Misukami (1986) sobre o assunto porque, além de ser um estudo bastante reconhecido no meio acadêmico, corresponde às necessidades da presente pesquisa.

A autora inicia pela abordagem tradicional, que serviu de referência para as demais abordagens de ensino que a sucederam e caracteriza-se por não se fundamentar em teorias com validade empírica, mas na prática educativa e na sua transmissão ao longo dos anos. O ensino centra-se na figura do professor, cabendo ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores ao processo. Isso significa que são desconsideradas as características individuais: o aluno é visto como um receptor passivo, ou seja, que apenas recebe as informações e os conteúdos transmitidos, conhecimentos que serão repassados a outros da mesma maneira. O mundo é visto como algo exterior ao indivíduo, e a realidade é transmitida principalmente por meio da educação formal. Sendo assim, a escola é o lugar adequado para a transmissão do conhecimento, além de outros espaços consagrados (por exemplo, a família e a Igreja).

Na abordagem tradicional, os conteúdos são selecionados e organizados logicamente, e as atividades planejadas não são essencialmente interativas. Como o professor se apresenta como um modelo, isto é, como uma autoridade intelectual, a relação entre ele os alunos é vertical: é o professor quem decide sobre a metodologia, os conteúdos, a avaliação e a forma de interação na sala de aula. O conteúdo encontra-se pronto, geralmente fornecido pelos manuais didáticos e transmitido ao aluno de forma expositiva.

A abordagem comportamentalista teve como representante Burrhus Frederic Skinner, psicólogo americano que defendeu o behaviorismo na educação. A base do conhecimento é a experiência planejada, portanto, o enfoque tem claramente orientação empirista: o conhecimento é o resultado direto da experiência. Os conhecimentos científicos são aplicados tanto no planejamento, quanto na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem. O aluno é considerado como um receptáculo de informações e como consequência das influências do meio, razão pela qual pode ser manipulado. Já o professor tem a responsabilidade de planejar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, tendo como meta maximizar o desempenho do aluno.

Na abordagem humanista, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído. Dessa forma, salienta-se a importância dada às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, especialmente a capacidade de atuar socialmente. O professor é visto não como transmissor, mas como um facilitador da aprendizagem, sem que seja dada ênfase em técnicas ou métodos, ou seja, cabe ao educador desenvolver uma técnica própria para facilitar a aprendizagem ao aluno. As qualidades requeridas ao professor envolvem: autenticidade, compreensão empática, que significa compreender o outro a partir do referente desse outro, e apreço, que consiste em aceitar e confiar no aluno.

Já a abordagem cognitivista é também conhecida como abordagem piagetiana em função de um de seus idealizadores ter sido o psicólogo Jean Piaget. Nesse enfoque, o professor tem a função de criar situações interativas que conduzam o estudante ao crescimento intelectual, moral e racional, enquanto o aluno deve ser visto de forma individual e tratado de acordo com a fase evolutiva em que se encontra. Para tanto, o professor deve fornecer as orientações necessárias, além de ter conhecimento suficiente a respeito do conteúdo e da estrutura da disciplina que ensina. Assim, o ensino acontece por meio de problemas sem soluções prontas, o que provoca desafios e investigações, evitando-se hábitos e rotina.

Por fim, a abordagem sociocultural se originou a partir do trabalho de Paulo Freire e de sua preocupação com os movimentos da cultura popular. De cunho interacionista, essa perspectiva tem como característica principal a valorização do sujeito, devidamente situado no tempo e no espaço como sujeito social e histórico. Para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis, é necessário que interaja com o mundo e com o objeto de estudo. A Educação é vista como um ato político, social e histórico que se encarrega de promover no aluno a reflexão e o pensamento crítico, gerando a consciência da realidade, de modo que oportunize mudanças. Trata-se da “pedagogia da problematização”, com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Compreendida dessa maneira, a escola se apresenta como um ambiente de crescimento mútuo para o professor e para o aluno, que mantêm entre si uma relação horizontal. O professor empenhado na prática transformadora procura desmitificar e questionar com o aluno a cultura dominante, oferecendo as condições

para que se analise o contexto e se produza a cultura. Os textos trabalhados em aula priorizam a análise com ênfase no ponto de vista do autor e do grupo sociocultural que ele integra. Nesse sentido, o papel do professor é estabelecer as condições para que, juntamente com os alunos, se possam detectar as contradições na sociedade e nos contextos vivenciados.

As reflexões a respeito do papel do professor através de distintos pontos de vista são tratadas no próximo tópico, em que são caracterizados os diferentes perfis desse profissional.

3.3 O papel do professor na sala de aula

O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem tem sido discutido tanto de forma mais ampla pelos estudiosos da Educação (SCHÖN, 2013; PIMENTA 2006, 2009; ALARCÃO, 2011), quanto de forma mais específica no âmbito da Língua Estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993, 1998; LEFFA, 2001; RICHARDS; RODGERS, 1998; KUMARAVADIVELU, 2003). Para este trabalho, foi selecionado o estudo de Kumaravadivelu (2003), em função de reunir as principais teorias sobre o papel do professor sob o ponto de vista social, histórico e contemporâneo, com foco em LE.

Muitas metáforas já foram utilizadas para classificar o trabalho docente e o papel do professor, não se obtendo, no entanto, um consenso. O professor já foi comparado com um artista, um arquiteto, um psicólogo, um cientista, um gerente, um mentor, um conselheiro, um sábio, entre outros. Embora cada uma dessas comparações capte uma dimensão do papel do professor, nenhuma delas sintetiza completamente o trabalho docente (KUMARAVADIVELU, 2003). Assim, com base na literatura existente e pensando no ensino de LE, o autor identificou três perfis de professores: o professor técnico, o professor crítico reflexivo e o professor intelectual transformador. A seguir, são abordados cada um deles.

3.3.1 Professor como profissional técnico

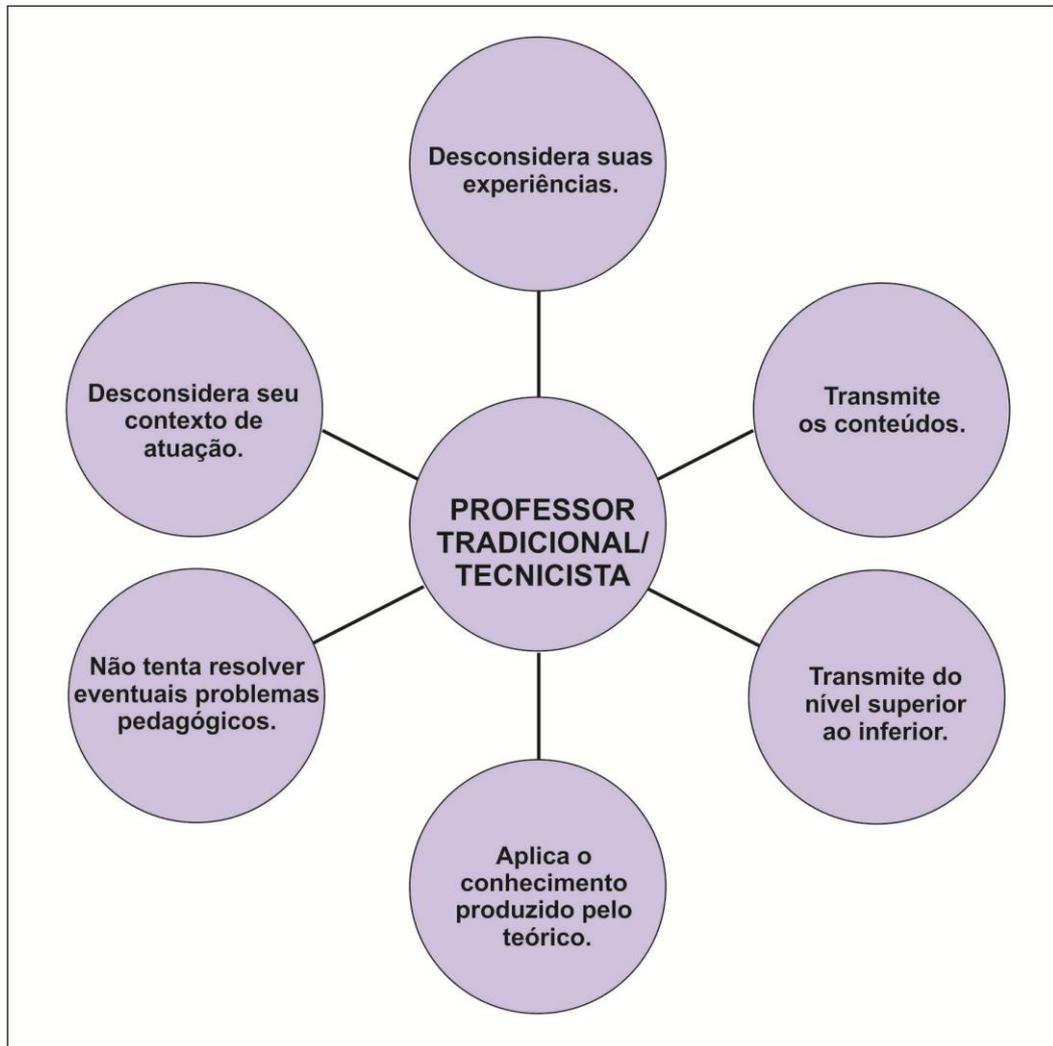
Na tendência liberal tecnicista, a educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos que contribuirão

para que o indivíduo se integre ao sistema social. Os conteúdos de ensino são estabelecidos e ordenados em uma sequência lógica e psicológica organizada por especialistas. Dessa maneira, cabe aos teóricos contribuir para o processo educacional e ao professor executar essas teorias, ocasionando que as experiências vivenciadas pelo professor e o seu conhecimento acerca do contexto sejam ignorados. Ao assumir esse papel técnico passivo, o professor opera como um transmissor de conhecimentos, em outros termos, um “canal” que conduz a informação de um nível mais alto a um nível mais baixo, ou seja, do perito ao aluno, em um processo que acontece sem que o professor altere ou acrescente algo de significativo.

Em relação às orientações teóricas, geralmente não são considerados relevantes os contextos específicos, tampouco as soluções para eventuais problemas pedagógicos comumente observados no cotidiano escolar. Raramente o professor técnico questiona o que está posto ou busca soluções por iniciativa própria. Conseqüentemente, há uma relação marcada pela rigidez, em que os teóricos produzem os conhecimentos e os professores os aplicam. Isso pode ocorrer, segundo Kumaravadivelu (2003), por motivos variados, tais como: incapacidade para fazer diferente, falta de vontade de explorar as estratégias de ensino por conta própria e falta de iniciativa para fazer de outra forma.

Por essas características, o professor tecnicista (Figura 1) é também chamado de tradicional, uma vez que não emprega suas experiências para enriquecer sua prática, permanecendo preso a pressupostos teóricos e crenças estabelecidas e, com frequência, perdendo o entusiasmo diante da tarefa de ensinar.

Figura 1 - Características do professor técnico ou tradicional



Fonte: Elaborada pela autora.

Em suma, sua principal característica é atuar como um transmissor de conteúdos, sem refletir criticamente sobre o que ensina ou sobre a forma como ensina. Encontra-se muito mais estagnado em meio à formação que recebeu e segue reproduzindo esse modelo tradicional. Pode-se criticar a atuação desse professor, sobretudo, por tratar-se de um profissional substituível, tendo em vista que suas aulas não são únicas ou dinâmicas, e o educador não se encontra inserido nas práticas de maneira diferenciada. Inclusive, os materiais selecionados ou

elaborados não são enriquecidos pela sua experiência, ao contrário do perfil seguinte, o professor reflexivo.

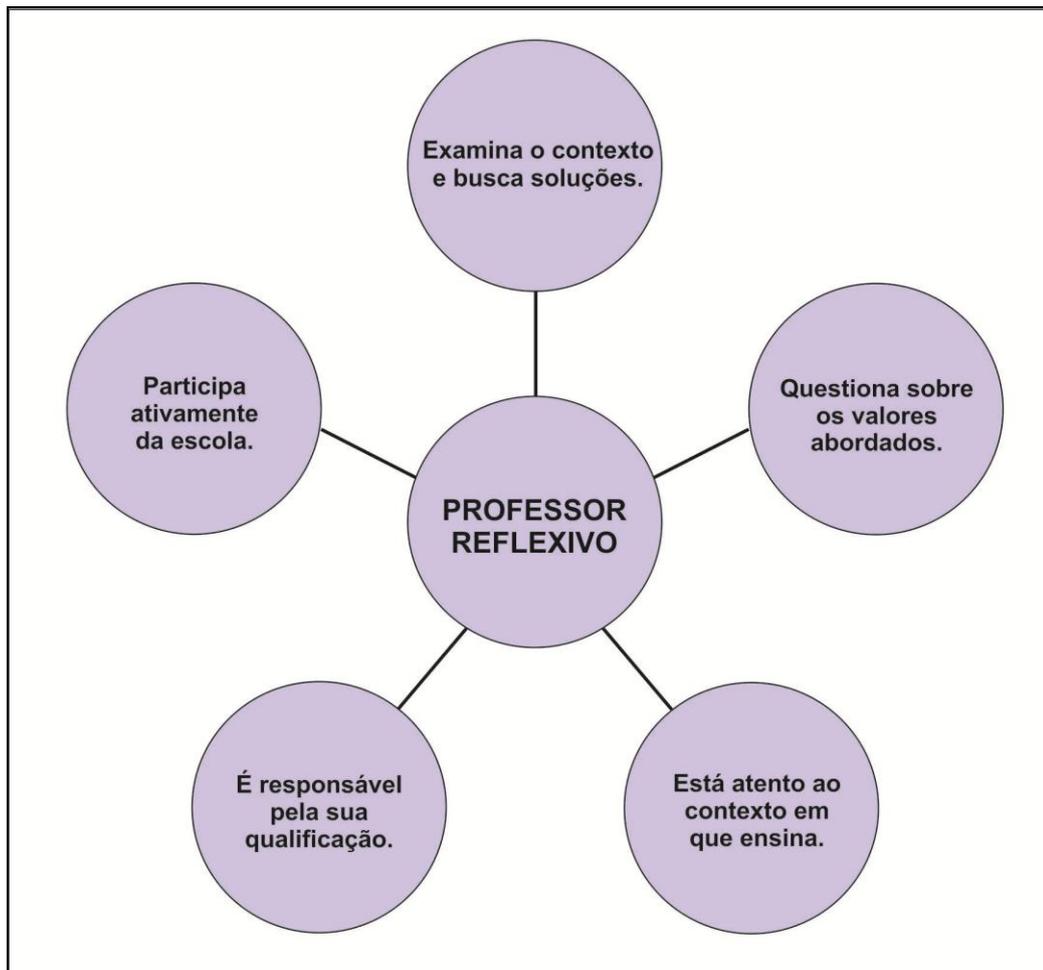
3.3.2 Professor como profissional reflexivo

Essa teoria foi proposta por John Dewey no início do século XX, a partir de uma distinção entre a ação que é rotina (ocorre em função da obediência à autoridade) e a ação que é reflexiva (decorre de uma ação consciente, baseada na prática, em crenças e sensível ao contexto). Ao desempenhar ações reflexivas, os professores passam a ser vistos não mais como transmissores passivos do conhecimento recebido, mas como intelectuais solucionadores de problemas. Há a capacidade de olhar reflexivamente para o passado e, assim, planejar o futuro com base nas próprias experiências e na habilidade de prever necessidades de acordo com o contexto. Trata-se, portanto, de uma abordagem holística que reúne determinadas características, como criatividade, talento e sensibilidade para o contexto.

Posteriormente, Schön (2013) expandiu esse conceito, passando a defender que, quando o professor alia experiência e informação, pode trazer contribuições importantes para o ensino, já que é ele que se encontra diariamente em sala de aula, enquanto os pesquisadores que produzem as teorias sobre o ensino estão, de certa forma, distantes do contexto escolar.

O pesquisador distinguiu entre os conceitos de reflexão *na* ação e reflexão *em* ação: a reflexão na ação ocorre antes e após a aula, isto é, no seu planejamento e depois de sua conclusão; já a reflexão em ação ocorre durante o ato de ensinar, enquanto o professor monitora o andamento das atividades propostas, na tentativa de identificar problemas e, se for o caso, realizar ajustes. Cabe ressaltar que apenas refletir sobre o ensino não é suficiente para qualificar o professor como reflexivo, é fundamental a tomada de ação (Figura 2).

Figura 2 - Características do professor reflexivo



Fonte: Elaborada pela autora.

Os estudos sobre o professor reflexivo no ensino de LE começaram nos anos 1990, com Wallace (1991), que salientou a necessidade de se reduzir a distância entre a teoria e a prática. Para tanto, sugeriu que sejam oportunizados aos professores em formação, experiências na prática pedagógica, observações em sala de aula e ações supervisionadas. Assim, direcionado pelo formador, o futuro professor pode refletir sobre a sua prática e sobre outros aspectos do processo de ensino de LE, bem como pensar sobre o que pode ser realizado para melhorá-lo.

Outros autores cujos estudos focalizaram o professor reflexivo no ensino de LE foram Freeman (1993), Freeman e Johnson (1998) e Johnson (1999). Da mesma maneira que Wallace (1991), esses autores enfatizaram a relevância das experiências práticas para os professores em formação, considerando que isso pode transformar significativamente as aulas de LE. Na perspectiva defendida, o futuro

educador tem acesso a uma gama de informações desde o início do curso, para que seja utilizada ao longo do seu processo de formação. O conceito denominado “aprender a ensinar” envolve: a aprendizagem sobre o ensino no contexto da formação dos professores – o programa; a aprendizagem pela observação e pela prática – o estágio; e a reflexão sobre a teoria e a prática (FREEMAN; JOHNSON, 2001).

No entanto, esses pesquisadores advertem que os cursos de formação geralmente deixam lacunas referentes ao programa, ou seja, no que se refere aos conteúdos que o professor deve dominar para o exercício da profissão. Embora o estudo de Freeman e Johnson (2001) faça referência ao contexto norte-americano, aproxima-se ao que é observado no contexto brasileiro, em que professores de LE saem da formação acadêmica com deficiências na língua que irão ensinar (CELANI, 2001; LEFFA, 2001).

Considerando-se o ensino de LE, embora o conceito de professor reflexivo possa ser visto como um verdadeiro avanço em relação ao conceito de professor tecnicista, Kumaravadivelu (2003) aponta falhas no movimento reflexivo: o fato de ser, por definição, um processo essencialmente introspectivo do professor, carecendo de interatividade; a concentração nos fatos que ocorrem na sala de aula, em detrimento dos fatores sociais e políticos que orientam a prática reflexiva do professor; e o excesso de confiança na competência do professor (Figura 3).

Figura 3 - Falhas no movimento reflexivo.



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base no exposto, infere-se que apenas ser reflexivo não assegura que os questionamentos decorrentes da reflexão sejam traduzidos em práticas de ensino mais eficazes, ou seja, não basta refletir sobre, mas também modificar o que está posto. Além disso, a concepção de professor reflexivo não considera o contexto social mais amplo, limita-se ao âmbito mais imediato da sala de aula. Em função da necessidade de aperfeiçoamento ou complementação, advém o terceiro perfil, o professor como intelectual transformador.

3.3.3 Professor como intelectual transformador

Essa abordagem surgiu por influência dos ensinamentos de Paulo Freire (1972), visando à democratização do ensino por meio de um trabalho dialógico que atenda a população excluída, garanta os direitos básicos e promova a conscientização dos sujeitos. Sendo assim, é defendido o ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico, a fim de que os estudantes sejam ativos na construção da história, construindo significados pela própria experiência. Da mesma forma, o professor tem um papel ativo, dinâmico e transformador: deve ter em vista a realidade social e política do contexto, para oportunizar a reflexão e o debate sobre os fatos sociais, contribuindo, conseqüentemente, para a redução das desigualdades.

Nessa perspectiva, Giroux (2003) explica que os professores devem ser capazes de transformar seus alunos em agentes críticos, isto é, em indivíduos socialmente atuantes conforme sua consciência sociopolítica. Para tanto, o professor necessita potencializar essa consciência por meio de discussões, debates, problematizações e interações. Quanto ao papel da escola, o autor observa:

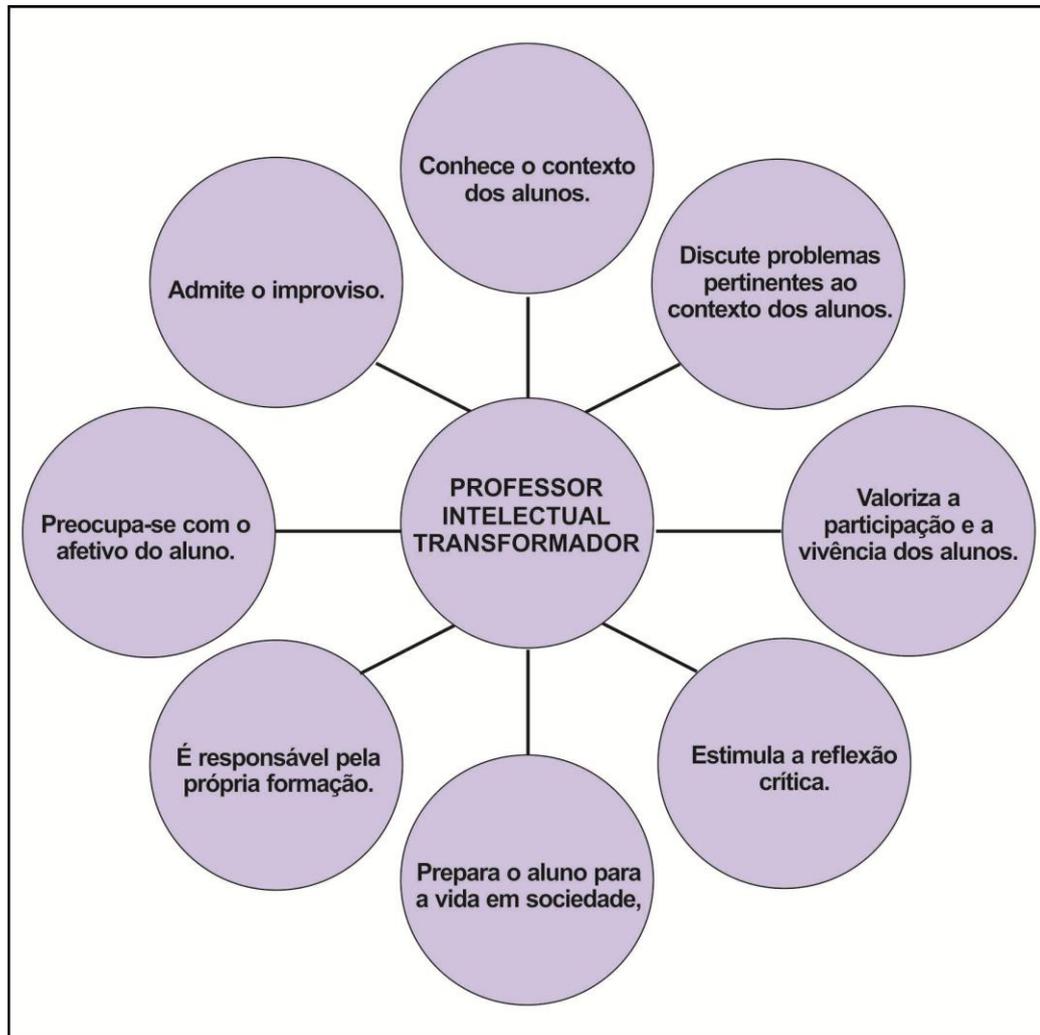
Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas

de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 2003, p.162).

Não se pode desconsiderar o contexto escolar na investigação do papel do professor transformador intelectual, pois há certa influência da gestão à qual está subordinado. Acredita-se, inclusive, que a direção escolar pode inviabilizar a ação do professor intelectual transformador, se houver conflito de interesses, especialmente ideológicos. Por exemplo, o professor intelectual transformador pode sentir-se impelido a agir contrariamente às suas crenças individuais, quando submetido a determinada gestão escolar, ou pode, no mínimo, enfrentar dificuldades se estiver em um contexto escolar adverso a esse perfil de professor. Isso ocorre porque as escolas não são lugares neutros, da mesma maneira, os professores também não o são. Entretanto, o ensino direcionado à formação de alunos cidadãos críticos e socialmente ativos somente é possível se o professor passar a ser do tipo intelectual transformador (GIROUX, 2003).

Kumaravadivelu (2003) pondera que o professor intelectual transformador é aquele que realiza determinadas ações, tais como: promove a investigação orientada, ou seja, leva à discussão problemas enfrentados pelos alunos dentro e fora da sala de aula; conhece o contexto social dos alunos a fim de ajudá-los a explorar os problemas, monitorando e contestando seus efeitos; está aberto a inovar seu plano de aula sem que isso tenha sido planejado; promove a participação interativa dos alunos; incentiva o ponto de vista crítico sobre os assuntos. Com isso, o professor auxilia o desenvolvimento de alunos capazes de avaliar, refletir e alcançar suas próprias conclusões sobre os fatos que os cercam. Seu diferencial mais proeminente está relacionado à habilidade e à vontade de superar teorias ou metodologias que lhe foram transmitidas durante o processo de formação, buscando elaborar e construir parâmetros pessoais de ensino. A Figura 4 sistematiza as características desse perfil de professor.

Figura 4 - Professor intelectual transformador.



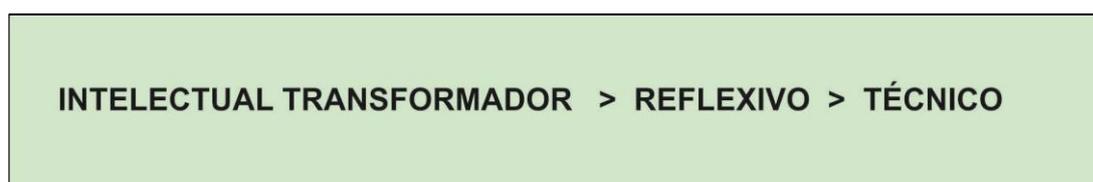
Fonte: Elaborada pela autora.

Isso está consoante com o que preconizam os PCNs, as OCEM e as DCNEM, sendo que essas últimas recomendam, dentre outras ações, a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio das escolas públicas, sob responsabilidade compartilhada pelos Municípios, Estados e Universidades Federais. O objetivo da formação continuada é a ampliação da compreensão sobre os componentes curriculares, sobre a importância de se conhecer o aluno e o contexto em que ele vive, sobre a relevância das experiências vivenciadas no Ensino Médio para a formação de cidadãos e sobre o ensino de maneira contextualizada. Esses são alguns dos pontos de convergência entre o que se encontra nos documentos oficiais e o perfil do professor intelectual transformador.

Pode-se considerar, portanto, que as ações do MEC nesse sentido constituem uma tentativa de preencher a lacuna, há muito tempo evidenciada, referente à formação de professores (CORACINI, 1999; CELANI, 2001; LEFFA, 2001). Ainda que os documentos oficiais estabeleçam orientações relevantes para o trabalho docente, há professores que não se sentem seguros para colocá-los em prática. Nesse sentido, compartilha-se a visão de Kumaravadivelu (2008), que afirma que essa situação perdura pela imposição das teorias aos professores, sendo desconsideradas as suas vivências, limitações ou os conhecimentos adquiridos na prática. Além disso, há profissionais que, seja por insegurança, seja por conformismo, não tentam efetivamente modificar uma situação estabelecida.

Por fim, tendo em perspectiva os três perfis de professores que foram identificados, o professor técnico, o professor reflexivo e o intelectual transformador, infere-se que houve uma evolução significativa ao longo do tempo, o que culminou na sobreposição ou ampliação de cada tipo de profissional. Dessa forma, pode ser representada uma hierarquia entre eles, na qual o professor técnico se encontra no nível mais baixo, o professor reflexivo em um nível um pouco mais elevado do que o primeiro, e ambos inferiores em relação ao professor intelectual transformador (Figura 5).

Figura 5 - Hierarquia entre os perfis de professores¹⁸



Fonte: Kumaravadivelu (2008, p.17).

Kumaravadivelu (2003) ressalva que os três papéis de professores não são estanques: o intelectual transformador possui algumas das características do professor reflexivo, que, por sua vez, possui características do professor técnico tradicional. Assim, os professores, ainda que tenham perfis diferentes, têm a oportunidade de aprender uns com os outros, sendo raro, segundo o autor, um professor do tipo técnico tradicional passar a ser um intelectual transformador sem

¹⁸ Tradução da autora.

que haja um processo intenso de autorreflexão e renovação. O Quadro 3 reúne as categorias tratadas.

Quadro 3 – Síntese dos perfis de professores¹⁹

	Professores como Técnicos Passivos	Professores como Reflexivos	Professores como Transformadores Intelectuais
Principal papel do professor	Condutor	Facilitador	Agente de mudança
Principal fonte de conhecimento	Conhecimento profissional + Pesquisas empíricas realizadas por especialistas.	Conhecimento profissional + Conhecimento pessoal do professor + Atividades de pesquisa guiadas por professores.	Conhecimento profissional + Conhecimento pessoal do professor + Pesquisas auto-exploratórias realizadas por professores.
Principal Objetivo do ensino	Maximizar o conhecimento do conteúdo através de atividades prescritas.	Todos acima + Maximizar o potencial do aprendizado através de atividades de solução de problemas.	Todos acima + Maximizar a consciência sócio política através de atividades de solução de problemas.
Principal orientação para ensinar	Abordagem discreta, ancorada na disciplina.	Abordagem integrada, ancorada na sala de aula.	Abordagem holística, ancorada na sociedade.
Principais envolvidos no processo de ensino (em ordem de importância)	Pesquisadores + Professores.	Professores + Pesquisadores + Estudantes	Professores + Estudantes + Pesquisadores + Comunidade

Fonte: Adaptado de Kumaravadivelu (2003, p.16).

¹⁹ Tradução da autora.

Considera-se, conforme foi exposto neste capítulo, que a autonomia do professor é definida como um processo infindável (SILVA, 2009), constituído por um conjunto de conhecimentos e habilidades que envolvem: saberes teóricos, saberes e experiências apreendidos nas práticas pedagógicas, reflexão crítica sobre a ação, orientação para o incentivo das habilidades teóricas e reflexivas do aluno, elaboração de atividades que oportunizam o pensamento crítico, ensino contextualizado, capacidade de sanar os problemas que se apresentem, vontade e dinamismo para transformar a realidade escolar e busca permanente pelo aperfeiçoamento profissional (LITTLE, 1995; MELLO; DUTRA; JORGE, 2008).

Sendo assim, o perfil de professor apto a alcançar o caráter de autônomo é, de fato, o profissional intelectual transformador, pois ele possui a disposição de ir além do que está previamente estabelecido pelas teorias, renovando e atualizando suas práticas, conteúdos, materiais, instrumentos e estratégias conforme o contexto aponte as necessidades. Essa diferenciação entre os perfis de profissionais passa, essencialmente, pelas crenças que o professor mantém a respeito do processo de ensino e aprendizagem, conceito que será introduzido no capítulo a seguir.

4 CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Este capítulo visa apresentar a perspectiva de crenças, adotada como aporte teórico-metodológico da presente pesquisa por se mostrar adequada à análise das entrevistas com as professoras de ELE, uma vez que tem sido vinculada a estudos do processo de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores. Para tanto, inicia-se situando o estudo de crenças na área de Linguística Aplicada, passa-se aos conceitos e à nomenclatura utilizada, à natureza das crenças, às relações entre crenças e ações e aos fatores contextuais implicados, finalizando-se com os estudos de crenças em escolas públicas.

O professor, em seu contexto de trabalho, toma as decisões e age de acordo com seu conhecimento, suas vivências e suas crenças a respeito do que é ensinar e aprender. Esses fatores influenciam sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, o estudo de crenças mostra-se relevante, pois oportuniza ao professor a reflexão sobre suas próprias ideias e concepções acerca do que é ensinar e aprender. De acordo com Barcelos (2004, 2010), essa reflexão conduz ao melhor entendimento acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE. Os trabalhos dessa autora, que é referência para os estudos do tema no Brasil, fundamentam esta pesquisa.

4.1 O estudo de crenças em Linguística Aplicada

O estudo sobre crenças na área de Linguística Aplicada teve início na década de 1980, no exterior e, no Brasil, na década de 1990, sendo que os primeiros trabalhos brasileiros sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas foram apresentados em 1998, no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (BARCELOS, 2004). Já em 2004, o congresso foi realizado em São Paulo, na PUC (Pontifícia Universidade Católica), em que contou com a participação de pesquisadores brasileiros e de três pesquisadores finlandeses. A partir daí, foi cada vez mais expressivo o número de trabalhos sobre crenças em Linguística Aplicada no Brasil, apoiados, principalmente, no fato de serem considerados relevantes fatores de ordem cognitiva, social e afetiva (SILVA, 2011).

Barcelos (2004) esclarece que o interesse pelo estudo de crenças ocorreu, na Linguística Aplicada, em função de uma transformação no modo como passou a considerar a língua, não mais como um produto, mas como um processo. Para Larsen Freeman (1998), à medida que o processo de ensino e aprendizagem passou a ter como núcleo o aprendiz, os pesquisadores passaram a se interessar pelo estudo de todos os fatores a ele relacionados.

A expressão “crenças sobre aprendizagem de línguas” foi utilizada pela primeira vez, em Linguística Aplicada, em 1985, por Horwitz. Em 1986 e 1987, foram publicados trabalhos de Wenden, que integravam o movimento de “autonomia da aprendizagem e de estratégias de aprendizagem”. Já na década de 1990, no Brasil, a abordagem teve como precursores Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Silva (2011), a partir de Barcelos (2004), realiza um levantamento dos estudos realizados no Brasil e no exterior sobre crenças, iniciando pelo ano 1995, e conclui que tem crescido muito o interesse de pesquisadores por essa abordagem na área. Em Linguística Aplicada, no país, têm-se dedicado ao tema: Barcelos (2007, 2006, 2004, 2001, 1999); Gil e Carazzai (2007); Silva (2007); Rocha, Costa e Silva (2006); Kudiess (2005); Freitas, Belicanta e Corrêa (2002); Nicolaidis e Fernandes (2002); Telles (1998); Leffa (1991); Alvarez (2007) e Vieira-Abrahão (2006, 2004). O levantamento corrobora o significativo aumento de pesquisas nesse âmbito, o que reforça a relevância dessa perspectiva teórica.

4.2 Conceitos e nomenclaturas relativos ao estudo de crenças

Há, sem dúvida, um grande número de conceitos e uma extensa nomenclatura proposta pelos estudos de crenças. Barcelos (2004) e Silva (2011) salientam que, se por um lado, essa diversidade de conceitos pode ser vista como uma dificuldade ao trabalho dos pesquisadores, por outro, isso evidencia o grande potencial das investigações, por envolver tantas questões relevantes ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Barcelos (2004) explica que, em trabalho anterior, empregou a expressão “Cultura de aprender línguas”, cunhada por Almeida Filho (1993), e a definiu como o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de

crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (BARCELOS, 2004, p. 132). A definição enfatiza que o conhecimento está relacionado a fatores sociais, tais como faixa etária e classe social, além de vivências anteriores, como leituras realizadas, vivências educacionais e relações com pessoas influentes.

Após reunir o compêndio de termos e conceitos relevantes, Barcelos (2004) percebeu que havia um consenso a respeito do conceito de crenças, do ensino de línguas e da aprendizagem de línguas. Em síntese, as crenças constituem um produto das interações com o meio social, com origem nas experiências e na interação com o contexto, bem como na capacidade de reflexão acerca de tudo o que rodeia o ser humano.

Tempos após, Silva (2007) realizou minuciosa revisão de literatura sobre crenças na área de Linguística Aplicada, constatando que, de fato, o conceito evoluiu, passando a ser mais abrangente, ao englobar outros participantes do processo de ensino e aprendizagem, além do professor e do aluno: os chamados “terceiros” (por exemplo, diretor da escola, coordenadores, autores de documentos). Esses “terceiros” têm um papel bastante importante no processo de ensino e aprendizagem como um todo, já que participam ativamente, ainda que não apareçam diretamente na sala de aula (SILVA, 2005).

Também o conceito de crenças evoluiu, como pode ser observado ao longo da sequência de trabalhos de Barcelos (2000, 2001, 2004). Atualmente, a autora apresenta uma perspectiva mais dinâmica, ao defender que as próprias crenças podem se modificar no decorrer do tempo, e social, enfatizando-se que elas decorrem das interações e são construídas a partir das vivências e experiências de cada indivíduo.

Entendo crenças de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2010, p.18).

Assim, as crenças possuem um caráter constitutivo social, cultural e histórico, o que se efetiva a partir de interações recíprocas e dinâmicas, em estreita relação com a ação (SILVA, 2011). Essa visão é construída por um viés de pensamento que

envolve as teorias vigotskiana e bakhtiniana, ou seja, sob a perspectiva do ser humano como sujeito sócio-histórico e da linguagem como prática social. Barcelos (2004) observa que, por incluir a história e o social, as novas perspectivas de estudo de crenças atualmente desenvolvidas consideram igualmente relevante o contexto da prática pedagógica. Dessa forma, além das afirmações, há dados que devem ser inferidos, tais como: as intenções, as ações e as relações entre crenças, discurso e ação.

Para este trabalho, consoante ao conceito de Barcelos (2004), entende-se que as crenças devem ser estudadas considerando-se sempre o contexto no qual o indivíduo está inserido, pois é nele, através das interações que permeiam sua existência, que ele se constrói como sujeito social e histórico. O conhecimento e as experiências são apontados como influentes na prática pedagógica. Por isso, as crenças são inferidas não só a partir do que os participantes expressam verbalmente, mas também do que fazem e de como se estabelecem as relações entre as crenças e as ações (prática docente).

Em suma, as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas consistem em ideias, opiniões, enfim, em tudo aquilo no qual se acredita consciente ou inconscientemente sobre aprender e ensinar línguas. Tais ideias ou opiniões provêm das experiências, das vivências, dos conhecimentos adquiridos, da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações, além de serem bastante influenciadas pelo contexto. Salienta-se, além disso, que, por constituírem um processo dinâmico, elas podem sofrer mudanças no decorrer da existência do indivíduo. O tópico seguinte aborda a natureza das crenças.

4.3 Natureza das Crenças

Barcelos (2010), ao tratar da natureza das crenças, explica que, nos últimos vinte anos, houve uma mudança no que se refere à abordagem. Inicialmente, acreditava-se que as crenças “eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2010, p.18). Assim, havia a tendência de os estudos julgarem as crenças identificadas e classificá-las como certas ou erradas. Atualmente, a natureza das crenças encontra-

se voltada para uma visão contextualizada, sem qualquer rigidez ou estagnação, ou seja, uma concepção moderna voltada para a dinamicidade.

Nesse sentido, Barcelos (2010) afirma que, quanto à natureza, as crenças podem ser classificadas de distintas maneiras. São elas: dinâmicas; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; e não totalmente distintas do conhecimento. O Quadro 4 apresenta a definição de cada uma delas.

Quadro 4 – Natureza das crenças

Dinâmicas	As crenças são dinâmicas e têm como característica o fato de poderem se modificar com o tempo, seja no decurso de uma história de vida, seja dentro de uma mesma situação. Elas são baseadas em vivências e experiências, considerando tudo o que o sujeito leu e ouviu, em suas interações com o outro em suas trocas dialógicas.
Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente	As crenças, por terem caráter dinâmico, não estão prontas e fixas, elas apresentam a característica de possibilidade de atualização, isso ocorre à medida que as pessoas interagem e modificam suas experiências e também pelo quanto são transformadas por elas. Nesse caso, elas podem nascer a partir da interação e da relação com grupos sociais. Por serem inconsistentes e variáveis, precisam estar contextualizadas para serem entendidas.
Experienciais	A experiência é entendida, no sentido deweyano, sendo considerada como o resultado das interações entre os indivíduos e o ambiente, entre aprendizes e aprendizes e entre aprendizes e professores. Ademais, as crenças são construídas e reconstruídas a partir das experiências.
Mediadas	Do ponto de vista de Alanen (2003), as crenças são vistas como instrumentos ou ferramentas das quais as pessoas podem ou não dispor em determinadas situações. Sob a perspectiva de Dufva (2003), elas podem servir como mediadoras para guiar a aprendizagem e solucionar eventuais problemas no decorrer do processo.
Paradoxais e contraditórias	Crenças se comportam de maneira paradoxal, pois, por um lado, elas têm como caráter indiscutível a natureza social, resultado das interações entre os indivíduos; por outro lado, caracterizam-se por ser individuais, já que emergem das vivências e experiências individuais e

	singulares, que vão sendo construídas pelas pessoas no decorrer de um período. Elas podem ser vistas como instrumentos de poder ou ainda como obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.
Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa	Muito importante para o estudo de crenças é a observação da relação entre crenças e ação, pois crenças exercem grande influência nas ações. No entanto, ações também podem influenciar crenças. Nesse sentido, Barcelos (2010, p.25) cita os estudos de Richardson (1996), que fazem alusão a três maneiras de entendimento da relação entre crenças e ações. A primeira é uma relação de “causa e efeito” em que o pesquisador constatou que as crenças exercem ingerência no comportamento e nas ações do ser humano. A segunda é uma relação interativa em que tanto as crenças influenciam as ações dos professores e/ou alunos, quanto suas experiências e reflexões advindas destas experiências afetam significativamente suas ações. A terceira, sob a perspectiva hermenêutica, ocupa-se de entender a complexa relação entre as crenças do professor e o seu agir docente.
Não tão facilmente distintas do conhecimento	De acordo com Woods (2003), as crenças não são facilmente separadas do conhecimento, da motivação e das estratégias de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Barcelos (2010).

As diferentes categorias evidenciam que, por se constituírem a partir das experiências dos sujeitos enquanto seres sociais e históricos, as crenças abrangem as interações realizadas ao longo da existência e nos mais variados contextos sociais. Disso decorre a sua instabilidade e mutabilidade ao longo da história e do tempo: nunca fixas, as crenças podem ser ressignificadas, atualizadas e transformadas conforme se acumulem vivências e experiências no indivíduo. Não há, portanto, um tempo definido para que a mudança ocorra, ela pode resultar de uma situação específica vivenciada ou de um processo mais longo de amadurecimento.

Diante do exposto, pode-se asseverar que as crenças, certamente, influenciam muito a prática docente. Isso pode ser atribuído ao fato de o processo de ensino e aprendizagem constituir uma complexa relação de interação, que envolve diversos sujeitos direta ou indiretamente relacionados. De que maneira as crenças se relacionam à ação e se há, necessariamente, uma correspondência entre o que

as pessoas acreditam que fazem e o que elas efetivamente realizam na prática é o enfoque da próxima seção.

4.4 A relação entre crenças e ações

Barcelos (2007) explica que há três modos de se entender a complexa relação entre crenças e ações. O primeiro modo é uma relação de causa e efeito, ou seja, as crenças exercem influência direta sobre as ações. Nesse caso, surgem duas correntes: a primeira acredita que é necessário mudarem-se as crenças para, depois, mudarem-se as ações; já a segunda vertente defende que, primeiro, mudam-se as ações e, somente então, mudam-se as crenças. O segundo modo de se entender a relação entre crenças e ações é de cunho interativo: crenças influenciam ações e são influenciadas por elas (dupla via), havendo uma relação de reciprocidade entre ambas. Por fim, o terceiro modo é de ordem contextual: o contexto influencia as ações dos professores e influencia também suas crenças.

Muitas vezes, ocorre uma incompatibilidade entre crenças e ações em função do contexto, o que não é necessariamente negativo, apenas comprova o quanto as crenças são interativas e influenciadas pelo contexto. Barcelos (2007, 2010) discute amplamente essa relação e, amparada por estudos como Woods (1996, 2003), Basturkmen, Lowen e Ellis (2004), entre outros, propõe uma síntese dos principais enfoques ao tema (Quadro 5).

Quadro 5 - Síntese das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações

Autor(es)	Conceitos usados	Explicação
Woods (1996)	Hot spots	"Áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem" (p. 39)

Woods (2003)	Crenças abstratas Crenças em ação	“Um conjunto de asserções sobre ‘a maneira que as coisas são’ e ‘a maneira que as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes” (p. 207) Guiam nossas ações de maneira inconsciente
Argyris e Schon (1974, citado em Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004)	Espoused theories Teorias em uso	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento Crenças implícitas em nosso comportamento.
Eraut (1994) e Ellis (1997) citados por Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004	Conhecimento técnico Conhecimento prático	Conjunto de idéias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p.246) Conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas (ibid) Borg (2003)
Borg (2005)	Mudança comportamental e mudança cognitiva	“A mudança de comportamento não implica em mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p.91).
Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém-emergentes e a prática	“Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p. 38).

Fonte: Barcelos (2010, p.31).

Percebe-se que a relação entre crenças e ações não é simples ou mecânica, uma vez que pode haver um descompasso entre aquilo que o sujeito acredita e a maneira como ele age na prática. Isso ocorre porque, além de se construir sobre a interação social, esse é de um processo afetado por fatores contextuais e pessoais, ambos igualmente relevantes. Além disso, as crenças podem ser conscientes ou inconscientes, o que significa que, nem sempre, a pessoa terá plena ciência das

crenças que acumula, cabendo ao pesquisador detectar indícios mediante uma observação atenta, especialmente acerca da linguagem.

Em se tratando das crenças do professor, infere-se que ele orienta suas ações pedagógicas de determinada maneira, o que pode ser decorrente de escolhas conscientes ou inconscientes. Por essa razão, com frequência, as escolhas efetuadas pelo professor podem resultar de suas experiências enquanto estudante, fato que pode ocasionar uma incompatibilidade entre o que o professor diz acreditar e o que ele realiza na prática, em sala de aula. Em outros casos, as crenças que o orientam podem ter sido desenvolvidas essencialmente durante a prática docente, ou seja, a partir da experiência profissional e do estudo técnico. Nesse caso, tendo já ocorrido uma ressignificação das crenças, o professor poderá empreender ações condizentes com essas crenças já atualizadas. Mostra-se relevante, também, a maneira como o meio pode interferir nesse processo, o que é explicado mediante os fatores contextuais.

4.5 Fatores contextuais

Os fatores contextuais são fatores que se relacionam com as práticas pedagógicas de modo duplo: tanto o contexto pode influenciar a prática docente, quanto a prática pode modificar o contexto (BARCELOS, 2003). Por ser um ambiente complexo de interação, a sala de aula pode ser responsável pela geração de conflitos no professor, ocasionando a dúvida sobre como conduzir suas ações. Assim, ele pode agir, pelo menos, de duas formas: deve levar em consideração suas convicções e atuar conforme percebe a sala de aula, ou agir consoante ao apelo produzido pelo surgimento de metodologias e programas de ensino que se propõem a direcionar o trabalho dos professores.

Além disso, é possível que o professor seja impelido a agir de maneira divergente das suas crenças, tendo sido provocado por situações contextuais alheias à sua vontade (por exemplo, exigências do diretor da escola, de pais de alunos, da sociedade de modo geral, das condições de trabalho limitadoras, entre outros). No Quadro 6, Barcelos (2010) reúne os fatores contextuais que podem interferir na prática dos professores.

Quadro 6 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	Maneira dos professores perceberem a sala; Influência dos últimos métodos ou de programa de educação; Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores; Respeito aluno professor; Rotina da sala; Maneira de aprender dos alunos; Material didático.
Graden (1996)	Necessidades motivacionais de seus alunos.
Johnson (1994)	Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula.
Borg (1998)	Crenças dos professores sobre as experiências de seus alunos.
Borg (2003)	Exigências de pais professores e sociedade; Arranjo da sala de aula; Políticas públicas escolares; Colegas; Testes; Disponibilidade de recursos; Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards & Pennington (1998)	Salas cheias; Alunos desmotivados; Programa fixo; Pressão para se conformar com professores mais experientes; Proficiência limitada dos alunos; Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; Carga excessiva de trabalho.
Barcelos (2000 e 2003)	Crenças dos alunos; Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos.
Vieira Abrahão (2002)	A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa; Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula; As expectativas dos professores sobre seus alunos; Material didático usado.

Almeida Filho (1993)	Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.
-----------------------------	---

Fonte: Barcelos (2010, p.34).

Como é possível perceber, na realização de um estudo de crenças, são relevantes os fatores contextuais, compreendidos a partir da perspectiva de diversos autores, como Johnson (1994), Borg (1998; 2003), Richards e Pennington (1998), Barcelos (2000; 2003), Vieira Abrahão (2002) e Almeida Filho (1993). No ensino de LE, tais fatores fazem parte da rotina de professores e alunos, sendo compostos por elementos subjetivos, tais como, a maneira como o professor percebe a sala de aula, a relação de respeito entre o aluno e o professor, a manutenção da autoridade do professor, as crenças sobre as experiências dos alunos, dentre outros. Da mesma forma, há elementos objetivos, como, material didático a ser utilizado na disciplina, turmas muito numerosas, falta de espaços de recreação na escola, etc. Em consonância com Barcelos (2010), que enfatiza como os fatores contextuais podem interferir nas crenças dos professores, o contexto é um aspecto importante na presente pesquisa.

4.6 Estudos de crenças em escolas públicas

Com a finalidade de verificar como o estudo de crenças pode ser utilizado para a investigação da aula de Espanhol como LE, com foco nas crenças e ações de professoras da educação básica pública, buscaram-se trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Assim, são referidas as pesquisas de Zolin-VesZ (2013), Félix (1998), Reynaldi (1998), Miranda (2005) e Ramos et al (2015).

Zolin-VesZ (2013), no artigo *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública*, relata o estudo de crenças realizado em uma escola pública, nas turmas do 6º ao 9º ano de Cuiabá (MT), que tem a Língua Espanhola como única LE oferecida. Foram analisados os relatos da professora de Espanhol, da Coordenadora Pedagógica e da Diretora, para buscar compreender duas crenças que envolvem a adoção do ensino da Língua Espanhola nessa escola, a saber: a aprendizagem do espanhol possibilita inserir-se no mercado (informal) de

trabalho, e o Espanhol é a LE que melhor atende aos alunos de escola pública. O autor descreve, sobre o contexto, que a escola é de periferia e atende alunos das classes sociais menos favorecidas, ponto importante a ser considerado em pesquisas de crenças. Em função da decisão de ofertar a Língua Espanhola no currículo ser uma determinação da Coordenação da escola, o autor sentiu-se motivado a descobrir o que culminou na escolha de ELE como única língua obrigatória na instituição. Para identificar as crenças, analisou entrevistas realizadas com a professora de Espanhol, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora da escola.

Com relação à primeira crença, a aprendizagem do espanhol possibilita inserir-se no mercado (informal) de trabalho, o pesquisador conclui que tanto a diretora, quanto a professora, em função de os alunos estarem em uma escola pública, somente utilizariam a LE para trabalhar no mercado informal, atrelando ao contexto socioeconômico a impossibilidade de o aluno pretender melhores funções de trabalho. Dessa maneira, aprender ELE seria interessante do ponto de vista do aluno, pois, por ser um período próximo da Copa do Mundo, os profissionais entrevistados sugeriram que os alunos poderiam vender água ou cachorro quente perto dos estádios.

No que se refere à segunda crença, isto é, ao Espanhol ser a LE que melhor atende aos alunos de escola pública, a escolha foi amparada na crença de que essa língua é mais fácil de aprender por sua aproximação com o português. Ao acreditar no senso comum de que os alunos de classes mais baixas não sabem o valor de aprender uma LE, o Espanhol seria a melhor opção, já que esses alunos não viajariam para o exterior e não competiriam futuramente pelos melhores empregos, referiram os sujeitos entrevistados. Sendo assim, a língua considerada “mais fácil” é considerada a mais adequada para as classes sociais menos favorecidas economicamente, segundo as crenças desses sujeitos. Como conclusão, as crenças da professora de Espanhol e da Direção da escola apontam para a manutenção do *status quo* dos alunos da escola pública da periferia, ou seja, a manutenção da estratificação social.

Em outro artigo do mesmo autor e ano, intitulado *A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola- A quem interessa essa crença?*, Zolin-VesZ (2013) analisa relatos dos participantes de uma escola pública que oferece ELE como única Língua Estrangeira em seu currículo. Dentre os participantes

entrevistados, estão a professora de Espanhol, o professor de Geografia, uma aluna, um pai e uma mãe de aluno.

O foco da pesquisa foram as questões sociais e políticas que envolvem uma das crenças sobre o ensino de línguas evidenciada na escola: a Espanha é o único lugar que se fala Espanhol. Essa crença evidencia que, apesar de o Brasil estar cercado geograficamente por países de fala hispânica, isso parece ser ignorado. De acordo com o autor, isso ocorre pela herança da colonização europeia na América Latina, que deixou um resquício de sentimento de inferioridade aos países colonizados. Além disso, há o interesse da Espanha de que se ensine e se aprenda a variante espanhola nas escolas brasileiras, uma política de expansão da língua mantida por meio de instituições sólidas, como a Real Academia Espanhola e o Instituto Cervantes.

Já Félix (1998) realizou uma pesquisa de crenças com foco no ensino de Inglês, analisando as crenças de três professoras de uma escola de ensino Fundamental e Médio, com o propósito de levantar as crenças de como o aluno deve estudar ELE. O estudo verificou que a forma como as professoras dizem ter aprendido a LE influencia a maneira como esperam que seus alunos aprendam o idioma. Em outras palavras, as experiências pessoais das professoras enquanto aprendizes culminam norteando suas crenças, futuramente mantidas, a respeito de como se aprende uma LE. O autor conclui ainda que nem sempre as ações das professoras estão de acordo com o que elas dizem que fazem em sala de aula, ou seja, há casos de ações e crenças divergentes.

Reynaldi (1998) procurou investigar as crenças de duas professoras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa de duas escolas públicas. O foco da pesquisa foi compreender como as crenças se relacionam com as ações. O pesquisador concluiu que a cultura do ensino é independente da disciplina, pois decorre de crenças sobre a linguagem, sobre a profissão, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o aluno. Tais crenças encontram-se presentes no campo profissional, assim como no contexto social mais amplo, sendo construídas nas vivências, através dos exemplos dos seus antigos professores.

Foi constatada uma divergência entre o discurso e a ação, pois, na prática, as professoras reproduziam o mesmo modelo que haviam experimentado quando alunas, com aulas centradas no professor, com foco na gramática e memorização de

vocabulário. Constatou-se também, na aula de Língua Portuguesa, o uso do texto voltado para a prática de redação, enquanto que, na Língua Inglesa, o emprego de textos tinha como motivo o ensino de gramática e as atividades de tradução.

Miranda (2005) identificou, analisou e comparou as crenças de dez alunos e cinco professoras de escolas públicas municipais de Fortaleza (CE). Seu estudo teve como foco as crenças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Inglês. A pesquisa concluiu que a maioria das crenças dos alunos eram coincidentes entre si, assim como as crenças dos professores tinham pontos de convergência. A autora atribuiu isso ao fato de, primeiro, as características pessoais dos sujeitos participantes serem semelhantes; segundo, à maioria das crenças do grupo dos alunos ser compatível com as do grupo das professoras. De acordo com a pesquisadora, isso pode ser interpretado como sinal de influência de um sistema de crenças sobre o outro, ou de influência do contexto das escolas investigadas.

As crenças comuns entre o grupo das professoras e dos alunos foram: é difícil aprender Inglês na escola pública; a causa da falta de sucesso na aprendizagem de Inglês ocorre por falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos; o curso livre como é o melhor lugar para se aprender LE. Por fim, foram encontradas também divergências entre as crenças do grupo dos alunos e as crenças do grupo das professoras, por exemplo, no que diz respeito ao papel do professor, a aprendizagem de Inglês como meio de ascensão financeira, aponta-se as crenças: a dificuldade de aprendizagem dos alunos; e a habilidade a ser enfatizada no ensino dessa língua.

Ramos et al. (2015), no artigo *(Des)encontro de crenças no ensino/aprendizagem de E/LE*, apresenta os resultados de uma pesquisada feita com os professores e seus alunos de duas escolas públicas de Santa Maria (RS). Os participantes da pesquisa foram dois professores de Língua Espanhola e seus alunos do 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, totalizando quatro turmas.

A análise dos dados possibilitou destacar as principais crenças dos professores e dos alunos, com o objetivo de comparar as respostas dos alunos do 5º ano com as respostas dos alunos do 7º ano, para identificar se havia desencontros entre elas. Após essa comparação, foi possível perceber um movimento na postura dos alunos de uma concepção positiva e motivada no 5º ano, para uma postura de maior desinteresse e uma visão mais negativa e desmotivada sobre o ensino de ELE

na escola no 7º ano. Os autores acreditam que, além das crenças dos professores, os fatores contextuais foram decisivos na formação das crenças dos alunos. No que tange aos professores, foi percebida uma grande diferença entre as posturas apresentadas e, principalmente, a crença na possibilidade de se aprender Espanhol na escola pública.

Isso posto, no próximo capítulo, em que são apresentados os aspectos metodológicos deste estudo, justifica-se a opção pela abordagem contextual da investigação de crenças.

5 METODOLOGIA

A finalidade deste capítulo é descrever o percurso metodológico que se delineou no desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, o capítulo inicia com a abordagem de pesquisa e as professoras entrevistadas, ambas docentes de ELE em escolas públicas. Em seguida, descreve-se a abordagem teórico-metodológica, referente ao estudo de crenças no ensino e aprendizagem de LE. Prosseguindo o capítulo, são introduzidas e categorizadas as questões da entrevista semiestruturada, a técnica de pesquisa empregada, os dados das conversas com os diretores e coordenadores das escolas pesquisadas e, por fim, o perfil das professoras investigadas e o contexto de cada escola.

5.1 Abordagem de pesquisa e participantes entrevistadas

Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com duas professoras de Espanhol que trabalham em diferentes escolas públicas no interior do Rio Grande do Sul. Ambas as escolas são de periferia e atendem alunos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, sendo que as instituições de ensino têm como única oferta de Língua Estrangeira a Língua Espanhola.

As entrevistas com as professoras aconteceram de forma individual, com a presença física da participante entrevistada e da pesquisadora (entrevistadora). A primeira professora encontra-se aqui denominada como Camila, da Escola A, a fim de se assegurar que as escolas e professoras não sejam identificadas. A professora Camila preferiu não ser entrevistada na escola, de maneira que sua entrevista aconteceu na Universidade Federal de Santa Maria. Já a segunda professora, identificada neste trabalho como Regina, da Escola B, foi entrevistada na instituição de ensino em que trabalha. O encontro ocorreu na sala da Coordenadora Pedagógica, recinto que estava vazio. Ambas as participantes, Camila e Regina, assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Apêndice A).

Para esta pesquisa, optou-se por realizar entrevista semiestruturada, que, segundo Lüdke e André (1986, p.34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”. Essa escolha é adequada por se pretender uma

participação ativa da entrevistadora. Assim, apesar de ser seguido um roteiro, é possível a inclusão de perguntas adicionais para esclarecer eventuais questões, a fim de melhor compreender o contexto e colher as informações necessárias para o estudo. Essas autoras salientam o caráter interativo desse tipo de técnica, quando estabelecida uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado.

Além disso, há a possibilidade de reflexão que se estabelece naquele momento, uma vez que, a cada pergunta, as professoras precisam refletir sobre suas ações na sala de aula. Em síntese, a técnica propicia que o participante reflita e responda sobre o tema discutido, mediante questões mais profundas e subjetivas, geralmente relacionadas a uma reflexão de crenças e valores.

Este é um estudo de caso porque se centraliza nas crenças de duas professoras que compartilham as seguintes condições: atuam em escolas públicas estaduais, de periferia, localizadas na mesma cidade, no interior do Estado, sendo as únicas professoras de Espanhol LE em suas respectivas escolas, encarregadas de atender a todos os alunos a partir da 5ª série, até o Ensino Médio e o EJA. Para Lüdke, André (1986, p.17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Uma de suas características principais é enfatizar a interpretação do contexto no qual se desenvolve a pesquisa.

O estudo foi realizado em um contexto específico local e com um pequeno número de participantes, o que atende, porém, ao intuito de se analisarem as perspectivas qualitativamente e em profundidade. Dessa forma, o foco consiste nas crenças de duas professoras de ELE sobre o LD e o reflexo dessas crenças em suas ações, oportunizando também o olhar sobre uma questão mais profunda de cunho social, como a deficiência no processo de formação do professor de LE, que se reflete no processo de ensino e aprendizagem.

5.2 Abordagens de investigação de crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Há três abordagens referenciais nos estudos de crenças no ensino e aprendizagem de LE, de acordo com Barcelos (2001; 2004). Essas propostas dão

suporte teórico e sugerem instrumentos de coletas de dados para pesquisadores que desejam investigar crenças dentro de uma abordagem normativa, metacognitiva e contextual. Apresentam-se as três propostas de investigação porque se mostram complementares e foram evoluindo no decorrer do tempo, a fim de atenderem às necessidades dos pesquisadores. Embora, para este estudo, tenha sido tomada como referência inicial a abordagem metacognitiva, foram empregados instrumentos e perspectivas da abordagem contextual da investigação de crenças, sobretudo em relação ao tratamento dos dados. A seguir, serão descritas as três abordagens propostas por Barcelos (2001; 2004).

Na abordagem normativa, as crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. Marcada pelo estudo de Horwitz (1985), que investigou crenças através de questionários fechados, formulados mediante afirmações abstratas sobre crenças. A característica marcante dessa abordagem é a forma como são consideradas as crenças dos aprendizes, geralmente erradas ou inadequadas, uma vez que são comparadas com as opiniões de especialistas.

Assim, o modelo foi criticado por induzir o aluno a perceber as crenças isoladamente umas das outras. “Nesse primeiro momento, temos o aluno de um lado e suas crenças de outro, pois é isso que esse tipo de investigação faz – distancia o aprendiz (ideal) do aluno (real)” (BARCELOS, 2004, p.134). A autora explica que essa consistia em uma investigação abstrata, pois ignorava o contexto no qual era produzida e o caráter dinâmico e interativo das crenças.

Passando-se à abordagem metacognitiva, as entrevistas e os autorrelatos são amplamente utilizados como instrumentos de coleta de dados. Representa um avanço em relação à abordagem normativa porque proporciona aos envolvidos na pesquisa a possibilidade de refletir sobre suas experiências a respeito do que é ensinar e aprender. A relação entre crenças e o contexto é reconhecida, no entanto, sem que se chegue a inferir crenças e a proceder à análise relacionando suas origens e possíveis consequências no contexto de atuação dos participantes.

No terceiro momento, há uma diversificação na metodologia de investigação de crenças, que se caracteriza como abordagem contextual. As crenças passam a ser estudadas levando-se em consideração o contexto em que são detectadas, além de outros fatores que passam a ter sua importância reconhecida nas investigações,

tais como, identidades, metáforas e teorias socioculturais e históricas (BARCELOS, 2004).

Nessa abordagem, a relação entre crenças e ação deixa de ser mera sugestão e passa a ser investigada por meio de instrumentos diversificados, como observações, entrevistas e diários (BARCELOS, 2004), além de outros recentemente utilizados por pesquisadores brasileiros, como: “desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p.220).

Por favorecer o enfoque da relação entre crenças e ações, a metodologia contextual adquire importância porque apresenta características que permitem o melhor entendimento da relação entre crenças e o ensino de LE.

Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos (BARCELOS, 2001, p.82).

As crenças estão estreitamente ligadas aos contextos nos quais se realizam e fazem parte das vivências e experiências do ser humano, por isso, é tão importante considerar o contexto no qual se investigam. Nessa perspectiva, as crenças são investigadas levando-se em conta ações dentro de um contexto específico, a dependência do contexto em que atuam alunos e professores, bem como suas experiências anteriores.

Cabe ressaltar o caráter dinâmico e social que caracteriza as crenças na abordagem contextual. Barcelos (2001) considera que a relação entre crenças e ações é ampla e, por isso, necessita de uma metodologia própria para sua investigação, que pode ser feita através da utilização de instrumentos de pesquisa combinados, como observações do contexto, entrevistas, análise de documentos, etc. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Comparando-se as três abordagens, a abordagem normativa caracteriza-se por uma perspectiva positivista, que se concentra na quantificação dos dados obtidos através de questionários fechados. Já os outros dois tipos, as abordagens metacognitiva e contextual, têm como característica o enfoque qualitativo e o uso de diferentes instrumentos de investigação. Especificamente na abordagem contextual, o pesquisador se ocupa de investigar o que os participantes estão vivenciando, suas

impressões sobre suas experiências, como constroem significados e a forma como eles organizam o seu mundo social.

O Quadro 7, elaborado por Barcelos (2001), apresenta as características, vantagens e desvantagens das três abordagens de investigação de crenças, a fim de esclarecer a motivação pela escolha da abordagem contextual como tipo principal para dar suporte a este trabalho.

Quadro 7 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas.	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e pessoas	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admite-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.

Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre sua experiência de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras, dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através de afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, p.82-83).

A análise realizada segue a abordagem contextual, principalmente no tratamento dos dados, porque permite o enfoque qualitativo dos achados da pesquisa, relacionando-os ao contexto, ainda que não se utilize a coleta de dados mediante a observação direta das aulas. Isso ocorreu porque foi percebida certa resistência por parte das professoras de ELE, que manifestaram a preferência por participar da pesquisa com instrumentos “menos invasivos”, como questionários e entrevistas.

Também estão presentes outras características marcantes da abordagem contextual, pois a análise das entrevistas foi feita por inferências, e a análise dos dados foi realizada considerando-se a relação entre crenças e ações, além de outros instrumentos que auxiliam a sua confirmação, tais como: conversas com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, observação dos cadernos dos alunos, averiguação do Projeto Político Pedagógico das escolas e do que estabelecem os Parâmetros Curriculares e as OCEM no que se refere ao ensino de LE. Esses instrumentos se somam às entrevistas devido ao fato de possibilitarem a confirmação (ou refutação) das crenças e seu reflexo nas ações, consoante ao que Silva (2010) afirma:

Ideias ou conjunto de ideias para os quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases para Educação, etc. - pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2010, p.33).

O autor admite a importância de haver outros participantes do processo de ensino e aprendizagem nos estudos de crenças. A filosofia que norteia a análise dos dados é contextual na medida em que tanto o contexto observado pela pesquisadora, quanto o contexto descrito pelas professoras são considerados. As crenças das professoras são vistas como móveis e passíveis de evolução ao longo do tempo.

5.3 As questões da entrevista semiestruturada

Primeiro, optou-se por organizar a entrevista em tópicos, ou seja, mediante “aquilo sobre o que se fala” (KOCH, 2006, p.81). Neste caso, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, é interessante que sejam definidos os tópicos, para que se tenham claros os pontos que devem ser abordados e para orientar o andamento das gravações. Assim, o pesquisador segue o roteiro, e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e do processo, que transcorre de maneira natural (KOCH, 2006; ROSA; ARNOLD, 2008). As perguntas foram divididas em cinco temas ou tópicos, apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Categorização dos temas das questões

Categoria 1	Dados pessoais
Categoria 2	Planejamento das Atividades Docentes
Categoria 3	Avaliação dos aprendizes
Categoria 4	Livro Didático e Material Didático
Categoria 5	Formação Contínua

Fonte: Elaborado pela autora.

Na entrevista semiestruturada, as perguntas devem seguir uma ordem lógica, partindo de tópicos mais simples e evoluindo de forma crescente para tópicos mais complexos. Há que se considerar, também, que haja uma relação entre elas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Por essa razão, a escolha da ordem proposta foi considerada a mais adequada, iniciando-se pela busca de informações pessoais, para a composição do perfil da professora de ELE. Na segunda etapa, as perguntas versaram sobre o planejamento das atividades docentes. A avaliação dos aprendizes foi um dos temas determinados por possibilitar fornecer dados importantes sobre a capacidade do professor de preparar a avaliação dos seus alunos, já que muitos professores usam também o LD como base na elaboração das provas. O LD e o MD utilizados pela professora entraram no quarto tópico tratado, aspecto que ficou estrategicamente situado ao final da entrevista, para que a professora estivesse mais familiarizada com a entrevistadora e com a situação. Com relação à formação continuada, o interesse foi descobrir se o órgão gestor oferece algum tipo de estímulo para a qualificação do professor de língua estrangeira, e/ou se o professor, por conta própria, procura manter-se atualizado.

Após a organização tópica da conversação, como proposto por Koch (2006), as perguntas foram gravadas, e as entrevistas transcritas de acordo com o critério de transcrição encontrado em Koch (2006, p.82) e adaptado para este trabalho (Anexo A). O Apêndice B apresenta o roteiro das perguntas divididas por temas, dispostas em cinco quadros para uma melhor visualização do instrumento utilizado.

Ao final dessa fase de entrevistas, ocorreu a leitura das transcrições para selecionar o material de análise. As transcrições das fitas foram lidas várias vezes, na busca de novas interpretações do que foi relatado, e os elementos julgados pertinentes foram marcados com canetas coloridas e detalhados com observações. Isso ocorreu porque, para se ter sucesso neste tipo de investigação “é preciso que a pesquisa não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.48).

5.4 Conversa Informal com os diretores e coordenadores das escolas

Aconteceram encontros com os diretores das duas escolas, A e B, e os respectivos coordenadores pedagógicos. Primeiro, na escola B, foram feitas duas visitas para solicitar formalmente a entrevista (Apêndice C), nas quais foram explicadas a outras professoras da coordenação da escola qual seria o motivo da conversa com o diretor, ou seja, do que se tratava a pesquisa. Na terceira visita, o diretor da escola B concordou em receber a pesquisadora e participar do estudo, desde que em outra ocasião e com a condição de que a conversa não fosse gravada em áudio. Como o objetivo não era gravar a conversa com a direção, no dia seguinte, foi realizada a conversa informalmente.

Durante o encontro, com a presença do diretor e da coordenadora pedagógica da escola B, foram feitos apontamentos e, finalizada a conversa, foi feito um relato para que as informações não se perdessem. Como foi garantido o sigilo de todos os participantes envolvidos (conforme cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no Apêndice A), o diretor aceitou fornecer a cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim como alguns cadernos de alunos do Ensino Médio.

Na escola A, o encontro foi marcado na primeira visita, bastou solicitar a entrevista, que a coordenação se disponibilizou a receber a pesquisadora no dia seguinte (modelo de solicitação da entrevista consta no Anexo C), quando foi recebida pela vice-diretora e pela coordenadora pedagógica. Foram realizadas as mesmas perguntas feitas ao diretor e à coordenadora pedagógica da escola B, e foi seguido o mesmo procedimento: anotações foram realizadas durante a conversa (sem gravação) e, após o encontro, foi escrito um relato das informações.

Nessa ocasião, solicitou-se uma cópia do PPP da escola, mas as professoras não o encontraram em função de a direção estar em momento de transição. Isso não foi um problema, pois já havia sido fornecida uma cópia da parte referente à língua estrangeira pela professora Camila, ocasião em que nos cedeu também cópias dos cadernos de alguns alunos do Ensino Médio.

Nesses encontros com os diretores e coordenadores pedagógicos, a busca foi por informações que auxiliassem a compor um panorama de ambas as escolas, especialmente em relação à estrutura física e à orientação pedagógica. Também foi

possível questionar sobre a participação da escola no PNLD, como avaliam o programa e qual a sua posição em relação à utilização do LD pelos professores. Também foi possível conhecer qual a postura da direção em relação à formação dos alunos, à comunidade e ao processo de formação continuada dos seus professores, além de quais os maiores problemas enfrentados pela escola. As perguntas feitas aos diretores de escolas e coordenadores pedagógicos constam no Apêndice D.

5.5 Contexto de pesquisa

5.5.1 Escolas

5.5.1.1 Escola A

A escola A está situada na periferia da região oeste do município, distante do centro da cidade por cerca de 10km. Essa instituição é estadual e atende ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. No ano de 2015, conta com 43 professores, sendo um de ELE, e dez funcionários para atender 390²⁰ alunos. O bairro onde está localizada a escola A é oriundo de uma invasão²¹ e, atualmente, é composto por sete vilas em diferentes graus de desenvolvimento e urbanização, que variam de acordo com o tempo de ocupação e de exposição às políticas públicas.

O número de habitantes cadastrados pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (2015) é de 12.722 pessoas. Dentre as principais atividades econômicas exercidas pelas famílias, 34,7% estão na informalidade (domésticas, diaristas, pedreiros, serviços gerais e reciclador/catador, beneficiados pelo Bolsa Família). Empregados com carteira assinada representam 28,7%. As donas de casa, profissão classificada como do lar, somam 27,3%. Os aposentados representam 9,3% dos cadastrados. O grau de instrução da maioria dos moradores é o Ensino Fundamental incompleto, sendo que 3% deles são analfabetos (FARIAS, 2011).

²⁰ Dados fornecidos pela Escola A, referentes ao ano de 2015.

²¹ Invasão- termo utilizado para referir-se a uma ocupação de habitações ou de terras pertencentes ao Estado ou a particulares, geralmente, por pessoas pobres ou em situação de exclusão social.

De acordo com a vice-diretora, os problemas mais evidentes na comunidade escolar são: falta de estrutura das famílias e alunos que são desinteressados, sem frequência às aulas, indisciplinados ou sem alguma perspectiva de futuro. Os alunos não continuam estudando após o Ensino Médio, e muitos deles ingressam no mundo do crime.

A direção da escola informou ainda que a Escola A participa do PNLD, e que a decisão por usar ou não o LD cabe a cada professor, mas acredita que todos o utilizam. Acrescentou que não recebe qualquer fiscalização do Governo Federal quanto ao uso ou à distribuição que faz dos livros, apenas recebe uma orientação inicial para que eles sejam distribuídos para a comunidade escolar.

Quanto à estrutura física, a instituição possui oito salas de aula, uma biblioteca e uma sala de informática em funcionamento, à disposição de todos os professores. A representante da direção da escola não soube informar se a professora Camila utiliza a sala de informática. Não há espaço coberto para a prática de Educação Física.

Essa escola conta com um portão eletrônico na entrada e uma professora que controla seu acesso. Apesar de estar cercada por muros, conforme informação da vice-diretora, seguidamente necessitam chamar a Brigada Militar (que tem uma viatura circulando por perto) para intimidar alguns indivíduos que tentam invadir os muros laterais, geralmente, ex-alunos que se tornaram usuários de drogas ou traficantes.

De acordo com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, que são novas na escola, elas estão tentando realizar ações que possam mudar a realidade do contexto escolar. Uma delas é o PPP da escola, que relatam estar desatualizado desde a última gestão. Entretanto, há uma dificuldade muito grande em contar com a participação da comunidade escolar. Por exemplo, para dar sequência ao PPP, não há, até o momento, perspectiva de obtenção da participação dos pais de alunos. Uma ideia manifestada pela vice-diretora é a vontade de buscar apoio na UFSM, com alunos voluntários, que queiram montar oficinas no turno inverso das aulas para oferecer outras oportunidades de aprendizado para os estudantes.

Com relação aos professores, ela relata ter percebido uma espécie de apatia no ambiente escolar. Eles não demonstram interesse em realizar mudanças, em sua opinião. A vice-diretora relatou ainda que a diretora, que está em fase de campanha

para reeleição, permanece pouco tempo na escola, comprometendo-se menos do que o esperado em suas atribuições. Esses fatores, em sua opinião, contribuem para a falta de perspectiva dos alunos.

5.5.1.2 Escola B

A Escola B também está situada na periferia da região oeste do município, próxima à Escola A, distantes uma da outra por cerca de 2km. Ela também é uma escola estadual e atende ao Ensino Fundamental, Médio e EJA. Atualmente, são 68 professores e dezesseis funcionários para atender 1032 alunos. Dos 68 professores, há uma professora de Espanhol para todas as turmas.

O bairro da Escola B foi planejado para receber famílias de baixa renda e, por isso, desde a sua fundação, conta com infraestrutura mínima para atender seus moradores. De acordo a Prefeitura Municipal, em 2015, habitam o bairro 11.456 pessoas. Com relação às atividades dos moradores, 30% são aposentados, 22% são autônomos, 20% são empregados com carteira assinada, 9% são funcionários públicos, 6% são pensionistas, 4% são do lar, 3% são empregados sem carteira assinada, 3% são desocupados, 2% são militares e 1% outros (RUBIN, 2013).

Um levantamento feito pela direção da escola concluiu que os alunos do terceiro ano não dão continuidade aos seus estudos, pois a maioria se direciona ao mercado de trabalho, consoante ao estudo de Rubin (2013), que também constatou que a maior parte da população do bairro é composta por trabalhadores do setor terciário²². No ano de 2014, doze alunos prestaram vestibular em diferentes universidades e faculdades da cidade, sendo que nove deles foram aprovados. Esse número, embora pareça tímido, representa um orgulho para escola. De acordo com o diretor, isso é resultado de um trabalho conjunto entre os envolvidos na comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comerciantes que colaboram com as melhorias na infraestrutura).

Os maiores problemas da comunidade escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013), são: desemprego, desajustamento social, baixo índice de escolaridade alcançado e carência de valores éticos e morais.

²² Setor terciário refere-se a comércio de bens e prestação de serviços.

Quanto ao PNLD, a coordenação da escola B explica que participa do programa, mas não recebe qualquer tipo de fiscalização, quanto ao uso dos exemplares, do Governo Federal. Na escola, não são todos os professores que utilizam o LD, a exemplo da professora Regina. O diretor declarou que, como professor de Língua Portuguesa, não imagina seu trabalho sem o aporte do LD, entretanto, deixa os professores livres nesse sentido. A professora Regina, segundo afirma, não utiliza o LD, pois não acha que os conteúdos estejam de acordo com a realidade dos alunos, assim, prefere preparar seu próprio MD. Na sequência, o Quadro 9 apresenta o comparativo entre as duas escolas para melhor visualização dos dados contextuais até o momento.

Quadro 9 - Dados das Escolas A e B

	Escola A - Prof.^a Camila	Escola B – Prof.^a Regina
Alunos atendidos	Ensino Fundamental, médio e EJA.	Ensino Fundamental, Médio e EJA.
Quantidade de alunos atendidos.	390	1032
Número de professores	43	68
Professor de ELE	1	1
Número de funcionários	10	16
Localização	Região oeste.	Região oeste.
Situação social do bairro	Bairro oriundo de invasão de moradores de Santa Maria e municípios vizinhos.	Bairro planejado e financiado pelo Governo Federal para famílias de baixa renda.
Número de moradores	12.722.	11.456
Atividade profissional dos moradores	Maioria está em atividades informais.	Maioria é de operários.
O que faz a maioria dos jovens ao completar o Ensino Médio	Não há notícia de que algum deles continue estudando, alguns deles entram para o crime. Às vezes, ex-alunos tentam invadir a escola.	Alguns seguem estudando. Em 2014, dos 12 que prestaram vestibular, 9 foram aprovados. Porém, a maioria passa para o mercado de trabalho no bairro ou no centro da cidade.

Problemas da comunidade	-Falta de estrutura das famílias; -Analfabetismo; -Alunos desinteressados e indisciplinados; -Alunos sem perspectiva de futuro.	-Desajustamento social; -Baixo índice de escolaridade; -Carência de valores éticos e morais.
Uso do LD do PNL D na disciplina de ELE	Sim.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Estabelecendo-se uma comparação entre a realidade social das duas escolas localizadas na mesma região da cidade, muito próximas geograficamente entre si, nota-se que existem semelhanças e diferenças em ambos os contextos escolares. A Escola A é originária de uma invasão de terras do governo, por pessoas que não tinham moradia. Em função disso, não houve implementação prévia de infraestrutura básica para receber esses moradores. No entanto, com o passar do tempo, as casas passaram a contar com abastecimento de água e luz, e algumas ruas ganharam calçamento, o que possibilitou o acesso aos serviços de transporte e telefonia públicos. O bairro conta atualmente com supermercado e alguns comércios menores no mesmo ramo, além de pizzaria, bares, salão de beleza, loja de material de construção, oficinas mecânicas e pequenos comércios (a maioria funciona nas próprias casas dos moradores). Em função de a maioria dos moradores atuar na informalidade, constitui-se como uma comunidade de menor poder aquisitivo, e o grau de escolaridade das pessoas é baixo.

Já a Escola B foi criada para atender famílias com baixa renda – ainda assim, em melhores condições socioeconômicas do que as do bairro da Escola A – em um bairro planejado. Esse bairro conta, desde a sua instalação, com uma infraestrutura mínima de água, luz, telefone público, transporte público, escolas. Isso evoluiu bastante com o passar do tempo e, atualmente, possui posto de saúde, mais escolas, área de lazer, supermercados, restaurantes, academias de ginástica, centro comercial, bancos, agência dos correios, agência lotérica, enfim, tudo o que pode ser encontrado no centro da cidade. Além disso, a renda dos moradores desse bairro tem se mantido praticamente equivalente no decorrer dos anos.

Observa-se uma divergência na proporção do quadro de funcionários e professores em relação à quantidade de alunos atendidos nas duas escolas. Na Escola B, são atendidos mais do que o dobro do número de alunos da escola A, apesar de a escola B, que acolhe 1032 alunos, contar com apenas vinte e cinco professores e seis funcionários a mais do que a escola A, que atende 390 estudantes. Pode-se inferir, dessa forma, que a professora de Língua Espanhola da Escola B, Regina, atende mais alunos do que a professora Camila, da Escola A.

Outra diferença entre ambas refere-se ao uso do LD enviado pelo PNLD. A professora Camila (Escola A) optou pela utilização do LD, enquanto a professora Regina (Escola B) não utiliza o livro recebido.

Os pontos convergentes centram-se nos fatos de serem ambas escolas públicas estaduais, que oferecem Ensino Fundamental, Médio e EJA e cujas professoras de ELE são as únicas encarregadas de todos os alunos do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), Ensino Médio e EJA.

Ainda, a população dos bairros em número de habitantes é semelhante, 12.722 na Escola A e 11.456 na Escola B. Os problemas da comunidade apontados pela direção e/ou projeto pedagógico da escola são parecidos: falta de estrutura das famílias na Escola A; desajustamento social e carência de valores éticos e morais na Escola B; Analfabetismo na Escola A e baixo índice de escolaridade na Escola B.

Em sua estrutura física, a Escola B possui quinze salas de aula, biblioteca, sala multimídia e sala de apoio à educação, que é utilizada pelos professores em projetos que funcionam em turnos alternados aos das aulas, para dar suporte aos alunos com problemas de aprendizagem. A direção explicou que, para tanto, há uma equipe de professores responsável. Há também uma sala de informática funcionando, e todos os professores estão capacitados para usá-la. Assim, não há necessidade de um professor ficar exclusivamente responsável pela sala equipada. De acordo com a direção, os professores utilizam muito esse recurso em seu planejamento, sendo que a professora de Espanhol, Regina, é uma das que a utiliza com frequência.

Para a prática de esportes, a Escola B conta um ginásio coberto, uma sala para aulas teóricas e uma sala para guardar os materiais utilizados, ou seja, uma realidade de estrutura diferente da Escola A. Com relação ao espaço físico, o diretor informou também que a escola dispõe de um departamento tradicionalista. Embora a

escola esteja cercada de muros e haja um funcionário responsável por controlar o acesso de todos por um portão eletrônico, não existe, segundo a direção, problemas de violência e indisciplina, ao contrário das invasões ocasionais ocorridas na Escola A.

Por fim, a direção da Escola B declara ter orgulho pelo quadro de professores, funcionários e pela comunidade, acredita que o esforço conjunto assegura o sucesso da escola, além de buscar parcerias com a comunidade para melhorar o espaço físico e tornar o ambiente mais propício a uma educação de qualidade. Nas visitas à instituição, foi possível perceber que há sempre mães e pais de alunos no pátio da escola, ocupando os espaços e convivendo no ambiente escolar.

Quadro 10 - Estrutura das escolas

	Escola A – Prof.^a Camila	Escola B- Prof.^a Regina
Salas de aulas	8	15
Biblioteca	Sim	Sim
Sala de informática	Sim	Sim
Sala de multimídia	Não	Sim
Sala de apoio à educação do turno inverso	Não	Sim
Sala de apoio à educação física	Não	1 para aulas teóricas. 1 para guardar materiais.
Ginásio coberto para prática de esportes	Não	Sim
Departamento tradicionalista	Não	Sim
Muros de proteção e portão eletrônico.	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5.2 Perfil das professoras

5.5.2.1 Perfil da Prof.^a Camila

A professora Camila tem 39 anos, graduou-se em Letras - Espanhol – no ano de 2002, em uma instituição particular, concluiu uma pós-graduação *lato sensu* em Pró-EJA em uma instituição federal no ano de 2011 e trabalha ensinando Espanhol há sete anos. Atualmente, ela desenvolve suas atividades somente nessa escola pública estadual, na qual trabalha 40h como concursada, atendendo todo o ensino

de Espanhol (Ens. Fundamental, Médio e EJA), perfazendo um total de trinta e duas horas em sala de aula e trinta e sete com a participação em reuniões. Essa carga horária está dividida semanalmente em trinta horas no ensino de Espanhol e duas horas no ensino religioso. Dessa maneira, permanece diante das turmas por trinta e duas horas, sendo o restante destinado ao planejamento de aulas e às reuniões pedagógicas.

5.5.2.2 Perfil da Prof.^a Regina

A professora Regina tem cinquenta anos, formou-se em Letras – Espanhol – no ano de 2010, em uma instituição federal e ensina Espanhol há quatro anos. Atualmente, desenvolve suas atividades somente nessa escola pública estadual, na qual trabalha como concursada 20 horas e como convocada mais 20 horas, responsável por todo o ensino de Espanhol (Ens. Fundamental, Médio e EJA). Como o ensino de Espanhol não é suficiente para completar sua carga horária, ela a complementa com seis horas de Seminário Integrado²³, perfazendo, assim, um total de 32 horas-aula diante da turma, sendo as restantes destinadas ao planejamento de atividades e às reuniões pedagógicas. Essas informações encontram-se reunidas no Quadro 11.

Quadro 11 - Características das professoras

	Prof.^a Camila - Escola A	Prof.^a Regina - Escola B
Ano da graduação	Letras Espanhol, 2002, IES Privada.	Letras Espanhol, 2010, IES Federal.
Ano da última titulação/instituição	2011, Especialização, IES Federal.	2010, Graduação, IES Federal.
Idade	39 anos	50 anos
Tempo que ensina ELE	7 anos	4 anos
Característica da	Escola estadual da	Escola estadual da

²³O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 no 3º ano. No seminário Integrado, os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior (Fonte: www.rs.gov.br. Acesso em: 12 mar. 2015).

escola	periferia.	periferia.
Tipo de vínculo	Concursada 40h.	Concursada 20h, convocada 20h.
Tempo diante da turma	32h	32h
Complemento de carga horária	2h de Ensino Religioso.	6h de Seminário Integrado.
Utiliza ou não o LD recebido pelo PNL	Usa o LD.	Não usa o LD.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, as professoras entrevistadas apresentam dez anos de diferença de idade, sendo que a professora Camila tem 39 anos, e a professora Regina, 49 anos. As duas trabalham há menos de dez anos no ensino e são formadas em Espanhol. Ambas trabalham em escolas públicas da periferia oeste de um município do interior do Estado (RS), complementando a carga horária com outra disciplina na mesma escola, sendo a professora Camila com Ensino Religioso, e a professora Regina com Seminário Integrado.

Se por um lado a professora Camila está formada há mais tempo, 8 anos antes da professora Regina e em uma faculdade particular, por outro lado, fez uma especialização em uma universidade pública um ano após a professora Regina ter se formado na graduação, o que as coloca em certa proximidade de condições, pois tiveram acesso à mesma universidade federal praticamente na mesma época²⁴, porém em níveis diferentes. Uma diferença contundente entre ambas é em relação ao MD: a professora Camila adota o LD disponibilizado para as escolas públicas pelo PNL, já a professora Regina não utiliza o LD em suas aulas, pois prefere organizar o próprio MD.

²⁴ Não foi feito juízo de valor em relação à universidade federal ser melhor ou pior do que a particular, apenas se observa que as duas professoras estudaram na mesma instituição, em datas próximas, mas em níveis diferentes.

5.5.3 Reflexão sobre o contexto

Em um primeiro momento, houve a impressão de que, pela proximidade geográfica das escolas, ambas compartilhassem o mesmo contexto. Entretanto, após a pesquisa sobre o histórico de cada uma das escolas e dos bairros, foi possível perceber diferenças essenciais entre eles, sendo que uma explicação possível é a sua origem. A Escola A está situada em um bairro que se originou de uma invasão, sem qualquer planejamento, e, por isso, durante muito tempo, ficou à margem da sociedade e da organização e distribuição de recursos. Ainda hoje, as pessoas de outros bairros referem-se a seus moradores como “sem teto”. Em contrapartida, a Escola B está localizada em um bairro oriundo de um planejamento urbano, em que as casas foram fabricadas pelo Governo Federal e financiadas para trabalhadores de baixa renda, com a instalação de uma infraestrutura básica que foi, com o tempo, aprimorada. Essa diferença de origem se reflete também no nível socioeconômico dos moradores: no bairro da Escola A, predominam trabalhadores informais do terceiro setor, enquanto no bairro da escola B, a maioria são trabalhadores formais.

De acordo com as conversas com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, foi possível concluir que outro motivo que contribui para a divergência entre os contextos, provavelmente, esteja relacionada à atuação dos gestores escolares e, conseqüentemente, de professores e funcionários. A vice-diretora da Escola A parece não estar conformada com o que descreveu como “certa apatia de alguns professores”, isto é, docentes que não demonstram empatia pela situação dos alunos que não têm perspectivas positivas para o futuro.

Nesse sentido, foi possível perceber, por parte da direção dessa escola, a vontade de buscar informações para obter algum apoio da universidade no desenvolvimento de oficinas que possam agregar conhecimentos aos alunos. Também foi manifestada a disposição em dar continuidade às reuniões para discutir o projeto político pedagógico. Porém, notou-se que tudo isso está em um processo embrionário, restrito ao plano das ideias, motivo pelo qual se acredita que é necessário trabalhar mais intensamente e com mais agilidade para criar nos alunos um sentimento de expectativa para o futuro, motivando-os para que continuem a estudar ou ingressem formalmente no mercado de trabalho.

Por outro lado, na escola B, a direção não se conforma com as adversidades e busca parcerias com a comunidade para tornar o ambiente escolar mais atrativo para os alunos, como se observou no excelente espaço dedicado à prática de esportes. O departamento tradicionalista, a mais recente aquisição da escola, também se constitui como um investimento para que os jovens permaneçam mais tempo no espaço escolar. Ações como essa somente viram realidade com o esforço de toda a comunidade, mas, sobretudo, mediante uma gestão eficiente, que consiga agregar professores, funcionários e comunidade escolar em prol de uma mesma causa.

Além disso, os professores da Escola B parecem ter liberdade e, pode-se dizer, até mesmo incentivo para atuar da forma que acreditam ser a mais produtiva. Dessa maneira, conforme os dados coletados, os professores confirmam o engajamento na proposta de ensino constante no PPP da escola, que tem como objetivo formar o aluno visando à cidadania, como um ser inserido no contexto social.

Essa inferência encontra respaldo na entrevista da professora Regina, que relatou que, para colocar sua proposta de trabalho com contos literários em prática, contou com o apoio da escola para a aquisição dos livros de contos de Gabriel Garcia Marques. Em conversa com o diretor, foi possível perceber a sua aprovação em relação à atuação de Regina, pois o trabalho da professora foi elogiado.

Por um lado, encontra-se na escola B uma coordenação orgulhosa por seus alunos, por seus professores, por suas conquistas e pela estrutura que oferece (ginásio de esportes, sala multimídia, sala de informática e departamento tradicionalista), o que, conforme corrobora o diretor, contribui para que o aluno deseje estar dentro da escola realmente. Por outro lado, na Escola A, a coordenação tenta criar uma realidade diferente para seus alunos e professores, mas situa-se aquém de elaborar ou concretizar planos, com ideias ainda incipientes e em uma realidade contextual adversa.

A partir dessas averiguações e inferências sobre o contexto, prossegue-se com a análise das crenças das professoras, a fim de que sejam comparadas e relacionadas com suas ações no processo de ensino e aprendizagem de ELE, no próximo capítulo.

6 DAS CRENÇAS ÀS AÇÕES DAS PROFESSORAS DE ELE: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo centra-se nos resultados e na discussão dos dados obtidos com a pesquisa. Cabe reiterar que, em um estudo de crenças de abordagem predominantemente contextual, a associação de diferentes instrumentos e bases de dados (primários e secundários) é utilizada com o objetivo de articular os dados para posterior triangulação, proporcionando um grau maior de confiabilidade à pesquisa. Dessa forma, prossegue-se com a análise das entrevistas com as professoras participantes, incluindo-se dados obtidos nas conversas com a direção das escolas, nos Projetos Político Pedagógicos, nos documentos oficiais (PCNs e OCEM) e na observação dos cadernos dos alunos. Primeiro, realiza-se a análise das entrevistas, com as crenças de cada professora sobre cada categoria investigada, a saber: MD; LD e PNLD; formação docente e autonomia. Em seguida, discute-se sobre a relação entre crenças e ações, efetuando-se a comparação contrastiva entre ambas as professoras.

6.1 Análise das entrevistas

A análise das entrevistas foi feita a partir da determinação das categorias temáticas, inicialmente divididas em: planejamento das atividades didáticas, avaliação, livro didático, material didático e formação de professores. Em seguida, após a (re)leitura das entrevistas, os dados foram finalmente categorizados em MD, LD e PNLD, formação do professor e autonomia. Essas categorias foram analisadas à luz das referências bibliográficas selecionadas para a pesquisa, considerando-se tanto os dados explícitos, quanto os implícitos. Devido às diferenças encontradas entre os discursos de ambas as professoras, os dados encontram-se analisados de forma individual para cada participante e, por fim, de forma contrastiva, ou seja, realizando-se um paralelo entre elas. A seguir, são apresentadas e discutidas as categorias de dados.

6.1.1 Material didático

Com o objetivo de se analisarem as relações entre as professoras e o MD, apresenta-se o Quadro 12 e, em seguida, são discutidos os dados das entrevistas com cada professora.

Quadro 12 – Crenças sobre o MD

Professora Camila (Escola A)	Professora Regina (Escola B)
<ul style="list-style-type: none"> - Texto é pretexto para trabalhar gramática e tradução. - MD é sinônimo de textos. - O LD é utilizado devido à comunidade ser carente. - Os alunos perdem o interesse pela oralidade em ELE, à medida que avançam as séries. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não acredita no trabalho orientado pelo LD. - MD elaborado em forma de polígrafo. - O LD não promove o crescimento do aluno. - O texto literário é a base para trabalhar ELE. - ELE deve ser trabalhado de maneira interativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.1.1 Professora Camila (Escola A)

O MD mais utilizado pela professora Camila (Escola A) é o LD distribuído pelo PNLD, como profere, “eu procuro usa ele, né”. A justificativa de sua escolha ocorre em função das condições sociais e econômicas dos alunos, já que, nas palavras da professora,

alguns alunos não conseguem trazê muito material, então eu uso o LD que é, que é : : : disponibilizado pelo governo, né²⁵.

²⁵ Para sinalizar as falas das entrevistadas, optou-se pelo uso predominante de citação em bloco com recuo.

Esse extrato permite inferir que, como o LD distribuído pelo PNLD é integralmente subsidiado pelo Governo Federal, a professora acredita que ele pode atender à realidade socioeconômica dos alunos, haja vista que a Escola A, cadastrada no PNLD, está localizada em um bairro da periferia de Santa Maria. Cabe lembrar que, somente em 2012, o LD de Língua Estrangeira começou a ser distribuído, e, no ano de 2015, o PNLD investiu 1.330.150.337,36 bilhão de reais em todo o programa, para a aquisição dos exemplares a serem distribuídos na rede pública de ensino.

Embora a professora atribua ao contexto dos alunos da Escola A, maioria de baixa renda, a opção pelo uso do LD distribuído pelo PNLD, é possível que exista outro motivo subjacente à escolha. Na vivência dessa professora, o LD exerce um papel muito importante por ser o único apoio às suas aulas. Nota-se, em sua fala, que, tal qual explicam autores como Britto (2002) e Barreto e Monteiro (2008), ela sente segurança e comodidade com a adoção do LD. Essa segurança está calcada no fato de que os LD são produzidos por autoridades no assunto, autores que se dedicam a estudar metodologias, a criar exercícios e a buscar textos adequados. Se o professor não se sente preparado para elaborar seu próprio MD, provavelmente se sentirá mais tranquilo ao confiar em um trabalho institucionalizado, resultante de uma seleção de títulos feita pelo PNLD, mediante a avaliação de uma banca composta por professores de línguas que são profissionais expoentes de universidades de todo o Brasil. Ainda que a professora não tenha ciência sobre o processo de seleção dos títulos, o fato de que eles são distribuídos pelo Ministério da Educação lhe passa a ideia de que são livros totalmente avaliados por instâncias superiores de ensino.

A comodidade é um fator que, de fato, influencia a opção da professora, pois os conteúdos e as atividades já se encontram definidos e prontos para serem executados, com sugestões de atividades extras e de tarefas para casa, além de ser disponibilizado à docente um livro do professor, já contendo as respostas. Isso certamente facilita a vida atribulada do professor de escola pública, especialmente o professor de ELE que, além de muitos alunos, também acumula atividades burocráticas, conforme explica Marchesan (2015). No caso da professora Camila, há a tarefa de atender a todas as turmas do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), do Ensino Médio e do EJA da Escola A.

O LD pode ocupar um lugar importante na vida do professor de LE, principalmente por assumir as ações pedagógicas de auxiliar e facilitar o trabalho do professor; complementar as aulas e a aprendizagem dos alunos; e estabelecer os conteúdos a serem ensinados, bem como sua sequência (XAVIER; URIO, 2006, BRITTO, 2002), o que indica ser o caso da participante da pesquisa.

A professora também alega complementar o LD com outros materiais:

Geralmente a gente faz um plano de estudo no início do ano (pausa) né aí e : : : u sigo aquele plano, mas as aulas mesmo eu preparo eu preparo semanalmente... é: : : eu pego o conteúdo e por semana eu preparo o material olho () a gente livro didático na escola eu procuro usa ele né , até porque a comunidade é carente alguns alunos não conseguem trazer muito material, então eu uso o LD que é , que é: : : disponibilizado pelo governo né, mas também levo muito material, muito Xerox...levo eles pra sala de informática, mas o planejamento mesmo das aulas eu faço semanalmente.

Percebe-se a ênfase dada por Camila à quantidade ou à diversidade de MD utilizado, marcada pela repetição do advérbio “muito”. Apesar de tal ênfase poder sugerir uma grande quantidade ou uma grande diversidade de materiais acrescentados, foi possível constatar, pela totalidade da entrevista e pelos cadernos dos alunos a que se teve contato, que são utilizadas fotocópias de outros textos (geralmente de provenientes de outros exemplares de LD) ou fotocópias de textos próprios do LD²⁶ adotado, os quais são empregados principalmente para tradução, ou seja, não há grande variedade de MD na sua disciplina. Em suma, a professora utiliza o LD e o complementa com outros textos quando julga ser necessário. Também se observa que a professora Camila parece confundir MD com LD. Isso pode ocorrer, segundo explica Tomlinson (1998), em função de suas experiências enquanto aluna de LE terem sido pautadas pelo LD.

Como as cópias são limitadas devido aos escassos recursos da escola pública, Camila cita que precisa aproveitar bem o espaço das folhas para conseguir gerar maior quantidade de cópias e, assim, levar adiante o seu planejamento:

Ana- A escola ela dá a cópia, mas tendo o livro didático ela não limita a quantidade?

²⁶ Os alunos fazem cópias de textos do LD adotado porque não há exemplares suficientes para os alunos de EJA, motivo pelo qual os livros permanecem na escola.

Camila - Ah sim limita, são quatro folhas por mês, então tem que fazer milagre né.

Ana- Sim, mas eu pensei que tu estavas mais livre?

Camila-Eu tenho que fazer jogada né, numa folha de ofício eu diminuo o texto que dê duas cópias na mesma, então eu já eu já faço aquela jogada né.

Dessa maneira, é feita uma mescla do LD adotado, juntamente com uma colagem de cópias, habitualmente de outros LD, o que possivelmente ocorra inconscientemente, isto é, sem reflexão, em função de o LD estar “internalizado no professor” (CORACINI, 1999, p.21). Embora ela acredite estar fazendo um trabalho diferenciado ao recorrer a mais de um LD, acaba compondo um material equivalente, em que são agregados textos provenientes de jornais, revistas, *Internet*, organizados nos mesmos moldes do LD, procedimento também já citado por Coracini (1999).

Sobre essa “colagem” de materiais de outros LD fotocopiados, combinados com o título adotado pela escola, pode-se inferir que acontece em decorrência da separação entre planejamento e prática, uma consequência da racionalização do trabalho e do ensino. A racionalização do ensino, ocorrida de forma semelhante à racionalização do trabalho, tem suas raízes na desvalorização salarial e de *status* do professor, nas parcas condições de trabalho oferecidas e nas amarras que, cada vez mais, limitam a ação do educador, processo que, como refere Pessoa (2009), tem seus efeitos sobre o processo de ensino. Assim, a realidade do professor da educação básica inclui o acúmulo de muitas horas de sala de aula semanais, com pouco tempo destinado ao planejamento, além da necessidade de reformas curriculares nas escolas e de políticas mais contundentes de formação de professores.

Conforme relata Camila, ao planejar as aulas, procura apurar se há a necessidade de se acrescentar material extra e, repetidas vezes, profere que os textos correspondem ao MD mais significativo que acrescenta ao LD:

(...) quando eles vão pro médio eu só trabalho com texto, com música, porque a base dele se eu entregar um texto pode ser de uma página inteira, mas eles vão conseguir traduzir. (...) Na aula em geral eu faço assim, eu procuro textos.

Além disso, orgulha-se de trabalhar com gêneros textuais, como é possível perceber no fragmento: “Então como tu tem vários gêneros de textos, eu trabalho a maioria deles, fui bem feliz no curso”. A professora relata haver participado de um evento promovido pela UFSM que, dentre outros temas, enfatizou o ensino de LE através dos gêneros textuais, com o objetivo de dar subsídios para os professores do Ensino Médio prepararem melhor seus alunos para o modelo de avaliação que encontrariam no Processo Seletivo Seriado e no Processo Seletivo Único da UFSM²⁷. Ao afirmar que trabalha com todos os gêneros textuais abordados naquele curso e mostrar-se satisfeita com essa constatação, é possível concluir que, para a professora, o curso respaldou uma prática que já era realizada, a saber, trabalhar com diversos gêneros textuais na aula de LE do Ensino Médio. Foi como se, assim, ela obtivesse a comprovação de estar no caminho certo para o preparo dos seus alunos com vistas ao ingresso no Ensino Superior, o que lhe provocou o sentimento de realização.

Também sobre a relevância da perspectiva de gêneros textuais, a professora considera que, no seu ponto de vista, esse enfoque é o que lhe parece mais contundente no processo de escolha do LD.

(...) pela criatividade do livro, pela qualidade do conteúdo que vem ali, pelos textos né, que eu considero bem importante a gente escolhe, pelos textos né. E, pelo gênero, porque eles gostam né, por exemplo, vem o folder de um filme, ou a sinopse do filme ali eles gostam deste tipo de coisa.

Embora Camila indique que escolha diferentes gêneros textuais para complementar o LD, sendo essa a sua preferência para ensinar ELE, constata-se, mediante as atividades e os textos presentes nos cadernos dos alunos, que os textos não são trabalhados sob a perspectiva interacionista dos gêneros, mas como objetos de leitura e tradução desvinculados do contexto de uso.

Trabalhar com gêneros nas aulas de LE é uma das orientações dos PCNs, que preconizam a importância desse enfoque para a formação do aluno crítico e preparado para ocupar o seu lugar na sociedade, ou seja, um indivíduo devidamente letrado nos diferentes gêneros. Sendo assim, os gêneros textuais são de grande valor para a compreensão da linguagem, uma vez que organizam as práticas e orientam as interações. Compreender a linguagem por esse viés requer que o

²⁷ Processos alternativos para ingresso ao Ensino Superior da UFSM.

professor desenvolva atividades que permitam ao aluno identificar o gênero, descrever características formais e funcionais da linguagem, identificar a quem se dirige o texto e com que finalidade, quais os tipos de sequências textuais encontradas (descrição, narração e argumentação, por exemplo) e qual o veículo ou o canal de circulação, dentre outros aspectos, além de ser necessário desenvolver e aplicar exercícios voltados para a interação contextualizada com o gênero trabalhado (MARCUSCHI, 2002; 2006; CRISTÓVÃO, 2002, 2005).

Esse conflito entre o que a professora pensa que realiza em aula e o que ela efetivamente faz com os textos e as atividades de ensino proporciona a reflexão sobre o distanciamento, muitas vezes presente, entre a prática pedagógica e a reflexão consciente empreendida pelo professor. Esse distanciamento entre crença e ação foi mencionado por Silva (2005) e Maitino (2007).

Tanto os dados explícitos, quanto os implícitos indicam que o texto é visto pela professora Camila como um pretexto para trabalhar com a tradução de ELE, conforme se observa no extrato:

(...) quando eles vão pro médio eu só trabalho com texto, com música, (...) se eu entregá um texto, pode ser de uma página inteira, mas eles vão conseguir traduzir.

Outro excerto da entrevista, onde são citadas as habilidades de ELE que a docente trabalha junto aos alunos, evidenciam o foco especificamente na habilidade escrita: “Trabalho com todas as quatro e priorizo a escrita sim”. Para seus alunos de Ensino Médio, a escrita é a principal habilidade porque, conforme justifica, os estudantes não gostam de trabalhar a oralidade. Essa perspectiva é reiterada em outra fala de Camila:

O médio, por exemplo, eles gostam muito de traduzi, de escrevê, esses dias a gente trabalhou aquele poema 20, né e eu levei pra eles fazê uma tradução.

São utilizados textos de diferentes gêneros, porém, o foco é a sua tradução, o que parece ser uma prática frequente da professora, que destaca que alguns de seus alunos realizam um excelente trabalho traduzindo textos. O trabalho com o poema 20, de Pablo Neruda, foi o exemplo utilizado pela professora para ilustrar o quanto é satisfatório e produtivo o trabalho que desenvolve com a tradução.

Teve alunos que fizeram traduções maravilhosas, teve alunos que traduziram tal e qual, então tu vê né, esta tradução... eles traduziam letra por letra, ou palavra por palavra, têm outros alunos que criam em cima,(...).

Isso não é diferente de outros contextos de sala de aula, em que alguns alunos aderem perfeitamente à proposta do professor, e outros nem tanto, pois estão envolvidos diversos fatores, não só o esforço do professor.

Camila aponta que realidade oposta ocorre com os alunos do Ensino Fundamental, o que a faz agir de outra maneira, alterando sua metodologia. Em função de os alunos apreciarem as atividades orais, essas são as mais desenvolvidas em aula (“eu priorizo a fala nos pequenos eles adoram falar, eu aproveito”). A professora relata que, especificamente, os alunos do 6º ano demonstram interesse em trabalhar atividades orais: “(...) eles gostam, eles querem falar.” Pelo relato, nessa fase, a professora tem alunos mais motivados para a aprendizagem de ELE.

Sim, os alunos dos sextos anos, né é o trabalho que eles gostam... quando são pequenos eles querem falar. Eles não têm vergonha. Então os sextos anos eu explico né. Vamos dizer que eles vão aprender os “Saludos”, então eu falo eles repetem. Querem repetir cada um uma vez. Eles querem se apresentar.

Em relação aos alunos do 7º ano, já há uma sensível mudança. Conforme a professora, “Então mais ou menos os dos sextos e sétimos anos, eles gostam de falá (...)”. Ao incluir os alunos do 7º ano ao grupo do 6º (grupo dos menores), Camila se manifesta com a expressão “mais ou menos”. É possível interpretar, com essa expressão, que os alunos do 7º ano não estão mais tão motivados quanto os do 6º ano.

Nas séries seguintes, o entusiasmo dos alunos parece diminuir e também a disponibilidade para esse tipo de atividade, como é possível observar pelo trecho a seguir: “A partir dos oitavos e nonos anos, eles vão ficando mais firmes eles não querem falar”. Assim, alude ao crescente desinteresse dos alunos por esse tipo de atividade ao longo do tempo, até que alcancem o Ensino Médio com pouca ou nenhuma disponibilidade para trabalhar a habilidade oral em ELE.

Isso está consoante aos estudos de crenças realizados por Ramos et al. (2015), com professores e alunos do 5º e do 7º ano do Ensino Fundamental de

escola pública de Santa Maria, que concluiu que a maioria dos alunos do 5º ano acreditava que se aprende tudo de ELE na escola. Por outro lado, os alunos do 7º ano não mantiveram a mesma crença, reduzindo-se o índice dos que acreditavam aprender tudo na escola de 68% para 22%. Outra crença que se modificou de uma série para outra foi em relação a qual a habilidade estavam aprendendo: 100% dos alunos do 5º ano acreditavam que estavam aprendendo a falar, enquanto que 95% dos alunos do 7º ano, a escrever. Esses resultados evidenciam que há, entre o primeiro contato com a Língua Espanhola na escola e a sequência do aprendizado, uma mudança nas crenças dos alunos. A conclusão dos pesquisadores foi que, ao iniciar seus estudos em ELE, os alunos estão mais motivados, mas a mudança se dá em função da alteração também no processo de interação tanto com o professor quanto com seus pares.

Refletindo sobre a pesquisa de Ramos et. al. (2015) e o comportamento dos alunos de Camila, desde o Fundamental ao Médio, pode ser feita uma relação entre os dados. Embora a professora afirme que modifique, em função do interesse dos alunos, o foco das aulas do Ensino Fundamental, centrado na oralidade, para o Ensino Médio, voltado à tradução de textos, talvez ocorra o inverso: pode ser exatamente o descompasso entre os planejamentos das aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o fator responsável pela diferente postura dos alunos.

Desse modo, os alunos possivelmente perdem o interesse por atividades orais porque as aulas deixam de ser interativas e passam a ser voltadas para a tradução individual de textos. É possível notar que, na fase de sensibilização para a aprendizagem de ELE, a professora Camila promove aulas mais interativas e, no decorrer do tempo, vai modificando seu trabalho; conseqüentemente, seus alunos perdem a motivação para as atividades. Em seguida, a professora acredita que, por perceber que os alunos não estão mais dispostos a falar durante a execução das atividades, deixa de propor atividades orais, e o aluno, como não interage na língua alvo, sente-se inseguro quanto às suas habilidades na língua, mostrando-se mais retraído para as interações e mais propenso a participar de atividades que priorizem outras habilidades, como a tradução de textos.

Algumas evidências levam a pensar que há uma relação muito marcante entre as crenças que a professora Camila manifesta e a forma como ela aprendeu a

língua enquanto aluna, o que se refletiria diretamente na maneira como ela ensina (BARCELOS, 2004). Essa inferência é feita a partir do que a participante relatou sobre a formação recebida na graduação, no curso de Letras – Espanhol:

(...) a gente era bem incentivada, talvez até em alguns aspectos na parte literária. A professora 2²⁸ ela gostava dessa parte de literatura, né. Mas, a professora 3 também incentivava muito.

As professoras citadas por Camila enfatizavam o trabalho com textos literários e marcaram a trajetória da entrevistada. Conforme relata, parece que o foco trabalhado no curso eram os textos com ênfase em Literatura e, possivelmente, tradução. Muitos professores, apesar de aprenderem as teorias de ensino e aprendizagem de línguas nos cursos de formação, tendem a reproduzir as experiências que tiveram durante seu próprio aprendizado, ou seja, há uma predisposição para agirem de acordo com crenças que foram construídas ao longo de sua vida enquanto estudantes. Isso ocorre, segundo explica Vieira-Abrahão (2004), porque o professor é influenciado por crenças, valores, conhecimentos e experiências que refletem o conhecimento teórico e prático adquirido durante o seu próprio processo de aprendizagem. Ao priorizar o trabalho com textos, Camila reproduz ou, pelo menos, se aproxima do modelo como aprendeu LE.

Se a professora não teve, em suas experiências de aprendizagem de LE, vivências ou práticas suficientemente interativas, dificilmente ensinará de outra forma. Apesar de conhecer as orientações das metodologias mais empregadas atualmente para o ensino de LE, que se baseiam em um ensino com foco na interação e nas quatro habilidades, há a predisposição para a reprodução de um modelo anterior de ensino e aprendizagem.

Outros documentos que reforçam o ensino de LE centrado na interação são as orientações dos PCNs e das OCEM, voltadas para a formação de um aluno cidadão e crítico, e o PPP da escola. O PPP da Escola A visa à formação de aprendizes que alcancem um nível de competência linguística suficiente para acessar informações de vários tipos e, assim, almeja contribuir para a formação do aluno cidadão. Também dá mais relevância à comunicação do que ao conhecimento metalinguístico:

²⁸ Os nomes das professoras citadas pela participante entrevistada foram substituídos por números.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (PROJETO Político Pedagógico da Escola A - Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, p.1-2).

Desse modo, O PPP da escola prioriza a comunicação em diferentes contextos, em detrimento do conhecimento limitado a regras gramaticais. Percebe-se, nesse ponto, uma divergência entre o que recomenda o documento da escola e a ação pedagógica da professora no Ensino Médio. A expectativa da professora Camila sobre o que espera que os alunos, no nível médio, sejam capazes de realizar, concentra-se na habilidade de traduzir textos. Os alunos são “preparados” no Ensino Fundamental para que, no Ensino Médio, consigam “traduzir”.

Nesse sentido, Leffa (2003, p.24) explica que a definição do conteúdo a ser trabalhado em aula depende da concepção de língua que o professor tem. Caso o professor tenha uma compreensão de língua como palavras ligadas por regras gramaticais, seu foco de trabalho será no léxico e na sintaxe. Se, por outro lado, o professor tiver uma percepção de língua como evento comunicativo, suas aulas serão voltadas para formas de comunicação em diversos contextos. Há também casos em que o professor entende a Língua Estrangeira como uma forma de desenvolver determinadas atividades ou executar tarefas, como, por exemplo, elaborar um currículo em outro idioma.

Ao que indica, a concepção de língua de Camila é mais voltada para uma concepção estruturalista, centrada nas regras gramaticais. Possivelmente seja esse um dos motivos pelos quais ela prioriza o trabalho com tradução de textos em detrimento de aulas mais interativas no Ensino Médio. Trabalhar dessa maneira, isto é priorizando-se a tradução, também poderia ser explicado em função dos exames de acesso aos cursos superiores, ainda que essa perspectiva seja distante da realidade dos alunos da Escola A. Isso foi possível inferir pela fala da professora ao relatar que acrescenta, ao MD que utiliza, materiais prontos disponibilizados na *Internet*, tais como textos e provas de vestibulares.

Tem muita coisa pronta, por exemplo, pro médio, eu pego algumas coisas prontas, né. Geralmente até porque tu tem acesso a várias provas de vestibular, né.

Destaca-se, nesse ponto, uma incongruência entre as ações da professora e o contexto dos alunos. Ainda que haja o intuito de prepará-los para o vestibular com atividades de tradução e com a inclusão de textos e testes de exames, o fato é que os alunos dessa escola não dão continuidade aos estudos após o término do Ensino Médio. Em um cenário mais dramático, apontado pela coordenação da escola, muitos desses alunos envolvem-se em ações criminosas ou dirigem-se para o mercado informal de trabalho. Camila parece ignorar esses dados ao falar sobre o planejamento das aulas, dando seguimento ao que julga adequado para determinada série, independentemente do que o aluno fará com o conhecimento adquirido. Dessa forma, ela atua como uma “ponte” entre os especialistas que preparam o LD, as provas de vestibular selecionadas por ela na *Web* e os alunos.

Nota-se que a professora não reflete muito sobre se essa é a melhor estratégia a ser adotada, tampouco questiona se os alunos do Ensino Médio aproveitarão seus ensinamentos em práticas fora da escola. Por essa razão, pode-se afirmar que Camila não coloca a sua vivência como professora, as suas experiências naquele mesmo contexto escolar a serviço de aulas mais interessantes do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos, para que o conhecimento sobre a língua faça algum sentido na perspectiva das vivências dos alunos. Falta reflexão ou questionamento a respeito do MD pronto coletado na *Internet*, se está realmente condizente com o contexto da turma. Sobre a sua prática profissional, em sua fala, a professora não avalia seu papel como educadora e a influência que pode ter na vida de seus alunos fora da escola.

De acordo com Kumaravadivelu (2003), o professor chamado tradicional ou tecnicista age dessa maneira por diversas razões, como falta de iniciativa, falta de condições de agir de outra maneira e/ou falta de vontade de explorar as estratégias de ensino por conta própria. Esse professor tem crenças e pressupostos teóricos tão arraigados que podem fazê-lo perder o prazer pelo magistério. Isso remete à conversa com a vice-diretora da Escola A, que relatou sua preocupação com o que chamou de “uma certa apatia” percebida nos professores. A impressão da vice-diretora foi que os professores, naquele momento, não percebiam (ou não davam

indícios de perceber) os problemas que cercam a escola e os alunos, especialmente a falta de perspectiva de futuro dos jovens.

Outra possibilidade que pode ser levantada como motivo pelo qual Camila não utilize MD diferente do LD e de textos coletados é a falta de autonomia para isso. O LD é uma alternativa considerada segura para o professor que não tem tempo ou disposição para preparar seu próprio MD, ou para quem não se sente suficientemente apto a fazê-lo. Nesse caso, o professor tende a adotar o LD fornecido, mesmo que não seja exatamente o que ele considere o ideal, conforme asseveram Nicolaides e Fernandes (2003), em vez de elaborar um material pouco eficiente e que não estimule a capacidade crítica e reflexiva do aluno.

6.1.1.2 Professora Regina (Escola B)

Para desenvolver seu trabalho na Escola B, contexto de periferia, em que a maioria dos alunos é de famílias de operários, a professora Regina optou por não adotar o LD do PNDL, ainda que a escola os receba, compondo seu MD com textos. Como se pode perceber em suas palavras, quando questionada se adota algum MD pronto, como o LD.

Eu não consigo trabalhar com o livro, nesse período que eu tenho trabalhado eu não consegui me adaptar com o LD. Eu não vejo o LD bater com a realidade. Então eu prefiro trabalhar com textos. Muitos textos, nós temos muita coisa boa, do que seguir a regra aquilo que está ali.

Há uma crítica inculcada na fala de Regina. Ela não acredita que adotar o LD seja uma boa opção, pois considera que ele não é coerente com a realidade. Dessa maneira, prefere utilizar textos, já que acredita haver muito material de boa qualidade, não sendo necessário “seguir a regra, aquilo que está ali”, em referência a quem utiliza o LD, em oposição a quem elabora um MD diferente.

Essa parece ser a proposta da professora Regina: fazer diferente. Isso ocorre também por não ter conseguido adaptar-se ao LD: “(...) eu não consegui me adaptar com o LD”. Destaca-se, nessa declaração, que, ao colocar-se como sujeito dessa incapacidade de adaptação ao LD, Regina expõe o fato como se fosse uma falha sua, enquanto outros colegas conseguem utilizar os exemplares enviados pelo PNDL. Entende-se isso, na realidade, como uma forma de suavizar uma crítica velada a quem o utiliza. Assim, apesar de não acreditar no trabalho docente com o

LD, ela não tem intenção de criticar explicitamente os professores que o utilizam ou o PNLD, de modo que assume para si uma forma de “culpa” por não fazê-lo.

Para desenvolver suas aulas, a professora dá preferência ao trabalho com textos. pois seu foco no Ensino Médio é desenvolver a habilidade de leitura, conforme os trechos indicam:

Então eu prefiro trabalhar com textos. Muitos textos, nós temos muita coisa boa, do que seguir a regra aquilo que está ali.

Eu não acredito que eu siga uma metodologia, vamos dizer assim Ana, Qual é o meu foco no ensino médio a leitura, por isso, eu trabalho muito com textos.

É possível observar que a professora Regina fez uma análise de necessidades e, de acordo com o que detectou nos alunos, estabeleceu os objetivos para as turmas do Ensino Médio, agindo em conformidade com o que indicam Leffa (2003), Gelabert, et al. (2002) e García (2011). As informações no discurso da professora apontam para uma constatação de que ela age conforme suas convicções e reflexões, demonstrando ser uma pessoa reflexiva e, ao mesmo tempo, determinada a agir.

(...) Se eu for definir debatendo esta tua questão eu trabalho na linha que eu acredito que os alunos têm que ler. Ele consegue ler e o resto ele vai ter que buscar por conta própria.

Regina tem a convicção de que deve oferecer, como educadora, uma parte do conhecimento ao aluno, e o restante ele terá que empenhar-se para alcançar por conta própria, conforme suas necessidades. Suas práticas voltadas para a habilidade de leitura e a utilização de textos como MD encontram-se reforçadas no trecho seguinte, em que a professora também reforça a percepção de ser uma profissional decidida e prática. Essa característica percebida na personalidade da professora, acredita-se, foi fundamental para que desenvolvesse um trabalho de leitura diferenciado no nível médio.

(...) Então, como eu te disse em outra resposta, eu gosto muito do texto, eu sou uma pessoa que leio muito, então eu busco muito em cima do texto, muito em cima de vê livros, de vê situações e ali eu monto o trabalho que tem que ser feito.

Então, por exemplo, nas turmas que eu consegui montar a hora da leitura, que escola comprou 36 livros do Garcia Marques, pra nós lermos e tal, em espanhol. Já são turmas que são mais desenvolvidas,(...).

A professora convenceu a direção da escola a adquirir os livros de contos de Gabriel Garcia Marques, a fim de planejar o foco principal de suas aulas sobre a leitura dessas obras. Dessa maneira, instituiu a hora do conto, em que os alunos discutem, uns com os outros e com a professora, os contos lidos, propiciando uma aula interativa, ainda que haja a preocupação com a habilidade de leitura.

Entretanto, a professora não fica restrita apenas a esse autor e a esse material, pois relata que sempre faz uso de *sites* oficiais para a busca de materiais adicionais. Quando questionada se utiliza a *Internet*, responde que “(...) muito, muito, muito”. A reiteração do advérbio de intensidade enfatiza o uso, especificamente na busca por textos de Eduardo Galeano, escritor uruguaio. Outra busca mencionada pela entrevistada foi pelo autor brasileiro Machado de Assis, visando trabalhar com o conto *A cartomante*. Com “*sites* oficiais”, a professora refere-se a domínios voltados para a Literatura, evidenciando seu interesse pela utilização de textos literários para as práticas em aula.

Ana- Com que frequência tu utilizas material retirado da internet nas tuas aulas?

Regina- Ah, eu ocupo muito, muito, muito, muito.

-Que tipo de sites tu utilizas?

Eu gosto muito dos sites oficiais, por exemplo, uma figura que eu sou muito aficionada pra trabalhar é o Galeano e Garcia Marques, né!

Tem muitas outras coisas ... até Machado de Assis trabalhei esse trimestre. Invertendo *Cartomante* ao espanhol, convertendo. Então eu gosto de sites oficiais, onde tu pegas textos mesmo para trabalhar.

Sua fala demonstra que a professora está segura de suas escolhas pedagógicas e tem objetivos bem definidos do que pretende no processo de ensino e aprendizagem, a saber, desenvolver a habilidade de leitura centrando-se em textos e autores literários. As informações trazidas pela professora, a todo momento, apontam para uma pessoa convicta de suas ideias.

Ainda sobre o uso do MD, a professora Regina foi questionada se utilizava polígrafo elaborado ou organizado por ela, ao que respondeu que não, pois consultou seus alunos de EJA, que não consideraram uma boa ideia.

(...) e eles também não concordaram pra minha surpresa. Era melhor a aula no debate, no desenvolvimento, naquele, na escrita, no debater, no quadro escrever e tal que eles acham muito cansativo.

Os alunos desse nível preferiram aulas dialogadas, discutidas e interativas, em detrimento das tradicionalmente baseadas em um material impresso, além de expressarem que, para eles, o material seria mais cansativo. Na opinião da professora, um polígrafo é algo que não proporciona o crescimento dos alunos, mas a sua limitação excessiva: “eu não julgo interessante, eu acho alienante”.

Ana- Tu elabora algum tipo de polígrafo?

Regina- Não, tu sabe que com o EJA eu argumentei com os meus alunos, eu não julgo interessante, eu acho alienante, e eles também não concordaram pra minha surpresa. Era melhor a aula no debate, no desenvolvimento, naquele, na escrita, no debater, no quadro escrever e tal que eles acham muito cansativo.

Ana- É mesmo?

Regina- E eu acho também!

Ressalta-se que deve ser considerado que a professora Regina não tinha ciência do ponto de vista da entrevistadora em relação ao MD e ao LD e, quando se perguntou, com certa surpresa, pela reação dos alunos (“Ana- É mesmo?”), a professora reforçou o ponto de vista daqueles, o que pode ter sido influenciado por ela, haja vista que, antes de expor a possibilidade à turma, argumentou sobre seu ponto de vista desfavorável a isso.

(...) com o EJA eu argumentei com os meus alunos, eu não julgo interessante, eu acho alienante, e eles também não concordaram, pra minha surpresa.

Os adjetivos utilizados para desqualificar o polígrafo foram bastante expressivos, quais sejam: “desinteressante” e “alienante”. A partir disso, acredita-se que seria raro algum aluno argumentar a favor do polígrafo. Porém, independentemente disso, o que se pode constatar é que a professora, além de não optar pelo uso do LD, também não gosta de trabalhar com polígrafos prontos, ainda que previamente elaborados por ela. Isso tem coerência com a opção pelo MD que a professora defende.

A professora revela que planeja o MD para o mês, mas executa as atividades dentro do possível. Assim, o andamento das aulas é que determina o fluxo e a velocidade do material utilizado em aula. Infere-se, pela fala da professora, que é

mais relevante a preocupação em fazer com que os alunos entendam o que ela propõe ensinar do que em seguir ou não um cronograma previamente estabelecido de aulas e materiais.

Ana: - Com relação ao planejamento das aulas, tu planejas a aula, planeja para a semana, para o bimestre, para o trimestre? Como funciona?

Regina:- Dentro do possível eu tento trabalhá dentro do mês e dentro daquilo que eu tenho pra proporcioná, eu não sou uma professora conteudista. Eu não me importo muito com conteúdo. Talvez, por isso, o que me importa é que eu vá consegui repassa, que eles peguem, que eles tenham interesse, que eles manipulem, que eles argumentem, que eles.... né! Então... â aquela média daqueles trinta dias eu vou seguindo.

Ao declarar-se como uma professora não “conteudista”, ficou pouco claro, no momento da entrevista, o que a participante quis expressar. Logo, em outra ocasião, questionou-se novamente a esse respeito:

Ana – O que quer dizer não ser conteudista?

Regina- Não conteudista, no meu ponto de vista, é não ter preocupação exagerado com o conteúdo a ser ofertado, muitas vezes saio dele ou estaciono. Prefiro que entendam e tenham interesse do que ficar seguindo a risca o conteúdo. E muitas vezes abandono o conteúdo, isso na EJA, e trabalho com o que acho que os alunos vão ter mais interesse.

Os conteúdos, de acordo com os PCNs, têm um sentido amplo no processo de ensino, como se observa:

Os conteúdos referem-se não só a aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor (BRASIL, 1998 - PCNs 3º e 4º ciclos, p.71).

No excerto anterior da entrevista com a professora Regina, pode-se inferir que uma das crenças da professora é que o professor de LE deve priorizar a construção de sentido, e não necessariamente o objeto de ensino e aprendizagem. Para tanto, ela relata que não tem “preocupação exagerada com o conteúdo, podendo sair dele ou estacionar”. Conseqüentemente, a professora demonstra estar atenta aos alunos, especialmente à forma como apreendem a língua, avaliando,

constantemente, se precisa deter-se em certos aspectos ou se pode seguir com o desenvolvimento das aulas.

Isso é um aspecto positivo principalmente no caso dos alunos do EJA, que são alunos com um perfil diferenciado do ensino regular: geralmente, caracterizam-se por terem passado um tempo afastados da escola, trabalham durante o dia, são responsáveis por sua família e têm mais idade. Conforme salienta, a professora direciona as aulas para conteúdos que eles tenham mais interesse em aprender.

Os alunos, habitualmente, se comprometem com o processo de aprendizagem se o que for trabalhado em aula fizer algum sentido em seu ponto de vista, ou seja, se estiver relacionado, em algum grau, ao seu universo e às suas vivências, de modo que possam ser estabelecidos sentidos e conclusões (VIANA et al., 2011). A professora Regina demonstra essa preocupação ao levar para a sala de ELE textos e assuntos de interesse dos alunos, que oportunizem, assim, a produção de conhecimentos. Para a professora, isso é mais relevante do que seguir uma lista de conteúdos previamente estabelecidos.

Quanto à postura da professora, pode-se dizer que está consoante ao exposto por Leffa (2012), ao versar sobre como trabalha o professor da pós-modernidade, que busca uma maneira própria de trabalho, voltada para seu contexto e oportunizando ao aluno pensar e interagir. Não é possível saber como termina esse processo, pois é essencialmente dialógico, portanto, não pode ser totalmente planejado ou previsto, pois acontece na realidade da interação.

Pelo exposto, de fato, constata-se que Regina admite o imprevisto, pois não fica presa ou engessada ao conteúdo, admitindo a possibilidade de permanecer nele ou de dar sequência às atividades, conforme o andamento da aula e a necessidade dos alunos. Também, mostra conhecer o contexto escolar, pois desenvolve atividades diferenciadas para cada nível, como no caso do EJA. Além disso, promove a discussão e valoriza a participação dos aprendizes, o que se pode comprovar quando afirma que o mais importante é “(...) que eles peguem, que eles tenham interesse, que eles manipulem, que eles argumentem (...)”. Essas são características condizentes com o professor transformador intelectual, perfil traçado de acordo com Kumaravadivelu (2003).

6.1.2 LD e PNLD

Nesta categoria de análise, são focalizados o LD e o PNLD, com o objetivo de se investigarem crenças e comportamento das professoras em relação a esse tema. Em um primeiro momento, são feitas as considerações sobre cada participante e, em seguida, é feita a análise contrastiva.

Quadro 13 - Crenças sobre o LD e PNLD

Prof. ^a Camila (Escola A)	Prof. ^a Regina (Escola B)
O LD é indispensável. LD se escolhe pelo conteúdo e pela sugestão da editora. LD bom é livro com diferentes gêneros textuais.	O LD é desnecessário. LD pode ser útil para “quebrar galho”.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.2.1 O PNLD na Escola A e o LD para a Prof.^a Camila

Conforme o encontro com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da Escola A, a escola participa do PNLD e recebe livros para todos os alunos, porém, os professores têm liberdade para utilizarem os livros como parecer mais adequado; podendo, inclusive, não utilizá-los. De acordo com as informações, todos os professores dessa escola utilizam os livros do programa que, na opinião da vice-diretora (professora de Inglês), são muito úteis e facilitam o trabalho do professor.

Foi confirmado também que a coordenação da escola recebe orientação do PNLD apenas para que distribua à comunidade os exemplares que não forem reutilizados. Na ocasião do encontro, foi citado que alguns exemplares que “perderam a validade” e deveriam ser doados para os alunos em definitivo, permaneceram na escola para complementar a coleção atualmente utilizada, que seria rica em textos, mas pobre em gramática.

Para a professora Camila, como foi apresentado na primeira categoria abordada (MD), é utilizado o LD disponibilizado pelo PNLD como norteador de suas aulas de ELE. Assim sendo, cabe investigar o grau de importância dos livros didáticos na elaboração das suas aulas. Quando questionada especificamente sobre esse ponto, a participante afirma:

Ana - Sobre a importância do livro didático na elaboração das aulas, tu consideras importante pra planejar, pra elaborar as tuas aulas?

Camila – [...] O... verdade o material didático que tem na escola... o livro que a gente usa....na verdade esse que veio não foi o que eu escolhi.

A professora Camila não responde exatamente o que foi questionado, mas informa usar o LD fornecido pelo PNLD. Em outro ponto da entrevista, ela relatou que os alunos não levam os exemplares para casa porque o PNLD não envia número suficiente para atender a todos os alunos. Dessa forma, a professora optou por deixá-los na escola e utilizá-los com todos os estudantes, inclusive com os alunos do EJA.

Ana- Os alunos não levam o livro pra casa?

Camila -Eles não levam porque tem duas ... é assim oh: se tu tens duas turmas vem livro pra uma turma só, então tu não pode dar o livro pra eles levar pra casa né : ;, então o livro fica na escola. E outra, a gente tem a EJA não vem livro pra EJA, então tu acaba usando o mesmo livro pra três quatro turmas e tu não pode dar o livro pra eles levarem.

Ana - Áh, eu achei que usavam três anos, mas que cada criança levava um livro pra casa durante o ano todo, depois entregavam no final do ano.

Camila - Não, não vem..

A professora Camila, embora não admita, demonstra estar bastante dependente do LD, pois o utiliza em todas as séries e níveis. Isso foi possível concluir em função da fala anterior, em que fica clara sua estratégia de utilizar, em todas as turmas, os exemplares distribuídos pelo programa, que seriam para um número menor de alunos. Como não recebe livros suficientes, ela mantém todos os livros na escola. Cabe ressaltar que tal atitude contraria o objetivo do PNLD, em primeiro lugar, porque os LD devem ser entregues aos alunos para que possam consultá-los em casa. Como explica Brito (2002/2003), em função da situação econômica e social do Brasil, para muitos alunos, o LD se constitui como única fonte de cultura e de acesso aos conhecimentos. Em segundo lugar, porque o LD de Língua Estrangeira está no grupo dos LD consumíveis, classificação que indica que esse livro deve ser entregue ao aluno sem o compromisso de que seja devolvido ao final do ano letivo.

Desse modo, a professora priva o aluno de utilizar o LD em casa, para estudos, e também de ficar com esse material definitivamente, como fonte de consulta. Tílio (2008) alerta para o papel do LD no processo de ensino

aprendizagem, que pode ser tanto um facilitador e/ou norteador, como um limitador. Nesse caso, infere-se que o LD está limitando esse processo, já que é utilizado apenas para que os alunos copiem (transcrevam) textos e lições para seus cadernos dentro da sala de aula. Em função de Camila estar tão presa ao livro didático, ela não encontra outra solução para dar andamento a suas aulas, a não ser reter os livros na escola para dar continuidade ao planejamento de ensino.

Essa situação exposta pela professora Camila, que necessita ficar com os LD na escola para atender a todas as séries, provoca a reflexão sobre a importância e a fragilidade do PNLD: a importância está centrada no fato de que o LD funciona como um suporte essencial a suas aulas; e a fragilidade encontra-se exatamente no papel limitador que adquire quando utilizado como única fonte de conteúdos.

A professora Camila não é a única educadora que ampara seu trabalho exclusivamente no LD. Quantas outras existirão passando pelos mesmos problemas e resolvendo-os dessa maneira? Por motivos que podem consistir em falta de tempo para planejar as aulas com outros materiais didáticos, falta de motivação, falta de conhecimento sobre como fazê-lo, entre outros, o LD assume esse caráter principal para muitos professores. O programa é importante também porque atende a alunos carentes, que não têm acesso material a outra fonte de informação em suas casas ou, até mesmo, na escola.

Cabe lembrar que a situação que vive a professora Camila, com poucos exemplares para muitos alunos, não é um problema do Brasil contemporâneo. Tampouco, o modelo do programa de oferecer LD para o ensino dos estudantes é novo, já que o PNLD é uma versão atualizada de outros programas que o antecederam. Pode-se, inclusive, localizar essa origem da distribuição de livros didáticos nas Cartilhas que eram enviadas ao Brasil Colônia por Portugal, nos primórdios na alfabetização. Conforme exposto no referencial teórico, naquela época, também não havia número suficiente de Cartilhas para todos os alunos, motivo pelo qual os professores buscavam materiais diversos para ensinar a leitura e a escrita, tais como cartas, ofícios e certidões, o que culminou contribuindo para a socialização do estudante (PINTO, 2005).

Entretanto, a professora Camila não adotou a mesma postura dos professores do Brasil Colônia, referente à busca por materiais que pudessem contribuir para as práticas pedagógicas, na falta do LD. Assim, prefere manter os exemplares no

interior da escola, dificultando o livre acesso por parte dos alunos, enquanto poderia buscar outras alternativas. Como solução, poderia buscar textos de diferentes gêneros textuais que circulam em outros contextos socioculturais, estratégia que, segundo Machado (2000), contribuiria para que os aprendizes internalizassem operações de linguagem fundamentais à produção dos gêneros.

Outro ponto nodal a ser destacado é o fato de que a professora Camila utiliza o mesmo LD para turmas de diferentes níveis de ensino, a saber, Ensino Médio e EJA, como se pode constatar:

Ana- Os alunos não levam o livro pra casa?

Camila -Eles não levam porque tem duas ... é assim oh: se tu tens duas turmas vem livro pra uma turma só, então tu não pode dar o livro pra eles levar pra casa né : ;, então o livro fica na escola. E outra, agente tem a EJA não vem livro pra EJA, então tu acaba usando o mesmo livro pra três quatro turmas e tu não pode dar o livro pra eles levarem.

Ana - Áh, eu achei que usavam três anos, mas que cada criança levava um livro pra casa durante o ano todo depois entregavam no final do ano.

Camila - Não, não vem..

Ana - Vem poucos livros então?

Vem, vem poucos, pro médio vem que dá pra dar um pra cada um, mas pro fundamental não vem. Se tu tem três turmas eles mandam número suficiente pra duas.

Dessa maneira, ela aborda da mesma forma os conteúdos para os estudantes de níveis e realidades distintas, sem realizar uma análise das necessidades dos alunos, ou seja, uma avaliação do público-alvo, que é, sem dúvida, diferente para um nível e para outro. Até mesmo os interesses de leitura são distintos, já que se observa um perfil específico para os alunos de EJA, que não correspondem ao perfil do aluno regular.

Logo, são alunos com vivências diferentes, sendo ensinados com o mesmo instrumento. As diferenças entre as turmas podem abranger vários aspectos, como idade, objetivos, adversidades enfrentadas para estudar, comprometimento, etc. Vários autores têm estudado a importância da análise de necessidades como um dos fatores que influenciam no sucesso das aulas de ELE, especialmente na elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados (LEFFA, 2003; GELABERT, BUESO; BENÍTEZ, 2002; GARCÍA, 2011; LABELLA-SANCHEZ, 2014). Conhecer quem são os alunos, quais são seus interesses em aprender LE e quais são as condições vivenciadas no contexto escolar e, minimamente, fora dele direcionam o

planejamento do curso e favorecem para que o processo de ensino e aprendizagem de LE seja mais produtivo.

Como se sabe, o processo de escolha do livro didático ocorre com base em resenhas dos livros didáticos que estão disponíveis no portal do PNLD. O MEC pré-seleciona os títulos e disponibiliza a resenha de três deles para que o professor faça a sua escolha. Um ponto negativo observado nesse método é que não há a possibilidade de manuseio do livro a ser escolhido. Desse modo, o professor restringe seu processo seletivo a partir do parecer de professores de línguas de diversos Estados. A avaliação dos livros é calcada em critérios claros e relevantes, como se pode observar a seguir:

A ficha atualizada para a avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira teve como objetivo reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual e do CD em áudio. Ela está organizada em 11 blocos referentes a aspectos diversificados: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, Manual do Professor e a coleção em seu conjunto (GUIA PNLD, 2012, p.12).

Todos os aspectos citados pelo *Guia PNLD* são explicados detalhadamente no documento, que oportuniza ao professor uma noção sobre cada volume que compõe as coleções de LD destinados ao nível médio. Além disso, a avaliação dos livros disponibilizada no portal do *Guia do PNLD* tem sido feita por uma equipe de professores renomados e representantes de várias instituições reconhecidas de Ensino Superior, provenientes de distintas regiões do país. Isso se configura como um ponto positivo, pois é uma forma de se considerar a diversidade existente de norte a sul do Brasil.

A professora Camila relatou como ocorreu seu primeiro processo de escolha do LD do PNLD. O programa, naquela ocasião, apresentou três possibilidades de escolha, sem haver a garantia de que o livro escolhido pelo professor fosse o enviado. Nesse sentido, a professora Camila expressou o seu descontentamento, pois não recebeu o LD que gostaria na ocasião:

Camila – Na verdade o material didático que tem na escola... o livro que a gente usa....na verdade esse que veio não foi o que eu escolhi.
Ana-Como que funciona essa escolha, tu tens três opções?
Camila-Por exemplo, a primeira vez que eu escolhi veio três livros.

Ana- Três opções?

Camila-Três opções, eu ... o livro que eu escolhi foi a minha terceira opção, né. Agora esse ano...

Ana - Mas aí eles mandam três livros?

Camila-Manda três livros.

Ana- Ou três resenhas do que contém cada livro?

Camila-Eles mandam uma resenha dos três. Quando veio eu escolhi um, a minha primeira opção não veio, nem a segunda opção, veio a terceira. Agora na segunda vez, esse ano porque é de três em três anos que tu escolhe o livro né, pro ano que vem, veio um que ele é

Ana- Ta mas tu escolhe um de três em três e ele vem....?

Camila -Tu escolhe de três em três e ele vem pra usar três anos.

Para que o professor desenvolva um bom trabalho, é preciso que ele se identifique com o LD, com as teorias que o orientam, em síntese, é fundamental que ele acredite no livro (PRAHBU, 2012). Foi exatamente isso que não aconteceu com a professora Camila, razão pela qual rejeitou esse livro especificamente, considerando-o inadequado em função de trazer traços da cultura brasileira, sendo que, em sua concepção, deveria priorizar a cultura dos países de Língua Espanhola²⁹, conforme expressou:

Camila - Mas uma das coleções ele é baseado na cultura brasileira, na verdade quando tu ta ensinando língua estrangeira, tu tem que trabalhar a cultura daquele país, porque isso é que desperta a curiosidade dos alunos, né. E aí um deles é baseado, quase praticamente na Cultura de Cordel brasileira e o outro que foi o que eu escolhi que é o da Editora Moderna, não lembro qual é o nome da coleção agora, ele é muito bom, aí como tinha vindo só o folder do livro eu mandei um e-mail pra editora e pedi se eles não me mandavam o livro pra eu escolher, e pra minha surpresa eles mandaram toda coleção, mais um CD e ainda mandaram até um presente. E o rapaz veio entregá, o responsável daqui da nossa região, né. Ele me trouxe o livro me deu assistência pra entrar no site e tudo, o livro é muito bom esse novo da moderna, eu não lembro qual o nome da coleção, mas eu gostei muito que além dele traz o conteúdo né, por que às vezes como tu não tem o material, os alunos não trazem o caderno, o livro fica na escola, né.

Segundo acredita Camila, trabalhar a cultura dos países que falam Língua Espanhola constitui uma fonte de motivação para os alunos, pois desperta o interesse pela língua alvo. Pode-se inferir que a preocupação da professora está mais concentrada em manter o interesse dos alunos, do que necessariamente na aprendizagem da cultura dos países de fala hispânica, o que pode indicar uma fragilidade no seu processo de formação docente.

²⁹ Por não ser o objetivo deste trabalho, não cabe expressar a opinião da pesquisadora sobre esse ponto.

De acordo com Celani (2001), o professor, em primeiro lugar, é um educador, portanto, deve comprometer-se com a cultura da língua que ensina. Para tanto, deve estudar e manter-se atualizado sobre o que ocorre no mundo. Todavia, a formação inicial é o fator responsável por preparar esses futuros profissionais.

Como a professora Camila havia se identificado muito com o livro escolhido em primeira opção, solicitou à editora Moderna que lhe enviasse um exemplar e foi atendida. É interessante notar na fala da professora quais são critérios que ela considera importantes no seu processo de escolha de um LD.

Ana - E esse livro que tu achaste bom da Moderna, que tu pediu e eles mandaram, o que fez tu achares que ele era melhor. Que critério tu usou pra avaliar?

Camila - Eu usei sempre quando eu escolho um livro eu escolho pelo conteúdo, pela qualidade que o conteúdo vem ali explicado, sugestões da editora, né,

Ana - De atividades?

Camila - De matérias, criativas, né ... pela criatividade do livro, pela qualidade do conteúdo que vem ali, pelos textos... né... que eu considero bem importante a gente escolhe, pelos textos, né.

Ana - Os textos se são mais interessantes?

Camila - É, pelo gênero, porque eles gostam, né..., por exemplo, vem o folder de um filme, ou a sinopse do filme ali eles gostam deste tipo de coisa.

Ana - Tu achas então que um gênero diferente...

Camila - O gênero ATRAI em cima dos gêneros eu acho bem legal de escolher o livro...

Os critérios citados pela professora Camila são: a qualidade do conteúdo e a forma como está explicado, as sugestões de trabalho da editora, a criatividade e os gêneros textuais empregados. Seu foco principal, no entanto, são os conteúdos que constam no LD, o que se pode inferir quando repete três vezes a palavra conteúdo:

(...) sempre quando eu escolho um livro eu escolho pelo conteúdo, pela qualidade que o conteúdo vem ali explicado, sugestões da editora, né,(...), (...),pela qualidade do conteúdo que vem ali(..).

Acredita-se que a professora Camila se apoia no LD pelo sentimento de estabilidade e segurança que propicia, além de organizar os conteúdos, facilitando o seu trabalho. Tais vantagens do LD foram mencionadas por autores como Coracini (1999) e Barreto (2012). Outro ponto exposto pela professora como importante para a escolha do LD são os gêneros textuais.

Ana- E esse livro que tu achou bom da Moderna, tu pediu e eles mandaram, o que fez tu achar que ele era melhor. Que critério tu usou pra avaliar?

Eu usei sempre quando eu escolho um livro eu escolho pelo conteúdo, pela qualidade que o conteúdo vem ali explicado, sugestões da editora né,

Ana- De atividades?

Camila - De matérias, criativas né ... pela criatividade do livro, pela qualidade do conteúdo que vem ali, pelos textos né, que eu considero bem importante a gente escolhe, pelos textos né.

Ana- Os textos se são mais interessantes?

Camila - É, pelo gênero, porque eles gostam né, por exemplo, vem o folder de um filme, ou a sinopse do filme ali eles gostam deste tipo de coisa.

Ana- Tu achas então que um gênero diferente...

Camila - O gênero ATRAI, em cima dos gêneros eu acho bem legal de escolhe o livro ()

Além de ser uma das orientações dos PCNs, o trabalho com os gêneros textuais no ensino de línguas tem sido proposto por autores que confirmam a importância da presença dos diversos gêneros na escola, a fim de que sejam inseridos nas práticas sociais e pedagógicas dos alunos, por meio da compreensão dos textos e do contexto de uso (KLEIMAN, 2005; PINTO, 2005; SOUZA, 2005; CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006; BENTES, 2006, entre outros). No entanto, os cadernos dos alunos demonstram que o trabalho da professora com textos concentram-se apenas na tradução, sem qualquer trabalho voltado para a perspectiva de gênero textual.

6.1.2.2 O PNLD na escola B e o LD para a Prof.^a Regina

A orientação da Escola B, que participa do PNLD e recebe LD suficientes para os alunos é que cabe ao professor a escolha se os utilizará ou não. A escola não recebe qualquer fiscalização do PNLD sobre o uso do LD ou pressão nesse sentido. A professora Regina não utiliza o LD de Língua Espanhola, pois crê que os conteúdos não são abordados como ela gostaria, mas de forma “alienante”.

A posição do diretor, enquanto professor de Língua Portuguesa, é que, particularmente, prefere usar o LD, pois não imagina a possibilidade de dar aulas e trabalhar com textos sem esse suporte; entretanto, respeita a posição da professora de ELE e, inclusive, elogiou seu comprometimento.

A visão por parte do diretor e da coordenadora pedagógica sobre o trabalho da professora é bastante positiva, apesar de, na entrevista com Regina, a professora de ELE haver deixado a impressão de que não tinha um bom relacionamento com a

direção. Em função disso, a expectativa era que a direção da escola tivesse alguma palavra negativa em relação ao seu trabalho, mas ocorreu exatamente o contrário.

Para a professora Regina, que não utiliza o LD, o problema principal é que os livros não se adaptam à realidade em que ensina e à sua forma de trabalho:

Eu não consigo trabalhar com o livro, nesse período que eu tenho trabalhado eu não consegui me adaptar com o LD. Eu não vejo o LD bater com a realidade.

A atitude da professora é consoante ao pensamento de Coracini (1999), que acredita que o professor preso ao LD não contribui para a formação de alunos suficientemente críticos e reflexivos.

Ana- Tu utilizas algum material pronto, do tipo LD? Tu segues aquele livro que o governo..

Regina- Não. Eu não consigo trabalhar com o livro, nesse período que eu tenho trabalhado eu não consegui me adaptar com o LD. Eu não vejo o LD bater com a realidade. Então eu prefiro trabalhar com textos. Muitos textos, nós temos muita coisa boa, do que seguir a regra aquilo que está ali.

Em sua avaliação, o LD não atende às necessidades dos alunos, além de limitar a liberdade do professor de desenvolver um trabalho que estimule o potencial do aprendiz de ELE. Suas palavras expressam a resistência ao LD, que é visto somente como último recurso, como quando adoeceu e não pode comparecer à escola:

Ana – Com que frequência que tu utilizas o LD nas tuas aulas?

Regina- Nenhuma. Não, mas olha a não ser assim em alguma situação, uma semana ou duas atrás eu adoeci e aí não tinha o que ser feito, porque a gente não espera ficar doente, pedi pega e leva um textinho do LD e tal.

Como se pode observar nas palavras da professora, em “pedi pega e leva um textinho do LD e tal.”, o emprego do diminutivo “textinho” traz implícito o tom de menosprezo da entrevistada ao texto do LD. Vale destacar que não foi feita qualquer especificação sobre qual texto deveria ser selecionado, mas apenas um texto qualquer, dando a entender que os textos que constam no LD são praticamente equivalentes. Manifesta-se, assim, a crença de que o LD serviu somente para ser utilizado quando “não tinha o que ser feito”. Pelo discurso da professora, evidencia-

se a sua independência em relação ao LD e, até mesmo, certo repúdio pessoal ao uso, já que preza a liberdade de direcionar suas aulas de outras formas.

Ana- Bom se não recebe não sofre nenhuma pressão pra usar o LD?
Regina- Não, isso é o que eu gosto muito nessa escola. Na outra que eu trabalhei eu tinha que trabalhar com o LD.

Por sua independência em relação ao LD, Regina pode ser caracterizada como uma professora autônoma, pois, para Barreto e Monteiro (2012), a autonomia está vinculada a não seguir o LD como um organizador de conteúdos legitimado pelo próprio mercado de editoras, que seguem uma sequência de conteúdos uniformizados conforme os níveis a que se destinam, além de ditarem a variante espanhola a ser ensinada. Também se for considerada a perspectiva de Richter (s.d), Regina é autônoma por se sentir livre para planejar e elaborar sua aula independentemente do LD, priorizando um trabalho de qualidade que oportunize interação e crescimento. No ponto de vista de Pessoa (2009), o professor autônomo é aquele capaz de aliar conhecimentos teóricos e metodológicos e combiná-los com vivências práticas, que possibilitam avaliar o LD com o intuito de ver se atende a suas necessidades ou não, avaliando se o LD é coerente com suas crenças sobre o que é ensinar e o que é aprender LE. Isso se relaciona com o que foi observado no caso de Regina.

Contrastando, nesta categoria, os casos de ambas as professoras de ELE sobre o PNLD e o LD, constata-se que, em suas respectivas escolas, a situação quanto à participação no PNLD é semelhante: ambas as instituições recebem os livros distribuídos gratuitamente pelo Governo Federal, sendo critério do professor da disciplina utilizar os exemplares ou não, sem pressão da direção das escolas. Em relação ao uso do LD pelas professoras e suas respectivas crenças, no entanto, constata-se um contraste total.

De um lado, há a professora Camila (Escola A), que não só utiliza o LD continuamente, mas também deixa implícita uma completa dependência a esse instrumento de ensino, tanto que retém os exemplares na escola para que possa utilizá-los no EJA, nível que não é suprido com LD. De outro, com crenças bastante distintas, resultantes de uma reflexão crítica a respeito do LD, há a professora Regina, que não utiliza os livros recebidos por avaliá-los como distantes da realidade social e escolar dos alunos e limitadores da sua liberdade de ação.

6.1.3 Formação docente e autonomia

Nesta categoria, são analisadas as crenças sobre o processo de formação docente, com o objetivo de investigar se as professoras consideram a formação recebida em relação ao MD suficiente para sua atuação profissional, bem como se oportuniza, em sua avaliação, que as professoras colaborem para formação de um aluno autônomo.

6.1.3.1 Prof.^a Camila

Quadro 14 - Crenças sobre Formação Docente/Autonomia (Prof.^a Camila)

Prof. ^a Camila (Escola A)
<ul style="list-style-type: none"> -A faculdade particular não prepara tão bem quanto a pública. -Recebeu boa formação porque seus professores eram falantes nativos. -Professores falantes nativos são melhores que professores brasileiros. -Professores falantes nativos motivam o aluno a aprender mais. -Aulas na sala de informática não precisam ser planejadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o objetivo de descobrir sobre o processo de formação da professora Camila, a investigação buscou responder à seguinte questão: Esse processo foi capaz de fazer com que ela se sentisse segura para ministrar suas aulas? Após, foram identificadas se suas ações coincidem ou não com o que a literatura pesquisada descreve como um professor autônomo e, por fim, se suas práticas contribuem para a formação de um aluno, sob a perspectiva dos PCNs, definido como um cidadão crítico.

No que se refere à formação de Camila, quando indagada se acreditava sentir-se segura no que tange ao seu aprendizado sobre as metodologias de ensino de ELE, ela relatou inicialmente ter-se graduado em uma faculdade particular, isso parece ter sido de alguma maneira um fato marcante na sua formação. A resposta da entrevistada detalha sobre as professoras que teve no curso.

Ana -E tu achas que a formação que tu recebestes na graduação ela foi adequada pra ti escolher uma metodologia na escola?

Camila -Eu acho que sim ã: , eu me formei numa faculdade particular, na verdade as professoras eram, as duas que eu tive, inclusive acho que as três , não me lembro bem da A também era uruguaia, as três eram né hispanoablantes, elas eram uruguaias, então a gente acabava sempre querendo saber cada vez mais, inclusive da cultura delas. Eu acho que foi bem adequado a gente era bem incentivada, talvez até em alguns aspectos na parte literária. Que a professora B, ela gostava desta parte da literatura né. Mas, a professora C também incentivava muito. Então acho que a gente foi bem...eu tive uma boa formação.

A participante destaca o fato de haver contado com três professoras *hispanoablantes*. Uma razão para isso pode ser em função do velho paradigma universidade pública *versus* faculdade particular. Embora não se tenha encontrado estudos de crenças especificamente sobre esse tema, cabe mencionar a crença do senso comum de que o aluno de universidade pública é mais valorizado pela sociedade do que o aluno de instituição particular. Nesse caso, não é possível desconsiderar um pensamento nesse viés, uma vez que, acredita-se, a professora Camila fez menção ao fato de ser proveniente de faculdade particular porque compartilha dessa crença popular. Por isso, argumenta que, apesar de ser uma faculdade particular, em função de ter contado com três professoras falantes nativas, sua formação foi boa.

As professoras uruguaias despertavam nela e em seus colegas um maior interesse pela aprendizagem de forma geral e também por questões culturais especificamente do povo uruguaio. Conforme mencionou, os alunos buscavam saber mais porque eram motivados pela própria cultura das professoras, o que se pode evidenciar pela utilização do advérbio “inclusive”. Pela sua fala, há a crença de que sua formação docente não deixou lacunas, cumpriu seu papel.

Eu acho que sim ã: , eu me formei numa faculdade particular, na verdade as professoras eram, as duas que eu tive, inclusive acho que as três , não me lembro bem da A também era uruguaia, as três eram né hispanoablantes, elas eram uruguaias, então a gente acabava sempre querendo saber cada vez mais, inclusive da cultura delas

Eu acho que foi bem adequado a gente era bem incentivada, talvez até em alguns aspectos na parte literária. Que a professora B, ela gostava desta parte da literatura né. Mas, a professora C também incentivava muito. Então acho que a gente foi bem...eu tive uma boa formação.

Camila manifesta, assim, a importância que dá ao professor falante nativo no ensino de Língua Estrangeira, crença bastante comum entre os estudantes e utilizada pela publicidade das escolas de idiomas como uma vantagem, o que contribui para sua disseminação. Entretanto, Consolo (1999), em sua pesquisa de estudo de crenças, constatou que os professores falantes nativos utilizavam mais a Língua Portuguesa nas aulas do que os professores brasileiros, contrariando a expectativa de que um instrutor nativo empregue mais a Língua Estrangeira em suas aulas.

Como acredita que teve uma boa formação, infere-se que a entrevistada considera-se pronta para dar aula desde a sua graduação, pois não relatou qualquer dificuldade enfrentada nesse sentido; pelo contrário, em outra parte da entrevista, ela ressalta seu bom desempenho durante o curso de formação.

Na verdade eu era uma das que tinha mais facilidade na faculdade porque eu fiz magistério. Então, quando eu tive que preparar os meus planos de aula eu já tava acostumada a fazer, eu via que umas colegas tinham dificuldade porque nunca tinham entrado numa sala de aula, não sabiam nem como fazer, mas eu sabia, porque eu já tinha feito um estágio, já tinha preparado material didático então eu já sabia como fazer.

É possível perceber a segurança na fala dessa professora, que se sente pronta para o magistério desde o início de sua prática, não apenas porque teve professoras falantes nativas, mas também por sua formação didática, pois já possuía conhecimentos adquiridos anteriormente, no Curso de Magistério (Ensino Médio). Isso, conforme citou, contribuiu para a elaboração de seus planos de aula e para a preparação de MD, o que facilitou seu bom desempenho nessa área.

Portanto, a crença na sua “boa”³⁰ formação linguística, em função de professores nativos, e seu bom desempenho na parte didática, em função de conhecimentos anteriores, são razões suficientes para que Camila se sinta plenamente capacitada a ensinar. Cabe destacar que, nesse ponto, pode situar-se o problema de sua dependência ao LD. O MD para o ensino de LE é diferente do MD utilizado para ensinar língua materna; então, não basta transpor a metodologia de ensino da língua materna, como ela fazia no magistério, para o ensino de LE.

³⁰ Adjetivo empregado pela entrevistada.

Diante do cenário de formação da professora Camila, o que se pode inferir é que os professores que ela teve na graduação, falantes nativos, priorizavam o ensino estrutural da língua.

Eu acho que sim ã: , eu me formei numa faculdade particular, na verdade as professoras eram, as duas que eu tive, inclusive acho que as três , não me lembro bem da A também era uruguaia, as três eram né hispanoablantes, elas eram uruguaias, então a gente acabava sempre querendo saber cada vez mais, inclusive da cultura delas
Eu acho que foi bem adequado a gente era bem incentivada, talvez até em alguns aspectos na parte literária.

Provavelmente, esses professores eram de Espanhol como Língua Materna e não tinham habilitação em ELE, o que era comum quando os cursos de graduação em Espanhol começaram a funcionar no país, por não haver profissionais habilitados.

Autores como Leffa (2003), Gelabert, Bueso e Benítez (2002) e García (2011) destacam que a formação do professor é fundamental para que se desenvolva a autonomia em relação à elaboração do MD. Vários fatores estão envolvidos na elaboração do MD adequado, tais como: metodologia, análise do grupo de estudantes (que inclui necessidades, perfil e interesses), seleção de conteúdos a serem desenvolvidos, recursos empregados, dentre outros.

No trecho a seguir, a professora, ao falar de metodologia, demonstra ter esses conhecimentos. Nota-se que Camila se declara eclética e, desse modo, acredita não seguir apenas uma metodologia, mas uma combinação de várias. Suas escolhas metodológicas variam, segundo acredita, em função das diferentes turmas em que leciona.

Ana –Então, daqueles métodos de ensino de línguas, tu achas que segues algum, ou tu mistura todos? Assim, tem algum deles que orienta as tuas aulas ?

Camila-Olha, eu prefiro misturar, né. Porque quando eu vejo... porque... depende muito do tipo de aluno que tu tem. Então, tem alunos... tem turmas que gostam só de copiar né, tem alunos que tu dá uma música e eles saem cantando, né. Tu leva a música, dali uns dias eles vem com o vídeo. – Professora achei o vídeo. Né?

Inclusive eu trabalhei uma música do grupo Camila, que ele traz uma mensagem sobre os alcoólatras i: : é uma mensagem muito linda. E, eu levei a letra e levei a música pra eles escutarem e as meninas vieram com

vídeo, e ali ele fala sobre a agressão física contra a mulher, discriminação, i: : né. Pra minha felicidade os alunos:
-Professora a gente acho o vídeo e nós queremos ver na aula. Levei eles pra sala de informática e eles tinham baixado o vídeo, pra ver que depende muito da turma né.

Camila exemplificou o interesse dos alunos ao relatar que levou uma música de um grupo musical mexicano, cujo tema era o alcoolismo. Ao trabalhar com a letra e solicitar que cantassem, alguns participaram, porém, reclamou que outros não quiseram cantar, apenas responder tarefas escritas. Na aula seguinte, os alunos levaram o videoclipe da música e quiseram vê-lo; então, a professora os levou para sala de informática para assistirem ao vídeo.

Ressalva-se, porém, que a professora, apesar de ter em mãos uma música cujo tema era relevante para a realidade dos alunos, não explorou ou valorizou esse recurso. Ela poderia ter trabalhado sob a perspectiva dos gêneros textuais, por exemplo, já que declarou gostar de trabalhar nessa perspectiva, como se vê no fragmento:

- a) O gênero ATRAI, em cima dos gêneros eu acho bem legal de escolhe o livro.
- b) um dos únicos textos que eu não costumo trabalha é os verbetes que eu nunca trabalhei e não tinha pensado em trabalhar com isso em sala de aula(...)
- c) Então, como tu tem vários gêneros de textos, eu trabalho a maioria deles né.

Também sob outra perspectiva, poderia ter aproveitado o interesse dos alunos de buscar ferramentas adicionais, como fizeram ao buscar o videoclipe da música, e haver discutido o tema de forma interativa para, posteriormente, propor alguma tarefa em aula que relacionasse o assunto com as vivências e o contexto dos alunos. Dessa maneira, a professora poderia haver potencializado a reflexão crítica, a fim de que os alunos pudessem se posicionar a respeito. Em um contexto de periferia, especialmente em se tratando de um bairro que apresenta os problemas sociais mencionados pela direção, seriam oportunos temas com esse cunho, como o alcoolismo e a violência doméstica.

Nesse sentido, Paraquett (2014) enfatiza a necessidade de os professores, durante o seu processo de formação, receberem preparo para que atuem de maneira crítica e autônoma em relação aos materiais didáticos que utilizem.

Barcelos (2010) pauta um conjunto de elementos contextuais que podem interferir na prática dos professores, dentre eles, destaca o papel do MD.

Considera-se que, pelo fato de a professora Camila estar tão presa e dependente ao LD, ela não só não enxerga essa dependência, como também não consegue perceber outras formas de diversificar sua prática. Isso pode ser evidenciado na declaração:

Às vezes eu pego um tema, levo eles pra internet e deixo livre. Eu quero algo sobre: : ã : : roupas pra jovem, algo assim.
 Estes dias eles tavam me cobrando que eu dava temas muito direcionados para meninas. Tá então a nossa aula hoje vai ser sobre skate. Eu mandei eles pesquisarem Bom, surgiu textos sobre manobras de skate, sobre skatistas famosos, coisas né... As meninas, achei que não ia sai, elas foram atrás e descobriram meninas que são campeãs de skate. Então, na verdade assim eu procuro fazer coisas diferentes.
 Ana -Ta eles procuraram isso e como que tu trabalhou isso? Cada um leu o seu, cada um contou o que viu, como tu fez isso?
 Camila – Como... eu levei eles pra internet eu mandei eles pesquisarem...
 Esse do skate eu levei... como a gente impressora na sala de informática, fiz valendo nota de um trabalho de pesquisa. Então eles tinham que pesquisa e depois apresenta pros colegas. -Óh, eu pesquisei sobre skate. E então deu várias coisas , eles contavam...
 Ana - Eles compartilhavam com os colegas?
 Camila - É deixei livre pra eles pesquisarem e apresentarem.
 Ana-Valendo nota?
 Camila - É valendo nota .
 É e daí eles leem o textinho, contaram, uns não leem eles contam daí o que tinha, como é que era o nome das manobras, aí claro que a maioria das manobras é... os nomes é em inglês, mas mesmo assim eles apresentaram como é o desenvolvimento da manobra em espanhol.

A professora, ao levar os alunos para a sala de informática sem um objetivo previamente estabelecido, demonstra saber que é importante o uso das mídias na educação, especialmente considerando-se o interesse da turma em assistir ao vídeo; porém, demonstra que não sabe exatamente como explorá-las. Por não manifestar segurança no tema da aula, gera-se a impressão de que foi algo escolhido no improviso, “(...) quero algo sobre, (...)algo assim”. Caso seja escolhido na hora da aula, trata-se de um problema que evidencia a falta de planejamento, de objetivos e de sequência didática, que são elementos importantes para o sucesso da prática docente.

Celani (2001) argumenta que é necessário que o professor de línguas preocupe-se com a sua formação, priorizando as culturas da língua que ensina, a interculturalidade, os fatos do mundo e os interesses dos adolescentes. Soma-se a

isso o uso das tecnologias em sala de aula. A *Internet*, de certa forma, democratizou o acesso ao conhecimento e a difusão de ideias de diferentes países e culturas, simplificando a vida dos professores de LE ao possibilitar o contato com materiais que tornem as aulas mais interessantes (LEFFA, 2003).

Contudo, ter acesso não é suficiente, se o professor não sabe como explorar os recursos. Camila aproxima as tecnologias dos alunos da maneira como pode, levando-os para a sala de informática; porém, parece não ter muito claro como fazer para que isso seja realmente produtivo.

Isso se torna mais evidente quando a professora menciona que busca realizar uma aula “diferente”, como no caso exemplificado a seguir, quando narra como age quando tenta elaborar uma aula fora do LD.

(...) como eu te disse que eu trabalho com o LD, vem mas ele deixa a desejar em muitas partes. Por exemplo, nesta parte de vocabulário. Ele é rico em textos. Mas, quando tu qué trabalhar, por exemplo, as roupas né, veículos, os alimentos, então eu tenho que traze coisas, por exemplo, folhetos de supermercado né. Eu procuro pega um pra cada um da turma, aí eles vão lá e recortam. Óh, hoje nós vamos faze um cartaz, todo mundo vai pega uma maçã. Aí cada um faz o seu. Então eu tenho que procura coisas fora.

Os materiais didáticos para o ensino de línguas podem e devem ser planejados e elaborados utilizando-se materiais autênticos, como revistas, jornais, caixas, folders de supermercado, entre outros gêneros de textos, o que enriquece as aulas (CAMPOS, 2001). É possível inferir que a professora teve vontade de fazer uma aula diferente ao sair da rotina de uso do LD e propor uma atividade com os folhetos de supermercado, visando tornar sua aula mais interessante para os alunos. No entanto, solicitou que os alunos fizessem um cartaz, recortando e colando objetos nomeados, ou seja, a atividade desenvolvida ficou restrita a uma atividade mecânica de recortar e colar, o que dificulta que faça sentido na perspectiva dos alunos.

A dificuldade percebida no agir da professora não é a falta de interesse, tampouco a falta de conhecimento da importância de agregar propostas diferenciadas ao ensino de ELE; mas a falta de autonomia para explorar melhor o MD, de maneira que possa ser mais significativo e possibilite ao aluno, além de agregar conhecimentos, desenvolver o pensamento crítico necessário para a sua

vida. Isso atenderia as determinações dos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas e do PPP da Escola A.

A falta de autonomia da professora é também o motivo provável pelo qual apoia seu trabalho sobremaneira no LD, tanto que, com um papel tão expressivo na sua prática pedagógica, parece limitá-la em suas percepções e ações (TÍLIO, 2008).

6.1.3.2 Prof.^a Regina

Quadro 15 - Formação/autonomia no ensino aprendizagem

Regina- Escola B
<ul style="list-style-type: none"> -A universidade não prepara para totalmente para prática docente. -O professor precisa buscar formação por sua conta para complementar a lacuna deixada pela formação docente. -O processo de formação docente está em construção permanente. -O professor pode fazer um bom trabalho mesmo na escola pública. -O aluno merece o melhor independente dos problemas da escola pública.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma maneira como foi realizada anteriormente com a primeira professora, esta análise trata o processo de formação da professora Regina (Escola B), visando identificar se foi capaz de fazê-la sentir-se segura para ministrar suas aulas, se ela age de forma autônoma e se prima por desenvolver um trabalho que contribua para o processo de formação de um aluno autônomo.

Nota-se, na entrevista, a crítica da professora Regina ao seu processo de formação. Inicialmente, quando questionada se sentia segurança em relação à escolha de um método para nortear o seu trabalho pedagógico, a professora relatou que, na sua primeira experiência como professora, percebeu haver discrepância entre teoria e prática.

Ana – A formação docente que tu recebestes, que te qualificou. Ela te qualificou de forma adequada para tu seleccionares o método mais adequado pra atingir os objetivos planejados, quando tu ministras as tuas aulas?

Regina- Foi uma surpresa muito grande pra mim quando eu sai, porque eu me formei em dezembro e em março eu fui convidada pra uma escola pra trabalhar. Foi uma surpresa muito grande a diferença da teoria pra prática.

Eu ainda acredito piamente que a universidade dentro dos cursos pra professores , não sei se to me expressando bem, mas teriam que estar mais atuantes, mais participativos no que ocorre dentro da escola. É uma diferença muito grande. Eu me debati muito, eu tive que cria uma situação pra mim, eu tive que me aprofunda, eu tive que busca, eu tive que aprende muito, eu tive... eu estudo muito até agora. Eu busco muito pra eu pode desenvolver uma aula que eu acredito, que o meu aluno é merecedor e aquela que eu quero dá, né!

Então, foi muito difícil... muito difícil. Eu acredito que a resposta tá aí, tu vais ter que deduzir Ana.

Ana- Há uma distância?

Regina- Há uma distância muito grande, então a gente não vem de lá pronto pra uma escola, ou pra uma metodologia, ou com método próprio em hipótese nenhuma, tu vais trabalha pra fazer isso.

Na crença de Regina, houve uma lacuna deixada em sua formação, que não chegou a concretizar a ligação entre a teoria e prática pedagógica, deficiência que ela atribuiu à universidade em que se formou. Embora ela se declare enfaticamente surpresa ao perceber que a universidade não havia lhe preparado para a atuação docente, seu relato condiz com estudos na área.

Vários autores têm afirmado a necessidade de se rever a organização dos currículos brasileiros e a importância que todos os professores formadores desempenham no processo de formação dos professores de línguas (CELANI, 2001; LEFFA 2001; ALMEIDA FILHO, 2005; ALMEIDA FILHO, 2005). Há um consenso, nesse sentido, entre autores brasileiros e estrangeiros, pois Freeman (1993) e Freeman e Johnson (1998, 1999) também ressaltam a importância de se vincular a teoria à prática nos contextos de ensino, desde o início dos programas de formação de professores, priorizando, além dos conteúdos, as práticas didáticas.

Geralmente, essa tarefa fica delegada apenas aos professores das disciplinas pedagógicas, que se encarregam dos últimos semestres. A organização dos currículos, dessa maneira, favorece que o aluno não se recorde de muitos conhecimentos teóricos adquiridos no início do curso, que são indispensáveis, mas que somente fazem sentido para o futuro professor quando vinculados à prática de ensino. Quando teoria e prática não são trabalhadas concomitantemente, o futuro professor perde nesse processo, o que acarreta seu despreparo, como Regina indica ter sido o seu caso no início de sua atuação profissional.

É interessante observar que, nesse caso, a experiência de Regina enquanto estudante não foi reproduzida na sua prática, pois, ao se sentir insegura, refletiu sobre a ação e buscou novas formas de superar as falhas. Esse dado confirma o que Barcelos (2000, 2003) e Barcelos e Kalaja (2003) afirmam sobre as crenças

influenciarem as ações dos indivíduos, e, quando as ações são contraditórias, se explicam em função de suas características serem paradoxais.

Essa constatação, logo no princípio de sua prática docente, gerou um sentimento de total desamparo na professora, que pode ser evidenciado na declaração: “Eu me debati muito (...), (...) foi muito difícil... muito difícil”. Cabe ressaltar que a constatação da professora sobre o distanciamento entre teoria e prática emergiu a partir de uma atitude reflexiva.

(...) eu tive que criá uma situação pra mim, eu tive que me aprofundá, eu tive que buscá, eu tive que aprendê muito, eu tive... eu estudo muito até agora.

Ainda que a professora não mencione o papel da universidade em seu espírito crítico, possivelmente, sua postura reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o LD sejam uma decorrência da formação universitária. Essa atitude reflexiva oportunizou que partisse da professora a iniciativa por buscar uma solução para questões metodológicas que enfrentava. Desse modo, ela tomou para si a responsabilidade de sua formação continuada, que se encontra expressa nas palavras que empregou: “aprofundamento”, “busca” e “aprendizado”.

Observa-se que Regina estabelece três objetivos para suas aulas de forma geral, quais sejam: ser consoante às suas convicções (planejar uma aula em que acredita); ser consoante à sua vontade de ensinar (planejar uma aula que ela deseje desenvolver); e, por fim, ser uma aula suficientemente boa para os seus alunos (ou seja, uma aula que o seu aluno merece). Ao se preocupar em preparar uma aula que o seu aluno “mereça”, conforme menciona, ela demonstra ter respeito, admiração e preocupação em relação aos alunos e à forma como as suas ações farão sentido para eles. Isso está em harmonia com o que é asseverado por Kumaravadivelu (2003).

Portanto, a professora não teve o sentimento de conformismo ao detectar falhas no seu processo de formação; pelo contrário, prosseguiu na busca por sua autonomia para lecionar ELE. Segundo Kumaravadivelu (2003), a autonomia nunca é um processo acabado, pois o professor está em constante evolução. Tal evolução resulta de um processo reflexivo e crítico, relacionado ao contexto, que se manifesta nas suas ações e na liberdade de aprendizagem (PARAQUETT, 2014, p.131).

A importância de buscar compor o MD para suas aulas mediante textos diversificados, desenvolvendo um projeto diferente do que é estabelecido no LD, é tratado por Leffa (2003) como uma característica do professor autônomo que desenvolve seu próprio MD. Isso é condizente com o que Regina realiza, pois suas aulas são planejadas levando em consideração os alunos e o contexto, com uma proposta pouco comum de trabalho, totalmente voltada para textos literários.

Depreende-se que, para essa professora, uma boa aula de ELE está centrada na leitura e na discussão de textos literários de qualidade. Como afirma Barbosa (2013, p.94), “ainda que muitos insistam em separar o Brasil dos outros países em função da língua, nossas literaturas são contínuas, se misturam se completam e silenciam em pontos comuns, principalmente quando o tema é comum a vários países do continente”. Regina sugere ter em perspectiva a importância de se relacionar língua e cultura por meio da Literatura, uma vez que os autores citados por ela, Gabriel Garcia Marques, Eduardo Galeano e Machado de Assis, são reconhecidos internacionalmente e representam realidades vivenciadas na América Latina em diferentes tempos, porém, sempre atuais.

Os temas comuns aos contos, como sociedade, injustiça social, solidão, falta de comunicação, violência, ditadura, crítica ao governo e às instituições religiosas, dignidade do pobre, traição, credices populares, entre outros, suscitam reflexão em qualquer época e oportunizam a formação de alunos críticos, isto é, capazes de construir suas próprias opiniões sobre variados assuntos. Essa prática está consoante também com o que estabelecem os documentos oficiais (PCN, DECENEM, OCEM e PPP da Escola B), que determinam que se priorize a formação do aluno como um cidadão crítico.

Os contos trabalhados por Regina, por serem histórias curtas, são de fácil leitura para os alunos de diferentes níveis, e, em geral, tratam temas voltados para o cotidiano na sociedade. Essa escolha da professora promove o ensino de língua vinculado ao ensino de cultura. O ensino de ELE sob a perspectiva cultural permite que o aluno perceba a língua e, ao mesmo tempo, a cultura do outro, possibilitando a empatia e o processo de reflexão de si mesmo, do seu contexto, da sua cultura e da sua sociedade. Tal processo, na aula de ELE da professora Regina, ocorre através da leitura, da interpretação, da discussão e da produção de textos,

oportunizando, assim, a construção de significados, perspectiva de ensino de línguas defendida por autores como Moita Lopes (2002).

Ao definir sua metodologia de trabalho, a professora acredita não seguir uma metodologia específica:

Eu não acredito que eu siga uma metodologia específica, vamos dizer assim Ana. Qual é o meu foco no ensino médio pode até ser um, mas eu foco no ensino de leitura, por isso, eu trabalho muito com textos. Eu acredito por esse mínimo de carga horária que a gente tem, uma aula por semana, que se eu conseguir nessa trajetória de 3 anos, por exemplo, agora meus alunos de 3º ano estão saindo ... eles conseguem ler com uma determinada tranquilidade e interpretar um texto. Eu acho que aí eu to encaminhando eles pra alguma coisa boa lá fora. É muito difícil o ensino de uma língua estrangeira dentro de uma escola pública, e eu me dedico demasiadamente para isso. Se eu for definir debatendo esta tua questão eu trabalho na linha que eu acredito que o aluno tem que ler. Ele conseguindo ler, ele consegue e o resto ele vai ter que buscar por conta própria.

Sua forma de trabalho foi definida a partir de suas próprias experiências e com base em suas convicções, motivo pelo qual diz não seguir uma metodologia única. O foco na leitura foi justificado por haver, no Ensino Médio, apenas uma aula semanal; desse modo, prioriza a leitura com a intenção de que, ao completarem esse nível de ensino, os alunos possam ler e interpretar textos em ELE, e isso represente algo em suas vidas, como é possível observar no trecho da entrevista.

.Eu acho que aí eu to encaminhando eles pra alguma coisa boa lá fora. É muito difícil o ensino de uma língua estrangeira dentro de uma escola pública, e eu me dedico demasiadamente para isso. Se eu for definir debatendo esta tua questão eu trabalho na linha que eu acredito que o aluno tem que ler. Ele conseguindo ler, ele consegue e o resto ele vai ter que buscar por conta própria.

Regina reconhece as adversidades da escola pública, em que é muito difícil o ensino de uma língua estrangeira, mas é possível ver que ela acredita que seu empenho fará alguma diferença para superar as dificuldades. Está certa de que realiza o que é preciso: “eu trabalho na linha que eu acredito que o aluno tem que ler”. Caso o aluno necessite ou tenha vontade de complementar seu aprendizado, poderá partir do que foi aprendido em aula e buscar por si mesmo. Nesse aspecto, nota-se que o professor autônomo tende a formar também alunos autônomos, isto é, que tenham condições de complementar a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades.

De acordo com Paraquett (2014, p.132), as concepções de aprendizagem mais adequadas à sociedade contemporânea são o comunicativismo, o sociointeracionismo e o interculturalismo. Nesse sentido, a professora defende que o sociointeracionismo é muito pertinente por trabalhar a leitura e a interação social no ensino de LE; porém, o interculturalismo, por trabalhar aspectos culturais, é o que mais lhe parece adequado a suas aulas. De fato, a professora trabalha com leitura e interpretação de textos, mas também com questões interculturais, como foi possível constatar pelas entrevistas e pelos cadernos dos alunos.

Na visão de Giroux (2003), as escolas são muito importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois podem contribuir para o processo de transformação do perfil do professor intelectual transformador ou contribuir para a manutenção desse perfil. Isso ocorre porque as escolas não são lugares neutros, dessa maneira, os professores também devem posicionar-se de acordo com suas convicções. É possível afirmar que o perfil da escola B colabora muito para que a professora Regina consiga desenvolver o seu plano de ensino voltado para um ensino de ELE mais significativo e dinâmico do que o centrado meramente no LD. O ambiente favorece que a professora desenvolva sua proposta de prática independente, e essa autonomia da professora contribui para que promova um aluno também autônomo.

O Quadro 16 sintetiza os dados das professoras Camila e Regina, referentes às crenças sobre sua formação docente.

Quadro 16 - Comparativo: Crenças sobre Formação Docente/Autonomia

Prof. ^a Camila (Escola A)	Prof. ^a Regina (Escola B)
<p>A faculdade particular não prepara tão bem quanto a pública.</p> <p>-Recebeu boa formação porque seus professores eram falantes nativos.</p> <p>-Professores falantes nativos são melhores que professores brasileiros.</p> <p>-Professores falantes nativos motivam o aluno a aprender mais.</p> <p>-Aulas na sala de informática não</p>	<p>-A universidade não prepara para totalmente para prática docente.</p> <p>-O professor precisa buscar formação por sua conta para complementar a lacuna deixada pela formação docente.</p> <p>-O processo de formação docente está em construção permanente.</p> <p>-O professor pode fazer um bom</p>

precisam ser planejadas.	trabalho mesmo na escola pública. -O aluno merece o melhor independente dos problemas da escola pública.
--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2 (Des)Encontros de crenças das professoras

O propósito desta seção é realizar a comparação contrastiva entre ambos os casos analisados neste estudo, a saber, a Prof.^a Camila, que ensina ELE na Escola A, e a Prof.^a Regina, professora de ELE na Escola B. Os Quadros 17 e 18 reúnem suas respectivas crenças e possíveis origens dessas crenças.

Quadro 17 - Crenças da Prof.^a Camila e suas possíveis origens

Prof. ^a Camila	Crenças	Possíveis origens das crenças
Sobre MD	<p>Texto é pretexto pra trabalhar gramática e tradução.</p> <p>-MD é sinônimo de textos.</p> <p>-Usa o LD em função da comunidade ser carente.</p> <p>-Os alunos perdem o interesse pela oralidade em ELE, à medida que avançam as séries.</p>	<p>-Experiência de vida como aluna e professora.</p> <p>-Formação tecnicista.</p> <p>-Formação linguística estruturalista.</p> <p>-Falta de autonomia.</p>
Sobre o LD e PNLD	<p>-O LD é indispensável.</p> <p>-LD se escolhe pelo conteúdo e pela sugestão da editora.</p> <p>-LD bom é livro com diferentes gêneros textuais.</p>	<p>-Experiência de vida como aprendiz.</p> <p>-Formação tecnicista.</p> <p>-Formação linguística estruturalista.</p> <p>-Falta de autonomia.</p>
Formação docente/Autonomia	<p>-A faculdade particular não prepara tão bem quanto a pública.</p> <p>-Recebeu boa formação porque seus professores eram falantes nativos.</p> <p>-Professores falantes nativos são melhores</p>	<p>-Crença compartilhada pela população.</p> <p>-Crença compartilhada pela população e influenciada pelos cursos de idiomas.</p> <p>- Falta de autonomia.</p>

	<p>que professores brasileiros.</p> <p>-Professores falantes nativos motivam o aluno a aprender mais.</p> <p>-Aulas na sala de informática não precisam ser planejadas.</p>	
--	---	--

Quadro 18 - Crenças da Prof.^a Regina e suas possíveis origens

Prof. ^a Regina	Crenças	Possíveis origens
Sobre MD	<p>-Não acredita no trabalho orientado pelo LD.</p> <p>- MD elaborado em forma de polígrafo não promove o crescimento do aluno.</p> <p>- O texto literário é a base para trabalhar ELE.</p> <p>-ELE deve ser trabalhado de maneira interativa.</p>	<p>-Experiência de vida como aluna e professora.</p> <p>-Segurança quanto a ações pedagógicas.</p> <p>-Autonomia profissional. Formação reflexiva.</p> <p>-Visão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem.</p>
Sobre o LD e PNLD	<p>- LD é desnecessário.</p> <p>-LD pode ser útil para “quebrar galho”.</p>	<p>-Experiência de vida como aluna e professora.</p> <p>-Autonomia profissional.</p> <p>-Formação reflexiva.</p> <p>Visão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem.</p>
Sobre Formação docente/Autonomia	<p>-A universidade não prepara para totalmente para prática docente.</p> <p>-O professor precisa buscar formação por sua conta para complementar a lacuna deixada pela formação docente.</p> <p>-O processo de formação docente está em construção permanente.</p>	<p>Visão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Autonomia profissional.</p> <p>Formação reflexiva.</p> <p>Motivação profissional.</p> <p>Visão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem.</p>

	<p>-O professor pode fazer um bom trabalho mesmo na escola pública.</p> <p>-O aluno merece o melhor independente dos problemas da escola pública.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um primeiro momento, houve a impressão de que o trabalho das duas professoras, Camila e Regina, seguiria um caminho semelhante, já que ambas priorizam trabalhar com textos, estão em comunidades carentes e de periferia, são as únicas professoras de ELE em suas escolas, trabalham com Ensino Fundamental, Médio e EJA, além de atuarem em escolas públicas muito próximas geograficamente entre si.

Entretanto, foi constatado exatamente o oposto, pois ambas têm diferentes crenças e diferentes maneiras de orientar o seu trabalho docente em relação ao MD. As diferenças, conforme as entrevistas demonstram, estão muito além do fato de que uma delas utiliza o LD distribuído pelo PNLD, enquanto a outra não o utiliza. Um dos fatores responsáveis pelas diferenças entre suas crenças e ações é, possivelmente, o fato de que suas experiências durante o processo de formação foram diferentes. As experiências vividas e a maneira como elas são enfrentadas durante a prática docente contribuem sobremaneira para que o professor crie seu ponto de vista sobre o processo de ensino e aprendizagem, afirma Prahbu (2012).

É muito comum que os estudantes reproduzam a maneira como aprenderam. No caso de Camila, em função de sua formação mais voltada para o estruturalismo (a língua vista como conjunto de regras gramaticais), percebe o MD como um pretexto para trabalhar gramática e tradução. Já Regina prioriza o trabalho interativo com foco em textos literários e preocupando-se em formar alunos que sejam mais críticos. Acredita-se que essa perspectiva diferenciada de Regina seja oriunda da experiência interativa vivida em seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, ressalta-se a característica interativa das crenças, que são oriundas de experiências dos indivíduos e dos professores (BARCELOS, 2010).

Na Escola A, a professora Camila utiliza o LD distribuído pelo PNLD, juntamente com fotocópias de textos de outros LD e textos retirados da *Internet*,

acreditando que essas limitações são devidas ao fato de a escola se localizar em uma comunidade carente. Foi possível deduzir que, em função de sua formação tradicional, bem como pelas suas vivências e experiências, essa professora está muito condicionada ao LD e não dá indícios de ter autonomia para elaborar um MD diferente, sendo que suas tentativas de incluir materiais e atividades adicionais mostram-se pouco relevantes para os alunos.

No contraponto, na Escola B, a professora Regina se recusa a adotar o LD distribuído pelo programa, permitindo o recurso apenas para suprir uma eventual emergência, como no caso de estar impossibilitada de comparecer à aula. Na sua crença, o LD não contribui para que o aluno cresça, interaja ou expresse opiniões. Esses aspectos coincidem com a característica de natureza emergente das crenças, pois são construídas na interação social e têm caráter dinâmico, sendo sua compreensão ligada ao contexto (BARCELOS, 2010).

Quanto à formação docente, também foi constatada dissonância nas crenças de Camila e Regina. Camila, que se formou em uma faculdade particular, por acreditar que poderia estar em desvantagem em relação a alunos que estudaram na universidade federal, buscou, no seu relato, expressar as razões que justificassem que a sua formação docente foi adequada. Suas crenças sobre o professor nativo na língua ser mais capacitado a ensinar e a motivar os alunos foram construídas nas interações sociais, em sua experiência enquanto aluna do curso de graduação. Por fim, menciona-se a crença de Camila, depreendida da ação, de que aulas na sala de informática não necessitam de planejamento porque basta deixar o aluno livre para acessar a *Internet*.

A professora Regina se diferencia de Camila, principalmente, por suas convicções de que a universidade não a preparou suficientemente para a prática em sala de aula e de que o professor precisa estar em constante processo de estudo e atualização. Essas crenças, advindas do processo reflexivo de Regina, funcionaram como mediadoras para guiar a aprendizagem e o aperfeiçoamento de suas metodologias de ensino, isto é, a direcionaram para a busca de soluções. Observam-se, assim, as crenças influenciando as ações (BARCELOS, 2010).

Também há divergências nas crenças das professoras em relação a dois aspectos muito importantes. Regina acredita que o professor pode fazer um bom trabalho mesmo na escola pública; e que o aluno merece o melhor

independentemente dos problemas enfrentados nesse contexto escolar. Parece muito animadora a postura positiva da professora, que, embora tenha comentado os problemas persistentes, mantém-se decidida a fazer um trabalho voltado para um ensino de qualidade. É possível notar aqui, mais uma vez, a característica mediadora das crenças que, nesse caso, influenciam fortemente suas ações.

A professora Camila não apresentou postura negativa ou positiva em relação ao trabalho do professor na escola pública, sendo assim, os comentários que fez em relação à escola pública ficaram restritos à falta de recursos para fotocópias de materiais e à não liberação por parte da escola para participar de cursos de formação continuada. Contudo, em momento algum, considerou como isso reflete na sua prática.

Se for considerado o ponto de vista de Misukami (1986), Camila pratica uma abordagem preponderantemente tradicional, o que se comprova fazendo-se a relação entre algumas características dessa abordagem e a postura da professora. Um ponto que se destaca é a relação professor-aluno do tipo vertical. Nesse tipo de relação, o professor é “autoridade intelectual e moral” e há poucas oportunidades de interação. A maior parte das atividades que o professor desenvolve, nesse tipo de abordagem, requer o trabalho individual dos alunos. Realmente, as atividades desenvolvidas pela professora Camila no Ensino Médio são voltadas para a tradução de textos de forma individual, sem interação social relevante na sala de aula.

Outra característica presente nesse tipo de abordagem e constatada na ação da professora Camila é o professor como o responsável por determinar o momento em que o aluno atua, sempre no sentido de cumprir as atividades propostas, o que evidencia seu papel passivo na estrutura escolar. O ensino se destaca por enfatizar a quantidade e a variedade de conteúdos em detrimento de formar um aluno crítico e reflexivo. Nesse sentido, os objetivos de Camila restringem-se a trabalhar tradução de textos, atividade que, por não oferecer oportunidade de cooperação e interação com os colegas e com a professora, restringe o potencial criativo e reflexivo do estudante.

Dessa forma, Camila é uma professora do tipo tradicional ou tecnicista porque seu comportamento é passivo, uma vez que não reflete sobre a ação, tampouco utiliza suas experiências anteriores para enriquecer sua prática. Ela transmite o

conteúdo do LD para o aluno, sem avaliar criticamente se o conteúdo é adequado à sua realidade ou o que o aluno fará com esse conhecimento posteriormente. Também prepara atividades que incluem testes de vestibulares, provavelmente porque isso é o esperado de uma aula de nível médio, mesmo estando o vestibular em uma perspectiva tão distante dos seus alunos, o que demarca bem sua falta de reflexão. Com isso, a professora desconsidera o contexto em que atua. Muito mais interessante seria buscar um caminho para motivar os alunos a se aperfeiçoarem ou para orientá-los para o mercado de trabalho formal, já que essa é uma realidade mais próxima da turma.

As práticas de Camila se encontram enraizadas no LD fornecido pelo PNLD, como um suporte seguro, confiável e suficiente para os conteúdos a serem trabalhados. Em relação aos PCNs, que orientam que os professores de LE utilizem as tecnologias disponíveis nas aulas e priorizem o trabalho com os gêneros textuais, Camila cumpre parcialmente seu papel, sem planejar a melhor maneira para fazê-lo. No caso do trabalho com os gêneros textuais, a questão é mais problemática, pois, apesar de insistir que trabalha com essa perspectiva, a observação da prática registrada nos cadernos dos alunos demonstra uma realidade completamente limitada e incoerente com as abordagens de gêneros.

Isso está em oposição ao que sugerem os documentos oficiais (PCNs, OCEM e DECENEM) e o PPP da escola A, que atribuem à LE um papel de destaque na oportunidade de oferecer algo que amplie os horizontes dos alunos. Tais documentos orientam que construir sentidos e contribuir para o desenvolvimento do aluno consciente acerca do seu papel no mundo globalizado é tarefa importante a ser desempenhada pelo professor de LE.

Camila, além de adotar uma abordagem tradicional, se constitui uma professora do tipo tradicional, nos termos de Kumaravadivelu (2008), pois, ao desenvolver suas atividades, executa as instruções do LD, tanto da obra adotada oficialmente, quanto de outros dos quais faz cópias para levar aos alunos como material adicional. Essa atitude da professora pode ser explicada pela falta de autonomia ou por uma incapacidade de fazer de outra maneira, concentrando-se, assim, em repassar o conteúdo dos manuais didáticos para os alunos.

Kumaravadivelu (2008) menciona que o professor da abordagem tradicional ou técnica fica numa espécie de “congelamento”, o que corresponde à perspectiva

percebida pela vice-diretora da Escola A, referente à apatia dos professores em relação ao contexto. É preciso considerar, também, que a gestão da escola A, até pouco tempo, não percebia a necessidade de alterar esse panorama, isso está acontecendo, no momento, em função de vice-diretora e coordenadora serem novas na escola.

As características do trabalho da professora Regina, da Escola B, apontam para a abordagem sociocultural de Misukami (1986), que se fundamenta nos ensinamentos de Paulo Freire, priorizando, portanto, o sujeito em interação com o meio, construindo o seu crescimento na prática. Na perspectiva de Kumaravadivelu (2008), a professora Regina pode ser classificada com o perfil de um professor do tipo transformador intelectual, pois reconhece o contexto dos alunos, traz à discussão problemas relevantes para esse contexto, assume a responsabilidade pela própria formação e estimula a reflexão e o crescimento dos alunos.

No trabalho que realiza com contos, a professora oportuniza que o aluno reflita, decida e experimente, em um processo de ação e reflexão que o impele a assumir, cada vez mais, o seu papel de sujeito no mundo. As leituras dos contos em ELE oportunizam não só conhecimentos linguísticos, mas o contato com histórias e culturas diferentes. Essa reflexão sobre a cultura do outro proporciona ao aluno refletir sobre a própria cultura e sobre a própria identidade. Além disso, o trabalho de discussão oferece a oportunidade de interação entre os estudantes, promovendo o crescimento conjunto de todos os envolvidos, inclusive da professora.

Observa-se na professora Regina uma postura autônoma na forma de conduzir as aulas em relação ao MD, considerando que autonomia está relacionada à possibilidade de escolhas do professor, que oportuniza a interação e a construção de saberes. Acredita-se, consoante a Almeida Filho (1993) e Barcelos (2004), que essa maneira de conduzir sua prática pedagógica é reflexo de suas crenças sobre como se aprende Língua Estrangeira, forjadas em suas vivências e experiências.

Enfim, constata-se que as crenças das professoras Camila e Regina são diferentes entre si e, sem dúvida, orientam e determinam as suas ações em relação ao MD, especialmente sua postura em relação do LD, refletindo-se inteiramente na forma de atuação das professoras em seus respectivos contextos. Enquanto a professora Camila utiliza o MD de maneira tradicional, centrada no LD, com o objetivo de ensinar a traduzir textos, a professora Regina elabora seu MD e o utiliza

de maneira interativa, com o objetivo de contribuir para formar um aluno preparado para agir em diferentes situações e posicionar-se a respeito dos mais variados temas.

7 CONCLUSÃO

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a relação entre o trabalho docente e o livro didático por meio das crenças de duas professoras de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) de escolas públicas, averiguando-se como essas crenças influenciam suas ações pedagógicas. A hipótese do trabalho foi que, considerando a deficiente formação inicial, as condições de trabalho e o estímulo governamental, como o PNLD, o professor de Espanhol Língua Estrangeira se apoia fortemente no livro didático como suporte norteador do processo de ensino e aprendizagem. Para confirmar ou refutar essa hipótese, foram propostas quatro questões centrais de pesquisa.

A primeira pergunta teve como meta saber se os professores participantes adotam o livro didático distribuído pelo Governo Federal e em que medida o fazem. Observou-se que a professora Camila (Escola A) utiliza o livro didático em caráter principal para planejar e realizar suas aulas, enquanto a professora Regina (Escola B) não o utiliza.

A segunda pergunta foi se os professores elaboravam seu próprio material, reelaboravam ou complementavam com outros textos o livro didático recebido do PNLD. A professora Camila complementa o livro didático recebido do PNLD, principalmente com fotocópias de outros livros didáticos, que são colados aos cadernos dos alunos. Já a professora Regina refuta o uso do LD e elabora seu próprio material didático, visando estabelecer um trabalho mais interativo, voltado à discussão de textos literários na aula de Espanhol.

A terceira pergunta versou sobre se os professores acreditavam ter recebido formação acadêmica adequada para elaborarem seu próprio material didático de forma autônoma. Respondendo a isso, Camila acredita ter tido uma formação adequada para a elaboração de material didático, apesar de não elaborar MD próprio e apoiar-se principalmente (e em caráter quase restrito) no livro didático do PNLD. No contraponto, a professora Regina considera que sua formação, nesse sentido, deixou lacunas, embora planeje e elabore o material didático que utiliza.

Por fim, a quarta questão foi referente às crenças das professoras entrevistadas, se tinham reflexos ou não sobre suas ações. Concluiu-se que a

professora Camila acredita que convém utilizar por se tratar de uma comunidade carente. Nos cadernos dos seus alunos, observa-se a complementação do LD com fotocópias de textos coletados de outros livros e inseridos com o objetivo de tradução de textos, apesar de, no PPP da escola, ser preconizado o ensino de Língua Estrangeira voltado à formação do aluno cidadão, consoante ao que dizem os documentos oficiais, especialmente os PCNs e as OCEM. Cabe ressaltar que, caso não houvesse o PNLN, acredita-se que a postura da professora Camila em relação ao livro didático seria a mesma, apenas pautada por outro LD disponível.

Assim, pode-se considerar que as crenças da professora Camila se refletem na forma como ela desenvolve a prática, pois o LD mostra-se indispensável ao planejamento de suas aulas. Sua concepção de que utiliza o LD em função de os alunos serem de periferia e terem dificuldades financeiras é empregada como uma justificativa para a sua falta de autonomia para a elaboração do MD. Ao utilizar os livros que poderiam ser levados para casa apenas na escola, para dar conta de todas as séries em que leciona, soluciona um problema próprio de planejamento e desenvolvimento das aulas.

Além disso, percebe-se que não há, no caso dessa professora, reflexão sobre o contexto, pois não demonstra ter em vista quem são seus alunos, quais são seus objetivos futuros, isto é, permanece cumprindo o programa estabelecido para o Ensino Médio, referente ao preparo dos alunos para o vestibular, a despeito de sua realidade. Ela percebe que os alunos, na transição do nível fundamental para o médio, perdem o interesse pelas práticas orais, mas não tenta buscar uma forma de solucionar a questão problematizada. Camila acredita ter recebido uma boa formação por haver contado com professoras falantes nativas de Espanhol, o que parece ser suficiente para que se sinta capacitada na língua. Também demonstra conhecer os documentos oficiais sobre LE, mas as orientações que neles constam não se refletem na sua prática pedagógica.

As crenças da professora Regina sobre o material didático também se refletem em suas ações, porém, de maneira diferente do que no caso anterior. Ela elabora e organiza o material didático que emprega, centrando-se em contos literários e voltando suas aulas para a discussão interativa de temas variados, vinculados à realidade social e, portanto, oportunizando a reflexão e a construção do pensamento crítico.

As crenças de Regina em relação à formação docente revelaram que, sob seu ponto de vista, a universidade não foi capaz de prepará-la adequadamente para o desempenho do trabalho docente, revelando total insegurança em suas primeiras experiências. No entanto, seu processo reflexivo a fez mobilizar-se na busca de alternativas que pudessem sanar as dificuldades detectadas. A professora se considera em constante processo de formação, demonstrando consciência de que o professor nunca está totalmente pronto.

Embora atribua à universidade o seu despreparo para o desempenho nas atividades pedagógicas, pode-se inferir que sua atitude reflexiva, possivelmente, seja em função da educação voltada para a autonomia que recebeu durante a graduação. Além disso, seu processo de formação também pode ser refletido na sua atuação em relação aos alunos, pois manifesta a preocupação de fomentar a autonomia do aprendiz, ao fazê-lo buscar mais conhecimentos por conta própria.

Se, por um lado, Regina acredita que a universidade deixou lacunas em sua formação, por outro, o fato é que essa formação foi capaz, em algum grau, de suscitar sua capacidade reflexiva e crítica, em conformidade com o que se espera de um professor apto a ser intelectual transformador. A transformação empreendida por Regina se materializa no que já realizou na escola, a exemplo da mobilização que obteve da direção, para adquirir os livros que julgou serem necessários ao seu projeto de ensino, não se restringindo ao que estava posto, que seria o LD recebido gratuitamente pela escola.

Portanto, ao final deste trabalho, confirma-se a tese de que os professores de ELE não recebem formação suficiente para elaborar seu próprio material didático. De um lado, há uma professora que, apesar de ter a crença de que teve a formação suficiente para tal, revela, com suas ações, que não possui autonomia. De outro, há uma professora que acredita não ter recebido a formação suficiente, porém, suas ações revelam completa autonomia quanto ao MD.

7.1 Considerações finais

Paralelamente às conclusões deste trabalho, que foram feitas com base nos objetivos previamente fixados, é preciso apontar as considerações finais sobre a pesquisa. Durante o estudo, foi possível perceber que a falta de condições de

trabalho das escolas públicas dificulta o trabalho dos professores, mas não inviabiliza uma prática significativa. A motivação profissional desponta como um fator determinante para que gestores e professores busquem a superação das adversidades ou, pelo menos, consigam amenizá-las.

A direção da escola B, por exemplo, buscou a parceria com a comunidade, corroborando seu interesse de participar ativamente e contribuir de modo significativo para o ensino e aprendizagem dos alunos do bairro. Isso, sem dúvida, se reflete na sala de aula e vai além, pois suscita o melhor preparo dos alunos para o mercado de trabalho, sendo que alguns alçam voos mais altos do que os inicialmente previstos, como se observa com o ingresso de alunos nas universidades da região e com a diminuição de violência na escola. Já as gestões escolares são importantes porque influenciam diretamente as ações das professoras participantes, inclusive na sua motivação.

Os documentos oficiais, embora orientem o trabalho do professor e se proponham a estabelecer ações para promover o processo de formação continuada, não estão atingindo seus objetivos plenamente. Isso ocorre porque tais documentos têm propostas excelentes, mas, na prática, ainda se encontram professores presos à visão tradicional ou tecnicista de ensino. Há que se estabelecer ações que possibilitem, ao professor, uma postura crítica e reflexiva, para que efetivamente possa oportunizar a formação de um aluno igualmente crítico e reflexivo.

Percebe-se, nas entrevistas analisadas com ambas as professoras, uma situação distinta da descrita no estudo de crenças feito por Zolin Vesz (2013). Esse autor destaca a necessidade de se lançar o olhar para a América Latina, uma vez que persiste a crença equivocada de que a Espanha é o único país que fala Espanhol, ou o país em que se fala o Espanhol “mais correto”. Para o autor, isso acontece por questões hegemônicas e interesses econômicos, financeiros, linguísticos, entre outros, que beneficiam a própria Espanha e, por sua vez, acabam influenciando fortemente o MD utilizado no Brasil, assim como o comportamento de muitos professores de ELE. Possivelmente, pela proximidade das fronteiras com o Uruguai, esse país foi bastante citado pelas professoras Camila e Regina, sendo que Argentina e Paraguai foram menos mencionados. Cabe citar que a professora Regina desenvolve um trabalho especificamente voltado para o uso de contos

literários de autores latino-americanos, o que já evidencia certa preocupação nesse sentido.

Quanto às limitações da pesquisa, é importante mencionar que não foi possível a realização da observação presencial e direta das aulas, o que seria uma base de dados importante, por ser este um estudo de crenças de abordagem contextual. Essa limitação deveu-se a uma escolha das professoras participantes, que permitiram somente técnicas menos invasivas de coleta. Entretanto, buscou-se minimizar essa perda mediante o acesso aos cadernos dos alunos, a fim de confirmar ou refutar a correspondência de algumas crenças às ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. In. PASCHOAL L., REGINA CÉLIA C. (org.) **Leitura Múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p 103-110.

_____. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CEQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.let.unb.br%2Fjcpaes%2Fimages%2Fstories%2Fprofessores%2Fdocumentos%2FCONHECER_E_DESENVOLVER__A_COMP__PROFISS.doc&ei=gZpcUu2KFJskQeNh4CAAw&usg=AFQjCNHwOjLNJtyeyWz0dvuicdpj3xBPJw>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CALDAS, L. R.; BAGHIN, D. C. M. A formação auto-sustentada do professor de Língua Estrangeira. **Boletim APLIESP**, São Paulo, n. 47, junho de 1998. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CD AQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.let.unb.br%2Fjcpaes%2Fimages%2Fstories%2Fprofessores%2Fdocumentos%2FA%2520Formacao%2520Autosustentada%2520do%2520Prof%2520de%2520LE.doc&ei=d596UqyWA8OnkQfU8IDQCw&usg=AFQjCN GvBONZ8vPpBJ9sEMY84NJd8cjscQ&bvm=bv.55980276,d.eW0>>. Acesso em: 06 mar. 2011.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 71-92.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1. p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2. p. 109-138. 2007.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F.ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 15-42.

_____. **A cultura de aprender língua estrangeira (in-glês) de alunos de Letras.** 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP). Campinas, SP, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P. (org.). O professor de língua estrangeira em formação. 1999,

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach.** Tese (Doutorado - The University of Alabama). Tuscaloosa, 2000.

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65.

_____. KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

_____.1999

BARROS, C. S.; COSTA. E.G.M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In. BARROS, C.S; COSTA, E.G.M. (coord.) **Espanhol: ensino médio.** Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p.

BARRETO, B. de C.; MONTEIRO, M. C. de G. **Professor, livro didático e contemporaneidade.** 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11983/11983.PDFXXvmi=2t9nEfpNez1wwA6ioslwwOtM7UBaLmfNRobwEBISbmqIXx2m1oTxdolkXv6ILTda5LPH7JSuaCslEQK3KihaFDuD9BZUvd6BZVi7FcDPO7ztXjwJDPTispWD1Vxwaf99BrhgEU7t3HX11uLFIFXP5Vs7R2F2HOcihuAVqlptpovrUh7gW6632zaUBQXiFbCWGdT7VkBmJ8PEpWUn42r7BC3ds1w9ca6Sn01kkDH5LwJbuEAAG2HiFKw9M4iZepS>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 25, n. 2, 2004.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from Foreign Language learning to Foreign Language teaching (Autonomia na transição da aprendizagem de Língua Estrangeira para o ensino de Língua Estrangeira). **D.E.L.T.A.**, n. 24, ed. esp., p. 421-439, 2008.

BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais. In: KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.(orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2006.

BERWALD, J. P. Au courant: Teaching French Vocabulary and Culture Using the Mass Media. **Language in Education: Theory and Practice** 65, Centre for Applied Linguistics, Washington D. C:1986.

BORDENAVE, J.E.D. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação**, AEC, n. 54, pp. 41-5, 1984.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. **Lei nº 7. 853 de 05 de agosto de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em 20 set. 2013.

_____. **Lei nº 11.161 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 25 ago. 2013.

BRASIL. **Resolução CEB N. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Portal FNDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/livrodidaticohistorico><http://pt.wikipedia.org/wiki/Braille>>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Livros didáticos ontem e hoje**. Direção: Sergio Sbragia (12 min). Brasil: TVE, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=II9kBKFN02A>>. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. **PCN- Língua Estrangeira Ensino Fundamental-Terceiro e Quarto Ciclos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 02 mar. de 2015.

_____. **PCN- Língua Estrangeira Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdfhttp://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 10 mar. de 2015.

_____. **OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book volume 01 internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em: 12 fev. de 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens códigos e suas tecnologias.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRITTO, L. P. L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2002.

CAMPOS, M. T. R. A. **Materiais Didáticos e Formação do Professor.** Consultoria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, p. 1, 2001. Disponível em: <http://demaua.edunet.sp.gov.br/professor_coord/replanejamento%20agosto/Materiais%20did%C3%A1ticos%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor1.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2012.

CAMPOS, M. T.R. A. Materiais didáticos e formação do professor. **Boletim 2001.** Programa Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 23 jan. 2011.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In In: LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In. CORACINI, M. J. R. F (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In. CORACINI, M. J. R. F (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In. DIAS, R.; CRISTOVÃO V. L.L (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 344p.

DAVIES, N. **Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história?** Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil - 1996. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/FEH/article/view/6013/4861>> Acesso em: 30 nov. 2012.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In. DIAS, R.; CRISTOVÃO V. L. L (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. DOURADO, M. R. da S. **Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD**. Ling. (dis)curso, Tubarão, v.8, n.1, Jan./Apr. 2008.

DOURADO, M. R. OBERMARK, G.M. Uma reflexão sobre os parâmetros curriculares nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

FARIAS, C. L. **O processo de ocupação da periferia urbana em Santa Maria -RS: o caso do bairro Nova Santa Marta**. Dissertação (Mestrado – Unisc). Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/CarlosFarias.pdf> Acesso em 26 Jan. 2014.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FERRO, J.; BERGMANN, J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C.M. **Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: ARCO/LIBROS, 2011.

GONZALEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C.S; COSTA, E.G.M.(coord.) **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino. v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GELABERT, M.J; BUESO, I; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: ARCO/LIBROS, 2002.

GIL, G.; CARAZAI, M.R.P. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 30, Nov. 2003. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/030/30pc_giroux.htm > Acesso em: 14 jan 2015.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale University: 2003. Disponível em: <http://www.yale.edu/yup/pdf/095732_front_1_2.pdf> .Acesso em 03 mai. 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEE, Winnie Yuk-chun. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. **ELT Journal**, v. 49, n. 4, p. 323-28, 1995.

.LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Ensino de línguas: presente, passado e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf > Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/a_look_at_students.pdf >. Acesso em 23 jun 2014.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 16 mar. 2013.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Disponível em: <https://let590.files.wordpress.com/2013/01/larsen-freeman-techniques-and-principles-in-language-teaching.pdf> . Acesso em 08.04.2014.

LIBÂNEO. J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar, **Revista da Ande**, n.6, pp. 11-9, 1982.

LITTLE, D. **Autonomy**: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991. Disponível em: < <http://eprints.teachingandlearning.ie/2753/1/Little%201995.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2015

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESAN, M. T. N. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e E/LE para policiais. In. STURZA, E. R.; FERNANDES, I. C. S.; IRALA, V. B. (orgs.). **Português e Espanhol**: Esboços, Percepções e Entremeios. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL-Editores, 2012.

_____. **Desenvolver competência comunicativa em E/LE**: competências e exigências na formação docente. 2012, no prelo.

_____. **Planejamento, adaptação e elaboração de material didático**, disciplina complementar de graduação oferecida no Curso de Letras Espanhol, UFSM. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MIRANDA, M.M.F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, H.; DUTRA, D.P. JORGE, M. **Action research as a tool for teacher autonomy**. D.E.L.T.A., n. 24, ed. esp., p. 513-528, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502008000300001&script=sci_arttext> Acesso em: 02 fev. 2015.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. NICOLAIDES. Crenças e Atitudes que Marcam o Desenvolvimento de Autonomia no Aprendizado de LE. **The Specialist**, São Paulo, Educ, 2002.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTUOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO V. L.L (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PARQUETT, M. Projetos e ações na formação inicial de professores de espanhol. In: LIMA, L.M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino: aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C.S.; COSTA, E. G. M. (coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013, p.137-156.

PEREIRA, C. 103 milhões de livros didáticos. **Revista Veja**, Edição 2104, 18 mar. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>> Acesso em: 16 set. de 2014.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.48, v.1, p. 53-69, Jan./Jun. 2009 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/05.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

PIMENTA, S. G, GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, A.P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

PRAHBU, N. S. **A dinâmica da aula de língua**. (Trad.) ALMEIDA FILHO, J.C.P.; TARDIN C.R. C. Disponível em: <http://search.alot.com/web?q=A%20din%C3%A2mica%20da%20aula%20de%20l%C3%ADngua&src_id=30085&client_id=8848a348ae8d38e8c873184a&camp_id=3138&install_time=2012-10-7T23:00:04Z&pr=tbar&tb_version=1.1.1000%28G%29> Acesso em 14 nov. 2012.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO V.L.L (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, A.G. STHAL, L.; SOARES, N.R.; (Des)Encontro de crenças no ensino/aprendizagem de E/LE. In: MARCHESAN, M.T.N. (org.). **Ensinando e Aprendendo: crenças em LA**. 2015 (no prelo)

REYNALDI, M. A. A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas**. Traducción Española, CASTRILLO, J.M. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RICHTER, M. G. **O material didático no ensino de línguas**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_05/Marcos.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

RUBIN, G. R. **Análise dos programas habitacionais em Santa Maria**: O caso do Conjunto Habitacional Tancredo Neves. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Geografia e Geociências – UFSM). Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Gr.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

ROCHA, COSTA E SILVA 2006

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

SCHUBERT, B. P. B. A autenticidade do material didático para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagens e Diálogos**, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2010.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**, v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 23-61.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da. (org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. v. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-101.

_____. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp). Campinas, SP, 2005.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO V.L.L (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> . Acesso em 02 fev. 2014.

SOUZA, A. E. ; DIAS C. N. O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. **Linguagem**, v. 20, Out./Nov. 2012. Disponível em:

<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/reflexoes/001.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, UNIGRANRIO, 2008. Disponível em:<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>> Acesso em: 14 nov. 2012.

TOMLINSON, B. Introduction. In. TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press 2011, p.1-37. Disponível em: <http://www.cup.cam.ac.uk/servlet/file/store7/item6925339/version1/Materials%20development%20for%20language%20learning.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____.Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM,L (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 219-231.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Wilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

WIDDOWSON, H.G. Context, community and authentic language. **TESOL Quarterly**, 32, 4, p.705-16, 1998.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol**: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/07.pdf> >Acesso em: 18 ago.2014.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F.(org.) **A (In)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O Material Didático e o Professor de ELE: Crenças de duas Professoras da escola pública.

Pesquisadora responsável: Ana Nelcinda Garcia Vieira

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone: (55) 3220-9582 ou (55)96685751

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa de doutorado, cujo título é: O Material Didático e o Professor de ELE: Crenças de duas Professoras da escola pública., sob a responsabilidade de Ana Nelcinda Garcia Vieira (Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM) e sob a orientação da professora Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da UFSM).

Antes de aceitar participar da pesquisa é necessário que você compreenda as informações e instruções deste documento. Por esta razão, leia cuidadosamente o que se segue e, em caso dúvida, pergunte ao responsável. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Uma cópia desse documento será sua e a outra da pesquisadora.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar as crenças dos professores de ELE em relação ao material didático e como elas influenciam em suas ações.

Os dados coletados serão guardados pelo período de cinco anos no Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli), localizado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), prédio 67, sala 1103. Esses dados serão guardados em arquivo próprio havendo uma cópia impressa dos materiais e outra em CD.

Os sujeitos da pesquisa e os dados da escola participante não serão identificados, em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis.

A sua participação não terá ônus ou ganho financeiro, mas será de extrema importância para a realização dessa pesquisa e poderá contribuir para o desenvolvimento de discussões relevantes

sobre o ensino de espanhol.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito.

Eu, _____, abaixo assinado, portador do RG _____, residente na Rua _____ Número _____, cidade de _____, estado do RS, concordo em participar da pesquisa científica vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM. Fui suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o projeto O Material Didático e o Professor de ELE: Crenças de duas Professoras da escola pública. Eu discuti com a doutoranda Ana Nelcinda Garcia Vieira sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades.

Para concordar em participar da pesquisa, assino o termo:

Local e data _____

Participante convidado(a)

Eu, Ana Nelcinda Garcia Vieira, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Local e data _____

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos professores

1. Dados Pessoais

Qual o teu nome?

Qual a tua idade?

Qual a tua formação académica?

Quantos anos se passaram desde a tua última titulação?

Em quantas escolas tu trabalhas?

Ensinas somente Espanhol?

Somente na escola pública?

Em relação à escola pública, tu és um professor concursado ou contratado?

Há quanto tempo tu trabalhas com o ensino de espanhol?

Já trabalhastes com outra disciplina?

2 Planejamento das Atividades Docentes

Quanto ao planeamento das aulas que tu ministras: tu planejas para cada aula, para a semana, para o bimestre, para o trimestre, para o semestre, para o ano, por unidade do plano de ensino. Ou não planejas, pois utilizas um material pronto ou livro didático?

Este livro didático é aquele que o PNLD manda?

Quanto ao programa da disciplina, tu o segues na hora de planejar e elaborar as aulas?

Tu achas que o professor deve seguir este programa?

A elaboração deste programa foi baseada em quê?

Fizestes isso baseada em alguma teoria, algum livro... ou na tua experiência?

Na escola que tu estás trabalhando, tens autonomia para planejar os conteúdos ao longo do ano letivo?

Com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, como eles são definidos?

O que tu achas com relação a estes conteúdos, são os conteúdos que o aluno tem que aprender?

E tu achas que esses conteúdos são os que os alunos querem aprender?

E a metodologia das tuas aulas, tu usa algum método especial, tu te baseias em alguma metodologia de ensino de línguas? Como que tu organizas isso?

Se tu pudesses mudar alguma coisa no modo de tu dares aula, o que tu mudarias?

Tu achas que a formação que tu recebestes na graduação foi adequada pra tu escolheres uma metodologia na escola?

Segues algum método de ensino de línguas estrangeiras, tem algum deles que tu te orientes pras tuas aulas?

Quantos alunos tu tens mais ou menos em sala?

Se alguém viesse te perguntar que método que tu usaste hoje, nesta aula, terias segurança pra dizer a foi..., dizer o nome, que características tem essa metodologia ou não?

Com relação à avaliação, como que tu constróis as tuas provas?

Tu crias as questões ou procuras outras bem parecidas?

E o gênero também procuras trabalhar o mesmo?

Se tu vais readaptar, tu retiras de LD ou de site?

3 Avaliação

Com relação à avaliação, como que tu fazes a tua avaliação? Uma prova cumulativa escrita, prova e teste, vários testes, como tu costuma fazer?

Tu costumavas avaliar se eles trazem o material, se eles realizam tarefas, pelo comportamento, pela frequência as aulas?

Quando tu vais avaliar, por exemplo, tu vais dar a prova, tu falas para eles, olha esta prova vale tanto, esta questão vale tanto, tu deixas isso bem claro ou tu não forneces esta informação, para os alunos?

Tu achas que a formação que tu recebeste te qualificou o suficiente para tu saberes como fazer esta avaliação?

De onde saem os exercícios que tu colocas na prova/teste? São criados por ti?

São retirados da internet? São retirados de livros didáticos?

4 Livro Didático e Material Didático

Sobre a importância do livro didático na elaboração das aulas, tu consideras importante para planejar, para elaborar as tuas aulas?

Na prática, como funciona a escolha do LD enviado pelo PNLD?

O LD que recebeste era a tua primeira opção de escolha?

Como funciona a escolha, ela é baseada em que parâmetros?

Os alunos levam o livro para casa?

Este ano vocês já receberam os livros?

Que critérios tu usastes para avaliar o LD?

A escola te obriga a usar o LD?

Com que frequência tu retiras material da *Internet* para compor as tuas aulas?

Que tipo de sites tu usas?

Qual a frequência com que tu utilizas o LD na aula?

O uso é obrigatório?

Alguém fiscaliza se o professor utiliza o LD nas aulas?

Tu sofres alguma pressão para usar o livro enviado pelo governo?

E os alunos e pais de alunos não fiscalizam e ou pressionam a utilização do LD?

Tu tens o hábito de elaborar algum polígrafo?

Em que ele se baseia?

O que tu priorizas quando confeccionas a tua apostila?

Tu procuras utilizar material autêntico?

E a questão dos temas transversais, que constam nos PCNs?

Quais as destrezas que tu priorizas, escrita leitura...?

Tu consideras, no ensino médio, o fato que muitos alunos vão fazer o vestibular?

5 Formação Contínua

Com relação à formação pós, ou seja, contínua, a escola em que tu trabalhas promove, palestras, simpósios, seminários, visando a formação permanente dos professores?

Eles estimulam que os professores participem de atividades fora da escola?

Existe algum tipo incentivo financeiro a título de estimular e ou ajudar o professor a realizar cursos de formação contínua.

Tu fizestes algum tipo de curso nos últimos tempos por tua conta?

Tu lembras quanto tempo faz que tu fizestes o último curso, ou participastes de algum tipo de qualificação profissional?

Quais são os critérios que tu utilizas para escolher o curso que tu vais fazer?

APÊNDICE C – Carta de apresentação aos diretores e coordenadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CENTRO DE PESQUISA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS INSTRUMENTAIS

DATA.....

À: Direção da Escola.....

De: Ana Nelcinda Garcia Vieira

Assunto: Solicitação de entrevista

Prezado diretor(a),

Sou ANA NELCINDA GARCIA VIEIRA, estudante do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a matrícula 201260433, e integrante do Centro de Pesquisa e Ensino de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI). Como desenvolvo uma pesquisa com professores de língua espanhola nas escolas públicas/estaduais de....., gostaria de consultar a sua disponibilidade para conversarmos sobre a estrutura e a realidade pedagógica do ensino de espanhol na Escola Estadual..... Na oportunidade, se for de seu interesse, gostaria também de discutir a possibilidade de oferecer uma oficina de Material Didático para o Ensino de Línguas, com a qual posso contribuir para o processo de formação continuada dos seus professores de línguas.

ANA NELCINDA GARCIA VIEIRA

APÊNDICE D - Perguntas aos diretores de escolas e coordenadores

Quantos alunos têm na escola?

Quantos professores?

Quantos funcionários?

Quantos professores de língua estrangeira?

Quantos professores de ELE?

Quantas salas de aulas tem a escola?

Tem biblioteca na escola?

Como funcionam as aulas de língua estrangeira?

A escola tem laboratório de línguas?

E laboratório de informática?

Qualquer professor pode usar os laboratórios, ou tem um professor responsável que fica na sala de informática para auxiliar os demais professores?

A escola participa do PNLD?

A escola recebe os livros do PNLD?

Quantos livros a escola recebeu da última vez?

Recebe LD para todos os alunos?

Os LD são todos distribuídos para os alunos?

A professora de ELE adota o LD do PNLD?

O que a coordenação acha do PNLD?

A escola recebe algum tipo de pressão para que os LD sejam utilizados pelos professores? –Como, por exemplo, do governo Federal, dos pais de alunos, dos alunos?

A escola faz algum tipo de pressão para que os professores utilizem o LD?

Como é a comunidade escolar, participa ativamente? A comunidade frequenta a escola, é presente na escola?

Como são os alunos da escola? Temos menores infratores? Que tipo de problemas vocês enfrentam com os alunos?

Como está o processo do PPP da escola?

Vocês me permitem ver o PPP da escola no que se refere ao ensino de língua estrangeira?

A escola oferece algum tipo de formação continuada para os professores?

Se o professor tiver interesse em fazer algum curso ele recebe algum tipo de apoio da escola? –

Qual? – Ajuda financeira como pagamento de parte da inscrição, liberação das aulas?

Na contrapartida da colaboração da escola com essa pesquisa eu gostaria de oferecer uma oficina de MD para o ensino de língua estrangeira. A escola teria interesse em participar liberando os professores para participar da oficina?

ANEXO A - Normas para Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	Maiúsculas	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vocal ou Consoante (como s,r)	: : podendo aumentar para : : : : ou mais	Ao emprestarem os...éh: : : ...o dinheiro
silabação	-	Por motivo Tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda...existe uma... retenção
Comentários descritos Do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa de sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram lá... B. cozinham lá?
Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida em determinação ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...

Fonte: Koch (2006, p.83 e 84)