

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

Cinara Leal Azevedo

**COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS**

Santa Maria, RS
2017

Cinara Leal Azevedo

**COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

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

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Azevedo, Cinara Leal
COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS / Cinara Leal
Azevedo.- 2017.
152 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2017

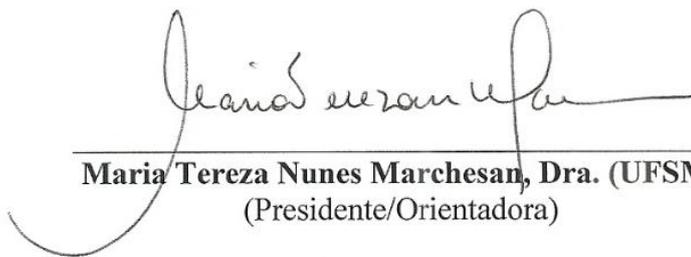
1. Formação de professores 2. Crenças 3. Mudança de
crenças 4. Competências I. Marchesan, Maria Tereza Nunes
II. Título.

Cinara Leal Azevedo

**COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 28 de março de 2017:



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



Ana Nelcinda Garcia Vieira, Dra. (UAB)



Vanessa Ribas Fialho, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
2017

DEDICATÓRIA

À memória do **meu pai**, Paulo, que partiu nos últimos momentos de escrita deste trabalho.
Onde estiver sei que estarás compartilhando esta felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por iluminar meu caminho, me dar sabedoria e força para concretizar mais esta etapa.

À professora Maria Tereza Nunes Marchesan, pelas orientações, incentivo e compreensão. Obrigada pelas oportunidades e confiança depositada em mim desde 2009. Obrigada por me despertar o gosto pela docência e proporcionar que eu realizasse um sonho.

Às professoras participantes da banca examinadora, Doutoradas Vanessa Ribas Fialho e Ana Nelcinda Garcia Vieira por aceitarem tão gentilmente o convite.

Aos acadêmicos do 1º e 10º semestres do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literaturas e aos professores da Rede estadual de ensino, pela confiança em meu trabalho e por aceitarem participar da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro para que fosse possível maior dedicação a esta pesquisa.

À minha família, minha base de apoio e maiores incentivadores.

À família do Léo, por todo acolhimento e carinho.

Ao Léo, meu amor, meu amigo, companheiro de vida e luta. Obrigada por todo o apoio e por poder compartilhar contigo cada linha desse trabalho.

“Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento”.

Érico Veríssimo

RESUMO

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

AUTORA: Cinara Leal Azevedo

ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

Este trabalho consolida uma investigação voltada à Linguística Aplicada que pretende exaltar a relevância dos estudos de crenças e competências no ensino e aprendizagem de línguas, sublimando como tais estudos podem trazer significativas contribuições à formação de professores de línguas. O objetivo deste trabalho foi investigar a possível alteração das crenças de futuros professores de espanhol língua estrangeira em formação inicial e de professores em atuação no ensino público estadual, a respeito das competências de professores. Os sujeitos deste trabalho foram 28 acadêmicos do 1º semestre do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFSM, 06 acadêmicos do 10º semestre e 04 professores do ensino básico estadual em atuação há no máximo 03 anos. A metodologia utilizada foi um estudo quantitativo e qualitativo de caso, baseada na abordagem metacognitiva de investigação de crenças (BARCELOS, 2001). Para responder ao objetivo principal aplicou-se questionário com os participantes. Num segundo momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com 25% de cada grupo. Os resultados mostraram que em grande parte das situações analisadas as crenças sobre as competências da profissão nos diferentes períodos da formação inicial e na prática docente não se modificam. Contudo, dentro das mesmas competências, o que se modifica é a escolha pelas habilidades, que em alguns momentos são comuns aos grupos e em outros se diferenciam, possivelmente, por conta da influência direta do contexto em que estão inseridos os informantes. Nesse sentido, concluiu-se que o meio, assim como as experiências relacionadas ao ensino e aprendizagem, influenciam nas crenças de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Crenças. Mudança de crenças. Competências.

RESUMEN

COMPETENCIAS DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: UNA INVESTIGACIÓN DE CREENCIAS

AUTORA: Cinara Leal Azevedo

ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

Este trabajo consolida una investigación apoyada en la Lingüística Aplicada que pretende exaltar la relevancia de los estudios de creencias y competencias en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, destacando como tales estudios pueden traer contribuciones significativas a la formación de profesores de lenguas. El objetivo de este trabajo fue investigar la posible alteración de las creencias de futuros profesores de español lengua extranjera en formación inicial y de profesores en actuación en la enseñanza pública estadual, con respecto a las competencias de profesores. Los participantes de este trabajo fueron 28 académicos del 1º semestre del Curso de Licenciatura en Letras-Español de la UFSM, 06 académicos del 10º semestre y 04 profesores de la enseñanza básica estadual en actuación hasta 03 años. La metodología utilizada fue un estudio cuantitativo y cualitativo de caso, basado en el abordaje metacognitivo de investigación de creencias (BARCELOS, 2001). Para responder al objetivo principal fue aplicado un cuestionario con los participantes. En un segundo momento, fue realizada una entrevista semiestructurada con 25% de cada grupo. Los resultados muestran que en gran parte de las situaciones analizadas, las creencias sobre las competencias de la profesión en los diferentes periodos de formación inicial y en la práctica docente no se modifican. No obstante, dentro de las mismas competencias, lo que se modifica es la elección de las habilidades, que en algunos momentos son comunes a los grupos y en otros se diferencian, posiblemente, debido a la influencia directa del contexto en que están inseridos los informantes. En ese sentido, se concluye que el medio, así como las experiencias relacionadas a la enseñanza y aprendizaje, influye en las creencias de profesores.

Palabras claves: Formación de profesores. Creencias. Cambios de creencias. Competencias.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas	33
Figura 2 - Equação pictórica das competências	56
Figura 3 - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas	57
Figura 4 - Motivos do ingresso no Curso de Letras (G1 e G2) e de ser professor(a) (G3)	71
Figura 5 - Tipo de contato antes do ingresso no Curso (G1 e G2) e contato atualmente (G3)	75
Figura 6 - Competência Linguístico-comunicativa	104
Figura 7 - Competência Teórica	108
Figura 8 - Competência Profissional	112
Figura 9 - Influência de professores na formação	116
Figura 10 - Influência de professores no modo de ensinar	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes Termos e Definições para crenças no ensino-aprendizagem de línguas..	27
Quadro 2 - Noções gerais de competências.....	44
Quadro 3 - Concepções comparativas dos termos capacidade, habilidade e competência.....	45
Quadro 4 - Modelo de transcrição das entrevistas.....	65
Quadro 5 - Perguntas sobre PP feitas ao G1.....	69
Quadro 6 - Perguntas sobre PP feitas ao G2.....	69
Quadro 7 - Perguntas sobre PP feitas ao G3.....	69
Quadro 8 - Resultados de TCC's quanto aos motivos que levam ao ingresso no curso.....	74
Quadro 9 - Perguntas sobre PA feitas ao G1.....	77
Quadro 10 - Perguntas sobre PA feitas ao G2.....	77
Quadro 11 - Perguntas sobre PA feitas ao G3.....	77
Quadro 12 - PA do G1.....	78
Quadro 13 - PA do G2.....	80
Quadro 14 - PA do G3.....	81
Quadro 15 - Perguntas sobre PPr feitas ao G1.....	82
Quadro 16 - Perguntas sobre PPr feitas ao G2.....	82
Quadro 17 - Perguntas sobre PPr feitas ao G3.....	82
Quadro 18 - PPr do G1.....	84
Quadro 19 - PPr do G2.....	85
Quadro 20 - PPr do G3.....	85
Quadro 21 - Perguntas sobre características das aulas de Espanhol (ou outra LE)	86
Quadro 22 - Características positivas e negativas das aulas de Espanhol (ou outra LE) do G1 ...	87
Quadro 23 - Características positivas e negativas das aulas de Espanhol (ou outra LE) do G2 ...	89
Quadro 24 - Características das aulas dos professores do G3	90
Quadro 25 - Características classificadas por competências	92
Quadro 26 - Perguntas sobre as características de professores de Espanhol (ou outra LE)	93
Quadro 27 - Crenças sobre as características de professores de línguas	102
Quadro 28 - Perguntas sobre competência linguístico-comunicativa	103
Quadro 29 - Perguntas sobre competência teórica	107
Quadro 30 - Perguntas sobre competência profissional	111
Quadro 31 - Perguntas sobre competência implícita	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Objetivos.....	15
1.1.1 Objetivo geral	15
1.1.2 Objetivos específicos.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 A formação inicial do professor de línguas.....	16
2.1.1 O curso de Licenciatura em Letras hoje	20
2.2 Crenças	24
2.2.1 Histórico dos estudos sobre crenças	24
2.2.2 Definições sobre Crenças e a questão da Experiência.....	26
2.2.3 Mudança de crenças.....	31
2.2.4 Crenças na formação de professores	37
2.3 Competências	43
2.3.1 A origem do termo competência	43
2.3.2 Competências necessárias no ensino-aprendizagem	46
2.3.3 Competências necessárias ao professor de espanhol língua estrangeira	48
2.3.4 A operação global de ensino.....	57
3 METODOLOGIA.....	59
3.1 O estudo de caso na abordagem qualitativa.....	59
3.2 A abordagem quantitativa.....	61
3.3 Abordagens de investigação de crenças	61
3.4 Instrumentos de coleta de dados	63
3.5 Contexto de realização da pesquisa	65
3.6 Os participantes	66
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1 Perfil dos participantes	68
4.1.1 Perfil Pessoal do G1, G2 e G3.....	69
4.1.2 Perfil Acadêmico do G1, G2 e G3.....	76
4.1.3 Perfil Profissional do G1, G2 e G3.....	82
4.2 Percepções sobre o ensino recebido	86
4.3 Características de professores de línguas	92
4.4 Crenças sobre competências	102
4.4.1 Quanto aos aspectos linguístico-comunicativos.....	103
4.4.2 Quanto aos aspectos teóricos.....	107
4.4.3 Quanto aos aspectos profissionais	111
4.4.4 Quanto à influência de professores.....	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
APÊNDICE A	140
APÊNDICE B.....	142
APÊNDICE C.....	146
APÊNDICE D	150

1 INTRODUÇÃO

A área de formação de professores de línguas (inicial e continuada) tem sido investigada a partir de diversos aspectos. Assim, há pesquisas que focam a constituição curricular dos cursos de licenciaturas em Letras, as questões políticas da profissão, a avaliação, a identidade do professor, os seus saberes, as competências, as crenças, entre outros.

No que se refere às competências dos professores, vários são os autores que se dedicam a esse assunto, podendo-se citar Paulo Freire (2001), Philippe Perrenoud (2000), Almeida Filho (1993, 1997, 2006, 2009, 2014), Vieira-Abrahão (1992, 2009) e Consolo e Silva (2007), dentre muitos outros.

Um dos motivos que justifica essa demanda é que atualmente muito se tem exigido daqueles que resolvem seguir a profissão docente. Assim, possuir apenas um bom conhecimento teórico de conteúdos já não é suficiente. O professor deve apresentar outras habilidades e competências. No entanto, quando se fala em professores de línguas, uma das primeiras competências que vêm à mente é a competência linguística, embora esta seja apenas uma das competências necessárias à atuação desse profissional. Outras competências, como a competência teórica, a implícita, a aplicada e a profissional (ALMEIDA FILHO, 1993, 2014), de igual modo são importantes. Ao falar em competências, não se pode esquecer que elas envolvem um compromisso social, ético e político que está ligado ao exercício da docência e que são influenciadas por diferentes agentes, experiências, vivências, opções e crenças.

Dessa maneira, os professores necessitam desenvolver habilidades e competências exigidas pelo contexto de ensino atual, as quais devem ser construídas em seu processo de formação profissional, que se inicia ainda nos cursos de graduação oferecidos pelas universidades. Para Libâneo (2003, p. 1), a função da universidade é “que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos”.

No entanto, o que se sabe é que nem sempre os cursos de graduação preparam, adequadamente, esses profissionais para o exercício da profissão. Nesse caso, a reclamação mais comum é o hiato existente entre a teoria, aprendida na universidade, e a prática, encontrada na realização diária da profissão. Como resultado, tem-se um quadro de profissionais que saem das universidades sem uma formação adequada e que necessitam

buscar conhecimento por conta própria a fim de superar as lacunas deixadas pela formação inicial.

Com base nessas constatações e na busca de compreender como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sentiam-se em relação à sua preparação para o exercício do magistério, no ano de 2013 realizei, nesta instituição, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Formação e competências sobre a profissão docente: crenças de professores de espanhol em formação inicial na UFSM*. O TCC teve por objetivo investigar as crenças de futuros professores sobre as competências necessárias para a profissão docente e também a percepção sobre a formação pedagógica recebida no curso de graduação. Os resultados indicaram as crenças “saber a língua”, “saber elaborar materiais didáticos”, “saber ensinar”, “trabalhar interdisciplinaridade”, “saber a cultura de outros países” e “trabalhar com outros professores”, como sendo as principais competências necessárias para a profissão docente. Além disso, os entrevistados apontaram a existência de falhas na formação inicial e destacaram que o curso de graduação não os preparou para a profissão nos âmbitos linguístico, literário e profissional, os quais foram poucas vezes enfatizados. Assim sendo, as competências julgadas como importantes pelos acadêmicos foram pouco desenvolvidas durante a formação inicial.

Esse foi meu primeiro passo na direção de um estudo sobre o assunto, dado que, com a realização desse TCC, surgiram algumas inquietações, as quais me levaram a dar o passo seguinte na direção do meu desenvolvimento profissional e acadêmico, que me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, onde desenvolvo o presente trabalho de dissertação. A principal inquietação oriunda do meu TCC diz respeito ao fato de que os informantes da pesquisa eram acadêmicos dos últimos semestres, deixando assim o questionamento: diferentes períodos da formação inicial ou a prática docente alteram as crenças acerca das competências da profissão? Ou ainda: o meio em que estão inseridos os informantes, ou suas experiências, faz com que as crenças se modifiquem? De que forma? Tais questionamentos transformaram-se nas perguntas de pesquisa que norteiam o presente trabalho.

Desse modo, justifica-se a escolha do tema da presente proposta de pesquisa, a qual objetiva identificar as crenças relacionadas às competências de professores de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) em diferentes períodos de formação: i) acadêmicos do 1º semestre do curso de graduação em Letras-Espanhol; ii) acadêmicos do 10º semestre e; iii) professores no exercício do magistério público estadual há no máximo 3 anos.

Ademais, este trabalho também se justifica com base em minhas experiências de formação e de profissão: partindo de uma autoanálise, percebo como minhas crenças sobre as competências da profissão docente foram se modificando conforme minha trajetória. Nos semestres iniciais da faculdade, ainda carregava uma visão de aluna, muito ingênua, passiva. O despertar para o comprometimento com a profissão e com a minha formação deu-se após a realização do intercâmbio acadêmico e, conseqüentemente, com o ingresso em um grupo de pesquisa no qual me envolvi com projetos de pesquisa, ensino e extensão. Além disso, outras experiências como o estágio obrigatório, a docência no ensino particular e a docência no ensino a distância contribuíram para a modificação de minhas crenças sobre as competências da profissão.

A relevância dessa proposta está no fato de que os dados obtidos poderão contribuir com a formação inicial e com ações de formação continuada, na medida em que se terá um *feedback* de quais aspectos podem ser revistos nos diferentes estágios de formação. Também é necessário que se chame a atenção para os saberes docentes que envolvem uma boa atuação do professor de ELE na atualidade. Assim, salienta-se a importância das competências docentes para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para uma prática docente mais adequada à realidade atual. Além disso, o presente trabalho visa a contribuir com as pesquisas de crenças sobre ensino-aprendizagem, principalmente no tocante à língua espanhola.

Ressalta-se que esta pesquisa está vinculada ao Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI/UFSM), coordenado pela Prof. Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan e vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM/UFSM).

No CEPESLI, há um grupo que estuda a formação de professores e as crenças de professores e alunos, com foco no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. Como resultados desses estudos, têm-se artigos, monografias, dissertações, teses e publicação de livro, como, por exemplo: Stahl (2010), Diniz e Marchesan (2010), Gonçalves Ramos (2011), Ávila (2013), Azevedo (2013), Torres (2014), Padilha (2015), Marchesan; Vieira; Ávila et al. (2015), Prochnow (2016), Vieira (2016), dentre outros.

Este trabalho, quanto à estrutura, está organizado em cinco capítulos dispostos na seguinte organização: no primeiro, apresenta-se a introdução, composta pela justificativa, pelos objetivos gerais e específicos e pela apresentação da estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, são apresentadas as bases teóricas que fundamentam e orientam o trabalho. São contempladas questões sobre formação de professores, competências da profissão docente e crenças.

A metodologia adotada para realização da pesquisa está descrita no terceiro capítulo. Nele, são apresentadas as abordagens utilizadas neste trabalho, os procedimentos e os instrumentos usados para a coleta de dados, o contexto de investigação e os participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados coletados, com a finalidade de responder aos objetivos da investigação.

No quinto capítulo, são tecidas as considerações finais, os resultados e as contribuições do trabalho. Na sequência, apresentam-se as referências e os apêndices da pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Investigar a possível alteração das crenças de futuros professores de espanhol língua estrangeira em formação inicial e de professores em atuação no ensino público estadual a respeito das competências da profissão docente.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as crenças de acadêmicos do 1º e 10º semestres do curso de Letras-Espanhol da UFSM e de professores graduados que estejam em atuação há, no máximo, três anos no ensino público estadual em relação às competências de professores de língua espanhola do Ensino Básico;
- Analisar de forma contrastiva as crenças encontradas;
- Verificar se e em que medida o meio em que estão inseridos os informantes ou as suas experiências modificam as crenças sobre as competências de professores de língua espanhola do Ensino Básico;

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica norteadora do estudo. Para tanto, cabe expor que o aporte teórico está dividido em três seções.

Na primeira, apresenta-se uma visão geral sobre a formação inicial de professores de línguas, visto que todos os profissionais nessa área devem passar por ela. Logo, apresenta-se a composição atual dos Cursos de Letras, por meio das Diretrizes e Pareceres.

Na segunda seção, são feitas considerações sobre as Crenças. Perpassa-se pela perspectiva histórica dos estudos, pela busca por definições do termo e sua relação com a experiência, pelo processo de mudança de crenças, pelos aspectos relacionados à mudança de crenças, por trabalhos sobre mudanças de crenças e, por último, pelas crenças na formação de professores.

No terceiro momento, trata-se sobre as Competências. Exploram-se a origem do termo e as competências necessárias no ensino-aprendizagem de um modo geral, para, na sequência, tratar sobre as competências específicas ao professor de ELE. Por conseguinte, são expostas as cinco competências propostas por Almeida Filho (1993, 2014) ao professor de línguas: a Competência Aplicada; a Competência Teórica; a Competência Linguístico-Comunicativa; a Competência Profissional; e a Competência Implícita. Ademais, expõe-se sobre a integração existente entre essas competências e, por fim, apresenta-se o Modelo de Operação Global de Ensino.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

É crescente o número de trabalhos e de pesquisas que, de alguma forma, abordam a formação de professores de línguas a partir de diferentes aspectos, tais como: a articulação entre teoria e prática, o papel das experiências anteriores e das teorias implícitas do professor, o papel do professor e do aluno, os métodos de ensino, as competências da profissão docente. Enfim, há uma infinidade de questionamentos que foram e continuam sendo objetos de investigações.

Freeman (2002) traça uma visão geral sobre a formação de professores de línguas, em um período que compreende trinta anos, subdividido em três momentos. O primeiro corresponde à década de 1970, caracterizada pelo paradigma behaviorista-positivista, com ênfase na transmissão de conhecimentos. Nesse período, o papel exercido pelo professor-

formador era de “treinamento”, havendo separação entre o ensino de conteúdo e o ensinar a ensinar. Já o segundo momento, compreende as décadas de 1980 a 1990 e é marcado pela valorização dos processos mentais e crenças de professores. Desse modo, passam a ser considerados a cultura de ensinar e o conhecimento prático dos professores em formação. O último, considerado como o período de consolidação, corresponde a 1990 e 2000. Nele, houve uma preocupação com o processo de formação continuada, a relatividade do pensamento e do conhecimento com a valorização do conhecimento prático de sala de aula.

No Brasil, é apenas na década de 1990 que se iniciam as pesquisas sobre formação de professores. Segundo Gil (2005), nesse período, há a constatação da existência de um descompasso entre práticas de aprender e ensinar línguas – comumente chamado de “prática” –, e a produção de conhecimento gerada pela academia – chamada de “teoria” na área da Linguística Aplicada. Esse é um período marcado pela supervalorização das teorias em detrimento da prática, chegando-se, assim, à crença de que a chave do ensino bem-sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor (PERINE, 2012).

Dentre os autores que tratam sobre essa problemática na formação de professores de línguas em níveis pré-serviço e em serviço, pode-se citar Almeida Filho (1999), Leffa (2001), Gimenez (2002 e 2003), Celani (2002), Kleiman (2001), Vieira-Abrahão (2004), e muitos outros.

Essa visão de formação encontra sustentação no modelo tecnicista que influenciou os currículos de licenciaturas e destacou-se no século XX, o qual visava à formação de profissionais técnicos, voltados à solução de problemas práticos e imediatos, o que se dava com o intermédio da aplicação de teorias científicas. Com base no Iluminismo, o ensino tecnicista detém-se a generalizações e verdades universais, não cedendo espaço para suposições, interpretações e crenças. Para Celani (2001), “o pressuposto técnico racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação” (CELANI, 2001, p. 21). Com isso, acredita-se que os estudos teóricos direcionam a prática. Ou seja, que a teoria em si transforma a prática.

Kumaravadivelu (2003), ao abordar o treinamento de professores, o faz como uma preparação de modo passivo, no qual se aprende um conjunto de conhecimentos (na academia) e o transmite aos alunos em situações específicas. Ou seja: tal conhecimento não prepara o professor para enfrentar situações adversas que certamente encontrará em sua docência. Para Leffa (2001), o treinamento é visto como o ensinamento de técnicas e

estratégias de ensino, as quais o professor deve dominar para, posteriormente, reproduzir mecanicamente em sala de aula, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica.

Esse modelo influenciou e ainda influencia fortemente a formação de profissionais de diversas áreas. É a visão de ensino como transmissão e de formação como treinamento. No entanto, não mais atende às necessidades de professores por não apresentar soluções para os problemas e situações que vão muito além dos problemas instrumentais.

Nesse sentido, o autor compreende a formação de professores como uma preparação complexa em que devem ser considerados, além do conhecimento adquirido, também o experimental, embasados pela reflexão desses dois tipos de conhecimentos. O professor passa a ser visto como o construtor do conhecimento, e não somente como um receptor passivo de técnicas e habilidades. Entende-se a formação de professores como um processo contínuo, demonstrado como um ciclo, que começa pela teoria (o conhecimento recebido), passa para a prática (o conhecimento experimental ou experiencial) e chega à reflexão, que por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo (LEFFA, 2001).

Para Vieira-Abrahão (2010), a formação de professores tem ganhado destaque em detrimento do treinamento. Entende-se a formação de uma forma global, a qual prepara para as diversas demandas de ensino, e não apenas para um contexto particular. É seguindo essa formação global que se terá um profissional crítico, capacitado, consciente e comprometido com o ensino e a educação. Para isso, a formação inicial e o embasamento teórico são os elementos que darão suporte para o desenvolvimento da atividade docente.

Ao buscar a definição para o termo “formação” no *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* (FAZENDA, 2001), encontram-se nele dois conceitos. O primeiro é de Batista, que expõe que “não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais” (BATISTA apud FAZENDA, 2001, p. 135). A autora afirma, ainda, que a formação “é algo inacabado, lacunar, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo” (BATISTA apud FAZENDA, 2001, p. 136). O segundo conceito é de Donato, que enfatiza que a formação não se refere a algo estático, mas que ocorre na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, além de sofrer a interferência do período e do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre. Desse modo, nas propostas de formação de professores, não devem ser desconsiderados os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que rodeiam os diferentes ambientes de ensino.

Entende-se que o papel das universidades e dos formadores é o de construir uma base que possa dar sustentação ao futuro professor na sua atividade docente. Como bem salienta Figueiredo (1996 apud FAZENDA, 2001), esse papel é proporcionar uma forma, mas não modelar uma fôrma. A formação de um profissional comprometido, crítico, competente e seguro do que faz não é um processo simples que acontece apenas nos anos de graduação, ela se estende ao longo da carreira docente. Nas palavras de Leffa (2001),

Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade (LEFFA, 2001, p. 340).

Volpi (2006) também elucida sobre a responsabilidade atribuída a formação inicial:

Em nossa opinião, essa é uma incumbência da Universidade, já que esta é a instituição capaz de realizar o que Llobera (1993, apud VOLPI, 2006) considera uma ‘formação bem articulada de professores de língua estrangeira’: concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência (VOLPI, 2006, p. 140)

Outro autor que corrobora com essa visão é Almeida Filho (2001), o qual não acredita que a formação do professor ocorra estritamente na Universidade. O autor salienta ainda, que

há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 23).

Assim, com base no que foi exposto, espera-se que a formação inicial de professores não seja vista como um treinamento, mas como um espaço de construção, reflexão e experimentação, em que o futuro professor consiga visualizar a profissão e tenha consciência que o seu processo de formação não se encerra com a conclusão do curso de graduação. A seguir serão abordadas as normativas que regem os cursos de Letras, visto que é com base nelas que o futuro professor será formado.

2.1.1 O curso de Licenciatura em Letras hoje

No decorrer dos anos, houve transformações no mercado de trabalho e, com elas, novas exigências foram requeridas, gerando a necessidade de uma reestruturação da educação brasileira. Nesse contexto, o ensino superior precisou ser reconfigurado, visando à capacitação e à adaptação de profissionais para o mundo do trabalho. Nesse sentido, foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras integram o Parecer CNE/CES 492/2001, as quais visam orientar os projetos político pedagógicos dos cursos de graduação. O referido Parecer foi homologado no dia 03 de abril de 2001, sendo publicado no Diário Oficial da União em 09 de julho do mesmo ano. Seu texto-base é composto pelos seguintes tópicos: introdução, perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação.

A proposta das DCN “leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (DIRETRIZES, 2001, p.29). Também trata sobre a necessidade de os Cursos de graduação em Letras apresentarem estruturas flexíveis que: a) priorizem uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; b) promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação direta com a pós-graduação; c) criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; e d) facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.

Quanto ao perfil dos formandos, espera-se que sejam “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (DIRETRIZES, 2001, p. 30). Também espera-se que tenham domínio do uso da(s) língua(s) que seja(m) objeto de seus estudos e que consigam refletir teoricamente sobre a linguagem. Além disso, devem compreender a formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente. Percebe-se uma preocupação com a formação no sentido

de preparar o professor para tratar de questões teórico-práticas, observando que ele deverá ser capaz de fundamentar sua futura prática.

No que tange às competências e às habilidades, o graduado em Letras “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” (DIRETRIZES, 2001, p. 30). Dentre as quais destacam-se: a) o domínio do uso da língua-alvo, tanto em suas manifestações orais quanto escritas; b) visão crítica sobre as diversas perspectivas teóricas que embasam sua formação; c) preparação profissional atualizada para o mercado de trabalho; d) domínio dos recursos de informática e de conteúdos ensinados na educação básica; e e) domínio para a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. Não obstante, o profissional deverá ainda estar apto para trabalhar interdisciplinarmente e em equipe, ser ético e possuir responsabilidade social e educacional.

O curso de Letras pode formar diversos profissionais, como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outros. Desse modo, os conteúdos curriculares devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos devem “articular a reflexão teórica-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras” (DIRETRIZES, 2001, p. 31). É importante ressaltar que a reflexão sobre a prática deve estar presente no decorrer de todo o curso de formação no âmbito das disciplinas de Práticas de Ensino, e não apenas no último ano do curso.

Em conformidade com o Parecer acima citado, quase um ano depois de sua efetivação, duas resoluções foram homologadas. A primeira é a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Constitui-se por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Dentre os pontos abordados, incluem-se: a questão da formação e o desenvolvimento das competências (Artigos 3, 4, 5, 6, 7 e 8); o projeto pedagógico (Artigos 5 e 6); questões envolvendo a seleção de conteúdos para compor a matriz curricular (Artigos 10 e 11); as atividades práticas, englobando o estágio de observação, ação direta e reflexão; a avaliação de estágio, a qual deverá ser feita em conjunto entre a universidade formadora e a escola campo

de estágio, incluindo o papel da coordenação (Art. 13); e o compromisso da instituição formadora para a oferta de formação continuada (Art. 14).

É exposto no Art. 3º da Resolução que a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverá considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso e a coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor. Sendo assim, é fundamental que se busque analisar as competências necessárias à atuação profissional para que sejam adotadas como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

No Art. 5º, parágrafo único, a orientação é que o projeto político pedagógico considere o princípio metodológico da ação-reflexão-ação, no que diz respeito à aprendizagem, prezando pela resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

No Art. 6º, são estabelecidas as competências a serem consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes. São elas:

- I) as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II) as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III) as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV) as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V) as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e;
- VI) as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a, p. 3).

Vale ressaltar que, conforme exposto no § 1º, tais competências “não esgotam tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica” (BRASIL, 2002a, p. 3).

No Art. 12º, § 1º e § 2º, é abordado o lugar destinado à prática na matriz curricular. Ela não se reduz a um espaço isolado, restrita somente às disciplinas de estágios, desarticulada do restante. Portanto, deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

A segunda Resolução homologada foi o CNE/CP 2, em 19 de fevereiro de 2002, a qual estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena e de formação de

professores de Educação Básica em nível superior. Ela propõe que o curso deve integralizar um total de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, as quais devem ser divididas da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASILb, 2002b, p. 1).

Faz-se interessante ressaltar que é mencionado, logo em seu Art. 1º, a preocupação em promover a articulação entre teoria e prática. Tal articulação há muito se apresenta como um desafio para professores e instituições. As deficiências e problemas gerados pela sua não articulação são mencionados em vários estudos e artigos (ALMEIDA FILHO, 2000; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). Portanto, para que se tenha uma formação sólida e de qualidade, é importante que existam espaços que proporcionem debates e reflexões sobre temas e questões-problema presentes no dia a dia da profissão docente, e é exatamente este espaço que as novas propostas buscam contemplar.

Contudo, as orientações presentes nos parâmetros acima mencionados têm se caracterizado por suscitar diferentes interpretações. É o caso, por exemplo, das propostas atuais para os cursos de licenciaturas. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2007) questiona algumas das considerações expostas no documento, como a definição de “professor competente”, por não deixar estabelecido o que caracteriza um professor como tal. A autora ainda trata sobre a falta de incentivo (financeiro ou profissional) para que professores de escolas atuem em parceria com a universidade, na formação de futuros professores. Outro questionamento trazido diz respeito ao cumprimento de tais propostas por alunos de cursos noturnos. Isso porque, diante do grande número de horas a serem cumpridas no decorrer do curso, estes terão sérias dificuldades, uma vez que, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam no período da noite.

Após a leitura e análise dos documentos oficiais, principalmente dos pareceres e resoluções aprovados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, foi possível perceber que tais documentos estão apoiados em, pelo menos, dois grandes alicerces teóricos:

a noção de professor reflexivo e a noção de competências profissionais, que serão abordadas nas próximas seções.

2.2 CRENÇAS

Nesta seção, apresenta-se o construto “crenças” e está dividido em quatro partes. Na primeira, discorre-se sobre a constituição histórica dos estudos de crenças. A seguir, apresentam-se alguns dos vários termos e definições já usados para se referir às crenças. No terceiro momento, versa-se sobre as mudanças de crenças e, por fim, trata-se das crenças na formação de professores.

2.2.1 Histórico dos estudos sobre crenças

Os estudos sobre crenças surgiram na década de 1970¹, embora não fosse utilizada tal nomenclatura. Foi devido a uma mudança na visão do ensino de línguas, ocorrida dentro da Linguística Aplicada (LA), que se passou de uma visão com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, e despertou-se o interesse pelas crenças (BARCELOS, 2004). Nesse novo paradigma, o aprendiz passou a ocupar um lugar especial, sendo considerado em sua completude, com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Barcelos (2004) relata que, em 1978, Hosenfeld utilizou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, considerando, desse modo, a importância do conhecimento implícito dos alunos, mesmo não o chamando de crenças.

Com a difusão da abordagem comunicativa, tornou-se mais evidente a importância de se considerar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem e crenças sobre o processo de aprender línguas. Com isso, houve uma preocupação maior em entender todos esses pontos trazidos por aprendizes para a sala de aula e que influenciam diretamente em seu aprendizado.

Na Linguística Aplicada, o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” surgiu pela primeira vez em 1985, ano em que Horwitz desenvolveu um instrumento de pesquisa chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), com a finalidade de levantar de forma sistemática as crenças de alunos e professores de línguas.

¹ Momento em que passa a ser considerado, no ensino de línguas, os fatores afetivos e sociais (anos 70). Destaca-se o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação.

No Brasil, o estudo de crenças começou a se desenvolver a partir da década de 1990. Tem-se como marcos iniciais destes estudos os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Sobre esses trabalhos, Barcelos (2004) explica que a pesquisa de Leffa (1991) investigou as concepções de alunos sobre linguagem e aprendizagem de línguas, antes de iniciarem o aprendizado de uma segunda língua estrangeira. Almeida Filho (1993) utilizou o termo “abordagem ou cultura de aprender” para se referir às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua que o aluno considera como normais. Barcelos (1995) fez uso do termo “cultura de aprender língua estrangeira” para investigar as crenças de alunos formandos de inglês, de um curso de Letras, sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário e o que de fato fazem para aprender a língua inglesa.

Com isso, pode-se dizer que é desde então que os estudos sobre crenças têm crescido vertiginosamente no Brasil, consolidando seu espaço e importância na grande área da LA, podendo-se citar estudos realizados com os mais variados focos de investigação, como Félix (1998), Mastrella (2002), Coelho (2006), Silva (2007, 2010, 2013) entre outros.

É importante destacar, conforme menciona Barcelos (2004), que os estudos sobre crenças no Brasil podem ser categorizados em três períodos: o período inicial, de 1990 a 1995; um segundo período, de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até os dias atuais.

No primeiro momento, as pesquisas focavam apenas na identificação das crenças, ignorando o contexto, o que provocava um distanciamento entre o aprendiz e suas crenças. O segundo momento concebe crenças como um conhecimento metacognitivo, uma vez que, “se pudéssemos ilustrar, veríamos crenças dentro da mente dos aprendizes, como parte da memória e da cognição” (BARCELOS, 2004, p. 136). No terceiro momento, a investigação de crenças passou a se caracterizar “por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças”. (BARCELOS, 2004, p. 137). O contexto passou a ser investigado, assumindo assim grande relevância:

Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliava com ações, através da observação de comportamento. Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais (BARCELOS, 2004, p. 137).

Nesse sentido, passa-se a reconhecer as crenças como condicionadas pelo meio social e relacionadas ao contexto. Por isso, é importante que o meio social e o contexto sejam considerados para que as crenças possam ser identificadas e melhor compreendidas.

2.2.2 Definições sobre Crenças e a questão da Experiência

Quanto à conceituação do termo, Barcelos (2007) expõe ser “tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007, p.113). É de grande relevância ressaltar, com apoio em Silva (2005), que o conceito de crença para os pesquisadores da área de conhecimento da Linguística Aplicada não está relacionado com religião ou qualquer forma de superstição, passando, assim, por uma ressignificação. O conceito não se constitui em algo novo para a área da Linguística Aplicada e nem se restringe, especificamente, a essa área de conhecimento, haja vista que esse conceito já vinha sendo anteriormente trabalhado em outras áreas, como Antropologia, Psicologia, Educação e Filosofia (BARCELOS, 2004).

Dois importantes filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já tentavam definir crenças. Charles S. Peirce as definiu como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (PEIRCE, 1991 apud BARCELOS, 2004, p. 129). Já a definição trazida por John Dewey (1933) apresenta a sua natureza dinâmica e a inter-relação com o conhecimento. Segundo o autor, crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (DEWEY, 1933, p. 6, apud BARCELOS, 2004, p. 129).

Atualmente, na LA, existe uma multiplicidade de termos e definições empregados para se referir e nomear as crenças, tais como cognições, cultura de aprender, abordagem de ensinar, representações, teorias pessoais, mitos, dentre outros². Por consequência, torna-se difícil pesquisá-las, o que indica que não há uma única maneira de investigá-las.

Silva (2010) elaborou um quadro em que elenca alguns dos vários termos e definições já usados em pesquisas brasileiras até então, para se referir às crenças no ensino-aprendizagem de línguas. A seguir, reproduzem-se algumas das definições apresentadas pelo autor.

² Para um histórico mais detalhado sobre a utilização dos diversos termos e definições, ver Barcelos (2004).

Quadro 1 – Diferentes Termos e Definições para crenças no ensino-aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita” (p.13).
Cultura de Aprender Línguas (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes” (p.48).
Crenças (Félix, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p.26).
Crenças (Barcelos, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. (p.72)
Crenças (Perina, 2003)	“As crenças (...) são ‘verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros’” (p.10-11).
Crenças (Barcelos, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (Barcelos, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes ‘construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’” (p.20).
Crenças (Barcelos, 2006)	“[...] 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” (p.18).

Fonte: Adaptação de Silva (2010, p. 28-29)

Com base nas definições explicitadas no Quadro 1, observa-se que a maioria considera o contexto social em que estão inseridos os indivíduos e que as crenças são individuais, mutáveis, emergentes da experiência e da interação com o contexto.

Para Barcelos (2004), apesar de não haver uma definição única para crenças, observa-se que dentre as conceituações existentes, elas se assemelham em dois pontos: i) remetem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas; ii) crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social. Assim, elas originam-se de experiências, da interação

do indivíduo com o contexto que o rodeia e da capacidade de refletir e pensar sobre o que o cerca.

Assim, para aqueles que buscam estudar e investigar as crenças de professores, não há como fazê-lo sem considerar as experiências de aprendizagem e ensino vivenciadas pelos professores, suas crenças e ações na sala de aula. Segundo Dewey (1938), “experiência não é um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao contexto no qual estão inseridos” (DEWEY, 1938 apud BARCELOS, 2004). Baseada em Dewey, a autora expõe que a experiência é formada por dois princípios: o da continuidade e o da interação. O primeiro estabelece uma conexão entre as experiências passadas e as futuras, no sentido de que toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras. Por sua vez, a interação estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro em virtude da interação propiciada pela experiência.

Dewey (1971) expõe que as experiências se constituem por dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável, e o aspecto mediato, que se refere a sua influência sobre experiências posteriores. Em relação ao primeiro aspecto, ele inclui a formação de atitudes emocionais e intelectuais que abarcam nossa sensibilidade e as maneiras como lidamos com as condições de vida e respondemos a elas, levando-nos a considerar que algumas experiências foram agradáveis e outras não. No que diz respeito ao segundo aspecto, percebe-se que as experiências do indivíduo tanto são influenciadas pelas experiências passadas quanto interferem de alguma maneira na qualidade das experiências subsequentes. Isso acontece porque cada indivíduo é modificado pelas experiências que realiza e vivencia; conseqüentemente, essas mudanças vivenciadas pelo indivíduo afetam a qualidade de suas próximas experiências.

Barcelos (2004) considera que “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. (BARCELOS, 2004, p. 137). Na obra *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte* (2001), Barcelos já abordava a ideia da importância da experiência na formulação das crenças de professores e alunos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. A autora abordou que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore” (BARCELOS, 2001, p.73). Nesse viés, Alanen (2003) declara que “as crenças não podem ser examinadas enquanto propriedades da mente do

indivíduo de forma isolada. (...) o desenvolvimento das crenças está ligado irrevogavelmente ao tipo de atividade e contexto no qual parecem ser construídas” (ALANEN, 2003, p. 66).

Nesse sentido, Barcelos (2004) expõe que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também sociais, confrontadas com o mundo e com os outros. Não surgem automaticamente na cabeça dos indivíduos, elas emergem de todo um complexo processo que ocorre em um sistema de interações entre os indivíduos e o ambiente. Nas palavras da autora, “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p.132).

Silva (2005) corrobora com a ideia da autora e define crenças:

Entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

Para o autor, as crenças estão fundamentadas nas experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que exercem influência no modo como agimos. Dessa forma, são construídas socialmente na vida dos indivíduos e apresentam dinamicidade. É importante destacar que Silva (2005) não circunscreve o conceito de crenças apenas na dimensão cognitiva, mas estende também à dimensão social.

Barcelos (2006) complementa a definição de crenças, caracterizando-as também como individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. A autora, em sua célebre definição, explana que crenças são

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18)

Nessa definição, tem-se as crenças como forma de pensamento que não nascem a partir de um indivíduo isolado, mas surgem em determinadas condições, cercadas de ideologia, considerando o indivíduo e a situação em que se encontra e as diversas interações com o outro, em diferentes contextos. Crenças estão ligadas às experiências, as quais moldam e constituem o indivíduo. São resultantes de interpretação e (re)significação, passíveis de

deslocamentos e transformações (de si mesmo e da maneira de interpretar o mundo), sendo por isso, dinâmicas e paradoxais.

Segundo uma perspectiva atual, Barcelos (2006) apresenta as crenças com as seguintes características:

- *Dinâmicas*: podem mudar ao longo do tempo e/ou em situação;
- *Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*: são construídas socialmente, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais;
- *Experienciais*: resultam das interações entre as pessoas e dessas com o ambiente que as cerca;
- *Mediadas*: servem de instrumentos que regulam e solucionam problemas de aprendizagem;
- *Paradoxais e contraditórias*: são ao mesmo tempo sociais e individuais, variadas e uniformes;
- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: exercem forte influência no comportamento ou na ação, mas nem sempre agimos de acordo com nossas crenças;
- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem;

Dufva (2003) considera que as crenças resultam das interações sociais e dos discursos aos quais os indivíduos foram expostos no ambiente social. Ademais, as crenças podem ser individuais por refletirem um ponto de vista pessoal; contudo, são ao mesmo tempo sociais ou compartilhadas. Para a autora,

aquilo que o indivíduo acredita é uma consequência de uma série de interações às quais ele está envolvido e dos discursos aos quais tem sido exposto. Desse modo, seria errôneo analisar crenças sem considerar toda a gama social e cultural (em termos de passado ou presente) em que elas ocorrem (DUFVA, 2003, p. 135).

Assim, no trabalho da autora é reforçada a ideia de crenças como fenômenos contextualizados, as quais se realizam em um tempo e espaço, que influenciam no processo cognitivo.

O caráter fundamentalmente social das crenças é reiterado pelo conceito apresentado por Barcelos e Kalaja (2011), em que crenças passam a ser relacionadas aos contextos micro e macropolíticos, tanto como produtos sociais, quanto históricos e políticos ligados a contextos mais abrangentes. Dessa maneira, modifica-se a natureza das crenças, não sendo mais

concebida somente como um conceito cognitivo, mas também social, que ecoa traços presentes nos discursos prevaletentes na sociedade.

Tendo percorrido sobre o(s) conceito(s) de crenças, entende-se que elas são como opiniões e ideias, tudo aquilo em que professores e alunos acreditam (consciente ou inconscientemente) a respeito do processo de ensinar e aprender. Elas são resultantes dos mais diversos tipos de interações (acadêmica, profissional, política, familiar, etc.), podendo ser transformadas com o tempo e com as experiências.

Isso posto, considera-se que professores e alunos agem dentro da sala de aula baseados em suas crenças. É a partir delas que eles assumem determinada postura, organizam o ensino, ensinam do modo como ensinam e definem a melhor abordagem ou método de ensino-aprendizagem, a fim de alcançar determinados objetivos. Em vista disso, acredita-se que as crenças interferem na atuação profissional em sala de aula e apresentam relação com a formação inicial recebida por esse professor na universidade.

As pesquisas em crenças representam, para o ensino de línguas, a possibilidade de criação de espaços para que alunos, professores e futuros professores questionem e reflitam sobre suas crenças, pois elas são como ferramentas que ajudam a interpretar as experiências. Justifica-se a importância dos estudos sobre crenças, pois elas se relacionam e exercem forte influência na abordagem de ensinar do professor e na abordagem de aprender do aluno, além de se relacionarem com fatores como a motivação, as emoções e a identidade.

Após essa explanação, passa-se à seção seguinte, na qual se discorrerá sobre o conceito de mudança de crenças, explicitando os obstáculos existentes para as mudanças.

2.2.3 Mudança de crenças

Para discorrer sobre o conceito de mudança, Barcelos (2007) recorre a alguns autores, como Schön (1971) e Fullan (1991). Os autores caracterizam a mudança como momento de incertezas, de dúvidas, pois deixa-se algo até então conhecido para se embarcar no desconhecido, o que implica em incertezas. A autora define, ainda, mudança como “um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente)” (BARCELOS, 2007, p. 115).

Faz-se importante salientar que alguns teóricos não associam mudança, necessariamente, à modificação de comportamento. Nesse sentido, Fullan (1991 apud

BARCELOS, 2007) aponta mudança como “transformação de realidades subjetivas”, enquanto Freeman (1989 apud BARCELOS, 2007) compreende que a mudança não necessariamente significa fazer algo de maneira diferente, mas pode ser uma mudança na consciência, na forma de pensar sobre determinado assunto.

Almeida Filho (1993) aborda a importância do contexto para a mudança, em que devem ser considerados os casos particulares em que se encontram professores e alunos e suas crenças. O autor sugere que só há mudança nas rupturas de conceitos, ou seja, de nada adiantaria a mudança em materiais didáticos, recursos e afins se não houver uma mudança nas crenças dos professores e aprendizes. Para ele, “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 32).

Por sua vez, Fullan (1991) acredita que a mudança verdadeira envolve alteração nas concepções e no comportamento. Da mesma forma, Simão, Caetano e Flores (2005) apontam que a mudança é algo que demanda tempo e é resultado de um processo que necessita de “novas formas de pensar e de entender a prática” (SIMÃO et al., 2005, p. 174). Na seção seguinte, focalizam-se os aspectos relacionados à mudança nas crenças, tais como a natureza das crenças, a relação entre crença e ação e a influência dos fatores contextuais.

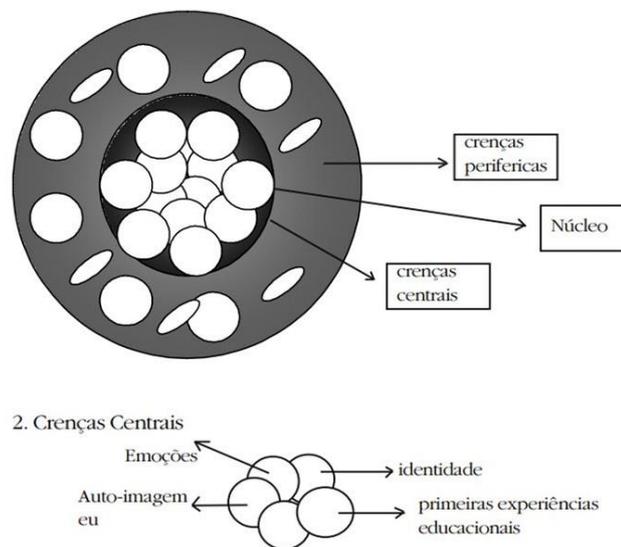
2.2.3.1 Aspectos relacionados à mudança de crenças

Barcelos (2007) elenca três aspectos que podem se constituir em obstáculos à mudança das crenças. O primeiro diz respeito à natureza das crenças, as quais apresentam uma estrutura bastante complexa. A autora remete a Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007), que se utilizou da metáfora de um átomo para compará-lo à estrutura das crenças.

A referida metáfora indica que as crenças, assim como os átomos, se agrupam formando aquelas mais centrais e, conseqüentemente, mais difíceis de serem modificadas, enquanto as crenças periféricas são menos resistentes à mudança. As crenças centrais caracterizam-se por estarem mais conectadas com outras, relacionarem-se com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo e derivarem de experiências. Dewey (1993 apud BARCELOS, 2007) as denominou como “crenças de estimação”, devido à dificuldade de se desfazerem. Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007) e Woods (1996 apud BARCELOS, 2007) relatam que, nesses casos, uma mudança (adição ou abandono de uma crença) geraria toda uma reconstrução no

sistema, sendo necessária a desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas, além de necessitarem de um reconhecimento plausível para ocupar o novo lugar dentro da estrutura. De acordo com Pajares (1992), para que haja mudança nas crenças, é necessário que o indivíduo perceba tal necessidade, reconhecendo suas crenças como não sendo mais satisfatórias (BARCELOS, 2007).

Figura 1 – Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas



Fonte: (BARCELOS, 2007, p. 118).

O segundo obstáculo apontado por Barcelos (2007) diz respeito à relação entre crenças e ações. Nesse sentido, a autora identifica três tipos de relações entre elas:

1. *Relação de causa e efeito*: as crenças influenciam as ações, ou seja, as atitudes dos indivíduos;

2. *Relação interativa*: há uma influência mútua entre as crenças e as ações dos indivíduos, ou seja, as crenças influenciam as ações, ao passo que, as experiências dos indivíduos, num determinado contexto, também influenciam as crenças, podendo conduzir à mudança ou à formação de novas crenças;

3. *Relação hermenêutica*: relação complexa entre as crenças e as ações. É preciso atentar que pode haver um desencontro entre o dizer e o fazer dos indivíduos, ou seja: as crenças podem não corresponder às ações, o que pode ocorrer por influência de fatores contextuais.

Tais fatores contextuais são o terceiro obstáculo elencado por Barcelos (2007). Nesse sentido, considera-se que o ambiente é capaz de exercer uma maior influência do que as próprias crenças do indivíduo.

Assim sendo, as crenças podem guiar as ações. Contudo, ao se pensar na sala de aula, os professores podem realizar ações que, muitas vezes, não condizem necessariamente com as suas verdadeiras crenças e isso ocorre por diversos fatores, tais como: a necessidade de adequação a uma determinada metodologia; exigência da equipe diretiva; exigência dos pais dos alunos; normas da escola; condições de trabalho (carga horária); salas cheias; material didático; alunos desmotivados; proficiência limitada – tanto dos alunos quanto dos professores; dentre vários outros.

Conforme a autora,

A implicação da existência desses fatores contextuais para a pesquisa é que, ao investigar a mudança das crenças dos professores ou de alunos, devemos observar e fazer uma análise e descrição detalhada do contexto e de como as crenças e ações dos professores e alunos se situam naquele contexto específico (BARCELOS, 2007, p. 122).

Portanto, para aqueles que se propõem a investigar as crenças de professores, faz-se necessário considerar e analisar o cenário em que estão inseridos.

2.2.3.2 Trabalhos sobre mudanças de crenças

Alguns trabalhos no Brasil dedicam-se ao estudo das relações de mudança entre crenças e ações (BLATYTA, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2009; ARAÚJO, 2004; KUDIESS, 2005 e; RICHARD, GALLO e RENANDYA, 2001).

Blatyta (1999) realizou uma investigação longitudinal a fim de perceber o processo de mudança de sua abordagem de ensinar durante o período de quatro anos. A autora analisou as mudanças ocorridas em três momentos: A, B e C. No primeiro momento, as suas decisões em sala de aula ainda não eram fundamentadas por teorias explícitas. No momento B, ela agia e depois refletia sobre suas ações. Por fim, no momento C, a autora relata uma simultaneidade entre ação e reflexão, sendo possível perceber mudanças em sua abordagem de ensinar, um amadurecimento, em que o hábito de refletir metodicamente sobre a sua prática tornou-se cada vez mais frequente e evidente. Para Blatyta (1999), o agir baseado em abordagem

implícita foi pouco a pouco cedendo espaço para uma atuação mais consciente, resultante das teorias explícitas, da reflexão, dos questionamentos e dos diálogos entre colegas.

Vieira-Abrahão (2009) buscou integrar em seu trabalho professores de línguas estrangeiras em projetos de pesquisa-ação na universidade. Desse modo, a pesquisadora poderia compreender melhor o processo de mudança de postura no ensino. O projeto estava dividido em duas fases. Primeiramente, professores formadores e estagiários se reuniram com a pesquisadora, durante dez meses, para planejarem os encontros (cronogramas, ações, tópicos a serem discutidos, discussão das leituras teóricas, etc.). No segundo momento, partia-se para a prática em sala de aula: as professoras elaboravam o planejamento do ensino e o executavam, e as estagiárias as acompanhava, a fim de coletar anotações sobre a aula. Passado isso, partia-se para a discussão do material coletado.

Com a investigação, concluiu-se haver um conflito permanente entre o desejo do professor de construir uma prática diferenciada e a influência da abordagem implícita, além dos fatores contextuais de sala de aula, como, por exemplo, a abordagem tradicional, que era parte de sua formação. Ademais, a experiência profissional foi um fator considerável para a investigação, pois as professoras mais experientes não mudaram significativamente as suas práticas, continuando presas a crenças implícitas, enquanto que as menos experientes construíram mais facilmente uma prática explícita, pois não trouxeram elementos de uma abordagem prévia que pudessem entrar em conflitos com a construção de uma nova abordagem.

Araújo (2004) se propôs a investigar as crenças de três professoras de Língua Inglesa, participantes de um projeto de formação continuada, sobre o papel do bom aprendiz e verificar como essas professoras se manifestam em sala de aula e se houve modificações após a participação do projeto mencionado. As crenças apresentadas pelas professoras foram que o aprendiz deve possuir interesse pela língua, ser autônomo, procurar oportunidades para se comunicar na língua-alvo e ser parceiro do professor no processo de ensino. A pesquisadora verificou, ao longo do tempo, uma diminuição das contradições existentes entre as declarações das professoras e suas ações, e atribui à reflexão um papel ativo nesse processo. Ela ainda afirma que os fatores contextuais, tais como influências das experiências passadas, desvalorização do ensino da língua estrangeira e cultura de aprender dos alunos, podem ser responsáveis pelos desencontros entre o discurso do professor e suas ações.

Kudiess (2005) investigou as crenças de professores de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, particularmente, sobre o ensino da gramática. A autora

concluiu que os desafios e a experiência são dois aspectos que podem influenciar a mudança de crença de professores. Assim, destacam-se as situações cotidianas em sala de aula e as leituras teóricas. No que se refere à experiência do professor, a autora relata que as crenças adquiridas enquanto alunos de língua estrangeira tendem a se manter mais fortes do que aquelas adquiridas ao longo da sua formação profissional. Além disso, o tempo de serviço dos professores também pode influenciar na mudança de crenças, sendo mais difícil a mudança para os professores mais experientes. Segundo a autora, “as crenças que o professor mantém são aquelas influências positivas que ele teve como aluno e que passou a adotar quando começou a ensinar. Tudo o que funcionou e fez sentido para ele, permanece com ele. O que não funcionou, substitui” (KUDIESS, 2005, p. 79).

É exposto que as crenças amadurecem no contato com a experiência, através de “questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou assimilação de novos conhecimentos e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças, fazendo com que os professores adaptem as suas crenças a uma situação específica” (KUDIESS, 2005, p. 79). A autora destaca também que antigos professores, colegas de trabalho, alunos e metodologias utilizadas no ensino podem influenciar as mudanças de crenças. Os fatores menos citados para a influência foram: as pesquisas e as informações teóricas; leituras; os seminários, as palestras e os cursos; dentre outros. Contudo, vale ressaltar que nessa investigação a autora não acompanhou a prática dos professores, somente retratou as mudanças mencionadas através de relatos feitos por eles.

Em um estudo com professores do sudeste asiático, Richard, Gallo e Renandya (2001) buscaram investigar as crenças dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, buscando compreender como os professores veem a mudança no seu ensinar ao longo do tempo e quais foram as origens dessas mudanças. A principal crença apontada pelos professores sobre o ensino-aprendizagem diz respeito ao papel da gramática no ensino. O segundo grupo de crenças está relacionado aos aprendizes: alguns professores destacaram a importância do desenvolvimento da autonomia, e outros do ensino voltado para os diferentes estilos de aprendizagens e necessidades especiais dos diferentes grupos. A terceira crença, a mais comum, diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, como leitura, fala e escrita, sendo mencionada também a importância da integração de habilidades e a aprendizagem do vocabulário. A quarta e última crença relaciona-se às características do bom professor, que são: boa relação entre professor-aluno; papel do professor; atitudes do professor; treinamento e desenvolvimento do professor.

Quanto às mudanças no ensino ao longo do tempo, os investigados relataram que elas ocorreram, principalmente, na forma de considerar o aluno, além da forma de pensar o ensino, na utilização de materiais e recursos, nas atividades de ensino de línguas, no ensinar a gramática e na confiança no seu trabalho. Sobre as origens das mudanças, destacaram: a participação em cursos; seminários, conferências; o *feedback* dos alunos; a autodescoberta; a tentativa e erro; o compartilhamento com colegas; o uso de novos materiais didáticos; os novos currículos; o contato com outras pessoas; as pesquisas em sala de aula; a rotina profissional, dentre outros. Por fim, os autores concluem que “as crenças dos professores desempenham um papel central no seu processo de desenvolvimento; as mudanças nas práticas dos professores são o resultado de mudanças de suas crenças” (RICHARD, GALLO e RENANDYA, 2001, p.11, tradução nossa). Além disso, o conceito de mudança do professor “é multidimensional e desencadeada tanto por fatores pessoais, como por contextos profissionais em que estão inseridos” (RICHARD, GALLO e RENANDYA, 2001, p.11, tradução nossa).

2.2.4 Crenças na formação de professores

Abordar o tema de formação de professores nos remete, automaticamente, à investigação das crenças. Para Silva (2000) a investigação das crenças é especialmente importante porque os professores (em formação) não são receptáculos vazios esperando para serem preenchidos com teorias e habilidades pedagógicas. Eles são indivíduos que, quando entram no ensino superior ou participam de programas de formação continuada, trazem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino e moldam o que fazem em sala de aula.

A esse respeito, Pajares (1992) tratou de um aspecto importante na gênese das crenças de professores: o aprendizado da observação. Durante toda a vida escolar, os indivíduos vão formando um conjunto de crenças a respeito da prática docente através da observação da atuação de seus professores e também sobre o processo de aprender com base em suas experiências pessoais. Desse modo, quando os futuros professores ingressam na universidade, eles já possuem determinadas crenças formadas que carregam consigo. Muitas vezes, devido à natureza rígida de algumas delas, é difícil mudá-las, mesmo quando teorias acadêmicas e resultados de investigações as contradizem. Segundo a autora, os professores têm uma particularidade interessante em relação à sua profissão, visto que, desde crianças, têm a

oportunidade de vivenciar e conhecer a prática docente e, razão pela qual não precisam (ou não são capazes) de redefinir seus conceitos a respeito dela.

Borg (2003) utiliza-se do termo *teacher cognitions* (ou cognições de professores) para se referir a tudo aquilo que os professores sabem, acreditam e pensam. O autor define cognições como um estado mental baseado em uma proposição que é tida como verdadeira pelo indivíduo, a qual mantém relação com o pensamento e com a ação. Com base nisso, pode-se dizer que as cognições estão presentes no modo como cada um compreende o mundo, além de desempenharem um papel importante na formação e na docência do professor.

Como já se sabe, as crenças que acadêmicos trazem consigo quando iniciam seu processo de formação interferem diretamente na forma como constroem seu conhecimento e na ação pedagógica. Conforme Barcelos (2001), “as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem” (BARCELOS, 2001, p. 73).

Por isso, é unânime, entre os pesquisadores da área, a necessidade de se identificar e entender as crenças de alunos-professores e suas implicações para o seu processo de formação. Cabe aos cursos de formação de professores, de forma contínua, buscar incentivar a reflexão sobre as crenças e suas práticas, de modo a permitir que a prática do professor seja sustentada em ações teoricamente bem informadas.

Nesse sentido, diversos trabalhos foram desenvolvidos com o intuito de abordar a questão das crenças a respeito do ensino-aprendizagem de línguas com a formação de professores. Barcelos (2010) relata que a maioria dos trabalhos realizados no Brasil referem-se à língua inglesa. Dentre eles, encontram-se os trabalhos de alguns autores, apresentados na sequência do texto.

Barcelos (1995) teve por objetivo observar como se configura a cultura de aprender língua estrangeira (neste caso, o inglês) de alunos do curso de Letras. A autora analisou as crenças sobre: como aprender línguas; o que dizem ser necessário fazer; e o que fazem realmente para aprender. Foram identificadas três crenças: i) aprender inglês é adquirir conhecimento sobre as estruturas gramaticais da língua; ii) o professor é o responsável pela aprendizagem e; iii) o lugar ideal para se aprender a língua estrangeira é no exterior. Essas crenças exercem influência no dizer e no fazer de professores e alunos. A autora conclui que embora afirmem realizar determinadas ações para aprender, os alunos continuam agindo do modo como foram acostumados nas escolas e institutos de idiomas: dedicando-se pouco ao estudo, traduzindo, fazendo exercícios gramaticais e realizando ações características do seu

papel de aluno, como ir à aula, prestar atenção e obedecer ao professor. Segundo Barcelos, o estudo sobre a cultura de aprender línguas foi importante por revelar as crenças dos alunos em relação ao seu aprendizado, ao professor e ao ensino universitário. Na tentativa de trazer mudanças eficazes, a autora sugere a necessidade de reformulação de currículo dos cursos de Letras, o acompanhamento a professores recém-formados e a identificação das crenças de seus alunos pelos professores em serviço.

Silva (2000) pesquisou as crenças de um grupo de formandos sobre o que seja ser um bom professor de inglês. Dessa investigação, nove crenças foram identificadas: ter domínio de inglês; dominar e usar técnicas de ensino variadas; planejar suas aulas; criar bom ambiente em sala de aula; ensinar de forma centrada nos alunos; ensinar os alunos a se comunicarem em inglês; ter bom relacionamento com os alunos; gostar do que faz e da língua inglesa; e buscar crescimento profissional. Posteriormente, essas crenças foram agrupadas com base na lista de características do bom professor, elaborada por Brown (1994). Neste estudo, também foi investigado se as crenças dos participantes sofreriam algum tipo de modificação a partir das disciplinas de Metodologia Específica e Prática de Ensino de Inglês. Apesar de seus quadros de crenças não terem sofrido alterações, todos os participantes relataram que algumas de suas posições sobre o que seja ser um bom professor de inglês, bem como sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, foram revistas face às novas informações a que tiveram acesso ao cursarem as referidas disciplinas.

Leite (2003), em seu trabalho, buscou investigar: o sistema de crenças de uma professora de inglês como língua estrangeira; a relação entre este sistema com a prática pedagógica e a identidade da professora-sujeito; e a estabilidade deste sistema ao longo do tempo. Confirmando estudos anteriores, os resultados mostraram que o sistema de crenças da professora-sujeito começou a ser formado quando ainda aprendia a língua inglesa e foi sendo estruturado e reestruturado pela experiência docente, pelos cursos de aperfeiçoamento e de especialização. No entanto, sua prática permaneceu relativamente estável. A análise indicou que a prática da professora-sujeito tem estreita relação com o sistema de crenças que a delinea e é por ele delineada de forma singular.

Freudenberger e Rottava (2004) buscaram identificar as crenças sobre ensinar de professores em formação num curso de Licenciatura em Letras – Inglês. Participaram da pesquisa oito alunos de graduação, quatro do segundo semestre do curso e quatro do sexto semestre. As crenças dos alunos do segundo semestre foram: ensinar é usar um bom método; o ensino depende do professor; o papel do professor é corrigir o aluno e manter seu interesse

na aula; o bom professor é aquele que consegue fazer o aluno gostar das aulas; a gramática deve acontecer de forma explícita e constante; e há ênfase no trabalho com as habilidades orais, pois são elas que representam a comunicação em língua estrangeira. As crenças dos alunos do sexto semestre identificadas foram: ensinar é oferecer oportunidade de uso da língua estrangeira; o ensino depende do professor, do aluno e do material didático; o papel do professor é oferecer oportunidades de uso da língua estrangeira, guiar e motivar o aluno; o bom professor é aquele que considera os objetivos dos alunos ao ministrar as aulas e gosta do que faz; a gramática está presente no trabalho com todas as habilidades; o ensino da gramática deve acontecer de acordo com as dificuldades dos aprendizes; e há uma ênfase no trabalho com as habilidades escritas, pois os aprendizes possuem mais acesso a elas. O estudo apresenta dados comparativos entre os referidos semestres, indicando uma transformação nas crenças relacionadas à formação, pois fica evidente que “as aulas de LE do curso proporcionaram oportunidades de os sujeitos interpretarem e significarem os conceitos teóricos a eles apresentados em outras disciplinas” (FREUDENBERGER e ROTTAVA, 2004, p.53). Vale ressaltar, que as pesquisadoras alertam para as limitações dos resultados do seu trabalho, os quais não podem ser generalizados, uma vez que foram influenciados por aspectos específicos, como o contexto. As autoras, ainda, afirmam que “as respostas dadas pelos sujeitos à entrevista, sobretudo os do sexto semestre, podem representar o discurso adquirido durante o curso de graduação, não correspondendo ao que realmente acreditam” (FREUDENBERGER e ROTTAVA, 2004, p.53).

Apesar da maior parte dos trabalhos que abordam tal temática enfocarem a língua inglesa, pode-se encontrar, em um número menor, trabalhos que envolvem a língua espanhola, podendo-se citar os trabalhos de Nonemacher (2004) e Ferreira (2009).

No primeiro, Nonemacher (2004), identificou as crenças de duas acadêmicas do curso de Letras – Espanhol que já atuam como professoras, antes mesmo da conclusão do curso de graduação. As principais crenças identificadas pela autora foram: deve-se ensinar língua estrangeira visando ao produto final; ensinar gramática é imprescindível; aprender língua estrangeira significa aprender regras gramaticais; o entendimento das estruturas gramaticais dá-se por meio do estudo sistemático das regras; para se comunicar é preciso saber os aspectos formais em língua estrangeira; uma aula de língua estrangeira deve partir sempre de um texto; uma aula de língua estrangeira não precisa ser necessariamente dada na língua-alvo; para ler um texto basta ter conhecimento de vocabulário; aprende-se língua estrangeira conhecendo o significado das palavras, relacionando-o com o significado em língua materna;

é possível aprender espanhol língua estrangeira na escola pública; não é necessário realizar um trabalho específico relacionado à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa. Os resultados desse trabalho apontam para o fato de que, na maioria das vezes, nem sempre as crenças apresentadas pelas participantes (o que elas dizem) condiz com a prática (o que elas efetivamente fazem em sala de aula). Além disso, a autora conclui que as duas professoras apresentam práticas diferentes, as quais se relacionam com suas crenças individuais decorrentes de suas experiências como alunas e professoras de língua estrangeira.

No segundo trabalho, Ferreira (2009) objetivou estudar as crenças sobre aprender espanhol de alunos de uma universidade estadual. O desenvolvimento da pesquisa deu-se em um ano, ou seja, em dois semestres letivos. Participaram da pesquisa sete alunas do curso de Letras. As perguntas norteadoras da pesquisa foram: (1) quais crenças sobre aprender e ensinar espanhol os estudantes trazem consigo para o Curso de Letras? (2) Os quatro anos e meio de curso de Letras têm sido capazes de modificar tais crenças dos alunos no decorrer da sua graduação? Algumas das crenças identificadas nesse trabalho foram: aprende-se um idioma quando se domina a gramática; as aulas dinâmicas e criativas são fundamentais para a aprendizagem; o bom professor de língua estrangeira tem que dominar o conteúdo (principalmente a gramática) e ser dinâmico; o papel do professor é fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento; é papel do aluno receber, absorver e obter o conhecimento transmitido; a aprendizagem de uma língua depende do professor; os alunos não aprendem espanhol porque não estudam; o professor precisa ser fluente para ensinar de forma comunicativa; o aprendizado depende da relação aluno-professor-conteúdo; o livro didático é importante para embasar o ensino; não se deve usar o português na sala de aula; e ensinar uma língua estrangeira é ter conhecimento da sua totalidade. Os resultados obtidos pela autora apontam para o fato de que, depois da disciplina de Metodologia do Espanhol, as alunas alegam estar mudando suas crenças sobre aprender espanhol, e que as crenças identificadas são decorrentes das experiências de ensino-aprendizagem do espanhol que tiveram.

Também se encontram alguns trabalhos sobre crenças de professores de Letras – Espanhol em formação, realizados na Universidade Federal de Santa Maria, como os seguintes.

Amaro (2010) investigou de que forma o perfil projetado pelos acadêmicos de Letras - Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria, ao ingressar no curso, transforma-se no decorrer da graduação, por meio da relação dos acadêmicos com a realidade em que se encontram. Os sujeitos dessa pesquisa foram vinte acadêmicos do Curso de Espanhol de

variados semestres: 2º (primeiro ano de curso), 6º e 10º (último semestre do curso). As crenças identificadas revelam que no início do curso os acadêmicos trazem a crença de que irão adquirir fluência na língua, além de bons conhecimentos sobre gramática e didática; porém no decorrer da faculdade, eles não concretizam as expectativas iniciais. Desse modo, concluiu-se que o perfil do acadêmico se transforma de modo negativo no decorrer do curso, pela relação das crenças com a realidade que encontram.

Azevedo (2013) investigou as crenças de futuros professores de língua estrangeira (espanhol) sobre a profissão docente e a formação inicial. Participaram da pesquisa nove acadêmicos dos últimos semestres do curso de graduação. Os dados demonstraram que as crenças “saber a língua”, “saber elaborar materiais didáticos”, “saber ensinar”, “trabalhar interdisciplinaridade”, “saber cultura de outros países” e “trabalhar com outros professores”, são as principais competências necessárias para a profissão docente. Outros aspectos identificados a partir da análise foram que os alunos não acreditam estar preparados para o exercício da profissão docente, além de não se sentirem preparados no que diz respeito às questões linguísticas. Ademais, a maioria dos alunos demonstrou que não alterou a visão que tinha sobre a profissão no decorrer do curso, mantendo a visão inicial de comprometimento com a profissão. Os acadêmicos também sugeriram mudanças no curso, como maior comprometimento com o processo formativo por parte dos professores formadores e aumento de oportunidades para o desenvolvimento linguístico em espanhol. Desse modo, a autora conclui que se faz necessária uma maior atenção para a formação inicial oferecida pelo Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria.

A partir dos trabalhos citados, observam-se alguns resultados e conclusões comuns nas pesquisas, como o fato de as experiências e o contexto moldarem as crenças dos indivíduos, o que é comprovado com base nos diferentes contextos estudados nas pesquisas: ensino público, privado, superior, professores em formação (considerando os diferentes períodos/semestres), professores já formados, em cursos de formação continuada, etc. Destaca-se, em especial, o fato de o curso de formação inicial influenciar de modo positivo ou negativo (a partir das experiências como alunos, estagiários e com os professores do curso) na mudança e na formação de crenças dos futuros professores e na necessidade de se repensar a formação inicial oferecida pelas universidades. Sendo assim, ratifica-se a importância do estudo das crenças dos professores, pois elas os constituem e influenciam diretamente a sua prática docente (BARCELOS, 2004).

2.3 COMPETÊNCIAS

De acordo com Alvarenga (1999), os primeiros estudos sobre competências buscavam levantar as características do "bom professor", por meio de conceitos/valores como "melhor" e "pior". Hoje, os estudos voltados para a questão da competência do professor, buscam abordá-la em um sentido mais abrangente. Pode-se, portanto, tanto falar de competência enquanto um padrão mensurável, desejável, controlável a ser atingido pelo professor (HOUSTON, 1988), quanto no sentido de história de desenvolvimento/agregação profissional/intelectual do professor de língua (ALMEIDA FILHO, 1999). É considerando esse último polo que são travadas as discussões desse trabalho nas próximas seções.

Considerando que o uso do termo competência é, relativamente, novo na área que pesquisa o ensino de línguas no Brasil, e que a conceituação do termo ainda se apresenta divergente entre alguns autores, busca-se nesta seção contribuir para um melhor entendimento sobre competências. Para isso, serão apresentadas, em quatro subseções, os seguintes tópicos: a origem do termo; as competências necessárias no ensino-aprendizagem; as competências necessárias ao professor de língua espanhola; a integração destas competências e; o modelo da operação global de ensino.

2.3.1 A origem do termo competência

Apesar do grande uso do termo competência, sua definição ainda se apresenta de forma polêmica e complexa. O termo é tratado por diversas áreas do conhecimento, como Linguística Aplicada, Sociologia, Psicologia da Educação, Linguística, dentre outras. Devido a isso, os estudiosos, ao tentarem defini-lo, fizeram-no considerando seus propósitos e campo de atuação, o que contribuiu para a desarmonia do termo.

De acordo com o Dicionário eletrônico "Origem da palavra", a palavra competência deriva do latim *competere* – *com* (junto) + *peter* (disputar, procurar, inquirir) – com o significado de lutar, buscar ou pretender algo ao mesmo tempo que outros. Dessa definição deriva o termo *competentia*, que através do sufixo 'ia' indica uma qualidade. Tal definição remonta à Idade Média, no sentido de conquista, disputa por territórios, trazendo a ideia de se estar preparado para a disputa. Desse modo, o vencedor teria competência, autoridade sobre o vencido.

Segundo Dolz (2004),

O termo competência era utilizado na língua francesa no final do século XV para designar a legitimidade e a autoridade outorgadas às instituições para tratar determinados problemas (um tribunal é competente em matéria de...); a partir do final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar “toda capacidade devida ao saber e à experiência” (DOLZ, 2004 apud MOURA, 2005, p. 62).

Entretanto, como esta acepção de sentido era bastante vaga, houve (re)significações desde sua origem latina até o momento pós-moderno em que vivemos. Nesse sentido vários autores tentaram atribuir ao termo um significado mais preciso. Moura (2005) ilustrou as interpretações de alguns autores sobre o termo competência, conforme a tabela a seguir:

Quadro 2 – Noções gerais de competências

(continua)

Autor	Compreensão do termo competência
Allal, 2004 (apud Ollignier, 2004, p. 15; 83).	“(…) organização dos saberes em um sistema funcional”. “(…) suas principais dimensões são: a rede dos componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensório-motores, bem como sua aplicação a um grupo de situações e a orientação para uma determinada finalidade”. “(…) uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.
Gillet, 1991 (op. Cit, p. 36).	“(…) sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”.
Lê Boterf, 1998 (op. Cit, p. 133).	“(…) uma combinatória complexa, de uma ligação coordenada, multidimensional, que sempre deve ser recriada, da mobilização de múltiplos recursos, de saberes, de “savoir-faire”, de estratégias, de habilidades manuais, de atitudes, de valores privilegiados...
Malglaive, 1990 (op. Cit, p. 153).	“(…) uma totalidade complexa e instável, mas, estruturada, operatória, isto é, ajustada à ação e às suas diferentes ocorrências” “(…) estrutura dinâmica cujo motor é a atividade”.
Ollagnier 2004 (p.10)	“(…) a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”.
Perrenoud, 2004 (op. Cit, p. 153).	“(…) capacidade, processo, mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher. Entendemos os saberes, na sua vertente de ciência e na sua dimensão de experiência, como sinônimo de conhecimentos e que se adquirem sentidos se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências (pg. 11). (...) A competência deve ser entendida como recurso para dominar uma realidade social e técnica complexa, diante da qual o ser humano é chamado a escolher”.
Tardiff, 1994 (op. Cit, p. 36).	“(…) um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...]organizados em esquemas operatórios” que permitem a solução de problemas”.
Terezinha Rios, 2003 (p. 46).	“Saber fazer bem...”
Toupin, 1995 (op. Cit, p. 36).	“(…) a capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”.

Quadro 2 – Noções gerais de competências

(conclusão)	
Zarifian, 2001 (p. 68)	“(…) o “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade do indivíduo” diante de situações profissionais com as quais se depara.
Medef apud Zarifian, 2001 (p. 67)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber- fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avalia-la, validá-la e fazê-la evoluir.”

Fonte: (MOURA, 2005, p. 63-64)

Observando as definições acima, percebe-se o caráter polissêmico do termo. Além disso, algumas expressões são corriqueiras nas definições dos autores, como: “complexo”, “multidimensional”, “sistema”, “funcional” e “mobilização”, conferindo, assim, uma dimensão dinâmica, ativa e multidimensional à noção de competência.

As definições de Perrenoud (2004) e Toupin (1995) partem do princípio de que é necessário mobilizar e agrupar saberes³, habilidades e atitudes com o objetivo de solucionar determinadas situações aplicando os recursos cognitivos. É comum encontrar nas definições do termo a articulação entre os termos “competência”, “habilidade” e “capacidade”, os quais podem gerar certa confusão. A fim de esclarecimento, Barbosa (2007), apresenta um breve esboço das origens epistemológicas das palavras:

Quadro 3 - Concepções comparativas dos termos capacidade, habilidade e competência

Capacidade	Habilidade	Competência
do latim: <i>capacitas</i> , significa “qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim; habilidade; aptidão” (FERREIRA, 1999, apud ALLESSANDRINI, 2002, p. 164).	do latim: <i>habilitas</i> , que significa “aptidão, destreza, disposição para alguma coisa” (SARAIVA, 1993, apud ALLESSANDRINI, 2002, p. 164).	do latim: <i>competentia</i> , e significa “proporção, simetria” (SARAIVA, 1993, apud ALLESSANDRINI, 2002, p. 164).

Fonte: (BARBOSA, 2007, p. 36)

Desse modo, em uma ordem hierárquica de confluência dos termos, pode-se dizer que a competência é o conjunto equilibrado de habilidades e aptidões (capacidades) de um

³ Para esse trabalho usa-se também conhecimentos.

determinado sujeito. Isto é, competência relaciona-se ao “saber fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades” (ALESSANDRINI, 2002 apud BARBOSA, 2007, p. 36).

2.3.2 Competências necessárias no ensino-aprendizagem

Cada vez mais se exige daqueles que resolvem seguir a carreira docente; além de possuir um conhecimento amplo e sólido do conteúdo estudado na graduação, o professor deve possuir outras competências – as quais serão explicitadas no decorrer desta seção – que envolvem a atuação profissional e o ambiente escolar. Entende-se que as competências aqui tratadas são inerentes e fundamentais a qualquer professor, não importando a sua área de atuação. Em outro momento, serão discutidas as competências específicas, necessárias ao professor de línguas estrangeiras.

Veiga (2006) expõe a existência de elementos articulados que caracterizam e permeiam o ensino. São eles: i) intencionalidade (relaciona-se com o contexto educacional, a sociedade e a sua convivência com os outros); ii) interação e compartilhamento (ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos, implicando relações concretas entre pessoas); iii) afetividade (criação de um ambiente humanizado e propício ao processo de ensino-aprendizagem); iv) construção de conhecimento e rigor metodológico (criação de situações e formas que propiciem o vínculo do conhecimento com a realidade do aluno e com a sua prática social mais ampla) e; v) planejamento didático (remete aos fins e objetivos a serem alcançados e que devem ser pensados previamente).

Esses elementos demonstram que o ensino exige do professor competências variadas, que vão além do domínio do conteúdo específico e que devem ser construídas em seu processo de formação profissional.

São vários os autores que, de modo geral, tratam a respeito das competências docentes exigidas na atualidade. Na Educação, por exemplo, Paulo Freire (2001), faz uma reflexão sobre os saberes necessários à prática educativa crítica. O autor expõe a necessidade da autonomia no ensino e na aprendizagem e que a ação pedagógica necessita estar aberta às mudanças. Além disso, o autor ressalta a importância da dimensão social da formação humana e que se deve compreender que ensinar é muito mais do que apenas a transferência de conteúdo: ensinar é criar possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Ele destaca ainda que o professor deve gostar do seu trabalho, querer bem aos seus alunos, ter

afetividade para com todos, respeitar as pessoas como elas são e suas culturas, entre outras características.

Perrenoud (2000) considera competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19). Assim sendo, no contexto de formação de professores, é importante que sejam desenvolvidos os conhecimentos de conteúdo, bem como os conhecimentos práticos necessários para atuação profissional, os quais serão transferidos e mobilizados em situações diárias de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Ou seja, a teoria aprendida pelo professor durante o curso de graduação necessita fazer sentido para ele, a fim de que possa desempenhar uma boa atuação e consiga fazer uso de seus conhecimentos na sua realidade de sala de aula por meio de atividades práticas, visando à otimização do processo de aprendizagem de seus alunos.

Essa é a proposta presente nos referenciais para a formação de docentes através das resoluções CP 1/2002 e CP 2/2002 do CNE⁴. A orientação desses referenciais é que se busque trabalhar o conhecimento teórico a partir de uma dimensão mais prática, pautada em situações escolares reais que requerem a devida mobilização de competências na ação em tempo e espaço curricular suficiente.

O autor ainda expõe a necessidade de o professor ter atitude positiva no que se refere à iniciativa e ao desenvolvimento do seu trabalho. Partindo dessa ideia, o autor elencou dez grandes famílias de competências docentes: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluírem os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, 10) administrar sua própria formação contínua.

Entretanto, no contexto brasileiro, muitas dessas competências são difíceis de serem alcançadas pelo professor, devido à estrutura das escolas, à falta de recursos e de possibilidades. Contudo, membros da comunidade escolar (professores, coordenadores e diretores) concordam que são competências necessárias e importantes. Não há como se

⁴ A Resolução CP 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. A Resolução CP 2/2002 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena e de formação de professores de Educação Básica em nível superior.

descartar a existência de ambientes de ensino que proporcionem ao professor o desenvolvimento dessas competências.

Perrenoud (2000) ao propor esse conjunto de competências, estava ciente da impossibilidade de se alcançar todas estas competências. Segundo ele, “ninguém pode observar e conceituar todas as facetas do ofício de professor, conceber com a mesma precisão e a mesma pertinência todas as competências correspondentes” (PERRENOUD, 2000, p. 172).

No entanto, Tardif (2002) aborda aspectos que envolvem a prática docente ao falar da carência, do problema econômico, das diferenças de tratamento em comparação a outras profissões, além de tratar da falta de união pelos profissionais da educação. O autor afirma a necessidade de não separar o conhecimento universitário do conhecimento prático. Defende, ainda, uma ampla valorização do professor enquanto profissional, propondo uma maior autonomia para este e sugere que haja uma parceria real entre todos os agentes que constituem o processo de formação docente. Segundo Tardif (2002), é necessário que todos atuem em conjunto para que formação e prática andem juntas, que as teorias criadas no âmbito das universidades realmente sirvam de suporte à prática docente.

As competências mencionadas pelos autores aqui citados apontam para um mesmo ponto: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esses são exemplos de competências gerais, importantes para todos os docentes, independente da área de atuação. Desse modo, cabe ao docente buscar desenvolver ou equilibrar tais competências em sua prática pedagógica. A seguir, trata-se das competências relativas ao professor de LE que, além de buscar as competências recém mencionadas, deve apresentar outras competências específicas de sua área.

2.3.3 Competências necessárias ao professor de espanhol língua estrangeira

Para o professor de LE, são necessárias algumas competências específicas de sua área, inerentes a este profissional, como será visto nesta subseção.

O termo competência é atribuído tanto para o ensino como para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, refere-se à competência de aprendizes. Conforme Almeida Filho (2006), inicialmente, o termo era considerado como um “conhecimento tácito de regras da língua e uma capacidade de materialização dessas regras em procedimentos criativos de novas sentenças” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 10).

No âmbito do ensino de línguas, o primeiro a usar o termo competência foi Chomsky (1965 apud HYMES, 1995), que o utiliza para se referir ao conhecimento sobre a língua. O autor propôs a chamada dicotomia chomskyana ao contrastar o termo competência com *performance* (desempenho), definido como a habilidade de uso real da língua, observável e normalmente atestado em avaliações. Partindo de Chomsky, outros pesquisadores ampliaram o alcance do termo competência, passando a considerar a função social da língua e relacionando esse conceito ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nos anos 70, Dell Hymes (1995) expandiu o conceito, atribuindo uma nova denominação: competência comunicativa, definida como a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. A competência comunicativa do falante está composta pelo conhecimento tácito – que o indivíduo sabe consciente ou inconscientemente – e pela capacidade para usá-lo. O questionamento de Hymes com relação à teoria chomskyana consiste no fato de ela abstrair as características socioculturais, além de retratar um indivíduo como abstrato e isolado, sem interação com o meio social. Isso posto, para Hymes, somente o domínio da competência linguística não é suficiente para garantir a interação comunicativa, pois, para que o falante possa realmente se comunicar numa determinada língua, precisa conhecer um conjunto de práticas sociais relacionadas ao contexto dos falantes. Dessa forma, o autor definiu a competência comunicativa como subdividida em: competência linguística (que se relaciona com o conhecimento sobre a língua e seu funcionamento sistêmico) e competência sociolinguística (definida como o conhecimento de uso da língua em situações comunicativas reais).

Na década de 80, Canale e Swain (1980) expandiram o conceito de competência comunicativa, trazendo-o para um contexto mais pedagógico e prático, com a finalidade de transpor os pressupostos teóricos iniciais de Hymes (1995) para o contexto de ensino-aprendizagem e de aquisição de segunda língua e língua estrangeira. Os autores atribuíram outros componentes à competência comunicativa, sendo eles: a) Subcompetência gramatical: relacionada ao conhecimento sobre as estruturas gramaticais da LE, ao domínio do código linguístico; b) Subcompetência sociolinguística: definida como a utilização da língua em contextos reais de acordo com as normas socioculturais da língua-alvo; c) Subcompetência discursiva: consiste na capacidade de relacionar sentenças em um discurso comunicativo coeso e coerente e; d) Subcompetência estratégica: abrange a utilização de recursos verbais e

não verbais para compensar limitações linguísticas a fim de aprimorar a eficiência da comunicação.

Pode-se observar que para os autores a competência comunicativa é analisada como composta por vários fatores separados ou subcompetências que estão em constante interação.

Ainda sobre a competência comunicativa, Canale (1995) propõe implicações pedagógicas a respeito do conceito. Para ele, a competência comunicativa deve considerar as necessidades comunicativas dos estudantes, as interações comunicativas significativas e realistas, as habilidades que os alunos já possuem, dentre outros.

Em síntese, antes do surgimento das teorias sobre competência comunicativa, somente se pretendia alcançar no processo de aprendizagem a competência linguística. É com a mudança nas teorias sobre a comunicação que o contexto social se tornou componente indispensável.

A partir da ampliação do conceito de competência comunicativa, relacionando-a com o ensino-aprendizagem de línguas, iniciaram-se as pesquisas decorrentes dessas teorias na área de formação de professores.

Assim, no contexto brasileiro, Almeida Filho (1993) tomando como base os conceitos anteriormente apresentados, começa a pensar a formação de professores baseado no ensino por competências. Nesse sentido, o autor estabelece um número mínimo de cinco competências que os professores precisam desenvolver, são elas: a competência implícita, a aplicada, a profissional, a teórica e a linguístico-comunicativa. O autor define ainda que as competências de professores de línguas têm sido vistas, atualmente, como “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

A seguir, será feita a apresentação e discussão das referidas competências. É preciso ressaltar que apesar de as competências estarem em fluxo na prática do professor, optou-se por apresentá-las de forma separada. Porém, o leitor perceberá que algumas vezes se tornou impossível não relacioná-las.

2.4.3.1 A Competência Aplicada

Segundo Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2014), os professores atuam em suas aulas a partir de uma abordagem direcionadora do seu ensino, a qual se explicita na forma de uma competência aplicada sobre o saber ensinar e o saber aprender e, acima de tudo, vivenciar, na

prática, aquilo que se sabe e se sabe dizer. A competência aplicada, ou seja, a competência teórica vivenciada, consiste, portanto, em viver aquilo que se sabe, conscientemente, na prática de sala de aula. Nas palavras do autor, “a competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade o porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 34).

Para o autor, a competência aplicada consiste na fusão entre a competência teórica e a competência prática (implícita). Desse modo, para se chegar à compreensão da competência aplicada, há que haver um diálogo integrador entre as teorias formais acadêmicas e as teorias informais implícitas do professor. Através da (des)construção desse embate, o professor poderá vivenciar em sala de aula o que sabe teoricamente.

2.4.3.2 A Competência Teórica

A competência teórica, diz respeito aos conhecimentos adquiridos através de leituras relevantes, participação em congressos, cursos de especialização, pós-graduação, dentre outros, de modo que o professor consiga articular todo esse saber com a sua prática docente. Ou seja, é o saber e saber articular esse saber. Assim, tudo aquilo que o professor faz em sala de aula vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que articula.

Entretanto, há outra competência que deve ser indissociável da Competência Teórica: a Competência Aplicada, sem a qual, todo o conhecimento resulta em vão. Pode-se dizer que o professor possui a Competência Aplicada quando ele sabe a teoria, sabe explicá-la e sabe colocá-la em prática em conjunto com a Competência Linguístico-Comunicativa.

Araújo (1995), em sua pesquisa, apontou para o fato de que a competência teórica deslocada da competência aplicada parece ser insuficiente para a conscientização e eventual mudança na prática pedagógica. De acordo com Araújo, a professora-sujeito participante de sua pesquisa compreendeu as teorias por ele apresentadas em material de autoestudo, mas isso não garantiu a reestruturação da prática.

Fora do âmbito da Linguística Aplicada, outros autores também têm se dedicado ao entendimento das competências do professor. Embora não sejam tão específicas como o modelo proposto por Almeida Filho, são discussões reveladoras da presença de competências na tarefa educativa. É o caso, na área de Educação, de Saviani (1996), o qual, buscando identificar as características pertinentes ao processo educativo, chega a uma categorização dos

saberes ou das competências do educador. Destaca-se o saber pedagógico, que, segundo o autor, é aquele proveniente das teorias educacionais, o que corresponderia à competência teórica. O autor, no entanto, não aponta a relação de dependência entre os saberes.

2.4.3.3 A Competência Linguístico-Comunicativa

O conceito de competência comunicativa ganhou destaque no início dos anos 70, devido à relação estabelecida entre língua e sociedade. Nesse contexto, destaca-se a definição de Dell Hymes, em reação à visão chomskyana de competência linguística, vista como altamente teórica, não sendo apropriada para a discussão na área de ensino de línguas.

Para Savignon (1991), a competência comunicativa é um conceito dinâmico, dependente da negociação entre duas ou mais pessoas. Para o autor, o ensino de uma língua estrangeira deve ocorrer em contextos significativos para o aluno, nos quais ele possa desenvolver a competência na língua, escrita ou falada, ainda que, inicialmente, de modo bastante restrito.

Essa nova discussão acerca da competência comunicativa teve consequências para o ensino de línguas, o qual buscava uma nova orientação pedagógica calcada na percepção de que o conhecimento de formas gramaticais e da estrutura da língua, consideradas isoladamente, não preparavam os alunos para usar a língua estrangeira em eventos comunicativos. Canale e Swain (1980) e Canale (1983) também se dedicaram a essa questão. Segundo os autores, a competência linguística e a competência comunicativa⁵ estão imbricadas, afirmando que as regras de gramática de nada servem sem as regras de uso.

Para Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa é o que permite ao aprendiz operar em situações de uso real da língua-alvo. Segundo a discussão feita pelo autor em 2006, tal competência é considerada linguística, pois se trata “de saber sobre a língua”, e é comunicativa, porque significa “saber usá-la na comunicação” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 10).

Vieira-Abrahão (1996), referindo-se à competência linguístico-comunicativa, afirma que de nada adianta investir nas outras competências (aplicada, teórica e profissional) do professor se ele não possui competência linguístico-comunicativa. Nesse sentido, alguns trabalhos reforçam a pouca competência linguístico-comunicativa que os professores da rede

⁵ Para os autores, a competência comunicativa pode ser entendida, como um agregado de outras competências que interagem na comunicação. São elas: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva, e a competência estratégica.

pública de ensino possuem (ALVARENGA, 1999; SILVA, 2000; DUCATTI, 2010; WAGNER, 2012; e PADILHA, 2015). A esse respeito, Alvarenga (1999), expõe que,

O ideal, se assim podemos dizer, é que o professor tenha bem desenvolvida a competência linguístico-comunicativa, mas se uma outra realidade tem se mostrado, é preciso que diferentes recursos sejam usados. Não somos coniventes com o estado de coisas que tem se apresentado na área de LE, mas o contato com professores que ‘não sabem a língua que ensinam’ fez-nos concluir que é urgente considerarmos esse dado nos programas de educação continuada, o que reforçará ou apressará mudanças na formação pré-serviço, como por exemplo, a análise mais criteriosa do currículo dos cursos de Letras (ALVARENGA, 1999, p. 44).

Sendo assim, pode-se dizer que para um professor de língua estrangeira, assim como para qualquer outro docente, é de fundamental importância ter um amplo conhecimento sobre seu objeto de trabalho – neste caso, a língua. Contudo, somente este conhecimento não é suficiente para a prática docente. Desse modo, faz-se imprescindível o desenvolvimento das demais competências.

2.4.3.4 Competência Profissional

A competência-meta (e/ou competência profissional) permeia todas as outras competências e se caracteriza pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional. De acordo com Almeida Filho (1993), “o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). É por meio dessa competência que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica, e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante (ALMEIDA FILHO, 2006).

Segundo o autor,

A competência profissional vai crescendo gradativamente nos anos de formação do professor. Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim quando toma conta de si no plano profissional (ALMEIDA FILHO, comunicação pessoal, apud ALVARENGA, 1999, p. 45).

2.4.3.5 A Competência Implícita

Almeida Filho refere-se a esta competência como sendo a mais básica do professor, “constituída de intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 34) anteriormente vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor, oriundas da história de vida particular, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar.

Entretanto, essa competência não é suficiente para que o professor de línguas seja capaz de assumir uma prática de ensino crítica e engajada. É preciso que ele desenvolva a competência aplicada para capacitar-se a ensinar de acordo com uma “abordagem consciente e mapeada” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 34), além de precisar desenvolver uma consciência e fruição profissional que se dá através da competência profissional.

Ainda, segundo o autor,

Quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós (ALMEIDA FILHO, 1993, p.34).

Em relação a isso, Rozenfeld, Kaneko Marques e Viana (2007) relatam que,

[...] em cursos livres de LEs em instituições privadas de ensino, encontramos diversos professores, diretores e coordenadores, que acreditam que a competência implícita aliada à competência linguístico-comunicativa sejam ingredientes necessários e suficientes para se operar em situações de sala de aula e para promover um processo de aprendizagem bem sucedido. É possível observar no discurso desses profissionais, a concepção mitificada de que a proficiência linguística do professor seja a principal (por vezes a única!) condição para ser um bom professor de línguas estrangeiras, resultando na difusão de crenças com relação ao diferenciado domínio do idioma entre professores nativos e não nativos (ROZENFELD et al., 2007, p. 4)

Sendo assim, fica evidente que para alguns o domínio do conhecimento linguístico já é o suficiente para se ensinar. No entanto, conforme a discussão apresentada até aqui, reforça-se que, para ser professor de línguas, é necessário ir além do domínio linguístico: é preciso que o professor desenvolva outras competências que se relacionam com o ensinar, importantes na formação do docente. Almeida Filho expõe sobre a competência implícita, afirmando que, “quando há ausência das outras competências, é ela que assume o lugar de comando” (ALMEIDA FILHO apud ALVARENGA, 1999, p. 49).

Com isso, Alvarenga (1999) relata que a competência implícita parece permear o cenário da escola brasileira e que essa competência deve ceder, de forma gradual e parcial, à competência aplicada, explicitada. Para que isso ocorra, é necessário, por parte do professor, um processo de compreensão de suas teorias implícitas, o que pode se dar através do diálogo e da reflexão sobre a prática. Desse modo, o professor, conhecendo e compreendendo a sua prática, tem a oportunidade de refletir sobre o porquê ensina como ensina. Com as palavras da autora:

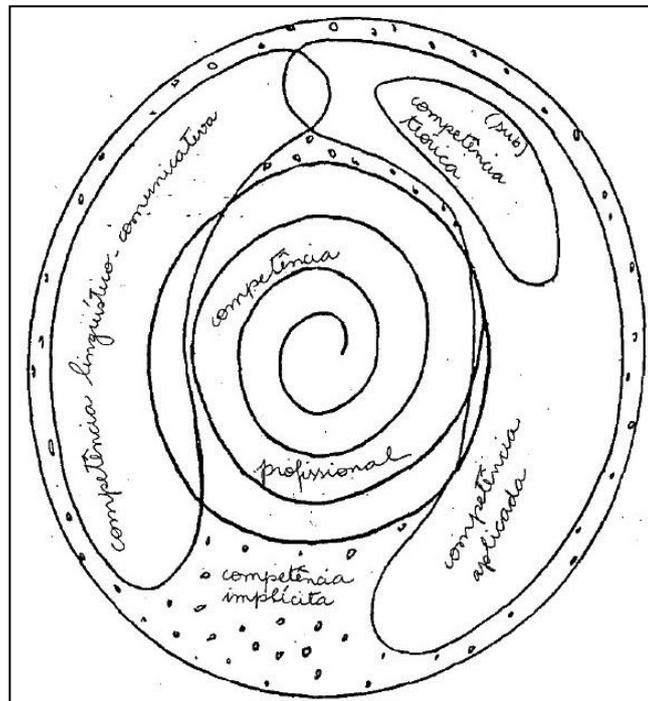
Por entendermos que toda ação humana é pautada por uma postura de vida, filosofia ou teoria, torna-se necessário que o professor conheça as bases teóricas (formais e informais) que regem a sua prática para, ao compreendê-la, encaminhar novas formas de ação, se assim o desejar. É nesse momento que entra em cena a teoria formal, sistematizada ou acadêmica. Apostamos na interação entre as teorias informais do professor e as teorias formais acadêmicas. Muitas vezes, a base teórica que rege o trabalho do professor não é diferente daquela concebida pela academia (Woods, 1996). O que parece ocorrer é um distanciamento daquilo que é produzido como teoria na academia e como prática na sala de aula (ALVARENGA, 1999, p. 50)

Nesse sentido, Saviani (1996) expõe que os saberes ou competências são construídos tanto por experiências de vida (*sofia*), quanto por processos sistemáticos de construção de conhecimentos (*episteme*). Assim, conclui-se que eles não são excludentes, apesar de, em algumas situações, haver predominância de um em detrimento do outro.

2.4.3.6 Integração das competências

Conforme já explicitado, optou-se por apresentar, neste trabalho, de forma separada, o conjunto de competências desenvolvido por Almeida Filho (1993). No entanto, tais competências se materializam na prática profissional do professor em uma forma integrada, em fluxo, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Equação pictórica das competências



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 18)

Com a ilustração, pode-se ver que a competência implícita do professor é tida como competência-base. Isso porque, quando há ausência de outras competências, é a ela que os professores recorrem, assumindo assim o lugar de comando. A competência profissional representada no centro da imagem se caracteriza como macrodinamizadora entre as demais competências. O desenho em círculo crescente sugere movimento no processo, visto que a competência profissional se desenvolve gradativamente, com o passar dos anos de formação do professor. Percebe-se a relação de dependência existente entre todas as competências. A competência aplicada engloba a competência teórica, formando uma só, a teórico-aplicada. A competência linguístico-comunicativa é apresentada em uma proporção equivalente à competência teórico-aplicada, o que ressalta a importância desse conhecimento.

Segundo o autor, a figura representa um estágio de competências desenvolvido idealmente, em que foram amadurecidas e apresentam equilíbrio entre si. No entanto, não descarta a existência de outros quadros de desenvolvimento, pois a distribuição de tais competências pode variar de acordo com as condições reais de ensino de um professor. Entretanto, o professor deve sempre buscar evoluir de uma prática, em grande parte implícita,

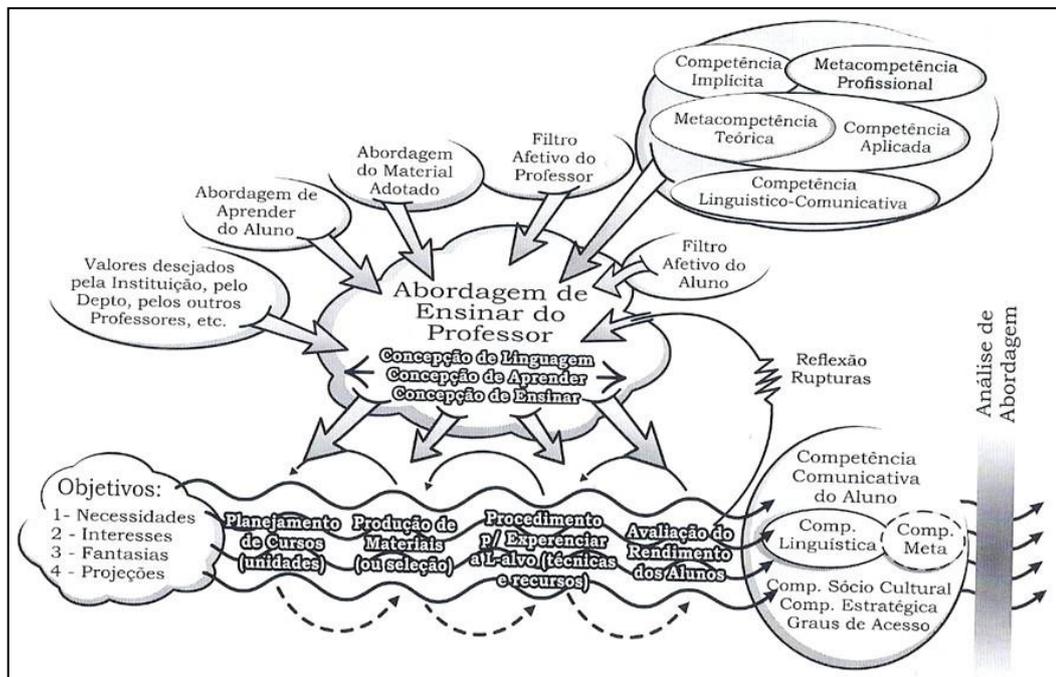
para uma teorização, que se dá através da tomada de consciência retratada por avanços e retrocessos, até chegar a uma fase predominante explicitada (ALMEIDA FILHO, 1993).

2.3.4 A operação global de ensino

Outro conceito pertinente para este trabalho é o de Operação Global de Ensino, que será discutido a seguir. O conjunto de competências desenvolvidas pelo professor em sua “história de desenvolvimento/ agregação profissional/ intelectual” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17) se materializa por meio da Operação Global de Ensino, isto é, se torna visível em suas ações, na ação que se exerce sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.

Desse modo, as competências possuem uma relação interdependente e multifacetada na realização do processo de ensinar e aprender. Essa inter-relação é ilustrada, a partir do Modelo de Operação Global de Ensino (Figura 3), proposto por Almeida Filho (1993):

Figura 3 - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36)

Para o autor, todos os professores, quando entram em sala de aula, ou quando atuam como profissionais, antes ou depois das aulas, agem de acordo com uma dada abordagem, constituída pelas cinco competências básicas. Essas fornecem os fundamentos que delineiam

as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira e os conceitos de como aprender e ensinar uma língua-alvo. É a partir desse conjunto de concepções, tidos como constitutivos, que a abordagem do professor se manifestará.

Todavia, como se pode observar na Figura 3, além de receber influência das competências do professor, há outros fatores que também influenciam diretamente a abordagem de ensinar, como: os valores desejados pela instituição, pelo departamento, pelos outros professores, dentre outros; a abordagem de aprender do aluno; a abordagem do material adotado; o filtro afetivo do professor⁶; e o filtro afetivo do aluno.

Nessa hierarquia de influências, em um plano um pouco mais abaixo, estão: o planejamento de cursos; a produção de materiais (ou seleção); os procedimentos para experienciar a L-alvo (técnicas e recursos); e a avaliação de rendimentos dos alunos, todos diretamente influenciados pela abordagem de ensinar do professor.

Assim, a inter-relação de todos os componentes descritos é denominada pelo autor como Operação Global de Ensino. Conclui-se que a abordagem de ensinar do professor é o elemento que vai orientá-lo em suas ações e decisões.

Assim, encerra-se este capítulo, no qual se abordou o processo de formação de professores e as disposições que regem, atualmente, os cursos de licenciaturas em Letras. Tais esclarecimentos se fazem pertinentes, pois norteiam a formação dos participantes dessa pesquisa, direta ou indiretamente. Também se tratou sobre crenças, suas definições e a estrita relação entre crenças, experiências e contexto. Sendo que os dois últimos podem levar a uma possível mudança de crenças e/ou ações por parte do professor. Nesse sentido, são apresentados trabalhos que abordam esse tema. Por fim, tratou-se sobre competências. A problemática do termo foi abordada a fim de esclarecimentos. Foram apresentadas algumas competências atualmente necessárias ao docente e aquelas específicas ao professor de línguas. Desse modo, foram apresentadas as cinco competências elencadas por Almeida Filho (1993) e como elas se relacionam na prática de ensinar do professor.

No próximo capítulo, são descritos: a metodologia adotada nesta pesquisa, a abordagem de investigação de crenças utilizada, os instrumentos usados para a coleta de dados, o contexto de realização da investigação e os participantes do trabalho.

⁶ Krashen (1984) considera que os fatores afetivos estão relacionados com o processo de aquisição de segunda língua. A maior parte desses fatores pode ser incluída em uma dessas três categorias: motivação (os aprendizes altamente motivados são mais bem-sucedidos); autoconfiança (os aprendizes que têm autoconfiança e uma boa autoimagem têm mais sucesso na aprendizagem) e ansiedade (a baixa ansiedade parece conduzir à aquisição de segunda língua).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se a metodologia utilizada nesta pesquisa. Em primeiro lugar, apresenta-se o conceito de estudo de caso na pesquisa qualitativa e, em seguida, a pesquisa quantitativa. Na sequência, expõe-se a abordagem de investigação de crenças adotada neste trabalho, além dos procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Para finalizar, descrevem-se o contexto de investigação e os participantes da pesquisa.

3.1 O ESTUDO DE CASO NA ABORDAGEM QUALITATIVA

A capacidade de pensar e de buscar compreender a realidade sempre esteve presente na constituição do homem. Pode-se dizer que dessa necessidade surgiu o método científico, caracterizado principalmente pela racionalidade técnica do positivismo que priorizava informações estritamente quantitativas. Entretanto, conforme Thiollent (2006), essa abordagem não respondia às questões subjetivas, às situações problemáticas surgidas no contexto social. A fim de se ocupar dessas questões, tem-se a pesquisa qualitativa, que busca compreender, descrever e explicar os fenômenos sociais a partir de diferentes perspectivas, como a análise de experiências de indivíduos ou grupos, análise das interações, etc. (FLICK, 2009).

O enfoque qualitativo pode ser definido pelas seguintes características: a) a importância do pesquisador, visto como instrumento-chave; b) tem o ambiente como fonte direta dos dados; c) não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; d) apresenta caráter descritivo; e) o foco da abordagem não recai no resultado, mas sim no processo e no seu significado, razão pela qual o objetivo é a interpretação do fenômeno ou objeto de estudo (GODOY, 1995; SILVA; MENEZES, 2005).

Dentre os estudos qualitativos, o Estudo de Caso é um dos mais conhecidos e utilizados, juntamente com a Etnografia e a Pesquisa Documental (GODOY, 1995). Segundo Leffa (2006), o Estudo de Caso é uma das mais antigas ferramentas de pesquisa. Teve origem no início do século XX, nas áreas médicas, e constitui hoje uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais.

O Estudo de Caso, como método, não se refere apenas a uma escolha procedimental, mas à escolha de um determinado objeto a ser estudado, que pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que

compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência (STAKE, 1994). Autores como Brown (1988) e Bogdan e Biklen (1998) admitem, ainda, que o Estudo de Caso pode se ocupar de um ou mais indivíduos. Dessa forma, a presente pesquisa insere-se dentro do paradigma de um Estudo de Caso, sendo as unidades de análise do caso constituídas por professores e professores em formação.

Segundo Gil (2008), o Estudo de Caso envolve investigação profunda e exaustiva do objeto de estudo, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, o que, mediante os outros tipos de delineamentos, é mais difícil de se atingir. Sobre isso, Stake (2007) já dizia que:

De um estudo de caso se espera que se abranja a complexidade de um caso particular (...) é o estudo da particularidade e da complexidade em um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (...). O caso pode ser uma criança. Pode ser um grupo de alunos, ou um determinado movimento de profissionais (...). O caso é um entre muitos (...). Pretendemos compreendê-los. Nós gostaríamos de escutar suas histórias (STAKE, 2007, p. 11 e 15, tradução nossa).

Desse modo, vê-se a questão da particularidade presente no Estudo de Caso, constituído por uma unidade dentro de um sistema particular, que permite, no entanto, que o interesse se amplie e incida em um sistema mais amplo, no qual se observem semelhanças com outros casos e generalizações (LUDKE e ANDRÉ, 2012). Assim, com base na metodologia de Estudo de Caso, foi possível investigar as crenças de professores e acadêmicos participantes desta pesquisa sobre as competências da profissão. Apesar de serem identificadas crenças de sujeitos específicos, é possível que elas sejam comuns a outros indivíduos, os quais se encontrem em contextos semelhantes.

Uma dificuldade reconhecida pelos estudiosos da área de crenças é que, sendo elas um construto de ordem psicológica, não são de fácil investigação. Por essa razão, os estudiosos aconselham que trabalhos nessa área tomem forma de Estudos de Caso, façam uso de questionários ou entrevistas abertas para a coleta das informações e envolvam triangulação⁷, o que assegura um exame mais profundo das percepções dos participantes (PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994 e VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Na presente pesquisa, consideram-se essas questões.

⁷ Triangulação, no sentido aqui empregado, é o uso combinado de mais de um instrumento de coleta de dados no estudo de um mesmo fenômeno.

Quanto aos dados no Estudo de Caso, Johnson (1992) afirma que são qualitativos, apesar de poderem envolver alguma quantificação. Tal característica tem gerado equívocos na medida em que alguns pesquisadores encaram o estudo de caso como um método exclusivamente qualitativo de investigação, pressupondo oposições estanques entre análise qualitativa e quantitativa. Além disso, os dados são também descritivos, na medida em que descrevem um fenômeno, podendo, contudo, extrapolar essa dimensão e prover interpretação de um contexto ou cultura.

Dessa forma, com base no autor, no que se refere à natureza dos dados e de sua análise, este estudo configura-se como quantitativo, qualitativo e descritivo. E, pelo fato de se investigar crenças, ainda é utilizada a abordagem metacognitiva de investigação de crenças.

3.2 A ABORDAGEM QUANTITATIVA

A pesquisa quantitativa pode ser definida como aquela que compreende o cálculo, a manipulação ou o conjunto sistemático de quantidades de dados, podendo envolver o uso de estatística descritiva, como médias, porcentagens, desvio padrão e proporções (HENNING, 1986). Com isso, pode-se dizer que o objeto de estudo é passível de padronização, podendo ser tratado estatisticamente, com o objetivo de gerar generalizações (MOITA LOPES, 1994).

A contribuição da abordagem quantitativa para esta pesquisa está na forma de apresentação dos dados coletados, via questionário, os quais foram tabulados em planilhas e posteriormente plotados em gráficos para permitir comparações e inferências.

3.3 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Barcelos (2001) propõe três abordagens referenciais nos estudos de crenças, conforme a definição, a metodologia e a relação entre crenças e ações. As abordagens fornecem suporte teórico e sugerem instrumentos de coletas de dados para os pesquisadores que se debruçam sobre o estudo de crenças. A seguir, serão apresentadas as três abordagens propostas pela autora: a abordagem normativa, a metacognitiva e a contextual. Embora tenha sido priorizado o uso da abordagem metacognitiva nesta pesquisa, optou-se por apresentar as demais abordagens, pois entende-se que as elas não se excluem, mas sim se complementam.

A primeira abordagem é a normativa. Nela, as crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. O foco está apenas no levantamento de crenças e sua análise parte de

questionários fechados ou de afirmações pré-determinadas. O questionário mais conhecido e utilizado é o BALLI, proposto por Horwitz (1985), em que são apresentadas afirmações ao participante, o qual deve responder de acordo com as opções disponíveis que são, em geral, opções que variam em graus de concordância.

Outra abordagem é a metacognitiva. Nessa perspectiva, as crenças são vistas como conhecimento metacognitivo⁸ ou “teorias em ação” (BARCELOS, 2001, p. 79). Possui como pressuposto básico o fato de que alunos e professores refletem sobre seu processo de ensinar e aprender línguas e são capazes de articular as suas crenças (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nessa perspectiva, crenças são vistas como conhecimento, o que implica reconhecê-las e refletir sobre elas, de tal modo que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação (BARCELOS, 2001). Os estudos realizados sob a perspectiva dessa abordagem utilizam-se de entrevistas, questionários semiestruturados e autorrelatos para inferir crenças. Vale ressaltar que essa abordagem reconhece a relação entre crença e contexto, a qual, embora não seja investigada, é apenas sugerida e discutida⁹ (BARCELOS, 2001).

Por fim, a última e mais recente abordagem é a contextual, onde as crenças no ensino e aprendizagem de línguas são pesquisadas no contexto de atuação de professores e alunos. Para essa abordagem, as crenças são caracterizadas como dinâmicas e sociais. Por isso, a relação entre crenças e ações passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, sessões de reflexão, estudo de caso, entre outros (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Definidas as três abordagens, percebe-se uma evolução de uma para outra, no sentido de uma complementar a outra. Apesar de se reconhecer que o mais relevante, atualmente, no estudo de investigação de crenças seja a abordagem contextual, para este trabalho optou-se pelos princípios da abordagem metacognitiva. Isso porque acredita-se que essa metodologia seja a mais apropriada para responder ao objetivo proposto neste trabalho: identificar as crenças de professores e professores em formação sobre as competências docentes, embora não sendo possível verificar se, na prática, as respostas apresentadas pelos informantes condizem com suas ações. Também se justifica a escolha em função dos instrumentos utilizados para a coleta de dados: o questionário com itens de tipo misto e a entrevista semiestruturada.

⁸ Entende-se por metacognição o conhecimento advindo da cognição, sendo cognição qualquer operação mental. Portanto, é através da metacognição que se avalia o pensamento, as ações e o que se utiliza em um ou outro momento.

⁹ Essa é uma desvantagem da abordagem, conforme Barcelos (2001), pois não infere as crenças através das ações, mas apenas através de declarações verbais e intenções.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa foram questionários semiestruturados e entrevista semiestruturada. Para Vieira-Abrahão (2006), nos trabalhos de investigação de crenças, nenhum instrumento de coleta é suficiente por si só. Portanto, se faz necessária a combinação de diferentes instrumentos que proporcionam diferentes informações, as quais, ao longo da pesquisa, acabam por se complementar.

De acordo com Gil,

Pode-se definir o questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc (GIL, 1999, p. 128).

Vieira-Abrahão (2010) aclara que o uso de questionários nas pesquisas sobre crenças é fácil de ser aplicado, podendo ser utilizado para a coleta de dados de um grande número de informantes e consumindo menos tempo em sua aplicação do que, por exemplo, as entrevistas. Contudo, exigem um tempo maior à sua produção, pois devem ser tomados alguns cuidados relativos à adequação da linguagem, ao conhecimento prévio dos informantes e à sua extensão.

Conforme a autora, os questionários podem ser de quatro tipos: com itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos. Os questionários com itens fechados são constituídos, geralmente, por respostas de “sim” ou “não”, “concordo” ou “discordo”, etc. Nos itens em escala, as respostas devem ser assinaladas de acordo com o grau de concordância ou discordância do participante. Os questionários com itens abertos permitem explorar com maior riqueza de detalhes o que os informantes pensam. Porém, faz-se importante destacar que esse tipo de questionário requer um tempo maior para a análise dos dados obtidos. Por último, há ainda os questionários com itens mistos, ou seja, que combinam questões de itens fechados e abertos.

Assim, a coleta de dados para esta pesquisa deu-se por meio de três questionários (Apêndice B, C e D) que contêm itens do tipo misto, em que as perguntas fechadas apresentam uma série de possíveis respostas de múltipla escolha.

Os questionários foram aplicados a três grupos diferentes de informantes, sendo eles: *Grupo 1*) 28 acadêmicos do 1º semestre do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da UFSM; *Grupo 2*) 6 acadêmicos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em

Língua Espanhola IV, referente ao 10º semestre (último ano) do curso de Letras – Espanhol, da UFSM e; *Grupo 3*) 4 professores da disciplina de Espanhol, atuantes na rede estadual de ensino por até três anos. Cada grupo de informantes respondeu a um questionário. Apesar de possuírem, em sua essência, as mesmas perguntas, cada um foi adaptado ao contexto do grupo dos informantes.

O questionário aplicado ao Grupo 1 (G1), (Apêndice B), possui 16 questões, que buscaram identificar: o perfil pessoal, acadêmico e futuro profissional dos calouros (questões de 01 a 08); características metodológicas do ensino-aprendizagem de línguas (questão 09); características do melhor e pior professor de línguas (questões 10 e 11); crenças sobre as competências (questões 12 a 14); e crenças sobre atuação em sala de aula (questões 15 e 16).

O questionário aplicado ao Grupo 2 (G2), (Apêndice C), possui 20 questões, que buscaram identificar: o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos acadêmicos do 10º semestre (questões de 01 a 12); características metodológicas do ensino-aprendizagem de línguas (questão 13); características do melhor e pior professor de línguas (questões 14 e 15); crenças sobre as competências (questões 16 a 18); e crenças sobre atuação em sala de aula (questões 19 e 20).

O questionário aplicado ao Grupo 3 (G3), (Apêndice D), possui 20 questões, que buscaram identificar: o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores (questões de 01 a 12); características metodológicas do ensino-aprendizagem de línguas (questão 13); características do melhor e pior professor de línguas (questões 14 e 15); crenças sobre as competências (questões 16 a 18); e crenças sobre atuação em sala de aula (questões 19 e 20).

O segundo instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que facilita a interação entre entrevistador e informante. Segundo Ludke e André (2012), esse procedimento permite que pesquisador aprofunde os levantamentos obtidos por outras técnicas de coleta de dados, como o questionário.

A condução da entrevista semiestruturada consiste na elaboração de um roteiro prévio que irá nortear o trabalho. No entanto, outros tópicos e temas poderão surgir e ser explorados pelo pesquisador. Com base nisso, Ludke e André (2012) afirmam que esse tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, mas não rígido, o que permite que pesquisador faça as necessárias adaptações durante o andamento da pesquisa.

A entrevista utilizada na presente pesquisa foi elaborado a partir da realização dos questionários e constituiu-se por uma única pergunta feita aos três grupos: O que deve ter um professor de espanhol língua estrangeira de escola, como ele deve ser e o que precisa fazer em

sala de aula para ser um bom professor e dar uma boa aula?. Foram entrevistados, de forma aleatória e individual, 25% dos participantes de cada grupo, ou seja, 7 informantes do G1, 2 informantes do G2 e 1 informante do G3. As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudios e ocorreram pessoalmente com o G1 e via internet¹⁰ com o G2 e G3.

Com a utilização da entrevista neste trabalho, objetivou-se aprofundar alguns pontos de interesse, bem como esclarecer dúvidas relativas às respostas dos participantes surgidas após análise dos questionários.

Para a transcrição das entrevistas, considerou-se o modelo apresentado no Quadro 4, adaptado de Koch (1992):

Quadro 4 - Modelo de transcrição das entrevistas

Ocorrência	Sinais
Grifo da pesquisadora	(grifo)
Supressão de trechos	/.../
Interrogação	?
Pausas	...

Fonte: Adaptação de Koch (1992)

A análise das crenças identificadas por meio da coleta de dados obtidos com a realização de questionários e entrevistas foi realizada com base na inferência da pesquisadora, assim como nos trabalhos sobre crenças citados neste referencial teórico.

3.5 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Constituem-se dois os contextos de realização desta pesquisa: a) a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol; e b) professores de espanhol de escolas públicas da cidade de Santa Maria – RS, por meio de contato pessoal, independentemente de escola.

A UFSM constitui um dos contextos de realização pelo fato de ser a instituição em que realizo a pós-graduação, além de ter me graduado em Letras-Espanhol. O contato com os acadêmicos do 1º e 10º semestres ocorreu por intermédio de professores do curso de Letras,

¹⁰ Para facilitar o contato com os informantes, as entrevistas foram realizadas via aplicativo *WhatsApp*.

os quais ministravam aulas para os referidos semestres. Dessa forma, em conversa com os professores responsáveis pelas disciplinas, conseguiu-se autorização para adentrar em suas aulas e aplicar os questionários com os acadêmicos. A aplicação do questionário com o 1º semestre ocorreu no mês de setembro de 2016 e foi realizado ao final da aula da professora responsável; já o do 10º semestre ocorreu um pouco antes, em abril de 2016, e foi realizado no início da aula do professor. Participaram da pesquisa somente os acadêmicos presentes nos dias escolhidos para aplicação dos questionários e aqueles que, voluntariamente, quiseram participar.

Os professores de espanhol de ensino básico, que constituem o segundo contexto de realização, justificam-se por ser um possível campo de atuação para os acadêmicos do curso de graduação. O contato com esses professores (os quais já conhecia) ocorreu via e-mail, no mês de maio de 2016. É importante ressaltar que nem todos os professores contatados responderam à solicitação para participar da pesquisa. A escolha desses contextos, de formação e de atuação profissional, também se justifica, por se acreditar que eles influenciam na formação das crenças dos envolvidos.

3.6 OS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram divididos em três grupos. O primeiro, chamado de G1, constitui-se por calouros do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da UFSM. Todos os informantes estavam regularmente matriculados no 1º semestre do curso, totalizando 28 informantes. O critério de escolha dos sujeitos deve-se ao fato de recém terem ingressado na graduação, sem possuir a influência do curso em suas crenças. Portanto, acredita-se que as crenças apresentadas por esse grupo sejam oriundas de suas experiências de aprendizagem enquanto alunos do ensino básico. No entanto, não se descartam outras possíveis experiências que os informantes desse grupo possam ter tido.

O segundo grupo, denominado por G2, é constituído por 06 acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, da UFSM, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV, referente ao 10º semestre, o último ano de curso. Vale ressaltar que mesmo sendo o último semestre, nem todos os informantes são formandos, devido à pendência de alguma disciplina ou outro motivo. O critério de escolha desses sujeitos deve-se ao fato de estarem cursando uma disciplina do último semestre, disciplina que se refere a Prática Docente e que oportuniza aos acadêmicos o contato com a profissão.

Com isso, busca-se saber se, pelo fato de estarem no período final da graduação, suas crenças sobre a profissão sofreram alguma modificação, por influência do curso, em comparação com as respostas do G1.

O último grupo, chamado de G3, constitui-se por 04 professores da disciplina de Espanhol, do ensino básico, que estão até três anos na carreira docente, ou seja, recém-saídos da graduação. O critério de organização de tempo de serviço segue como base a classificação de Huberman (2000), que realizou um dos mais referenciados estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores. O autor buscou analisar a existência de fases comuns a diversos professores, chegando à conclusão de que há diversas constantes ou itinerários-tipo que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores. Dentre as fases, a primeira refere-se à entrada na carreira (de 1 a 3 anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração, e é nela que está direcionado o olhar desta pesquisa.

A escolha dos sujeitos nessa etapa justifica-se por se acreditar que a fase de iniciação profissional docente seja um momento de grande importância na constituição da carreira do professor e da sua identidade. Segundo Cavaco (1993, p. 114), “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”. Por isso, o início da carreira é visto como importante, mas também difícil, já que o professor experiencia novos papéis e se depara com inúmeros desafios, os quais têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão.

Na segunda etapa da pesquisa, a entrevista, foram selecionados de forma aleatória alguns informantes dos diferentes grupos. Buscou-se manter uma equivalência entre o número de participantes, chegando, assim, a aproximadamente 25% de cada grupo. Quando necessário, serão explicitados trechos das entrevistas; todavia, os verdadeiros nomes dos participantes não são informados por uma questão de ética na pesquisa. Para preservar suas identidades, em cada grupo de estudo, a fala dos informantes será apresentada com a letra P seguida por numeral crescente com a indicação entre parênteses do Grupo em questão, como por exemplo: P-01(G1), P-01(G2), P-01(G3), assim por diante. Ademais, todas as falas serão apresentadas no gênero masculino a fim de excluir a possibilidade de identificação do participante.

No próximo capítulo, realiza-se a apresentação e a discussão dos dados coletados, os quais respondem aos objetivos propostos, considerando a metodologia aqui descrita.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados na pesquisa, com base no referencial teórico apresentado.

Este trabalho teve por objetivo investigar a possível alteração das crenças de professores de espanhol língua estrangeira (ELE) e de professores em formação a respeito das competências necessárias para o exercício da profissão docente. Para alcançar esse objetivo, a análise e a discussão dos dados foram organizadas de modo que respondam às perguntas norteadoras do trabalho, que são:

- Quais são as crenças de acadêmicos em formação inicial, do 1º e 10º semestres, do curso de Letras – Espanhol da UFSM, em relação às competências de professor de língua espanhola do Ensino Básico?

- Quais são as crenças de professores graduados, que estejam em atuação a até 3 anos no ensino público estadual, sobre as competências de professor de língua espanhola do Ensino Básico?

- Diferentes períodos da formação inicial ou a prática docente alteram as crenças acerca das competências da profissão?

O foco principal deste trabalho são as crenças sobre as competências que envolvem o exercício da profissão, considerando diferentes períodos da formação docente. Entretanto, durante a análise dos dados coletados, surgiram outras crenças que também estão diretamente ligadas ao objetivo principal desta investigação e que, por isso, também são apresentadas e discutidas neste capítulo. São elas: a) crenças sobre metodologias “boas” e “ruins” no ensino de línguas; b) crenças sobre o bom e mau professor de línguas; e c) crenças sobre a influência dos professores (da graduação e da escola) na constituição do professor.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para caracterizar o perfil dos informantes da pesquisa, foram feitas perguntas aos diferentes grupos: Grupo 1 (G1), acadêmicos do 1º semestre, que totalizam 28 informantes; Grupo 2 (G2), acadêmicos do 10º semestre, que totalizam 06 informantes; e Grupo 3 (G3), professores em atuação no ensino público estadual por até 3 anos, que totalizam 04 informantes. Conforme dito anteriormente, tentou-se preservar a essência das perguntas, apesar de, em alguns casos, não estarem formuladas de igual modo. Assim, foi possível

caracterizar os informantes segundo três tipos de perfis: Pessoal, Acadêmico e Profissional. A seguir, serão apresentados e discutidos esses perfis.

4.1.1 Perfil Pessoal do G1, G2 e G3

As perguntas que serviram como base para caracterizar o Perfil Pessoal (PP) foram três para cada grupo, apresentadas nos Quadros a seguir.

Quadro 5 – Perguntas sobre PP feitas ao G1

Q-1 ¹¹	Qual a tua idade?
Q-6	Por qual motivo escolheste ingressar no curso de Letras – Espanhol?
Q-7	Tu já tinhas tido contato com a língua espanhola antes de ingressar no curso?

Fonte: Autora.

Quadro 6 – Perguntas sobre PP feitas ao G2

Q-1	Qual a tua idade?
Q-8	Por qual motivo escolheste ingressar no curso de Letras – Espanhol?
Q-9	Tu já tinhas tido contato com a língua espanhola antes de ingressar no curso?

Fonte: Autora.

Quadro 7 – Perguntas sobre PP feitas ao G3

Q-1	Qual a sua idade?
Q-10	Por que você ¹² escolheu ser professor(a) de língua espanhola?
Q-11	Atualmente, qual o seu contato com a língua espanhola?

Fonte: Autora.

A análise das respostas obtidas revelou que a **idade** média dos participantes do G1 é de 28,8 anos, com um desvio padrão de 10,65, em cujos extremos tem-se alunos de 17 e 59

¹¹ Doravante a letra Q seguida do número fará referência à questão extraída do questionário.

¹² Optou-se por utilizar o pronome de tratamento “você” ao se referir ao G3, por acreditar ser um tratamento intermediário entre o “tu” e o “senhor”.

anos. A idade média do G2 é de 25,5 anos, com um desvio padrão da média de 5,72, em cujos extremos tem-se alunos com 22 e 37 anos. A idade média do G3 é de 28,5 anos, com desvio padrão de 2,1, havendo variação na idade entre 26 e 31 anos.

Apesar do G1 apresentar uma média de 28,8 anos nota-se uma grande diferença de idade nos seus extremos, o que pode contribuir para uma disparidade nas respostas. A idade média do G2 é menor em relação ao G1, caracterizando-se como um grupo mais uniforme. Por fim, a idade média do G3 assemelha-se à do G1. No entanto, os extremos das idades do G3 são menores e muito próximos, o que pode contribuir para a homogeneidade nas respostas desse grupo. A seguir, apresenta-se a Tabela 1 com o comparativo das idades dos três grupos.

Tabela 1 – Idade dos grupos

Grupo	Média	Desvio padrão	Extremos
G1 - Calouros	28,8	10,65	17 e 59 anos
G2 - Formandos	25,5	5,72	22 e 37 anos
G3 - Professores	28,5	2,1	26 e 31 anos

Fonte: Autora.

Quanto ao **motivo da escolha do curso de Letras**, a maioria dos informantes do G1 assinalou que se deu por ‘gostar da língua’¹³ (71%), ‘por querer ser professor(a)’ (41%) e ‘por ser um curso noturno’ (36%). As opções menos escolhidas foram ‘por ser da fronteira’ (7%), ‘devido ao ponto de corte’¹⁴ (4%) e ‘para morar no exterior’ (4%)¹⁵.

Os informantes do G2 assinalaram os motivos ‘gostar da língua’ (83%) e ‘querer ser professor(a)’ (83%). Além disso, metade do grupo (50%) escolheu as opções ‘para adquirir um diploma’ e ‘para ter uma melhor qualificação’. As opções não selecionadas foram ‘por ser da região da fronteira’, ‘para ser tradutor’ e ‘porque a língua é fácil’.

Para o G3, essa pergunta foi adaptada e feita de modo aberto. Considerou-se que, nesse momento da pesquisa, os motivos da escolha pelo curso não seriam tão relevantes

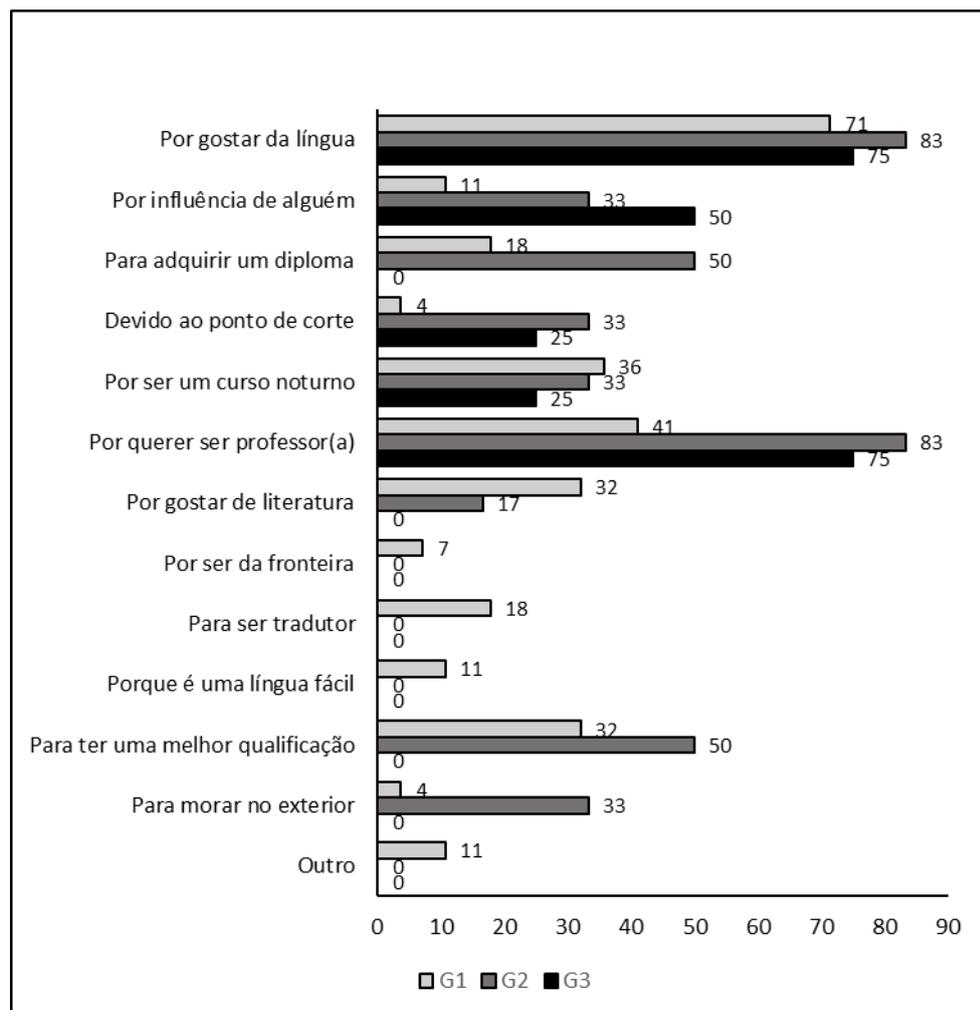
¹³ Entende-se que por trás da escolha ‘gostar da língua’ esteja um conjunto de apreciações para com o idioma, que pode envolver a sonoridade, o seu uso, sua cultura, seu prestígio etc.

¹⁴ O ponto de corte refere-se a um valor mínimo de acertos que o candidato deve atingir na prova do vestibular [ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)] para obter aprovação em determinado curso superior.

¹⁵ As perguntas do questionário do tipo fechadas eram de múltipla escolha. Os informantes podiam escolher mais de uma opção para as suas respostas, o que justifica o somatório das alternativas ser superior a 100%. Nessas questões, optou-se por sempre apresentar as três maiores e menores porcentagens.

quanto às razões que levaram o grupo a exercer a profissão, além do fato de que, depois de tanto tempo, a resposta poderia sofrer influências e não estar no mesmo nível de quem está ainda no curso. Para isso, buscou-se saber **por que os informantes escolheram ser professor(a) de espanhol**. No entanto, analisando as respostas obtidas percebeu-se que as justificativas apresentadas pelo G3 poderiam ser classificadas também dentro das opções oferecidas ao G1 e G2, pois expuseram em suas respostas quase que os mesmos motivos assinalados pelos demais grupos. Na Figura 4, pode-se visualizar de forma contrastiva as respostas obtidas dos três grupos.

Figura 4 – Motivos do ingresso no Curso de Letras (G1 e G2) e de ser professor(a) (G3)



Fonte: Autora.

O G3 utilizou-se dos argumentos ‘por gostar da língua’ e ‘por querer ser professor(a)’ (75% cada), ‘por influência de alguém’ (50%), ‘por ser um curso noturno’ e ‘pelo ponto de corte’ (25% cada). Ao que parece, o G3 não faz distinção entre os motivos que os levaram a ingressar no curso e os que levaram a ser professor(a), já que apresentam quase que as mesmas respostas que o G1 e G2. De qualquer modo, são recorrentes nos três grupos os motivos que envolvem o interesse pela língua e a profissão docente, esta apresentando um índice um pouco menor no G1 (41%), o que pode indicar que nem todos ingressam no curso por ser uma licenciatura.

A fim de esclarecer se para o G3 não há diferença, de fato, entre os motivos de ingresso no curso e os motivos de ser professor(a), fez-se uma entrevista com todos os informantes desse grupo. Na ocasião, perguntou-se novamente sobre os *motivos que os levaram a escolher ser professor(a) de língua espanhola*. Na sequência são apresentados trechos das entrevistas.

P-01(G3)¹⁶: Tudo começou com um vizinho que eu tinha /.../ foi ele que me **influenciou**. /.../ Quando eu comecei a estudar pro vestibular de Santa Maria eu pensava em Direito, é o que eu queria fazer... quando eu vi que **era muito difícil** Direito noturno /.../ eu acabei desistindo e procurei outras opções aí que eu vi que tinha o Curso de Letras – Espanhol **que era noturno** /.../ Foi só durante o curso mesmo que eu percebi que isso seria uma profissão pra mim... foi no decorrer do curso, 3º ou 4º semestre que foi caindo a ficha de ser professor e acabei gostando.

P-02(G3): Essa decisão eu tomei quando /.../ fui fazer Magistério /.../ quando terminei o Magistério como eu já tinha essa prática comecei a ver que realmente era algo que eu queria seguir /.../ **queria ser professor**. E já fazia muito tempo **que queria fazer língua espanhola** então acabei optando por fazer Letras – Espanhol /.../ Acho que uma coisa foi levando a outra, sabe? As coisas foram acontecendo na minha vida e foram me levando para essa profissão, foram permitindo que eu continuasse /.../

P-03(G3): /.../ o que me levou a ser professor **tem muito a ver com os professores que eu tive** durante a minha formação básica /.../ Assim como eu admirava os professores, eu gostaria que algum dia eu também pudesse fazer um pouco de diferença na formação dos meus alunos /.../ O que determinou a escolha do espanhol realmente foi **porque sempre tive adoração pela língua, gostava muito** /.../

¹⁶ Doravante a letra P seguida de número fará referência a fala do informante, com indicação entre parênteses do grupo à qual pertence. Vale lembrar que todas as falas serão apresentadas como sendo do gênero masculino a fim de excluir a possibilidade de identificação dos participantes.

P-04(G3): Eu tinha desde a escola uma **vontade muito grande de ser professor** /.../ **Eu gostava muito das aulas** de Biologia e de Espanhol /.../ aí em **função da pontuação** eu achei que pra mim seria mais fácil garantir o Espanhol do que a Biologia. No final das contas, eu vi que eu fiz a coisa certa /.../ e aí acabou que com essa função extracurricular, o laboratório e outras coisas que a gente faz dentro do curso eu comecei a gostar muito. Aí eu vi que tinha feito a escolha certa. Quando eu passei no concurso do Magistério e comecei a trabalhar com os alunos, eu vi que gosto muito da coisa, eu gosto de dar aula da disciplina e de estar no meio deles.

Assim, com a entrevista, percebeu-se que para P-01 e P-04 os motivos de ingresso no curso de graduação em Letras – Espanhol e os motivos de ser professor se diferem. Os motivos que levaram **P-01** a iniciar o curso podem ser classificados em: ‘por influência de alguém’, ‘pelo ponto de corte’ e ‘por ser um curso noturno’. O informante deixa claro que a identificação com a profissão ocorreu durante o curso de graduação e que hoje gosta muito de ser professor. O outro informante, **P-04**, expõe que sempre pensou em ‘ser professor’ e que gostava das aulas de língua espanhola. Nesse caso, pode-se subentender ‘por influência de alguém’ e/ou ‘por gostar da língua’; da mesma forma, o influenciou ‘o ponto de corte’. Assim como P-01, P-04 expõe que foi durante o curso de graduação e das atividades das quais participou que começou a gostar da profissão e hoje considera como assertiva a sua escolha.

Para **P-02**, os motivos que o levaram a ingressar no curso se devem à sua experiência no Magistério¹⁷. Além disso, expõe que ‘queria ser professor’ e possuía ‘interesse pela língua espanhola’. Ele acredita que esses motivos também o levaram a ser professor, portanto são anteriores ao curso. Sendo assim, para esse informante, não há diferença entre os motivos de ingresso e os motivos para ser professor.

P-03 comentou os motivos de ser professor e destacou ‘a influência’ dos seus professores na sua escolha profissional e o fato de ‘gostar da língua’. Para ele, esses motivos o levaram a ingressar no curso e seguir na profissão. Também destaca que gostaria de ajudar na formação dos futuros alunos. Desse modo, não há diferença entre os motivos de ingresso e os de ser professor.

¹⁷ O Magistério refere-se ao curso de nível médio que habilita professores a dar aulas para alunos do Ensino Infantil e para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, recomende a formação de professores em nível superior, o curso de Magistério ainda é aceito.

Assim, ficou esclarecido que no G3, 50% dos informantes fazem distinção entre os motivos da escolha do curso de graduação e os motivos para ser professor, e que 50% não veem essa diferença entre os motivos.

Faz-se oportuno ressaltar que alguns trabalhos de conclusão de curso (TCC's) já haviam buscado identificar os motivos que levam os acadêmicos a escolher o curso de Letras – Espanhol da UFSM. No Quadro 8, são apresentadas quatro perguntas comuns, presentes nos TCC's de Filipetto (2004), Monteiro (2005), Branco (2012) e Azevedo (2013).

Quadro 8 – Resultados de TCC's quanto aos motivos que levam ao ingresso no curso

	Filipetto (2004) (n=16)	Monteiro (2005) (n=14)	Branco (2012) (n=03)	Azevedo (2013) (n=09)	Azevedo (2017)¹⁸ G1 (n=28)	Azevedo (2017) G2 (n=6)	Azevedo (2017) G3 (n=4)
Gostar da língua	25%	78,5%	0%	100%	71%	83%	75%
Querer ser professor	25%	-	33,3%	44,4%	41%	83%	75%
Curso noturno	68,8%	78,5%	66,6%	33,3%	36%	33%	25%
Para adquirir um diploma	37,5%	7,1%	66,6%	11,1%	18%	50%	0%

Fonte: Adaptado de Azevedo (2013).

Pode-se ver que não há uma regularidade nas respostas sobre o porquê da escolha pelo curso. No entanto, um fator que se destaca é a escolha ser feita em função do turno em que o curso é ofertado, no caso, o noturno. Entretanto, nas pesquisas de Azevedo (2013; 2017) esse fator foi um dos que menos influenciou. Fica claro, nos dados obtidos por Branco (2012), que a maioria dos seus informantes não ingressaram no curso por motivos relativos à profissão docente, mas sim, pelo interesse em possuir um diploma (66,6%). Esse motivo também é assinalado pelos informantes do G2 (50%) e, em menor proporção, pelo G1 (18%) e G3 (0%).

Nos trabalhos de Azevedo (2013) e Monteiro (2005), nota-se que as questões relativas à profissão foram predominantes no momento da escolha da graduação. Isso se evidencia, por exemplo, na escolha da opção 'gostar da língua', com 100% e 78,5%, respectivamente. Também nota-se que no trabalho de Azevedo (2013) a influência por 'querer ser professor' (44,4%) na escolha do curso foi maior que a escolha do turno (33,3%). Os fatores

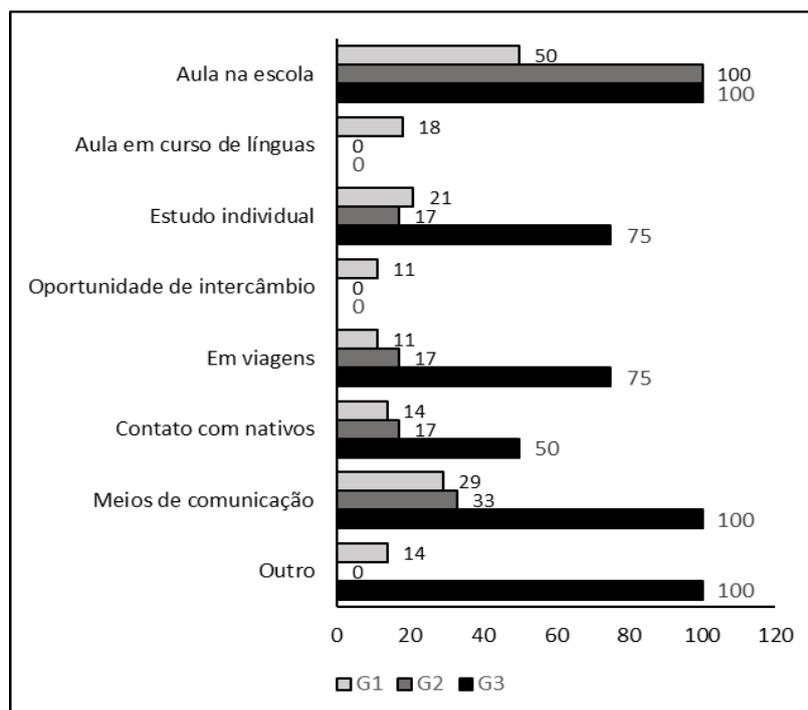
¹⁸ Os dados de Azevedo (2017) referem-se a presente pesquisa.

relacionados à profissão docente e ao gosto pela língua estrangeira também foram os mais destacados pelos três grupos participantes desta pesquisa. Possivelmente, as diferenças encontradas em todas essas pesquisas possam ser atribuídas aos períodos do curso no qual os grupos amostrais estudados se encontravam, o que evidencia a diferença – flutuação – do perfil do público que cursa a graduação em Letras-Espanhol.

No tocante ao **contato com a língua espanhola antes do ingresso no curso de graduação**, 79% dos informantes do G1 responderam que já haviam tido contato, e 21% ainda não. Como se pode ver na Figura 5, as opções mais selecionadas pelos informantes quanto ao tipo de contato são: ‘aula na escola’ (50%), ‘meios de comunicação’ (29%) e ‘estudo individual’ (21%). As alternativas menos escolhidas foram em ‘oportunidades de intercâmbio’ e ‘viagens’ (11% cada). A opção ‘outro’ (14%) também foi assinalada por esse grupo, em que foram explicitados os contatos ‘através de pesquisas’, ‘através da Literatura’, ‘por morar na região da fronteira’ e ‘por questões de serviço’.

Em contrapartida, todos informantes do G2 (100%) relataram já ter tido contato prévio com a língua, sendo ‘aulas na escola’ a escolha unânime (100%) e a opção ‘meios de comunicação’ a segunda mais escolhida, com 33%.

Figura 5 – Tipo de contato antes do ingresso no Curso (G1 e G2) e contato atualmente (G3)



Fonte: Autora.

Assim, o contato prévio manifestado por G1 e G2 indica que os informantes não ingressaram no curso sem qualquer conhecimento sobre a língua. Pode-se inferir que talvez o contato com a língua antes do ingresso no curso seja um fator determinante para que o acadêmico permaneça no curso de Letras – Espanhol, visto que no G2, grupo composto apenas por formandos, 100% possuíam essa experiência.

Destaca-se que, para os dois grupos, o maior contato com a língua ocorreu no ambiente formal de ensino, em aulas na escola. Também ocorreu por meio dos meios de comunicação, podendo ser rádio, jornal, cinema, CD-ROM, internet, etc.

Para o G3, essa pergunta sofreu uma pequena modificação, pois considerando-se o contexto no qual estão inseridos, fez-se mais oportuno buscar saber **o que fazem os professores para estarem em contato com a língua espanhola.**

As respostas mais assinaladas pelo G3 para a pergunta em questão foram: ‘aula na escola’ e os ‘meios de comunicação’ (100% cada). Os informantes destacaram ainda a opção ‘outro’ (100%), em que expuseram que, através de leituras, pesquisas para a preparação das aulas e atividades de tradução, mantêm o contato com a língua espanhola. As opções ‘viagens’ e ‘estudo individual’ também foram assinaladas, com 75%. As alternativas não escolhidas foram: ‘em aulas em cursos de línguas’ e ‘oportunidade de intercâmbio’ (0% cada).

Em suma, os contatos (aulas na escola, meios de comunicação e estudo individual) mais destacados pelo G1 e G2 são também os que mantêm, atualmente, os informantes do G3, apesar da disparidade encontrada nas porcentagens. É possível visualizar os altos índices de busca de contato com a língua apresentado pelo G3, o que indica uma preocupação dos professores e consciência da necessidade de prática constante para o domínio linguístico.

Os contatos menos frequentes e comuns aos três grupos foram ‘intercâmbio’ e em ‘aulas em cursos de línguas’. A seguir, passa-se para a apresentação da constituição do Perfil Acadêmico dos informantes.

4.1.2 Perfil Acadêmico do G1, G2 e G3

As perguntas que serviram como base para caracterizar o Perfil Acadêmico (PA) estão relacionadas à experiência acadêmica dos informantes, no ensino superior. A seguir, são apresentadas as perguntas realizadas aos diferentes grupos de informantes.

Quadro 09 – Perguntas sobre PA feitas ao G1

Q-2	Já fizeste outro curso superior?
Q-3	Já fizeste ou estás fazendo alguma pós-graduação?

Fonte: Autora.

Quadro 10 – Perguntas sobre PA feitas ao G2

Q-2	Já fizeste outro curso superior?
Q-3	Já fizeste ou estás fazendo alguma pós-graduação?
Q-4	Em que ano ingressaste no curso de graduação em Letras – Espanhol?
Q-5	Tu vais te formar no período regular do curso? (5 anos)
Q-11	Participas ou participaste de laboratórios e/ou projetos durante a graduação?
Q-12	Que atividades (curriculares ou extracurriculares) realizaste durante a graduação que contribuíram para a tua formação com professor(a) de língua espanhola?

Fonte: Autora.

Quadro 11 – Perguntas sobre PA feitas ao G3

Q-2	Qual a sua habilitação acadêmica?
Q-3	Além dessa, você fez outro curso superior?
Q-4	Você já fez ou está fazendo alguma pós-graduação?
Q-5	Há quantos anos concluiu a graduação no ensino superior?
Q-12	Das atividades (curriculares ou extracurriculares) que você realizou durante a graduação, ou em cursos de formação continuada, quais acredita que contribuíram para a sua formação como professor(a) de língua espanhola?

Fonte: Autora.

A análise das respostas obtidas revelou que 61% dos acadêmicos do G1 já haviam cursado **outra graduação** e 39% não. Dentre os 61% que já cursaram outra graduação, 32% concluíram o curso (desses, 14% possuem diploma em outra licenciatura, 11% em áreas da comunicação social e 7% em áreas das ciências exatas), e 29% não chegaram a finalizar os estudos. Portanto, vê-se que, para muitos, o curso de graduação em Espanhol não é o primeiro contato com o ensino superior. Quanto aos que estão em busca de um segundo diploma, vê-se

que as áreas das quais se originam possuem, em sua maioria, relação com o curso de Letras, podendo este ser um complemento para a formação acadêmica e profissional.

No que se refere à **experiência na pós-graduação**, a maioria (89%) não teve contato, e 11% tiveram essa experiência. Desses 11%, os níveis assinalados são: Especialização (7%) em área da comunicação social e exatas e Mestrado (4%) em área da licenciatura. A seguir apresentam-se tais informações de forma resumida no Quadro 12.

Quadro 12 – PA do G1

Q-2	Já fizeste outro curso superior?	Sim	61%	Concluiu	32%	Outra licenciatura	14%
						Comunicação Social	11%
						Ciências Exatas	7%
		Não concluiu	29%				
	Não	39%					
Q-3	Já fizeste ou estás fazendo alguma pós-graduação?	Sim	11%	Especialização		7%	
				Mestrado		4%	
		Não	89%				

Fonte: Autora.

Para os informantes do G2, o curso de Letras – Espanhol foi o **primeiro curso de graduação** (100%), o que acarreta a não experiência em **cursos de pós-graduação**. Comparando esses dados com o do G1, pode-se sugerir que, talvez, permaneçam ao longo do curso aqueles alunos que não possuem outra graduação e que o fato de já possuir um diploma possa ser um importante fator de evasão com o passar dos semestres. Entretanto, essa premissa não pode ser confirmada, pois não se conhece os demais fatores relacionados ao perfil do G2 na fase inicial do curso.

Quanto ao **ano de ingresso no curso de Letras**, tem-se os períodos de 2009 (33%), 2010 (17%) e 2011 (50%). O curso de Letras – Espanhol da UFSM possui duração de 5 anos, totalizando 10 semestres. Sabe-se que muitos acadêmicos não conseguem concluir o curso dentro do período regular, conforme evidenciado por Azevedo (2013). Desse modo, buscou-se saber em qual situação encontram-se os informantes do G2. Apenas 17% irá **concluir o curso** no período regular de cinco anos, enquanto os demais (83%) relataram que não conseguirão concluir a graduação dentro desse período. Portanto, apesar de estarem cursando

uma disciplina do último semestre, essa não é uma condição para estarem concluindo o curso. As justificativas apresentadas para tal situação são motivos acadêmicos e/ou pessoais.

Azevedo (2013), em seu trabalho de TCC com acadêmicos do último semestre do curso de Letras – Espanhol da UFSM, evidenciou que os motivos pessoais que levavam ao atraso do curso estavam relacionados ao vínculo empregatício, visto que, por ser um curso noturno, muitos trabalham durante o dia. Nas questões acadêmicas, a pesquisadora evidenciou que as reprovações eram responsáveis pelo atraso no curso. Isso ocorre porque o ingresso se dá anualmente, e a oferta de disciplinas ocorre apenas uma vez ao ano e, em caso de reprovações, o aluno necessita esperar o tempo de mais um ano para poder ter a chance de refazer a disciplina, o que em alguns casos o impossibilita de dar sequência aos estudos. Essas justificativas não são descartadas no G2, apesar de não haver sido perguntado especificamente qual o motivo pessoal e/ou acadêmico.

Quanto às atividades realizadas durante a graduação, 67% dos informantes do G2 revelou haver **participado de laboratórios e/ou projetos** durante a formação inicial, enquanto 33% não se envolveram com projetos. As atividades com as quais os acadêmicos se envolveram estavam relacionadas, na maior parte, à pesquisa e ao ensino, sendo a extensão a menos desenvolvida. Nota-se, portanto, o envolvimento nesses tipos de experiências que, sem dúvidas, muito contribuem para a formação dos futuros professores.

No que se refere às **atividades (curriculares ou extracurriculares)** realizadas durante a graduação que mais contribuíram para a formação como professor(a) de língua espanhola, metade dos informantes do G2 apontaram: a participação no Pibid¹⁹ (50%). As demais atividades relatadas foram: a participação em grupo de ensino, pesquisa e extensão; a realização de cursos de formação docente; a participação em eventos; apresentação de seminários; disciplinas de estágio; monitorias; docência em curso pré-vestibular; elaboração de material didático; e realização de disciplinas do curso de graduação em Pedagogia. Percebe-se, pelas respostas, que os acadêmicos se ativeram, em grande parte, a questões relacionadas ao exercício prático da profissão, que os colocaram em contato com o ensino. Nenhum deles expôs, explicitamente, questões relacionadas diretamente à língua, mas

¹⁹ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2016).

subentende-se que esteja por trás de várias dessas atividades. No Quadro 13, são sumarizadas as respostas que caracterizam o Perfil Acadêmico do G2.

Quadro 13 – PA do G2

Q-2	Já fizeste outro curso superior?	Sim	0%
		Não	100%
Q-3	Já fizeste ou estás fazendo alguma pós-graduação?	Sim	0%
		Não	100%
Q-4	Em que ano ingressaste no curso de graduação em Letras – Espanhol?	2009	33%
		2010	17%
		2011	50%
Q-5	Tu vais te formar no período regular do curso? (5 anos)	Sim	17%
		Não	83%
Q-11	Participas ou participaste de laboratórios e/ou projetos durante a graduação?	Sim	67%
		Não	33%
Q-12	Que atividades da graduação contribuíram para a tua formação como professor(a) de língua espanhola?	Pibid	50%
		Outras	50%

Fonte: Autora.

Analisando os dados obtidos quanto à formação acadêmica do G3, obteve-se que 75% possuem **habilitação** somente na língua espanhola e suas respectivas literaturas, e 25% possuem habilitação dupla em Português/Espanhol. Além disso, 50% dos informantes relataram ter iniciado **outro curso superior**, e 50% não. Um dos informantes iniciou o curso de Letras – Português, relacionado à complementação da área na qual é habilitado. Outro informante também iniciou um curso superior, porém esse não é considerado uma área a fim, não possuindo, assim, relação de complementação à habilitação do informante. Entretanto, os informantes não chegaram a concluir esses cursos. Portanto, a única habilitação que os professores do G3 possuem é a de professor de espanhol e professor de português/espanhol – nesse último caso, atuando somente como professor da língua estrangeira. A maioria desses profissionais **concluiu o ensino superior** há 6 anos (50%), 25% há 4 anos e meio, e 25% concluíram há 3 anos (ou seja, começaram a trabalhar no ensino estadual logo que se formaram).

No que se refere às **atividades (curriculares ou extracurriculares)** realizadas durante a graduação, ou em cursos de formação continuada, que mais contribuíram para a

formação como professor(a) de língua espanhola, metade dos informantes do G3 apontaram a participação em laboratório de línguas (50%). As demais atividades relatadas foram monitorias, grupos de conversação e cursos online. Também foram destacadas as disciplinas que tratam sobre o estudo da língua, como as de Didática, os Estágios e a disciplina de Linguística Aplicada. Algumas dessas atividades também foram elencadas pelos informantes do G2, como a participação em grupo de ensino, pesquisa e extensão, as monitorias e as disciplinas de estágios. Percebe-se a grande importância da participação, por parte dos acadêmicos, nessas atividades, considerando a contribuição para a carreira docente, visto a grande valorização dada por ambos os grupos.

O G3 caracteriza-se pela continuidade aos estudos, pois todos (100%) já cursaram ou estão cursando uma **pós-graduação**, sendo que 50% possuem Especialização completa, 75% possuem Mestrado completo, 25% estão realizando o Mestrado e 50% estão no Doutorado. Portanto, vê-se que esse grupo seguiu com os estudos após a conclusão do ensino superior, buscando assim uma melhor qualificação acadêmico-profissional. No Quadro 14, são apresentadas as respostas que caracterizam o Perfil Acadêmico do G3. E na sequência passa-se à apresentação do Perfil Profissional dos três grupos.

Quadro 14 – PA do G3

Q-2	Qual a sua habilitação acadêmica?	Português/Espanhol		25%	
		Espanhol		75%	
Q-3	Além dessa, você fez outro curso superior?	Sim	50%	Concluiu	0%
				Não concluiu	100%
Q-4	Você já fez ou está fazendo alguma pós-graduação?	Sim	100%	Especialização	50%
				Mestrado	75%
				Cursando mestrado	25%
				Cursando doutorado	50%
		Não	0%		
Q-5	Há quantos anos concluiu a graduação no ensino superior?	Há três anos		25%	
		Há quatro anos		25%	
		Há seis anos		50%	
Q-12	Das atividades que realizou durante a graduação, ou de formação continuada, quais acredita que contribuíram para a sua formação como professor(a) de língua espanhola?	Participação em laboratórios de línguas		50%	
		Outras		50%	

4.1.3 Perfil Profissional do G1, G2 e G3

As perguntas que serviram como base para caracterizar o Perfil Profissional (PPr) estão relacionadas à ocupação profissional e à docência. A seguir, são apresentadas as perguntas realizadas aos diferentes grupos de informantes.

Quadro 15 – Perguntas sobre PPr feitas ao G1

Q-4	Tu trabalhas?
Q-5	Pretendes exercer a profissão de professor(a)?
Q-8	Já exercestes como professor(a) de língua espanhola em situações extracurriculares?

Fonte: Autora.

Quadro 16 – Perguntas sobre PPr feitas ao G2

Q-6	Tu trabalhas?
Q-7	Pretendes exercer a profissão de professor(a)?
Q-10	Já exercestes como professor(a) de língua espanhola em situações extracurriculares?

Fonte: Autora.

Quadro 17 – Perguntas sobre PPr feitas ao G3

Q-6	Atua como professor do ensino básico há quanto anos?
Q-7	Qual a sua carga horária de trabalho?
Q-8	Você precisa trabalhar em mais de uma escola para cumprir a carga horária?
Q-9	Já teve outras experiências de ensino, além do ensino no estadual?

Fonte: Autora.

A análise das respostas obtidas revelou que 71% dos informantes do G1 possuem um **emprego** e 29% não. Dentre os que trabalham, 25% exercem a função de militar, 25%

possuem ocupações variadas, 14% dizem ser bolsistas²⁰ e 7% estão inseridos no contexto educacional. Sabe-se que, em alguns casos, a procura pelo curso de graduação em Letras – Espanhol se dá por conta do turno em que é ofertado, pois muitos dos acadêmicos trabalham durante o dia e, portanto, o tempo disponível para cursar uma faculdade é somente à noite. Inclusive, a escolha pelo turno como sendo um dos motivos para o ingresso no curso foi assinalada pelos três grupos. No entanto, vale lembrar que esse não foi o principal motivo apontado por eles.

Um dado interessante nessa análise é a porcentagem de acadêmicos que atuam como bolsistas já no primeiro semestre do curso. Mesmo não sendo especificado o tipo de função desenvolvida nessas bolsas (ensino, pesquisa, extensão, administração, etc.), vê-se um envolvimento dos acadêmicos dentro da instituição. Além disso, ressalta-se que os informantes consideram a bolsa como um trabalho. Provavelmente, isso ocorra pelo fato de os bolsistas precisarem desempenhar uma série de tarefas, além de cumprir uma certa carga horária semanal e mensal, acarretando compromissos e responsabilidades tais como as de um vínculo empregatício.

Quando perguntados se **pretendem exercer a profissão de professor(a)**, 85% do G1 responderam sim, e 15% disseram não. Comparando essa resposta com a apresentada na Q-6 sobre os motivos da escolha pelo curso, em que 41% responderam ‘por querer ser professor(a)’, percebe-se um aumento na motivação para a profissão docente. Supõe-se que esse aumento pode ter sido devido à influência dos quase dois meses de aulas²¹ que tiveram na graduação, o que pode já ter ‘despertado’ o interesse pela profissão. Entretanto, não se pode descartar que essa resposta tenha sido ocasionada pelo simples fato de estarem em um curso de formação de professores, que os habilitará para o exercício da docência, ou seja, serão preparados para a profissão e irão exercê-la.

Grande parte desse grupo (96%) ainda não **exerceu como professor de espanhol em situações extracurriculares**. Considerando que estão no início do curso, esse é um dado esperado. A seguir, no Quadro 18, é sumarizado o Perfil Profissional do G1.

²⁰ Entende-se por aluno-bolsista, no âmbito da graduação, aquele que recebe uma quantia financeira para desenvolver trabalhos que podem estar relacionados a pesquisa, ensino, extensão ou bolsas administrativas de departamentos da Universidade.

²¹ Quando os acadêmicos do 1º semestre responderam ao questionário proposto nessa pesquisa, já estavam em aulas há quase dois meses.

Quadro 18 – PPr do G1

Q-4	Tu trabalhas?	Sim	71%
		Não	29%
Q-5	Pretendes exercer a profissão de professor(a)?	Sim	85%
		Não	15%
Q-8	Já exercestes como professor(a) de língua espanhola em situações extracurriculares?	Sim	4%
		Não	96%

Fonte: Autora.

O G2, quanto ao **vínculo empregatício**, 83% dos informantes disse possuir um trabalho e 17% respondeu que não trabalha. Os trabalhos dos informantes estão relacionados à carreira do Exército, Auxiliar de biblioteca, Secretaria de escola, Assistente administrativo e bolsista (17% cada). Com isso, observa-se que alguns acadêmicos já se encontram inseridos no ambiente escolar, mesmo não atuando como professores. Novamente, a identificação da função de bolsista com o de vínculo empregatício reaparece também nesse grupo, assim como nas respostas obtidas no G1. Contrariamente, um informante não fez essa associação, alegando não trabalhar e possuir apenas bolsa dentro da instituição.

No G2, todos os informantes pretendem, após a conclusão do curso, **exercer a profissão de professor**. Comparando essa resposta com a encontrada na Q-8, desse mesmo grupo, sobre os motivos da escolha do curso, em que 83% responderam ‘por querer ser professor(a)’, percebe-se um aumento na motivação para a profissão docente. Com isso, pode-se inferir que, possivelmente, no decorrer do curso, ocorreu uma modificação nas crenças em 17% dos informantes, levando a uma identificação com a profissão e sua vontade de exercê-la. É interessante ressaltar a aproximação com a profissão vivenciada por essa fração de informantes, como a participação no Pibid e atividades de ensino extracurriculares.

Nesse sentido, a maioria dos investigados (83%) relatou já ter realizado **atividade docente extracurricular** em língua espanhola, sendo que apenas 17% relataram não ter exercido tal atividade. Destacam-se, principalmente, as atividades relacionadas ao Pibid (50%). As demais estão relacionadas a projeto de extensão, aulas particulares, cursinho pré-vestibular e estágios. A seguir, no Quadro 19, apresenta-se o Perfil Profissional do G2 de forma resumida.

Quadro 19 – PPr do G2

Q-6	Tu trabalhas?	Sim	83%
		Não	17%
Q-7	Pretendes exercer a profissão de professor(a)?	Sim	100%
		Não	0%
Q-10	Já exercestes como professor(a) de língua espanhola em situações extracurriculares?	Sim	83%
		Não	17%

Fonte: Autora.

Analisando os dados obtidos quanto à formação profissional do G3, obteve-se que a maioria **atua como professor(a)** da rede estadual há dois anos (75%), e 25% atua há 2 anos e meio. Portanto, os professores encontram-se na fase inicial da carreira docente, segundo a classificação proposta por Huberman (2000). A **carga horária** de trabalho desses professores é de 20 horas (100%), e nenhum deles precisa trabalhar em mais de uma escola para poder cumprir essas horas de serviço. Todos já tiveram **outras experiências de ensino** além do ensino estadual, tais como cursos de línguas (100%), ensino a distância, rede privada e aulas particulares (50% cada). Portanto, os professores, apesar de estarem no início da carreira docente, possuem experiência em diversos setores do ensino. Tais respostas podem ser visualizadas no Quadro 20.

Quadro 20 – PPr do G3

Q-6	Atua como professor do ensino básico há quanto anos?	Há 2 anos		75%	
		Há 2,5 anos		25%	
Q-7	Qual a sua carga horária de trabalho?	20 horas		100%	
Q-8	Você precisa trabalhar em mais de uma escola para cumprir a carga horária?	Sim		0%	
		Não		100%	
Q-9	Já teve outras experiências de ensino, além do ensino estadual?	Sim	100%	Cursos de línguas	100%
				Rede privada de ensino	50%
		Não	0%	Aulas particulares	50%
				EaD	50%

Fonte: Autora.

Buscou-se, nesta seção, caracterizar os diferentes perfis que possuem os informantes desta pesquisa. A seguir, passa-se para a discussão do próximo tópico.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO RECEBIDO

A fim de conhecer como foram as experiências de ensino e de aprendizagem dos participantes desta pesquisa nas aulas de língua estrangeira, pediu-se que citassem algumas características das quais gostavam nessas aulas e características que não gostavam. A seguir, reproduzem-se as perguntas feitas aos grupos de informantes.

Quadro 21 – Perguntas sobre características das aulas de Espanhol (ou outra LE)

G1	Q-9	<i>Sobre as aulas de língua espanhola (ou outra língua estrangeira), desde a escola até a universidade...</i> - Cite de 3 a 5 características marcantes das quais gostavas sobre o modo das aulas. - Cite de 3 a 5 das quais tu não gostavas.
G2	Q-13	<i>Sobre a metodologia utilizada nas aulas de língua espanhola, desde a escola até a universidade...</i> - Cite de 3 a 5 características marcantes das metodologias das quais gostavas. - Cite de 3 a 5 das quais tu não gostavas.
G3	Q-13	<i>Quanto ao aspecto metodológico, cite de 3 a 5 características marcantes da sua aula na escola.</i>

Fonte: Autora.

De modo geral, as características apresentadas pelo **G1** foram diversificadas. Desse modo, tanto as **características positivas** quanto as **negativas** puderam ser agrupadas em diferentes categorias, conforme o Quadro 22.

Quadro 22 – Características positivas e negativas das aulas de Espanhol (ou outra LE) do G1

Categorias	Características positivas	Características negativas
1) Conteúdo	presença de temas atuais, curiosidades, uso de situações cotidianas no aprendizado e conhecimento sobre os países que falam a língua estudada.	–
2) Linguístico	desenvolvimento da oralidade e da escrita, as variantes da língua, atenção à sonoridade, uso de diálogos e leituras.	–
3) Estrutura	modo de organização da turma com pequeno número de estudantes.	turma com muitos alunos, pouca carga horária semanal destinada à língua e falta de recursos da escola.
4) Recursos	uso de vídeos, músicas, jogos, teatros e debates (50%).	–
5) Professor	falava em espanhol nas aulas e era bem preparado para ensinar.	muita cobrança, despreparados (eram de outras áreas e lecionavam na LE), pouco fluentes na língua, explicação em português, falava da vida pessoal, não abordava aspectos culturais e não sabia sobre as variantes da língua.
6) Aulas	multidisciplinar, interessante, desafiadora, motivadora e dinâmica.	uso de ditados, gramática, pouca oralidade, aula exclusivamente com uso de mídias, monótonas, repetitivas, muito básica, preocupação excessiva com a nota, desenvolvimento maçante da parte escrita e métodos avaliativos fracos.

Fonte: Autora.

É possível verificar que muitas das características positivas destacadas pelo G1 referem-se à abordagem comunicativa com o desenvolvimento das habilidades para o uso da língua, as quais preparam o aluno para o enfrentamento de situações reais. Além do desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas, os informantes destacaram como ponto positivo os temas atuais, curiosidades, debates, etc. Essas questões contribuem para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, estimula-o a refletir criticamente sobre a sociedade em que está inserido e agir positivamente sobre ela. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), os conteúdos devem ser ministrados de forma a garantir a construção da cidadania do aluno, trabalhando com os mais distintos conhecimentos que englobem ética, cultura e igualdade em um mundo permeado pela diferença.

O uso dos recursos multimídias foi citado por grande parte dos informantes como característica positiva. A utilização de recursos variados é de extrema importância, pois proporciona o contato com a LE em seu uso real, além de serem elementos motivacionais no processo de ensino-aprendizagem, preenchendo, muitas vezes, lacunas deixadas por um ensino focado apenas em leitura e escrita. Coirano (2008) assegura que os jogos e brincadeiras ajudam a descontrair o ambiente escolar e a fixar algum tópico que o educador julgue importante, além de ser uma maneira agradável de aprender uma LE. Nesse mesmo sentido, contribuem os demais recursos didáticos.

As características negativas apontadas pelo G1 referem-se a um ensino tradicional, com pouco uso da oralidade e situações comunicativas, privilegiando a gramática e o desenvolvimento da escrita. Algumas características dos professores também são destacadas como negativas, como por exemplo, professor muito exigente, despreparado, que não trata sobre questões culturais, etc.

Um fato interessante é o destaque dado às questões estruturais, como a carga horária destinada ao ensino da LE, a quantidade de alunos por turma e a carência de recursos das escolas. Essas questões, muitas vezes, acabam prejudicando a aprendizagem.

As respostas encontradas na análise do **G2** foram mais uniformes, comparadas às respostas do G1. As **características positivas e negativas** que marcaram os informantes durante as aulas de línguas foram agrupadas conforme o Quadro 23.

Quadro 23 – Características positivas e negativas das aulas de Espanhol (ou outra LE) do G2

Categorias	Características positivas	Características negativas
1) Conteúdo	questões culturais e diversificação de materiais.	atividade de tradução.
2) Linguístico	atividades de compreensão, diálogos, leitura, escrita e prática da língua.	repetição de estruturas (67%), gramática pura (50%), pouca conversação, muito texto no quadro negro e leitura em voz alta.
3) Estrutura	–	–
4) Recursos	67% dos informantes expuseram a utilização das mídias, tais como filmes, músicas, vídeos, etc. e também o uso de jogos.	–
5) Professor	–	–
6) Aulas	–	aulas expositivas (50%), exposição dos erros, gravação de vídeos e aulas sempre iguais.

Fonte: Autora.

Nota-se que as metodologias que o G2 considera negativas possuem características da Abordagem tradicional e Áudio-lingual, não sendo o ensino da gramática significativo, sendo apresentado somente através de regras. Nesse sentido, o ensino se apresenta sem conexão com a produção de sentidos e a língua é enfatizada no nível da forma. O modo como as aulas são ministradas, de forma expositiva, também é apontado pela metade dos informantes. Essa é uma prática bem comum que, muitas vezes, acaba por limitar a participação do aluno, que assume um papel de mero expectador e receptor do conteúdo.

Com o intuito de identificar as **metodologias utilizadas nas aulas de espanhol dos professores do G3**, pediu-se que elencassem algumas características das suas aulas na escola.

Da mesma forma que os demais grupos, as respostas puderam ser classificadas dentro de categorias, apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24 – Características das aulas dos professores do G3

Categorias	Características positivas
1) Conteúdo	atividades práticas (50%), reflexão dos alunos sobre temas atuais (50%) e conteúdo de acordo com as características do estudante.
2) Linguístico	Abordagem comunicativa.
3) Estrutura	–
4) Recursos	uso de atividades e recursos variados (50%).
5) Professor	planejamento (50%), avaliação processual, domínio e boa explicação do conteúdo e bom ambiente em sala de aula.
6) Aulas	–

Fonte: Autora.

A análise das respostas demonstra que algumas das características metodológicas apontadas pelo G1 e G2 como positivas coincidem com as atividades que o G3 diz desenvolver em suas aulas. Esse grupo apresenta-se engajado no ensino atendendo e considerando as necessidades dos alunos, pois agem da maneira apontada pelos informantes como sendo uma boa metodologia. Esse grupo não explicita as atividades linguísticas, assim como os demais; no entanto, subentende-se que o desenvolvimento das habilidades esteja por trás de muitas dessas atividades.

Salienta-se aqui que as características metodológicas apontadas pelo G3 é uma visão de suas próprias metodologias e suas crenças sobre metodologias, visto que não se acompanhou os professores em sala de aula a fim de verificar se suas ações condizem com as crenças aqui apresentadas. Desse modo, a visão dos alunos dos informantes do G3 pode ser diferente do que eles preconizam como positivo. Contudo, no presente trabalho, as respostas

do G1 e G2 sobre características metodológicas positivas estão de acordo com o apontado pelo G3 como utilizado em suas aulas.

Considerando as respostas obtidas, nesta seção, pelos três grupos e a teorização sobre as competências proposta por Almeida Filho (1993), pode-se ver que para o G1 as características consideradas como positivas e que foram marcantes nas aulas de línguas referem-se à Competência linguístico-comunicativa como, por exemplo, o desenvolvimento da oralidade e da escrita, as variantes da língua, atenção à sonoridade e o professor falar em espanhol durante as aulas. Também são destacadas características da Competência profissional como, por exemplo, o professor estar bem preparado para ensinar e tornar a aula interessante. A Competência teórica é lembrada em virtude do uso de vídeos, músicas, jogos e debates, para o qual não basta somente a utilização desses recursos nas aulas: é preciso saber como usá-los e explorá-los. Das características negativas apontadas pelo G1, pode-se ver que a competência que mais marcou esse grupo é a falta da Competência linguístico-comunicativa, evidenciada por professores pouco fluentes na língua, explicações em português, não saber sobre as variantes da língua, pouca oralidade e desenvolvimento maçante da parte escrita.

Para o G2, as características elencadas como positivas referem a Competência linguístico-comunicativa através de atividades de compreensão, diálogos, leitura, escrita e prática da língua. A Competência teórica é lembrada pela diversificação de materiais didáticos, questões culturais e o uso de recursos variados como músicas, vídeos, jogos, etc. Das características negativas apontadas pelo G2, pode-se ver que a competência que mais marcou esse grupo foi a linguístico-comunicativa, por meio de atividades de repetição, de tradução, gramática pura, pouca conversação na língua-alvo, etc. A Competência profissional é identificada pelas características de aulas monótonas, expositivas e exposição dos erros dos alunos.

As características marcantes apresentadas pelos professores do G3, sobre as suas aulas na escola, referem-se, em grande parte, à Competência profissional como, por exemplo, a reflexão dos alunos sobre temas atuais, conteúdos de acordo com as características do estudante, planejamento, boa explicação do conteúdo e bom ambiente em sala de aula. A Competência teórica é identificada pelas características da avaliação processual e o uso de atividades e recursos variados. Por fim, a Competência linguístico-comunicativa apresenta-se pelo domínio do conteúdo, por atividades práticas e pela Abordagem comunicativa. A seguir, são sumarizadas em competências as características encontradas nesta seção.

Quadro 25 – Características classificadas por Competências

		Características (+) / Competência....	Características (-) / Competência...
G1	Q-9	Linguístico-comunicativa; Profissional; Teórica.	Linguístico-comunicativa.
G2	Q-13	Linguístico-comunicativa; Teórica.	Linguístico-comunicativa; Profissional.
G3	Q-13	Linguístico-comunicativa; Teórica; Profissional.	–

Fonte: Autora.

Assim, pode-se ver que as características mais marcantes (tanto positivamente, quanto negativamente) das aulas de línguas que G1 e G2 tiveram relacionam-se com a Competência linguístico-comunicativa, através de diferentes habilidades linguísticas. Essa competência é salientada como positiva nas aulas do G3. A Competência Teórica perpassa também pelos três grupos. Por fim, Competência profissional é elencada por G1 e G3 como marcante positivamente; já para o G2 é marcante de modo negativo.

Na próxima, seção aprofunda-se essa discussão enfocando-se mais sobre a figura do professor de línguas.

4.3 CARACTERÍSTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Os professores trazem para a sala de aula suas crenças, conhecimentos e experiências, formados e adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e que contribuem para a construção da prática pedagógica (RICHARDS & LOCKHART, 1996; BARCELOS, 2004; ALMEIDA FILHO, 1993). No que se refere à experiência, Dewey (1971) explica que elas são constituídas por dois aspectos: aspecto imediato (de ser agradável ou não) e mediato (sua influência sobre experiências posteriores). Desse modo, as experiências que um indivíduo vivencia, boas ou ruins, podem influenciar futuramente no seu modo de agir. Por isso, as

experiências de ensino e aprendizagem, assim como os modelos de professores, são importantes na formação das crenças e na constituição do professor.

Tanto os professores em formação inicial quanto os que já exercem a profissão tendem a seguir os modelos de professores que tiveram durante a vida escolar e acadêmica. Assim, incorporam (ou propõem-se a incorporar) em suas práticas os exemplos dos professores que julgam como bons. Entretanto, as experiências e os modelos de professores que consideram ‘ruins’ também influenciam na formação profissional, pois a tendência é não querer repetir os exemplos que consideram inadequados (KUDIESS, 2005).

A fim de identificar como os informantes da pesquisa definem os ‘melhores’ e os ‘piores’ professores de LE que tiveram no decorrer da fase escolar e/ou acadêmica, pediu-se que elencassem algumas características desses profissionais. A seguir, reproduzem-se as perguntas feitas aos diferentes grupos.

Quadro 26 – Perguntas sobre as características de professores de Espanhol (ou outra LE)

G1	Q-10	<i>Sobre o(a) melhor professor(a) de Espanhol (ou outra língua estrangeira) que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(a) possuía e que tu gostavas.</i>
	Q-11	<i>Sobre o(a) pior professor(a) de Espanhol (ou outra língua estrangeira) que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(a) possuía e que tu não gostavas.</i>
G2	Q-14	<i>Sobre o(a) melhor professor(a) de Espanhol que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(a) possuía e que tu gostavas.</i>
	Q-15	<i>Sobre o(a) pior professor(a) de Espanhol que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(a) possuía e que tu não gostavas.</i>
G3	Q-14	<i>Cite de 3 a 5 características dos professores de Espanhol que você gostava e que acredita que lhe influenciaram como professor(a).</i>
	Q-15	<i>Cite de 3 a 5 características dos professores de Espanhol que você não gostava e que procura não reproduzir.</i>

Fonte: Autora.

As respostas apresentadas pelo **G1** quanto às **características do(a) melhor professor(a)** foram variadas. As mais mencionadas pelos informantes foram: dominava o conteúdo e/ou a língua (43%), era alegre/divertido/brincalhão (21%), ensinava bem (18%), paciente (18%), extrovertido (11%), dinâmico (11%), dialogava com o aluno (11%), interessado no aprendizado (11%), comunicativo (11%), dedicado (7%) e respeitoso (7%).

É possível notar que as características seguiram dois aspectos: o aspecto pessoal (traços de personalidade) e o aspecto profissional. Algumas características apresentam forte cunho afetivo, como “alegre, extrovertido, comunicativo, respeitoso”, entre outros. Veiga (2006) destacou a importância da afetividade no relacionamento entre professor e aluno como aspecto positivo para o processo de ensino-aprendizagem.

O aspecto mais salientado pelos informantes refere-se ao domínio sobre o conteúdo e/ou a língua estrangeira. Essa mesma crença também esteve presente em diferentes trabalhos de pesquisa já realizados, como o de Ferreira (2009), no qual, além disso, também foi mencionada a importância de o professor ser dinâmico nas aulas para consequente aprendizagem dos alunos. Silva (2000) também identificou em seu trabalho a crença de que o bom professor precisa ter domínio sobre a língua que ensina.

Acredita-se que a presença da crença que reforça a importância do domínio linguístico do professor seja recorrente em diferentes trabalhos, pois é vista como a característica básica e o requisito principal para que o professor de língua estrangeira seja reconhecido com tal (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992). Associa-se o professor à disciplina que ele representa; portanto, faz-se importante dominar a matéria a ser ensinada, da mesma forma que é imprescindível que domine-se a língua-alvo.

Outra característica positivamente destacada é “ensinar bem”, que se relaciona com a maneira como o professor se posiciona como mediador de um saber que deve chegar ao aluno de forma objetiva e compreensível. Na questão anterior, Q-9, o G1 também havia destacado como uma das características marcantes das aulas de línguas os professores serem bem preparados para ensinar.

Em entrevista realizada com aproximadamente 25% dos informantes dos três grupos, perguntou-se sobre *o que eles acreditam que deve ter um professor de espanhol língua estrangeira de escola, como ele deve ser e o que precisa fazer em sala de aula para ser um bom professor e dar uma boa aula*. Obteve-se do G1 as seguintes respostas:

P-01(G1): Ele precisa primeiro **dominar o conteúdo** /.../ Ele precisa saber tudo e preparar a aula, transmitir com clareza /.../ E também procurar passar o conteúdo, intermediar o ensino de uma maneira **tranquila**, transmitindo **confiança** para ele poder **ter o comando da sala de aula**. Com tranquilidade e **respeito** /.../

P-02(G1): Primeiro de tudo eu acho que ele teria que ser **responsável, atencioso**, ele teria que saber lidar com as dificuldades que os alunos eventualmente teriam na aprendizagem de uma língua estrangeira. /.../ Ele deve **dominar a língua**, com certeza, obviamente deve ser habilitado e capacitado, né? /.../ **Paciência** eu acho que é o principal e **respeito**. /.../

P-03(G1): Bom, pra ele ser um bom professor primeiro ele tem que **dominar o assunto, a matéria e a língua**. Primeiramente de tudo tem que saber isso né? Tem que buscar **conhecer na turma** dele um método de que os alunos vão corresponder ao ensinamento passado /.../ tem que tentar ver na pessoa se ela realmente aprendeu /.../ Tentar ser uma **aula bacana que motive** /.../ tipo, conhecer o espanhol, saber o espanhol, que as vezes a gente acaba... quando a gente não domina o assunto a gente é inseguro pra transmitir esse assunto, então se a gente não dominar vai ser inseguro, e conseqüentemente o aluno provavelmente também não vai aprender bem.

P-04(G1): É necessário ter **atenção** ao aluno, **saber responder ao aluno**, ouvir o aluno. E também o modo como ele apresenta a aula, os conteúdos que são passados. É necessário bastante atenção para ver se os alunos estão acompanhando as aulas, entender as características de cada aluno, **conhecer o aluno**.

P-05(G1): Uma pessoa **bem humorada**, que sabe abordar os alunos, trazer eles para o conteúdo, trazer **assuntos interessantes**, músicas da atualidade /.../ Algo da **atualidade**, que estimule o aluno a não só decorar uma regra... é importante o aluno questionar e o professor **saber dar a resposta**, porque aquele perfil 'vou pesquisar' desestimula. Claro que ninguém sabe tudo.

P-06(G1): Ele deve ser **bem atualizado**, conectado com o mundo atual, a **tecnologia**... os alunos são muito ligados a isso /.../ Ter uma conversa com os alunos, ver o que eles esperam da aula, da língua. **Não ser repetitiva** na aula, isso desestimula.

P-07(G1): Primeiramente ele deve **saber falar espanhol, saber o conteúdo, saber o que fazer em sala de aula** /.../ Outra coisa é exigir um bom comportamento dos alunos. O professor tem que **impor respeito, cobrar dos alunos**.

É possível verificar que há uma uniformidade nas respostas do G1 no que se refere ao conhecimento da língua e/ou conteúdo necessários ao professor. Desse modo, as respostas aqui obtidas confirmam o que já havia sido assinalado pelo grupo no questionário, no qual a maioria também destacou essa crença. Apenas o informante P-06 não comentou explicitamente sobre essa habilidade. No entanto, o fato de ter exposto ser necessário ao professor estar “bem atualizado” pode-se subentender que inclui-se aí características linguísticas, dentre outras. Os informantes P-01, P-03 e P-05 acreditam que o domínio linguístico confere segurança ao professor. O informante P-01 acredita que o professor necessita saber tudo; já P-05 acredita que o professor não saber responder ao aluno gera desinteresse no aluno, apesar de reconhecer que ninguém sabe tudo.

Percebe-se que, de modo geral, as respostas do G1 na entrevista salientaram em grande parte questões linguísticas e metodológicas. Nas questões metodológicas, foram reforçadas algumas crenças que já haviam sido elencadas em questão anterior do questionário (Q-9), tais como: uso de temas atuais nas aulas, curiosidades, uso de recursos multimídias, professor ensinar bem, ser uma aula motivadora, dinâmica, etc. O informante P-07 durante a entrevista comentou que “o professor precisa cobrar dos alunos” – vale salientar que essa foi uma característica apontada pelo grupo como negativa nas aulas de línguas que tiveram: o fato de haver cobrança exagerada por parte de professores.

Dessa forma, pode-se ver que as competências dos professores que mais marcaram o G1 remetem à Competência Linguística e à Competência Profissional, conforme classificação de Almeida Filho (1993).

Quanto às **características de professores que os informantes não gostavam**, as respostas do G1 apresentaram-se variadas. As respostas mais elencadas foram: não sabia o conteúdo (18%), desmotivado (7%), preocupado apenas em transmitir o conteúdo (7%) e ensinava somente o básico (7%).

O fato de o professor não dominar seu objeto de trabalho (a língua e os conteúdos) é a característica mais citada como negativa pelo grupo. O não domínio pode ser visto como um despreparo, o que pode acarretar na desmotivação dos alunos na aprendizagem e no interesse pelo idioma. A desmotivação dos professores em sala de aula também é algo negativo. Nesse sentido, a postura do professor pode ajudar ou atrapalhar no incentivo dos alunos, pois se ele é apático e indiferente ao que apresenta, ao que trabalha, provavelmente seus alunos não demonstrarão interesse. Entretanto, se o professor apresenta entusiasmo e dedicação, a tarefa de incentivar os alunos e fazê-los compreender um assunto ou conteúdo torna-se menos

utópica (HAYDT, 2006). Pode-se ver que esse grupo espera algo mais das aulas de línguas, pois apontam como negativo a forma como a disciplina é, muitas vezes, abordada nas aulas, de forma considerada básica. Essa mesma característica também foi apontada pelo G1 na Q-9, na qual os informantes assinalaram que não gostavam das aulas muito básicas, que acabam por não desafiar e estimular os alunos no processo de aprendizagem.

Foram elencadas também características de cunho pessoal como “sem caráter, fechado, debochado, antiético, não podia ser contrariado, etc.”. Um professor com esse perfil dentro de sala de aula pode gerar uma desmotivação nos alunos, pois, possivelmente, iniba a participação.

As características que os informantes do G2 expuseram que gostavam nos professores, foram: domínio do conteúdo/da língua (50%) e o profissionalismo (33%). Outras características listadas foram: confiança ao dar aula, afetividade, bom humor, atenção, dedicação, versatilidade nas explicações, ser atualizado sobre assuntos do mundo, ótima relação professor/aluno, criatividade na elaboração dos materiais, humanidade com os problemas dos alunos, utilização de recursos multimídias, explicava bem a matéria, motivava os alunos a pesquisar mais sobre a língua, conseguia se comunicar com os alunos, carisma, respeito e dinamicidade nas aulas.

Assim como no G1, no G2 tem-se, em primeiro lugar, o domínio sobre o conteúdo e a língua como sendo a característica mais marcante do bom professor de línguas. Esse domínio gera confiança no professor e também no aprendiz, aspecto também salientado. O G2 destacou ainda o profissionalismo, que pode ser compreendido como um conjunto de características que o professor possui, podendo ser suas competências, responsabilidades e ética. É possível perceber que esse grupo valoriza o bom relacionamento entre professor e aluno e a aproximação entre eles, criando assim um vínculo harmonioso em sala de aula. O G2, em questão anterior, Q-13, também já havia assinalado a importância da diversificação de materiais didáticos utilizados nas aulas de língua estrangeira, o que demonstra um empenho do professor, uma motivação para o ensino.

Em entrevista realizada com alguns dos informantes do G2, foi perguntado *o que eles acreditam que deve ter um professor de espanhol língua estrangeira de escola, como ele deve ser e o que precisa fazer em sala de aula para ser um bom professor e dar uma boa aula*. Obtiveram-se do G2 as seguintes respostas:

P-01(G2): /.../ **entender o aluno** como humano e não só uma máquina que precisa processar conteúdo /.../ Claro que ele tem que **saber o conteúdo, dominar o conteúdo**, mas tem que ir além, **saber explicar** de outras formas /.../ O professor tem que saber o que está ensinando, se vai trabalhar o livro didático, tem que saber o que está ali. Às vezes pode ter alguma palavra que não conheça e o aluno pode perguntar. Não é que o professor precise saber tudo mas ele precisa estar por dentro dos materiais que seleciona, do conteúdo daquela aula.

P-02(G2): Principalmente eu acredito que o professor tem que ter **conhecimento da língua** porque é o objeto principal do seu trabalho. Tem que ter o afetivo, **compreender o aluno** /.../ expor o conteúdo da melhor forma possível para que haja compreensão da turma /.../ **Conhecer a turma**, fazer uma análise da turma para conseguir atingir a maior parte /.../ a aula não precisa ser totalmente gramatical, pode discutir um **fato do mundo** que seja importante, algo do contexto dos alunos, tentar atingir ele de uma **forma mais humana**, não necessariamente trabalhar a língua como gramática.

Novamente é enfatizado, assim como no questionário, a importância do conhecimento da língua e/ou conteúdo necessários ao professor. Os dois entrevistados reconheceram também a importância do professor ser mais “humano” para com os seus alunos, considerá-los como sujeitos que possuem uma estória fora da sala de aula, e que, muitas vezes, esses elementos externos acabam por influenciar na aprendizagem. Além disso, são explicitadas questões metodológicas do ensino como, por exemplo, a importância de o professor saber explicar de maneira clara os conteúdos da aula, ser atualizado sobre os assuntos do mundo, etc.

Com base no exposto, pode-se ver que as competências mais lembradas pelo G2 e necessárias ao professor do ensino básico remetem à Competência Linguística e à Competência Profissional, conforme teoria de Almeida Filho (1993).

Em contrapartida, elencaram como **características negativas dos professores:** arrogância (33%), exposição dos erros dos alunos (33%), desrespeito (33%) e o fato de não proporcionar debates (33%). Destacaram também: ego elevado, não admitir quando estava errado, não avaliar o processo de aprendizado, mas somente o produto final, relação professor/aluno conturbada, debochar e ironizar os erros dos alunos, entre outros. Percebe-se nas respostas que o G2 elenca muitas características negativas de professores que acabam por inibir o aprendiz e que desestruturam a aprendizagem.

O G2 destacou ainda a forma de exposição dos erros dos alunos. Para muitos, o reforço negativo é paralisante, por isso, faz-se importante que a correção dos erros seja realizada de forma discreta, e não de forma “debochada, irônica, desigual e desrespeitosa”, conforme mencionado pelo grupo. Uma língua é aprendida por meio da participação do aluno em práticas de comunicação, mas para que o aluno esteja disposto a se expor, ele precisa se sentir seguro, do contrário, ele simplesmente não se expõe e sem isso não há interação e como consequência, nem aprendizado. Essa característica de desrespeito quanto ao modo de exposição dos erros dos alunos já havia sido elencada anteriormente na Q-13, como uma característica da qual os informantes não gostavam nas aulas.

As **características positivas** de professores que o **G3** tiveram e que **acreditam que lhes influenciaram como professores**, seguiram dois aspectos: o pessoal e o profissional. Destaca-se, no aspecto pessoal, o professor ser atencioso, flexível, dedicado, ter bom relacionamento com os alunos e, ser legal. No aspecto profissional, destaca-se o uso de simulações nas aulas, recursos multimídias, pontualidade, trabalhar a interdisciplinaridade, ser criativo, preocupado com a avaliação, planejar as aulas, ter conhecimento da língua, ter comprometimento, responsabilidade e domínio do conteúdo.

Algumas dessas características já haviam sido elencadas pelo G3 na Q-13 do questionário, a qual trata sobre as características metodológicas de suas aulas na escola, como, por exemplo, “o uso de recursos multimídias, ser flexível, preocupado com a avaliação, bom relacionamento com o aluno, conhecimento da língua, domínio do conteúdo e planejamento das aulas”.

Desse modo, vê-se que algumas qualidades elencadas pelo G3 para definir os professores de Espanhol dos quais gostavam coincidem com o modo que dizem atuar em suas aulas na escola. Percebe-se, portanto, uma influência positiva desses “bons” professores na construção e atuação dos informantes do G3.

No que se refere à característica da interdisciplinaridade, essa é uma orientação dos PCN's, que dizem ser importante o professor “articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola” (BRASIL, 1999, p. 90). Além disso, o trabalho com professores de outras áreas contribui para a formação do aluno, pois eles podem opinar e debater acerca de diferentes temas, o que colabora para a formação ética e cidadã do aluno.

Em entrevista realizada com um dos professores do G3, foi perguntado *o que ele acredita que deve ter um professor de espanhol língua estrangeira de escola, como ele deve ser e o que precisa fazer em sala de aula para ser um bom professor e dar uma boa aula.*

Dessa entrevista, obteve-se a seguinte resposta:

P-02(G3)²²: Eu acho que o professor precisa ter **planejamento**, a aula é centrada no bom planejamento /.../ O professor precisa **sempre estar estudando**, porque a nossa vida tanto acadêmica quanto profissional é sempre regida pelo estudo, a gente precisa estar sempre estudando até mesmo para poder **manter um bom nível de língua**, para ir aprofundando outros conhecimentos. Com relação aos alunos... ser **atencioso**, prestar atenção a forma como os alunos estão trabalhando para ver esse retorno do aluno, se realmente está aprendendo, fazer aquela observação na sala de aula, embora tenhamos apenas um período semanal ainda assim a gente precisa **estar atento**, essa é uma avaliação que a gente faz diária. O professor precisa ser capaz, a partir dessas observações, **observar o que precisa melhorar e buscar essa melhoria**. Pode ser uma questão de conteúdo, de agir em sala de aula /.../

Nota-se que o informante destaca a importância do professor planejar suas atividades. O planejamento é uma tarefa muito presente nas atividades do professor que está atuando em escola, por isso, talvez, não tenha sido lembrada pelos demais grupos e acabe sendo uma característica restrita do G3. Kudiess (2005) em seu trabalho concluiu que os desafios e a experiência são dois aspectos que podem influenciar na mudança de crença de professores, com destaque para as ações cotidianas em sala de aula. A crença sobre o planejamento também foi encontrada em Silva (2000).

Do mesmo modo que os demais, o informante do G3 também apresenta a importância do conhecimento linguístico necessário ao professor, além da necessidade de atualização e estudo constante. Algumas características metodológicas são apontadas, como a avaliação processual, atenção à aprendizagem e aos alunos, além de estar aberto às mudanças.

Vê-se, portanto, que as competências mais explicitadas pelo informante do G3 referem-se à Competência linguística e à profissional. Essas duas competências foram recorrentes na análise dos três grupos; porém, o que se diferenciou foram as habilidades salientadas por cada grupo.

²² Outra fala de P-02 já havia sido apresentada anteriormente na questão que tratava sobre os motivos de ser professor(a) de língua espanhola (Q-10).

Quanto às características dos professores de Espanhol que o **G3 não gostavam** e que procuram não reproduzir em suas aulas, tem-se: Abordagem tradicional (50%), expor o aluno, cobrança exagerada, vingança, falta de *feedback*, falta de planejamento, falta de domínio da língua/conteúdo, postura inadequada, desrespeito, falta de empatia, ser muito calmo, e ser distante do aluno.

Metade dos informantes do G3 apontou que procuram não reproduzir em suas aulas as características da abordagem tradicional. Com isso, deduz-se que são evitadas as formas estereotipadas da língua, as tarefas padronizadas, a reprodução dos conteúdos de forma automática, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos.

Além disso, é possível perceber que o G3 se preocupa com a aprendizagem do aluno, pois destaca algumas características que, diretamente, prejudicam-na, como “exposição do aluno, falta de *feedback*, desrespeito, falta de empatia e ser distante do aluno”. A exposição do aluno também foi uma característica marcada pelo G2. Ainda, foi destacado o não domínio do conteúdo e da língua, característica exposta nas respostas dos três grupos participantes.

Percebe-se que muitas das características apresentadas referem-se à postura de professores e outras ao trabalho desenvolvido por eles. Sobre as características dos professores de Espanhol que o G3 não gostava, nota-se que, de fato, eles procuram não reproduzir essas atitudes em suas aulas. Isso porque, conforme explicitaram na Q-13, sobre características metodológicas marcantes de suas aulas, o grupo apresentou uma postura contrária aos aspectos elencados como negativos. Já que destacaram “o planejamento, avaliação processual, abordagem comunicativa, domínio e boa explicação do conteúdo e bom ambiente em sala de aula” como elementos marcantes de suas aulas na escola.

Portanto, verifica-se que as crenças que os professores mantêm são as influências positivas que eles vivenciaram enquanto alunos e que, conseqüentemente, levam consigo para a atuação na profissão. Ou seja, tudo que funcionou e fez sentido para ele, permanece com ele. O que não funcionou, o professor tende a substituir (KUDIESS, 2005). Também é preciso considerar que os professores (em formação e formação continuada) não são receptáculos vazios e que carregam consigo suas experiências anteriores, valores pessoais e crenças, que formam seu conhecimento sobre o ensino e moldam suas ações e decisões em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993; SILVA, 2000).

Das discussões tecidas nesta seção, podem ser inferidas algumas crenças do G1, G2 e G3, conforme apresentadas no Quadro 27.

Quadro 27 – Crenças sobre as características de professores de línguas

Crenças	
Como deve ser um professor...	<u>Características pessoais</u> : divertido; respeitoso; atencioso; dedicado.
	<u>Características profissionais</u> : dominar a língua e/ou o conteúdo; ensinar bem; ser confiante; criativo.
Como se relacionar com seus alunos...	Estabelecer boa relação com os alunos; buscar entendê-los; ser flexível.
Como deve planejar e conduzir suas aulas...	Usar temas atuais; curiosidades; recursos multimídias; dinamicidade na aula; estar atento ao aprendizado diariamente.

Fonte: Autora.

Vale ressaltar que todas as características aqui elencadas pelos grupos partem da experiência individual de cada informante sobre o que julgam ser características de bons e maus professores. Nesse sentido, Pimenta (1997) aclara que ser ‘bom professor’ não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época, mas sim uma identidade em permanente construção. O ‘bom professor’ é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, as experiências, os momentos histórico-sociais e pessoais, etc.

4.4 CRENÇAS SOBRE COMPETÊNCIAS

Tomando como base as competências de professores do construto teórico de Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2006, 2014) previamente discutidos, será feita a análise e discussão dos resultados encontrados nesta seção.

Para identificar as crenças que os informantes possuem sobre as competências de professores de espanhol do ensino básico, foram feitas cinco perguntas a cada grupo participante. As crenças serão apresentadas em tópicos separados de acordo com cada competência.

4.4.1 Quanto aos aspectos linguístico-comunicativos

As perguntas que compuseram o questionário a fim de identificar as crenças sobre a Competência Linguístico-comunicativa foram:

Quadro 28 – Perguntas sobre Competência Linguístico-comunicativa

G1	Q-12	Marca 4 opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.
G2	Q-16	Quanto aos aspectos linguísticos, marca 4 opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.
G3	Q-16	Quanto aos aspectos linguísticos, marque 4 opções que acredita que sejam necessárias para exercer a profissão de professor de Espanhol do ensino básico.

Fonte: Autora.

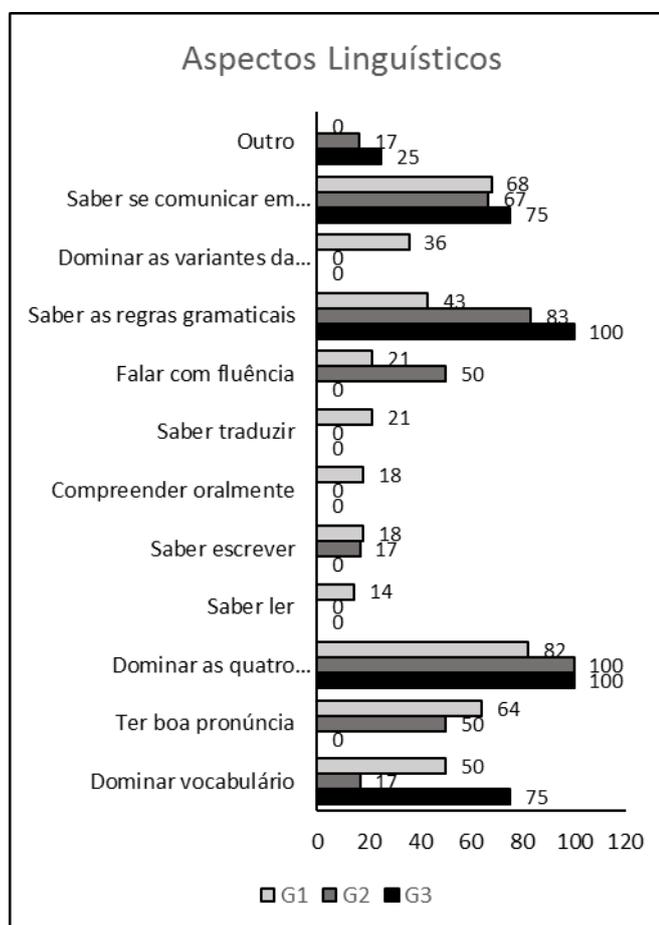
Das alternativas oferecidas ao G1, todas foram assinaladas. Destaca-se, em número de menções, as habilidades: ‘dominar as quatro habilidades’ (82%), ‘saber se comunicar em situações reais’ (68%) e ‘ter boa pronúncia’ (64%). As alternativas menos selecionadas foram ‘saber escrever’ e ‘compreender oralmente’ (18% cada) e ‘saber ler’ (14%).

Para o G2, a habilidade mais importante para o professor é o ‘domínio das quatro habilidades’ com 100%. Destacam-se ainda ‘saber as regras gramaticais’ (83%) e ‘saber se comunicar em situações reais de uso da língua’ (67%). As habilidades que não foram assinaladas pelo grupo foram: ‘saber ler’, ‘compreender oralmente’, ‘saber traduzir’ e ‘dominar as variantes da língua’.

As opções mais escolhidas pelo G3 foram ‘saber as regras gramaticais’ e ‘dominar as quatro habilidades’, com 100% cada, e ‘dominar vocabulário’ e ‘saber se comunicar em situações reais’ com 75% cada. As que não foram selecionadas foram ‘dominar as variantes da língua’, ‘falar com fluência’, ‘saber traduzir’, ‘compreender oralmente’, ‘saber escrever’, ‘saber ler’ e ‘ter boa pronúncia’.

A seguir, na Figura 6, pode-se visualizar de forma contrastiva as respostas obtidas.

Figura 6 – Competência Linguístico-comunicativa



Fonte: Autora.

O domínio das quatro habilidades foi a mais assinalada pelos três grupos. Isso demonstra que os informantes não veem o ensino das habilidades de forma desintegrada, privilegiando uma habilidade em detrimento das outras, prática essa que se pode encontrar, ainda, em materiais didáticos e em diferentes contextos de ensino. Essa crença também foi identificada no trabalho desenvolvido por Richard, Gallo e Renandya (2001), no qual os professores expuseram a importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem, sendo mencionada a importância da integração dessas habilidades.

Outra habilidade destacada foi a importância do professor saber se comunicar em situações reais de uso da língua, ou seja, que consiga colocar em prática e de forma efetiva o seu conhecimento.

Tanto o G2 quanto o G3 assinalaram a importância do professor ‘saber sobre as regras gramaticais’ da língua que ensina (83% e 100%, respectivamente). Supõe-se que a

proximidade das respostas desses dois grupos se deva ao fato das experiências profissionais vivenciadas por eles, o G2 nos Estágios Obrigatórios e nas demais atividades realizadas ao longo do curso de graduação e o G3 enquanto professores atuantes de escolas públicas. No caso do G1, menos da metade dos informantes (43%) selecionaram essa habilidade. O motivo para isso, pode ser o fato de os informantes ainda não terem tido experiência no ensino da língua, o que os leva a priorizar outros aspectos necessários ao professor. Barcelos (1995), Freudemberger e Rottava (2004), Nonemacher (2004) e Ferreira (2009) também obtiveram como resultados de suas pesquisas a crença de que é necessário ao professor o conhecimento sobre as estruturas gramaticais da língua que leciona.

Sabe-se que tradicionalmente o ensino de línguas privilegiou o ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário fora de um contexto de comunicação (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). Atualmente, o ensino não é mais visto dessa forma. Espera-se que seja significativo, que a língua seja ensinada de forma contextualizada e que a partir das regras gramaticais os aprendizes consigam produzir a língua, em vez de somente reproduzi-la.

Almeida Filho (1993) define a Competência Linguístico-comunicativa como sendo o que permite o aprendiz “operar em situações de uso real da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). Tal competência é considerada linguística, pois se trata “de saber sobre a língua”, e é comunicativa porque significa “saber usá-la na comunicação” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.10).

Por meio das respostas do G2 e G3, vê-se que consideram importante o conhecimento sobre as regras gramaticais, do mesmo modo que consideram que o professor saiba se comunicar em situações reais de uso da língua, não apresentando, assim, uma visão apartada e descontextualizada entre gramática e comunicação. Canale e Swain (1980) e Canale (1983) se dedicaram a essa questão de que as regras de gramática de nada servem sem as de uso.

O G1 assinalou a importância do professor ‘possuir boa pronúncia’ na língua que ensina (64%). Comparando essa habilidade em nível de menções pelos outros grupos, percebe-se um decréscimo, passando para 50% no G2 e 0% no G3. Desse modo, pode-se dizer que o ambiente em que estão inseridos os informantes os faz modificar suas crenças. Esse resultado mostra que a prática docente fez com que o G3 não considerasse essa habilidade. Talvez os professores usem outras ferramentas em sala de aula para trabalhar a pronúncia com seus alunos, como música, vídeos, etc; ou também pode ser que, em função da carga horária destinada a língua estrangeira, não consigam se dedicar a isso na escola. Além disso, pode-se supor que por considerarem importante que o professor consiga se comunicar

em situações reais, acabem priorizando mais a comunicação do que a boa pronúncia, já que para haver comunicação, não necessariamente seja necessária a boa pronúncia.

A habilidade ‘falar com fluência’ foi assinalada por 21% no G1, 50% no G2 e 0% no G3. Alguns trabalhos já investigaram a proficiência linguística de futuros professores e professores de língua espanhola e constataram que a capacitação na língua é insuficiente (AMARO, 2010; WAGNER 2011; AZEVEDO, 2013; PADILHA, 2015). Essa premissa pode ser confirmada pela pouca atenção demonstrada pelo G3 a essa habilidade.

Nesse sentido, pode-se inferir um sentimento de frustração por trás das respostas do G2 e G3, pois eles estão se formando e/ou já são professores e não são fluentes na língua espanhola, por isso acabam por não considerar essa habilidade. No entanto, o G3 destaca a importância do professor ‘dominar vocabulário’ (75%). Possivelmente, essa resposta esteja relacionada ao contexto de ensino vivenciado pelo professor. No ambiente da sala de aula é cobrado constantemente vocabulário do professor de línguas. Na sala de aula, o professor não é exigido, até pode ser solicitado a falar, mas não há uma exigência de mostrar fluência em sala de aula. Por isso, a maior atenção é dada ao domínio de vocabulário e nenhuma à fluência. Nonemacher (2004) também identificou em sua pesquisa a crença de que é preciso conhecer o significado das palavras para se aprender uma língua.

Vieira-Abrahão (1996), ao tratar sobre a competência linguístico-comunicativa, afirma que de nada adianta se investir no desenvolvimento das demais competências do professor se ele não possuir a competência linguístico-comunicativa. Entretanto, Rozenfeld, Kaneko Marques e Viana (2007) salientam que essa ideia pode gerar uma mitificada crença de que para ser professor de línguas basta possuir proficiência linguística, diferenciando, assim, professores nativos e de não nativos.

Dessa forma, Almeida Filho (2004) expõe que, para se exercer o ato de ensinar, a Competência implícita também é necessária, a qual se baseia nas crenças e experiências vivenciadas por cada indivíduo enquanto aluno e professor durante sua trajetória de vida. À medida que o professor se aperfeiçoa na sua profissão, passa a desenvolver a Competência teórica sobre o processo de aprender e ensinar línguas, exposta por meio de teorias e pesquisadores da área. Com o domínio dessa competência, o professor consegue articular aquilo que faz em sala de aula com aquilo que estudou no ambiente formal, acadêmico. No próximo tópico, serão apresentados e discutidos os dados encontrados nesta pesquisa referentes a Competência Teórica de professores de línguas.

4.4.2 Quanto aos aspectos teóricos

As perguntas que compuseram o questionário a fim de identificar as crenças sobre a Competência Teórica foram:

Quadro 29 – Perguntas sobre Competência Teórica

G1	Q-13	Marca, também nesse grupo, 4 opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.
G2	Q-17	Quanto aos aspectos teóricos, marca 4 opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.
G3	Q-17	Quanto aos aspectos teóricos, marque 4 opções que acredita que sejam necessárias para exercer a profissão de professor de Espanhol do ensino básico.

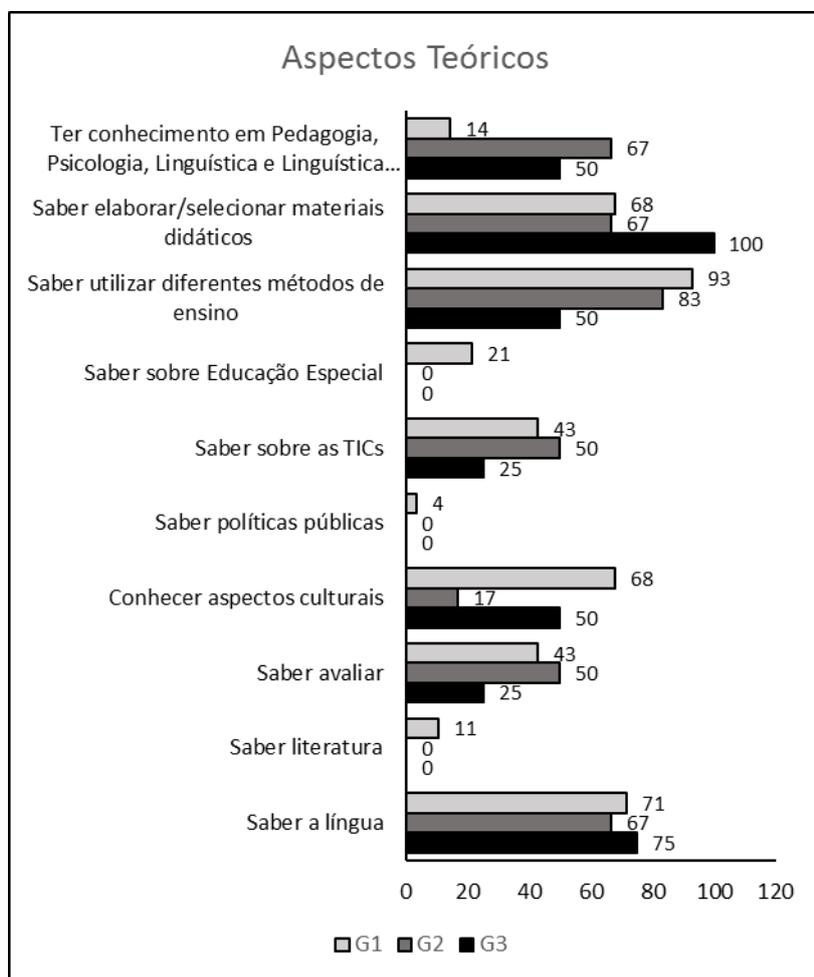
Fonte: Autora.

Como se pode observar na Figura 7, as respostas obtidas no G1 foram ‘saber utilizar diferentes métodos de ensino’ (93%), ‘saber a língua’ (71%) e ‘saber elaborar/selecionar materiais didáticos’ e ‘conhecer aspectos culturais’, com 68% cada. As habilidades menos selecionadas pelo grupo foram ‘ter conhecimento em outras áreas’ (14%), ‘saber literatura’ (11%) e ‘saber sobre políticas públicas’ (4%).

No G2, a maior parte dos informantes acredita ser necessário que o professor saiba ‘utilizar diferentes métodos de ensino’ (83%). As opções ‘saber a língua’, ‘saber elaborar/selecionar materiais didáticos’ e ‘ter conhecimento em outras áreas’ também são consideradas importantes pelos participantes (67% cada). As habilidades que não foram selecionadas são: ‘saber literatura’, ‘saber políticas públicas’ e ‘saber sobre Educação Especial’ (0%).

Para os informantes do G3, as habilidades mais selecionadas foram ‘saber elaborar/selecionar materiais didáticos’ (100%), ‘saber a língua’ (75%) e ‘ter conhecimento em outras áreas’ e ‘conhecer aspectos culturais’ (50% cada). As que não foram selecionadas são ‘saber sobre Educação Especial’, ‘saber políticas públicas’ e ‘saber literatura’ (0% cada).

Figura 7 – Competência Teórica



Fonte: Autora.

A opção comum selecionada pelos três grupos foi a importância do professor ‘saber a língua’ (71%, 67% e 75%, respectivamente). Nota-se que os informantes seguem valorizando esse conhecimento linguístico. Em questões anteriores (Q-10 e Q-11 para o G1; Q-14 e Q-15 para o G2; e Q-14 e Q-15 para o G3) os informantes expuseram que o domínio do conteúdo e da língua eram características positivas e marcantes que gostavam em seus professores. O desconhecimento do professor acerca desses aspectos pode ser interpretado como um despreparo, sendo visto como um fator negativo pelos alunos. Ressalta-se, assim, a importância do domínio dessa habilidade, sendo imprescindível ao professor de línguas.

Outra habilidade comum foi o professor ‘saber selecionar/elaborar materiais didáticos’ (68%, 67% e 100%, respectivamente). Evidencia-se que, quanto mais em contato com o ensino, mais essa opção assume relevância. Pode-se inferir, com essa alternativa, que os

informantes não veem o livro didático como a única ferramenta para o ensino em sala de aula. Ao ir em busca de outros materiais ou até mesmo criá-los, o professor assume autonomia sobre o ensino, além de, possivelmente, considerar o contexto, o perfil e as expectativas de seus alunos.

A habilidade ‘saber utilizar diferentes métodos de ensino’ sofreu um decréscimo entre os três grupos (93% no G1, 83% no G2 e 50% no G3). Essa variação nas respostas muito se relaciona com o contexto em que se encontram os informantes. O G3 não prioriza os métodos de ensino, pois para eles o mais importante é o professor saber selecionar materiais didáticos. O professor que está inserido no ambiente escolar encontra muita dificuldade para a utilização de métodos em sua aula, devido à estrutura da escola e do ensino, por exemplo. O que de fato acontece é a utilização de diferentes materiais didáticos.

Nesse sentido, justifica-se a baixa escolha pelo G3 por outra habilidade, a utilização das TICs²³ (25%). Nesse tocante, estudos têm apontado para o despreparo dos professores para a utilização dessas ferramentas em sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO e PAIVA, 2000). Assim, o uso das TICs nas escolas enfrenta barreiras, não apenas pelo despreparo de professores, como também pela resistência de muitos em se adequar às novas tecnologias de ensino, além da falta de recurso das próprias escolas.

A habilidade ‘ter conhecimento em outras áreas’ foi assinalada por 14% no G1, 67% no G2 e 50% no G3. Percebe-se que do G1 para o G2 essa habilidade teve um aumento. Isso se deve, provavelmente, ao contato que os acadêmicos tiveram com essas áreas no decorrer da graduação, passando, dessa forma, a valorizá-las. Dentre os três grupos, o G2 é o que mais considera importante que o professor possua essa habilidade, visto que se encontram no último semestre do curso e, por isso, possuem um contato maior com disciplinas de diferentes áreas. Em virtude do contexto do G2, ele consegue mais facilmente relacionar a teoria aprendida no curso com a prática realizada nos Estágios. Em contrapartida, do G2 para o G3, tem-se um decréscimo na escolha por essa competência. A razão disso é a dificuldade encontrada pelo professor de escola em relacionar a teoria com a prática e que, com a experiência, acaba percebendo que em alguns casos a teoria na prática não se aplica (CELANI, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL, 2005).

Das alternativas menos elegidas pelos três grupos, vale destacar a habilidade ‘saber Literatura’ com 11%, 0% e 0%, respectivamente. Com isso, vê-se que logo de início esse

²³ Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

conhecimento já não é valorizado pelos informantes como sendo importante ao professor de espanhol do ensino básico. Supõe-se que a porcentagem apresentada pelo G1 seja oriunda do apreço que alguns informantes mantêm pela Literatura desde antes do ingresso no curso. Ao longo do tempo, percebe-se que essa habilidade, que já apresentava valor baixo no G1, passa a ser completamente desfeita nos demais grupos. Entende-se que, talvez, um motivo que justifique esse decréscimo seja o fato de, ao longo do curso de graduação e do exercício da profissão, os informantes perceberem que o conhecimento em Literatura não é necessário para ser professor de língua. A Literatura é uma manifestação cultural na qual pode se ter maior ou menor conhecimento. Casualmente, o meio de expressão coincide com a língua, mas não é necessário conhecer esse tipo de manifestação para ser professor.

No entanto, esse fato é bastante curioso, já que os egressos do curso de Letras-Espanhol da UFSM são habilitados para trabalhar tanto na língua espanhola, como em suas respectivas Literaturas. E pelo que se pode observar, acabam por desconsiderar essa parte da formação.

Em suma, pode-se ver que para o G3 o que define as habilidades necessárias para um professor é o contexto de trabalho no qual está inserido. Para os três grupos, o que se destaca é a parte pedagógica e o domínio da língua; as demais alternativas são vistas como complementares à profissão.

A importância da Competência Teórica para o professor reside no fato de conseguir articular todo esse saber com a sua prática docente. Ou seja, todas as ações do professor em sala de aula vão se aproximando do saber teórico. No entanto, conforme evidenciado no trabalho de Araújo (1995), a compreensão sobre o conhecimento teórico nem sempre é garantia de mudança da prática do professor.

Almeida Filho (1993) apresenta outra competência indissociável à Competência Teórica: a Aplicada, sem a qual todo o conhecimento resulta em vão. A competência Aplicada procede do saber teórico, de modo que o professor saiba explicá-lo e colocá-lo em prática, juntamente com a Competência linguístico-comunicativa.

Outra competência presente no fazer docente do professor de línguas é a Competência Profissional, que permeia todas as outras competências. Quando o professor é capaz de operacionalizar todas as competências mencionadas, pode-se considerar que ele possui a Competência Profissional, pois estará consciente do seu importante papel político e social como educador. A seguir, passa-se para a discussão dessa competência.

4.4.3 Quanto aos aspectos profissionais

As perguntas que compuseram o questionário a fim de identificar as crenças sobre a Competência Profissional foram:

Quadro 30 – Perguntas sobre Competência Profissional

G1	Q-14	Marca a seguir 4 opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.
G2	Q-18	Quanto aos aspectos profissionais, marca 4 opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.
G3	Q-18	Quanto aos aspectos profissionais, marque 4 opções que acredita que sejam necessárias para exercer a profissão de professor de Espanhol do ensino básico.

Fonte: Autora.

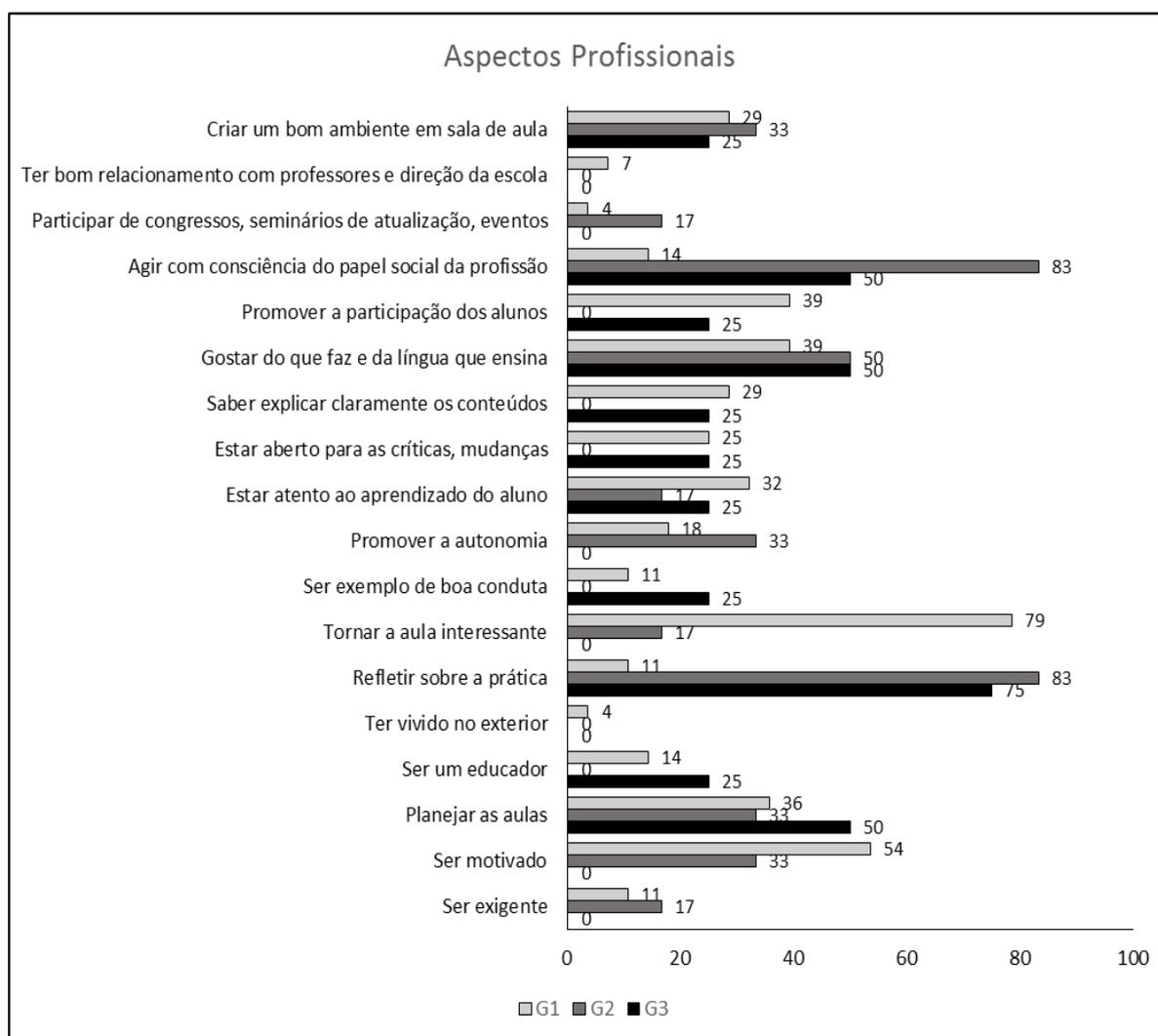
Como se pode observar na Figura 8, as respostas mais assinaladas pelos informantes do G1 foram: ‘tornar a aula interessante’ (79%), ‘ser motivado’ (54%) e ‘gostar do que faz e da língua que ensina’ (39%). As opções menos escolhidas foram ‘ter bom relacionamento com os demais professores e direção da escola’ (7%) e ‘ter vivido no exterior’ e ‘participar de congressos, seminários de atualização, eventos, etc.’ (4% cada).

No G2, as opções mais escolhidas foram: ‘refletir sobre a prática’ e ‘agir com consciência do papel social da profissão’ (83% cada). Com 50%, tem-se ‘gostar do que faz e da língua que ensina’. As opções que não foram selecionados pelo grupo são: ‘ser um educador’, ‘ter vivido no exterior’, ‘ser exemplo de boa conduta’, ‘estar aberto para as críticas, mudanças’, ‘saber explicar claramente os conteúdos’, ‘promover a participação de todos os alunos nas aulas’ e ‘ter bom relacionamento com os demais professores e a direção da escola’ (0% cada).

As alternativas mais selecionadas pelo G3 foram: ‘refletir sobre a prática’ (75%), ‘gostar do que faz e da língua que ensina’, ‘agir com consciência do papel social da profissão’ e ‘planejar as aulas’ (50% cada). As que não foram selecionadas pelos informantes são: ‘ter bom relacionamento com demais professores e a direção da escola’, ‘participar de congressos,

seminários de atualização, eventos, etc.’, ‘promover a autonomia dos alunos’, ‘tornar a aula interessante’, ‘ter vivido no exterior’, ‘ser motivado’ e ‘ser exigente’ (0% cada).

Figura 8 – Competência Profissional



Fonte: Autora.

Dentre as habilidades mais assinaladas e comum aos três grupos, destaca-se o professor ‘gostar do que faz e da língua que ensina’ (39% no G1 e 50% no G2 e no G3). Em outros momentos²⁴, os informantes já haviam salientado sobre a importância dessa habilidade para a profissão docente. Um professor que goste de ensinar e tenha orgulho da sua profissão

²⁴ Q-6, Q-9, Q-10 e Q11 no G1; Q-8, Q-13, Q-14 e Q-15 no G2 e; Q-10, Q-13, Q-14 e Q-15 no G3.

desperta em seus alunos a vontade de aprender e, conseqüentemente, melhora o desempenho em sala de aula.

Uma das habilidades comuns ao G2 e ao G3 foi ‘refletir sobre a prática’ (83% e 75%). O modelo atual de formação de professores pauta-se na racionalidade prática, abordando o conceito de reflexão. Segundo Schön (2000), a formação de profissionais reflexivos relaciona-se à ideia de professores capazes de repensar criticamente sobre a sua prática pedagógica, sendo capazes de alterá-la conforme os objetivos e necessidades de seus aprendizes. Percebe-se que a prática da reflexão é pouco valorizada pelos informantes do G1 (11%), o que se deve, possivelmente, à falta de experiência prática do grupo. Também, deve-se considerar que por serem calouros ainda não tiveram contato suficiente com as disciplinas que atentam a essas questões.

Em contrapartida, para o G2 há uma valorização dessa habilidade. Uma possível razão disso é o contexto em que estão inseridos os informantes, visto que se encontram no último semestre do curso de graduação e já possuem influência de várias disciplinas, como os Estágios, que estimulam a prática da reflexão.

O que poderia ser uma surpresa é o fato do G3 assinalar essa habilidade, considerando o contexto no qual estão inseridos. No entanto, o G3 anteriormente já havia dado indícios de que acreditam ser importante a reflexão na prática docente, pois na Q-17, que trata sobre as competências teóricas, 100% assinalaram a opção ‘saber elaborar/selecionar materiais didáticos’, o que demonstra um professor reflexivo, que reflete sobre os materiais, sobre as metodologias, sobre os interesses dos alunos, etc. Outro fator que pode contribuir para essa opinião é o fato de os informantes cursarem uma pós-graduação relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas, na qual certamente são abordadas questões relacionadas à formação de professores.

Outra habilidade assinalada e que também é comum a esses dois grupos é ‘agir com consciência do papel social da profissão’ (83% e 50%). Anteriormente, bastava ao professor conhecer bem a sua disciplina. Contudo, somente esse conhecimento já não basta, pois além da disciplina há outros elementos a serem considerados, como o aluno, o contexto, o meio afetivo, social e cultural. Dessa forma, as matérias de ensino se tornam um meio, necessário e fundamental, para a formação das novas gerações. É também papel do professor transmitir e estimular valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamentos positivos para se viver em sociedade.

A habilidade ‘planejar as aulas’ foi uma das mais destacadas pelo G3 (50%). Considerando a rotina de trabalho dos professores – os quais certamente possuem um grande número de turmas para atender –, o planejamento torna-se imprescindível. Ele é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes. Em questões anteriores²⁵, os informantes do G3 já haviam exposto sobre a importância do planejamento nas aulas de línguas.

Dentre as habilidades mais assinaladas pelo G1, tem-se ‘tornar a aula interessante’ (79%) e ‘ser motivado’ (54%). Em questão anterior, Q-9, o G1 já havia manifestado como uma das características marcantes das quais gostava sobre as aulas de língua o fato de serem interessantes. Nas Q-10 e Q-11, os informantes expuseram características dos professores que gostavam e que não gostavam. Assim, destacaram como positivo uma série de características que muito se relacionam com a motivação do professor. E, como aspecto negativo, expuseram explicitamente a desmotivação de professores.

Ambas as habilidades sofrem um decréscimo até chegar a 0% no G3. É difícil inferir um motivo para o G3 não considerar essas habilidades como sendo necessárias a um professor de espanhol do ensino básico. Analisando todas as respostas obtidas anteriormente por esse grupo, não se pode dizer que não acreditem que sejam importantes tais habilidades; pelo contrário, os informantes dão indícios sobre a importância das aulas serem interessantes para os alunos e do professor ser motivado. Desse modo, acredita-se que talvez o que tenha ocasionado a não escolha dessas alternativas seja o fato dos informantes terem se identificado mais com outras alternativas apresentadas na questão. Além disso, pode ser que, ao considerarem outras habilidades acreditam que elas poderão tornar a aula interessante e demonstrar a motivação do professor, como uma consequência.

A competência profissional ancora-se no sentido de responsabilidade que o professor tem sobre o que representa a sua profissão, seus deveres e sua responsabilidade social. Caracteriza-se também pelo engajamento em atividades de atualização de forma permanente. Para Almeida Filho (1993), é essa competência que permeia todas as outras. E é por meio da reflexão que o professor se conscientiza de suas responsabilidades e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante. Saraiva (2005) salienta que além do

²⁵ Q-13, Q-14 e Q-15.

professor estar permanentemente se atualizando, precisa possuir plena compreensão do processo educacional. Assim sendo, não basta somente ao professor saber fazer, é preciso que reflita sobre a sua prática, seja capaz de explicá-la, além de estar ciente das razões que o faz obter os resultados que obtém.

4.4.4 Quanto à influência de professores

As perguntas que compuseram o questionário a fim de identificar as crenças sobre a Competência Implícita foram:

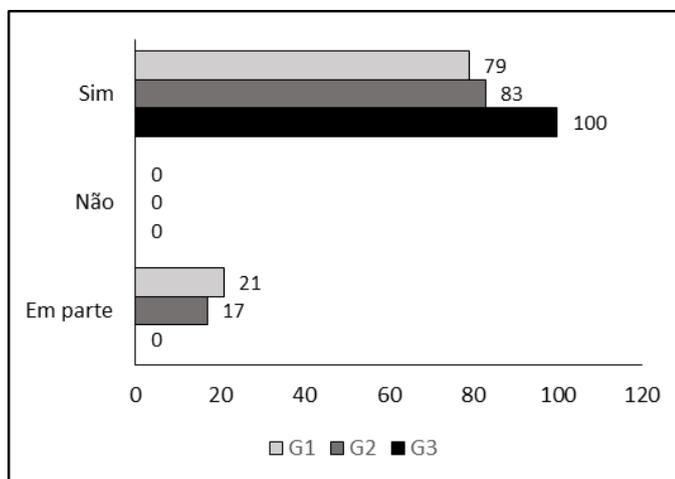
Quadro 31 – Perguntas sobre Competência Implícita

G1	Q-15	Tu achas que os teus professores (da escola e/ou da faculdade) vão influenciar no teu modo de ser professor(a)?
	Q-16	Tu irás ensinar do mesmo modo como os teus professores te ensinaram?
G2	Q-19	Tu achas que os teus professores (da escola e/ou da faculdade) influenciam o teu modo de ser professor(a)?
	Q-20	Tu irás ensinar do mesmo modo como os teus professores te ensinaram?
G3	Q-19	Você acha que os professores (da escola e/ou da faculdade) influenciaram no seu modo de ser professor(a)?
	Q-20	Você ensina do mesmo modo como seus professores lhe ensinaram?

Fonte: Autora.

No que se refere à influência de professores (de escola e/ou faculdade) nos informantes do G1, 79% acreditam que esses professores irão influenciar no seu modo de ser professor, 0% acreditam que não influenciarão e 21% que a influência será em parte. No G2, 83% acreditam que os professores que tiveram no decorrer da vida influenciam no seu modo de ser professor, 0% acredita que não influenciam e 17% que influenciam em parte. Já no G3, 100% dos informantes creem que os professores influenciaram no seu modo de ser professor. Na Figura 9, pode-se visualizar as respostas obtidas.

Figura 9 – Influência de professores na formação



Fonte: Autora.

Pode-se ver que é comum aos três grupos a ideia de que os professores que tiveram ao longo da vida escolar e acadêmica influenciam no seu modo de ser professor. A fim de se complementar a questão, foi perguntado no questionário de que forma os informantes acreditam que há influência desses professores. A seguir, são apresentados trechos das respostas apresentadas pelos grupos, quanto às opções ‘Sim’ e ‘Em parte’.

(Ex. 01)

São fonte de inspiração e a forma de lecionar influencia no meu interesse. [Justificativa para a opção ‘Sim’. G1. Questionário]

(Ex. 02)

Eles são o exemplo de como ser ou não um bom professor. [Justificativa para a opção ‘Sim’. G1. Questionário]

(Ex.03)

É difícil desvincular o modo como aprendeu do modo como vai ensinar, mas acredito que o curso trará novas formas de lecionar. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G1. Questionário]

(Ex. 04)

São os “modelos” que temos, conseguimos analisar o que queremos ser ou não ser como professores. [Justificativa para a opção ‘Sim’. G2. Questionário]

(Ex. 05)

As características que considero positivas e que um professor precisa ter me influenciam e aquelas que considero negativas me influenciam a como não ser e agir. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G2. Questionário]

(Ex. 06)

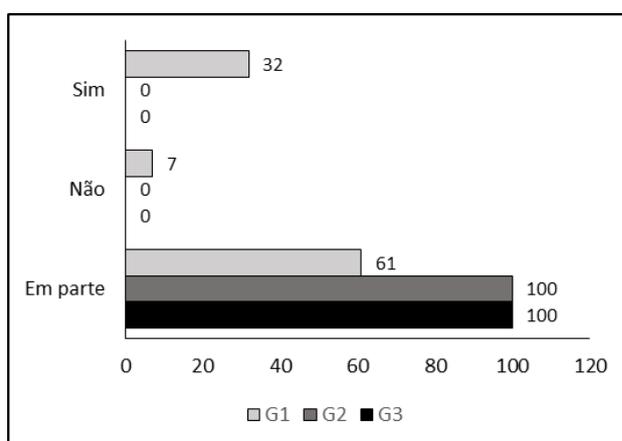
Os bons exemplos de professores influenciaram para que eu me constituísse/continuasse buscando me transformar no professor que eu gostaria/quero ser; e os maus exemplos, fazendo com que eu não incorporasse em minha prática o que eu não acredito ser características de um bom professor de espanhol. [Justificativa para a opção ‘Sim’. G3. Questionário]

Conforme as justificativas apresentadas, vê-se que os motivos assinalados pelos informantes quanto à resposta de que acreditam haver influência dos professores que tiveram ao longo da vida referem-se tanto aos modelos positivos quanto aos negativos de professores. Nesse sentido, Dewey (1971) já havia exposto que as experiências no ensino-aprendizagem se constituem pelo aspecto mediato (influência sobre experiências posteriores) e imediato (de ser agradável ou desagradável). Kudiess (2005) também tratou sobre as experiências positivas e negativas. Nesse sentido, as experiências positivas permanecem com o professor e as negativas tendem a ser substituídas. Dessa forma, vê-se que os informantes acreditam que tanto os exemplos positivos de professores quanto exemplos negativos exercem influência em suas formações e constituições profissionais.

A justificativa apresentada pelo informante do Ex.03 (G1) para escolha da opção “Em parte” refere-se ao fato de acreditar que o curso de graduação lhe proporcionará novas formas de ensinar, ênfase para a Competência teórica, e que irão influenciar na sua formação, apesar de salientar ser difícil desvincular o modo de ensinar do modo como se aprendeu. O informante do Ex.05 (G2) justifica sua resposta alegando que tanto os modelos positivos quanto os negativos influenciam no seu modo de ser professor; vê-se, portanto, que há influência, mesmo o informante escolhendo a opção “Em parte”.

No que se refere ao **modo de ensinar**, quando perguntados se seguirão os modelos dos professores que tiveram, 32% dos informantes do G1 expuseram que “Sim”, 7% que “Não” e 61% consideram que ensinarão do mesmo modo “Em parte”. No G2, 100% responderam que será “Em parte”. E no G3, também, 100% optaram por responder “Em parte”. A seguir, na Figura 10, podem-se visualizar as respostas encontradas nos três grupos.

Figura 10 – Influência de professores no modo de ensinar



Fonte: Autora.

A fim de se complementar a questão, foi perguntado no questionário o porquê de acreditam que há influência (ou não) desses professores no modo de ensinar. A seguir, são apresentados trechos das respostas obtidas.

(Ex. 07)

Com certeza aquilo que julgar bom farei igual, ou ao menos irá pesar muito em minhas decisões e posturas. [Justificativa para a opção ‘Sim’. G1. Questionário]

Pode-se ver que o informante do G1 apresenta a crença que as experiências boas no ensino-aprendizagem devem ser repetidas. Talvez o informante considere que ao repetir com seus alunos as experiências que teve enquanto aprendiz, também obterá os mesmos resultados, terminando por desconsiderar o contexto do grupo, as diferentes formas de aprendizagem, a época, etc. Portanto, leva-se a interpretação de que haja uma forma no ensino a ser seguida pelo professor.

(Ex. 08)

Creio que não, pois o mundo evolui e as aulas também precisam mudar. [Justificativa para a opção ‘Não’. G1. Questionário]

O informante desconsidera a influência de seus professores no seu modo de ensinar ao acreditar que é preciso que as aulas sejam diferentes com o passar do tempo. No entanto, quando se está em sala de aula e há ausência de alguma competência, é na competência implícita, constituída de intuições, crenças e experiências que se busca suporte. (ALMEIDA FILHO apud ALVARENGA, 1999; ALMEIDA FILHO, 2014). Portanto, dificilmente possui-se uma prática que seja neutra, sem influências.

(Ex. 09)

Porque nós estamos em constante mutação, a forma que eu penso hoje não será a mesma daqui há um ano. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G1. Questionário]

(Ex. 10)

Eu posso importar muito do que meus professores me deram como aprendizado e ética. Porém, creio que não seria totalmente igual a eles. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G1. Questionário]

Conforme as justificativas apresentadas pelos informantes, percebe-se que acreditam que a influência ocorre “em parte”, pois, com o passar do tempo, muda-se a forma de pensar sobre o ensino. Também consideram que, apesar das influências, o ato de ensinar é particular a cada professor. Nesse sentido, Barcelos (2006) definiu que as crenças são sociais e resultantes de experiências, embora ainda sejam entendidas como individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

(Ex. 11)

As boas práticas, bem como as más, devem ser refletidas e influenciar nossos atos em sala de aula, ser reflexivo não é apenas refletir sobre nossas práticas, mas, também sobre a dos outros. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G2. Questionário]

(Ex. 12)

Em parte, pois os professores que me ensinaram, ensinaram para um grupo específico, em um tempo (época) específico, logo o modo como ensino, varia com o grupo de alunos que atuo e com a época em que o

grupo está inserido. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G2. Questionário]

As justificativas apresentadas pelo G2 basearam-se em refletir sobre as experiências de ensino, destacando-se as boas e más. Kudiess (2005) já havia explanado que “as crenças que o professor mantém, são aquelas influências positivas que ele teve como aluno (...) Tudo o que funcionou e fez sentido para ele, permanece com ele. O que não funcionou, substitui” (KUDIESS, 2005, p. 79). Nesse sentido, o informante acredita que as experiências ajudam influenciando como agir ou não agir em sala de aula. Ademais destaca-se que as experiências que tiveram se deram em determinados contextos, épocas, etc. e que se deve considerar esses fatores no momento de ensinar. Por isso, o modo de ensinar de seus professores influenciam “em parte”.

(Ex. 13)

Busco adotar/usar o que acredito constituírem boas características e metodologias dos professores que tive, mas sempre adaptando, acrescentando, modificando e refletindo sobre elas, de acordo com as minhas crenças, preferências, características pessoais e profissionais. [Justificativa para a opção ‘Em parte’. G3. Questionário]

O professor do G3 acredita que ensina “em parte” do mesmo modo como lhe foi ensinado, pois apesar de seguir as boas características e metodologias usadas por seus professores, considera questões particulares, como suas preferências, características pessoais e profissionais.

Com base no que foi discutido nesta seção, vê-se que, no que se refere à influência de professores (da escola e/ou faculdade) no modo de ser professor, destaca-se nos três grupos os exemplos positivos e negativos de professores. Os professores (em formação e atuação) tendem a querer repetir os bons exemplos que tiveram de seus professores; os maus exemplos acabam por ser substituídos e servem como um exemplo a não ser seguido.

Da mesma forma, no tocante à influência de professores no modo de ensinar, os informantes destacaram também os bons e maus exemplos. Salientaram também que, com o passar do tempo, as crenças que um indivíduo possui vão se modificando com as experiências, contextos, grupos de atuação, e que o ato de ensinar é muito individual, e depende da abordagem de ensinar de cada professor.

Para finalizar, Pajares (1992) tratou sobre o aprendizado da observação de professores. A autora considera que durante a vida escolar os indivíduos formam um conjunto de crenças sobre a prática docente, baseado na atuação de seus professores, e sobre o processo de aprender, baseado em experiências pessoais. Desse modo, ao ingressar nas universidades, os futuros professores trazem consigo determinadas crenças já formadas, que podem ou não ser modificadas. Essas crenças baseadas em experiências e influências formam o que Almeida Filho (1993) denomina Competência implícita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar a possível alteração das crenças de futuros professores de Espanhol língua estrangeira em formação inicial e de professores em atuação no ensino público estadual, a respeito das competências para o exercício da profissão docente.

Primeiramente, este trabalho justifica-se pela exigência existente para com os que seguem a profissão docente, no que se refere as suas habilidades e competências. Além disso, a presente pesquisa é uma extensão de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado em 2013, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que teve por objetivo principal investigar as crenças de acadêmicos dos últimos semestres do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literaturas, sobre as competências necessárias para a profissão docente e também a percepção sobre a formação pedagógica recebida no curso de graduação. Após a conclusão do referido trabalho, surgiram algumas inquietações, principalmente pelos informantes estarem já na fase final da graduação. Com isso, viu-se a necessidade de dar continuidade ao estudo dessa temática, incluindo em uma nova pesquisa os diferentes períodos da formação inicial e também a continuada.

Dessa forma, os participantes deste trabalho foram 28 acadêmicos do 1º semestre do Curso de licenciatura em Letras-Espanhol e Literaturas (Grupo denominado G1), 06 acadêmicos do 10º semestre (Grupo denominado G2) e 04 professores atuantes em escolas públicas estaduais há até 3 anos (Grupo denominado G3). A metodologia utilizada foi a abordagem quantitativa e qualitativa de caso, baseada nos princípios da abordagem metacognitiva de investigação de crenças. Para responder ao objetivo principal, primeiramente aplicou-se um questionário aos três grupos de informantes da pesquisa, com o objetivo de identificar o perfil do grupo e levantar as crenças sobre as competências da profissão docente. Em um segundo momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com 25% dos participantes de cada grupo com a finalidade de aprofundar os dados obtidos com a aplicação do questionário inicial.

A partir dos resultados obtidos, foi possível responder as perguntas norteadoras da pesquisa, as quais se apresentam: 1) Quais são as crenças de acadêmicos em formação inicial, do 1º e 10º semestres, do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFSM em relação as competências de professores de língua espanhola do Ensino Básico? 2) Quais são as crenças de professores graduados em atuação há até 3 anos no ensino público estadual, sobre as competências de professores de língua espanhola do Ensino Básico? 3) Diferentes períodos da

formação inicial ou a prática docente alteram as crenças acerca das competências da profissão?

Com relação à primeira questão, concluiu-se que as crenças dos acadêmicos do 1º e 10º semestres quanto às competências de professores são:

O 1º semestre (G1):

- Crenças sobre a competência linguístico-comunicativa: Conhecimento da língua e/ou conteúdo; dominar as quatro habilidades; saber se comunicar em situações reais e; ter boa pronúncia.
- Crenças sobre a competência teórica: Saber utilizar diferentes métodos de ensino; saber a língua; saber elaborar/selecionar materiais didáticos e; conhecer aspectos culturais.
- Crenças sobre a competência profissional: Ensinar bem; tornar a aula interessante; ser motivado e; gostar do que faz e da língua que ensina.
- Crenças sobre a competência implícita: Acreditam que os professores irão influenciar no modo de ser professor e; acreditam que ensinarão ‘em parte’ do mesmo modo que foram ensinados.

O 10º semestre (G2):

- Crenças sobre a competência linguístico-comunicativa: Conhecimento da língua e/ou conteúdo; dominar as quatro habilidades; saber as regras gramaticais e; saber se comunicar em situações reais.
- Crenças sobre a competência teórica: Saber utilizar diferentes métodos de ensino; saber a língua; saber elaborar/selecionar materiais didáticos e; ter conhecimento em outras áreas.
- Crenças sobre a competência profissional: Refletir sobre a prática; agir com consciência do papel social da profissão e; gostar do que faz e da língua que ensina.
- Crenças sobre a competência implícita: Acreditam que os professores influenciam no modo de ser professor e; acreditam que ensinam ‘em parte’ do mesmo modo que foram ensinados.

Com relação às crenças sobre competência linguístico-comunicativa pode-se ver que a maioria das habilidades destacadas coincidem entre os dois grupos. As habilidades que diferem são: ter boa pronúncia, no G1 e; o conhecimento de regras gramaticais, no G2. Essa crença identificada no G1 revela que, por terem escolhido ingressar no curso por motivos relacionados ao gosto pela língua, os informantes esperam desenvolver durante a faculdade conhecimentos orais sobre a língua. No entanto, conforme identificado em Amaro (2010) e Azevedo (2013) essa crença se transforma ao longo do curso, de modo negativo, pois os acadêmicos não alcançam concretizar essa crença. A modificação e substituição dessa crença

pode ser identificada através da escolha do G2 por ‘conhecimentos sobre as regras gramaticais’, devido suas experiências e contato mais próximo com o ensino, que levam a priorizar o desenvolvimento dessa habilidade pelo professor.

Com relação às crenças sobre competência teórica, também é apresentada uma uniformidade nas respostas dos dois grupos. As habilidades que se diferenciam são: ‘conhecimento sobre aspectos culturais’, no G1 e; ‘conhecimento em outras áreas’, no G2. O G1 destaca, assim como na competência linguístico-comunicativa, aspectos mais relacionados ao senso comum como, por exemplo, o professor falar bem a língua, de modo semelhante ao de um nativo e, que possua amplo conhecimento sobre as diferentes culturas da língua-alvo. No entanto, o G2 substitui essa crença. Para eles, o conhecimento em outras áreas é uma habilidade importante ao professor. Novamente, o contexto de inserção favorece o surgimento da crença, pois como encontram-se no último semestre da graduação, eles possuem contato maior com disciplinas de outras áreas e conseguem mais facilmente transpor o conhecimento teórico aprendido com a prática realizada nos Estágios.

No que se refere às crenças sobre a competência profissional, a única habilidade comum aos dois grupos diz respeito ao professor gostar do que faz e da língua que ensina. As habilidades destacadas pelo G1 ‘ensinar bem’; ‘tornar a aula interessante’ e; ‘ser motivado’ representam ainda a visão enquanto alunos, visto que, todavia, não possuem experiência prática de ensino. Em contrapartida, as habilidades destacadas pelo G2 estão mais relacionadas ao exercício da profissão docente, como ‘refletir sobre a prática’ e; ‘agir com consciência do papel social da profissão’.

No que diz respeito a competência implícita, é comum aos dois grupos a crença de que professores (da escola e/ou faculdade) influenciam no modo de ser professor. Nesse sentido, destacam-se os modelos positivos e negativos de professores, ambos exercendo influência na formação. No tocante à influência de professores no modo de ensinar, acreditam que a influência ocorre ‘em parte’, destacam novamente os bons e maus exemplos de professores que tiveram. Além disso, salientaram acreditar que com o passar do tempo, as crenças se modificam devido as experiências, contextos, grupos de atuação, entre outros.

Ainda como resposta para a primeira pergunta norteadora, também se obteve como resultado a identificação de crenças sobre características metodológicas das aulas de línguas, que se relacionam indiretamente com crenças sobre as competências. A saber, são elas:

1º semestre:

- Características marcantes positivamente:

- Competência linguístico-comunicativa: desenvolvimento da oralidade e da escrita; as variantes da língua; atenção a sonoridade e; o professor falar em espanhol durante as aulas.
- Competência profissional: o professor estar bem preparado para ensinar e; tornar a aula interessante.
- Competência teórica: uso de vídeos, músicas, jogos e debates.
- Características marcantes negativamente:
 - Competência linguístico-comunicativa: professores pouco fluentes na língua; explicações em português; não saber sobre as variantes da língua; pouca oralidade e; desenvolvimento maçante da parte escrita.

10º semestre:

- Características marcantes positivamente:
 - Competência linguístico-comunicativa: atividades de compreensão; diálogos; leitura; escrita e; prática da língua.
 - Competência teórica: diversificação de materiais didáticos; questões culturais e; uso de recursos variados como músicas, vídeos, jogos, etc.
- Características marcantes negativamente:
 - Competência linguístico-comunicativa: atividades de repetição; de tradução; gramática pura e; pouca conversação na língua-alvo.
 - Competência profissional: aulas monótonas; expositivas e; exposição dos erros dos alunos.

Outro grupo de crenças identificado corresponde a características de ‘melhores’ e ‘piores’ professores de línguas, e que se relacionam diretamente com as crenças sobre as competências aqui abordadas. A saber, são elas:

1º semestre:

- Características positivas: Ter conhecimento da língua e/ou conteúdo; utilizar em sala de aula temas atuais; recursos multimídias; curiosidades; ser uma aula motivante; dinâmica e; ensinar bem.
- Características negativas: não saber o conteúdo; desmotivado; preocupado apenas em transmitir o conteúdo e; ensinar somente o básico.

10º semestre:

- Características positivas: Ter conhecimento da língua e/ou conteúdo; ser mais “humano”; saber explicar de maneira clara e; ser atualizado sobre assuntos do mundo.

- Características negativas: arrogância; exposição dos erros; desrespeito e; não proporcionar debates em sala de aula.

Com isso, pode-se identificar que a crença comum positivamente entre os dois grupos refere-se à Competência linguístico-comunicativa e teórica, através do domínio sobre o conteúdo e a língua, conforme já haviam relatado em questões anteriores. Também há destaque para a competência profissional, porém com enfoques em habilidades diferentes, o G2 destaca a função mais “humana” do professor, no sentido de compreender o aluno.

Como resposta à segunda pergunta norteadora, concluiu-se que as crenças de professores quanto às competências da profissão docente são:

- Crenças sobre a competência linguístico-comunicativa: Conhecimento da língua e/ou conteúdo; dominar as quatro habilidades; saber as regras gramaticais; dominar vocabulário e; saber se comunicar em situações reais.
- Crenças sobre a competência teórica: Saber elaborar/selecionar materiais didáticos; saber a língua; ter conhecimento em outras áreas e; conhecer aspectos culturais.
- Crenças sobre a competência profissional: Refletir sobre a prática; gostar do que faz e da língua que ensina; agir com consciência do papel social da profissão e; planejar as aulas.
- Crenças sobre a competência implícita: Acreditam que os professores influenciam no modo de ser professor e; acreditam que ensinam ‘em parte’ do mesmo modo que foram ensinados.

Com relação às crenças sobre a competência linguístico-comunicativa é possível identificar que é comum aos três grupos o destaque para o desenvolvimento das quatro habilidades, assim como a importância do professor saber se comunicar em situações reais de uso da língua. O G2 e G3 consideram importante o professor ‘saber as regras gramaticais’ da língua que ensina. Acredita-se que a proximidade das respostas se deva às experiências profissionais vivenciadas por esses grupos, o G2 nos Estágios e o G3 no dia-a-dia em sala de aula. A crença sobre ‘possuir boa pronúncia’ sofre um decréscimo entre o G1 e o G2, chegando a ser completamente desfeita no G3, percebe-se, portanto a influência dos diferentes contextos na modificação dessa crença. O G3 destaca a importância do professor ter domínio de vocabulário, habilidade muito cobrada do professor em sala de aula.

No que se refere às crenças sobre a competência teórica, os três grupos destacaram a importância do professor saber a língua que ensina. Essa habilidade já havia sido enfatizada em respostas anteriores. Também destacaram o professor ‘saber elaborar/selecionar materiais didáticos’. Os informantes demonstraram que quanto mais em contato com o ensino, mais essas habilidades assumem relevância. A crença sobre o professor conhecer outras áreas

sofreu um decréscimo do G2 para o G3. Acredita-se que a razão disso seja a dificuldade encontrada pelo professor de escola em relacionar a teoria com a prática e, que com a experiência acaba percebendo que, em alguns casos, a teoria na prática não se aplica. (CELANI, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL, 2005).

Com relação às crenças sobre a competência profissional, manteve-se a crença sobre a importância do professor gostar do que faz e da língua que ensina, sendo comum aos três grupos. Apresentou-se como comum entre o G2 e o G3 a crença de que é necessário a reflexão sobre a prática e; agir com consciência do papel social da profissão. Em relação a primeira, essa é uma prática estimulada nos acadêmicos, principalmente no período dos Estágios. O que poderia ser uma surpresa é o G3 assinalar essa competência. No entanto, o grupo já havia dado sinais de que reflete sobre os materiais didáticos, metodologias, interesses dos alunos, etc. Em relação a segunda, os informantes assumem uma posição comprometida com a profissão, de formação de valores e padrões de comportamento positivos para se viver em sociedade. A habilidade ‘planejar as aulas’ foi uma das mais destacadas pelo G3. Essa crença relaciona-se diretamente com o contexto e a rotina de trabalho vivenciada pelos professores, no qual o planejamento é imprescindível.

No que diz respeito a competência implícita, foi unânime a crença de que os professores influenciam no modo de ser professor, mantendo-se no G3 as mesmas justificativas apresentadas pelos demais grupos que tanto os modelos positivos de professores como os negativos exercem influência na formação. No tocante a influência de professores no modo de ensinar, os informantes acreditam que ela ocorre ‘em parte’, pois apesar de buscar seguir as boas características e metodologias usadas por seus professores, consideram questões particulares, como as suas preferências, características pessoais e profissionais.

Obteve-se ainda como resposta para essa pergunta norteadora, outras crenças relacionadas as características metodológicas das aulas do G3, que também se relacionam com as crenças sobre competências. A saber:

- Competência linguístico-comunicativa: apresentada através do domínio do conteúdo; atividades práticas e; abordagem comunicativa.
- Competência profissional: reflexão dos alunos sobre temas atuais; conteúdo de acordo com as características dos estudantes; planejamento; boa explicação do conteúdo e; bom ambiente em sala de aula.
- Competência teórica: avaliação processual e; uso de atividades e recursos variados.

Como resultado obteve-se que as características apontadas pelo G1 e G2 como positivas nas aulas de línguas coincidem com o modo que o G3 diz desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Outro grupo de crenças identificado corresponde as características boas e ruins de professores que o G3 acredita que lhe influenciaram de algum modo. Essas crenças também se relacionam com as crenças sobre as competências aqui abordadas. A saber:

- Características positivas: professor atencioso; flexível; dedicado; ter bom relacionamento com os alunos; ser legal; uso de simulações nas aulas; recursos multimídias; pontualidade; trabalhar a interdisciplinaridade; ser criativo; preocupado com a avaliação; planejar as aulas; ter conhecimento da língua; comprometimento; responsabilidade e; domínio do conteúdo.
- Características negativas: Abordagem tradicional; expor os alunos; cobrança exagerada; vingança; falta de *feedback*; falta de planejamento; de domínio da língua/conteúdo; postura inadequada; desrespeito; falta de empatia; ser muito calmo e; distante do aluno.

Portanto, vê-se que as características de professores apresentadas como positivas podem ser classificadas dentro das competências linguístico-comunicativa e profissional. Essas competências também foram recorrentes no G1 e G2, porém o que se diferencia são as habilidades salientadas em cada grupo, que se relacionam diretamente com o contexto em que se encontram. Além disso, as características utilizadas para definir os professores que gostavam coincidem com o modo que dizem atuar em sala de aula, o que demonstra uma influência positiva desses ‘bons’ professores na construção e atuação dos informantes do G3. Da mesma forma, buscam não reproduzir em suas práticas os exemplos apresentados como negativos de professores.

Em resposta a última pergunta norteadora do trabalho, que trata da alteração das crenças sobre as competências, nos diferentes períodos da formação inicial e na prática docente, foi possível verificar que em grande parte das situações analisadas não houve modificação nas crenças sobre as competências da profissão. Contudo, dentro das mesmas competências, cada grupo elencou habilidades semelhantes e também distintas, que possivelmente são influenciadas diretamente pelo contexto no qual estão inseridos os informantes. Vale ressaltar que segundo a definição de Alessandrini (2002, apud BARBOSA, 2007), em uma ordem hierárquica, pode-se dizer que a competência é um conjunto de habilidades e aptidões que um determinado sujeito possui.

Assim, como resposta ao objetivo principal deste trabalho, os resultados indicam que as crenças sobre as competências de professores não se modificam em relação ao período da formação. O que acontece é uma mudança na escolha das habilidades, que demonstra uma estreita relação com o contexto em que estão inseridos os informantes, ou o período da formação em que se encontram.

Os resultados obtidos ainda levam a outras considerações importantes. Em primeiro lugar, ressalta-se a importância da realização de investigações sobre as crenças de acadêmicos e professores, pois elas os constituem enquanto profissionais e influenciam no exercício da profissão. Em segundo lugar, as diferentes habilidades apontadas pelos professores em formação inicial indicam a influência do curso de graduação na (trans)formação das crenças, que em alguns momentos ocorre de forma negativa, como por exemplo no desenvolvimento das habilidades orais. Do mesmo modo, as respostas obtidas pelo G3 podem contribuir com alguns aspectos que podem ser melhor revistos durante a graduação.

Ainda, apesar de se considerar as fragilidades desse trabalho, dentre elas, a escolha pelo termo competências, a dificuldade em classificar as diferentes habilidades dentro das competências, a dificuldade em conseguir a adesão dos professores para participar da pesquisa, o fato de contar com apenas quatro professores em atuação, a não utilização de outros instrumentos de coleta de dados e de outras abordagens de estudo de crenças - espera-se que esta investigação possa contribuir para que professores formadores e professores em formação inicial e continuada reflitam sobre a importância dessas competências para o ensino de línguas estrangeiras e para a prática docente.

Além disso, espera-se que o trabalho contribua para despertar o interesse de outros pesquisadores para a temática das crenças sobre as competências da profissão. Nesse sentido, como direcionamento para pesquisas posteriores, sugere-se a investigação das crenças sobre as competências contemplando os demais períodos da formação continuada, ou ainda uma investigação mais detalhada dentro do curso de graduação a fim de investigar se há algum momento que seja crucial para alteração das crenças dos professores em formação.

Para finalizar, será solicitada a algum professor do curso de graduação em Letras-Espanhol um espaço em sua aula para a divulgação dos resultados aqui obtidos, dando assim um retorno ao G1. Para os acadêmicos do 10º semestre e professores em exercício, devido à dificuldade de contato, o retorno dessa investigação será realizado através de disponibilização do trabalho para a leitura. Para os demais interessados, a pesquisa será divulgada em forma de artigos científicos publicados em revistas e eventos da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA; P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 55-86, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. Apliengue-Ensino e Pesquisa, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. (org) Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, p. 11-27, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. B. M. (Org.) **Aspectos da Linguística Aplicada – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo. n.9. p.9-19, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Ed. Pontes. 2014.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1999.

AMARO, R. **Crenças de aluno: o curso de Letras Habilitação Espanhol da UFSM. 2010**. 45 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ARAÚJO, J. P. **Um Programa de Auto-Educação para Professores de Português como Segunda Língua**. Dissertação de mestrado, UFRJ, 1995.

- AVILA, A. P. de. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2013.
- AZEVEDO, C. L. **Formação e competências sobre a profissão docente: crenças de professores de espanhol em formação inicial na UFSM**. 48 f. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2013.
- BARBOSA, S. M. A. D. **Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas Ana Maria Ferreira Barcelos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p 15-42. 2010.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to beliefs about SLA revisited. **System**, n. 39, p. 281-289, 2011.
- BLATYTA, D. F. Mudança de hábitos e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 63-81, 1999.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRANCO, N. L. **Formação inicial de professores: a (des)motivação dos alunos do curso de letras/espanhol da UFSM**. 48 f. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Espanhol). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASILa, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

BRASILb, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BROWN, J. D. **Understanding Research in Second Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1988.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics.**, v. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, p. 84-107, 1995.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

CELANI, M. A. A. (org). **Professores e Formadores em Mudança: relato de um**

processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, p. 125-142, 2006.

COIRANO, Z. Jogos, Dinâmicas e outros recursos em sala de aula. 2008. Disponível em: <<http://questadeclasse.wordpress.com/2008/08/20/jogos-dinamicas-e-outros-recursos-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 19/12/2016.

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Orgs). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: Da formação ao desempenho profissional.** 1ª ed. São José do Rio Preto, SP: HN, 298 p. 2007.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

Dicionário eletrônico ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/competencia> . Acesso em: 28/06/2016.

DINIZ, D. F.; MARCHESAN, M. T. N. Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental. **Revista Online Vivências**, v. 6, nº 10. Erechim, maio/2010. Disponível em http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/18.htm Acessado em 23 de Maio de 2014

DIRETRIZES Curriculares dos cursos de Letras – Aprovadas pelo Parecer CNE/CES n. 492/2001.

DUCATTI, A. L. F. **A interação verbal e a proficiência oral na língua-alvo na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil do professor de uma professora de língua inglesa da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P.; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. 1998. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, J. de L. C. **As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de letras.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.

- FILIPETTO, M. K. **A escolha do curso de letras espanhol pelo acadêmico da UFSM: vocação ou oportunidade?** 47 f. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Espanhol). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2004.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREEMAN, D. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, v. 35, Cambridge: CUP, p. 1-10, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (orgs.). **Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.29-55.
- GIL, G. Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, p. 173-182, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado). 340f. Lancaster: Lancaster University 1994.
- GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.
- GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- GONÇALVES RAMOS, A. **Relações entre os sistemas de crenças de professores e de seus alunos**. 45 f., Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Espanhol). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2011.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- HENNING, G. Quantitative methods in language acquisition research. **TESOL Quarterly**, v. 20, p. 701-708, 1986.
- HORWITZ, E. K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p.333-340, 1985.

HOUSTON, W. R "Competency-Based Teacher Education". In: **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education** edited by Michael J. Dunkin, Pergamon Press, 1988.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

JOHNSON, D. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

KLEIMAN, A. **A formação do professor – perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992

KUDIESS, E. **As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças**. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale: Yale University, 2003.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17 , p.57-65, jan./jun. 1991.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas. v. 1, p. 333-355, 2001.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas:Educat, 2006.

LEITE, E. F. O. **Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC, Rio de Janeiro, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **O ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE – A AULA UNIVERSITÁRIA**. 2002 <http://uniarp2015.pbworks.com/w/file/92297679/-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf> Texto elaborado para discussão sobre Princípios e Diretrizes para o Ensino de Graduação na XII Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da UCG – dias 3 a 5 de fevereiro de 2003. Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos – VA – Universidade Católica de Goiás.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e Educação: Abordagens Qualitativas**.

São Paulo: EPU, 2012.

MARCHESAN, M. T. N.; VIEIRA, A. N. G.; ÁVILA, A. P.; PROCHNOW, A. L. C. (orgs.) **Aprendendo e ensinando crenças em LA**. Campinas, SP; Pontes Editores, 2015.

MASTRELLA, M.R. A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MOITA LOPEZ, L. P da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.

MONTEIRO, P. J. **Formação no curso de espanhol da UFSM: Fatores que determinam o acréscimo do tempo médio para a formação**. 47 f. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Espanhol). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2005.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de línguas estrangeiras e tradução, 2005.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: Um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (orgs.). **Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Editora Unijuí, p. 75-109, 2004.

PADILHA, E. C. **Relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa: a perspectiva dos próprios professores**. 134p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2015.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v. 62, n. 3, p. 307- 332, 1992.

PERINE, C. M. Domínios de lingu@gem. **Revista Eletrônica de Linguística** (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) Volume 6, - n° 1, 2012.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A. et. Al., **Alternativas do ensino da Didática**. Campinas: Papirus, p.37-69, 1997.

PROCHNOW, A. L. C. (2016). **A escolha do professor padrão do colégio militar de santa maria e seus efeitos sobre professores: um estudo através das crenças**. 182p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2016.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C., GALLO, P. B.; RENANDYA, W. A. Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. **PAC Journal**, Korea, v. 1, n. 1, p. 41- 58, 2001.

ROZENFELD, C. C. F.; KANEKO MARQUES, S. M.; VIANA, N. **Competências de Professores de Línguas Estrangeiras**. Boletim APA-Rio. Rio de Janeiro, RJ, 2007.

SARAIVA, T. Avaliação: uma abordagem ampla. Folha Dirigida, 31/03/2005. Rio de Janeiro. 2005.

SAVIANI, D. "Os Saberes Implicados na Formação do Educador". In: BICUDO, M.A V.; SILVA Jr .C. A (orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, P. 145-155, 1996.

SAVIGNON, S. J. "**Communicative Language Teaching: State of Art**". TESOL Quarterly, 25/2:261-277, 1991.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)** 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, V.10, n.1, p.235-271, jan./jun., 2007.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In. SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes, v. 1, p. 21-102, 2010.

SILVA, K. A. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, L. I. S; SILVA, K. A.. (Org.). **Linguagem, Ciência e Ensino: Desafios Regionais e Globais**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-40.

SIMÃO, A. M. V., CAETANO, A. P., FLORES, M. A. **Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005.

STAHL, L. R. **Um professor de espanhol de escola pública em Santa Maria: crenças sobre ensino e aprendizagem**. 56 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) -

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

STAKE, R.E. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

STAKE, R. E. **Reconsidering generalization and theory in case study research**. Paper presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TORRES, M. C. M. **A cultura no ensino de Língua Espanhola: crenças de três professoras e seus alunos**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2014.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, p. 13-33, 2006.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. In: **Contexturas: Ensino crítico de Língua Estrangeira**. São Paulo. n. 1., p. 49-54, 1992.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso**. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1996.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 131-152. 2004.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs) **Crenças e ensino de línguas-foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.219-321

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, p. 155-166, 2007.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes, p. 29-50, 2009.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes

Editores, p. 219 – 231, 2010.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; PAIVA, V. L. M. O. (2000) Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.) **TELA [Textos em Linguística Aplicada]** [CD-ROM]. Pelotas: Educat.

VIEIRA, A. N. G. **Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ELE) e suas (des)crenças sobre o livro didático.** 182 f., Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2016.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In.: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas: Construindo a profissão.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2006.

WAGNER, A. M. **O currículo do curso de letras espanhol da UFSM e a formação de professores reflexivos.** 2011. 40 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) colega,

Este questionário tem por finalidade coletar informações para a pesquisa de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-graduação em Letras na UFSM. O trabalho intitula-se “Competências necessárias a um professor de espanhol língua estrangeira: uma investigação de crenças” e está sob orientação da prof^ª. Dr.^ª. Maria Tereza Nunes Marchesan.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder a um questionário, como também a autorização para apresentar os resultados no trabalho final da dissertação, previsto para acontecer em dezembro de 2016, assim como em futuras publicações. Por isso, sua identidade será mantida em sigilo. Entretanto, talvez necessite entrar em contato com você em um outro momento, para conversarmos sobre suas respostas. Por isso, peço que me deixe seu nome e e-mail.

Nome: _____

E-mail: _____

Esclarecemos que a participação é voluntária e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir da mesma, não sofrerá nenhum dano.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) participante

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Para isso, favor entrar em contato com:

Cinara Leal Azevedo (Mestranda PPGL/UFSM).

cici_azevedo@yahoo.com.br

Maria Tereza Nunes Marchesan (Orientadora, prof.^ª Dr.^ª DLEM e PPGL/UFSM).

cepesli.ufsm@gmail.com

Obrigada!

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA O G1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



Questionário para acadêmicos do curso de Letras – Espanhol – 1º SEMESTRE

Por favor, responde às perguntas:

1. **Qual a tua idade?** _____

2. **Já fizeste outro curso superior?** a) () Sim b) () Não

Se sim, ele foi...

() Concluído. Qual? _____

() Não concluído. Qual? _____

3. **Já fizeste ou estás fazendo alguma pós-graduação?** a) () Sim b) () Não

Se sim, qual o nível?

() Especialização () Completo () Em andamento

() Mestrado () Completo () Em andamento

() Doutorado () Completo () Em andamento

4. **Tu trabalhas?** a) () Sim b) () Não

Se sim, em que? _____

5. **Pretendes exercer a profissão de professor(a)?** a) () Sim b) () Não

6. **Por qual motivo escolheste ingressar no curso de Letras-Espanhol? (Múltipla escolha)**

() Por gostar da língua. () Por querer ser professor(a). () Para ter uma melhor

() Por influência de alguém. () Por gostar de literatura. qualificação.

() Para adquirir um diploma. () Por ser da fronteira. () Para morar no exterior.

() Devido ao ponto de corte. () Para ser tradutor. () Outro. Qual? _____

() Por ser um curso noturno. () Porque é uma língua fácil.

7. **Tu já tinhas tido contato com a língua espanhola antes de ingressar no curso?**

a) () Sim b) () Não

Se sim, assinala que tipo:

() Em aulas na escola. () Em viagens.

() Em aulas em curso de línguas. () Contato com nativos.

() Estudo individual. () Meios de comunicação.

() Oportunidade de intercâmbio. () Outro. Qual? _____

8. **Já exerceste como professor(a) de língua espanhola em situações extracurriculares?**

a) () Sim b) () Não

Se sim, em que atividade? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



9. **Sobre as aulas de língua espanhola (ou outra língua estrangeira), desde a escola até a universidade...**

Cite de 3 a 5 características marcantes das quais gostavas sobre o modo das aulas

Cite de 3 a 5 das quais tu não gostavas.

10. **Sobre o(a) melhor professor(a) de Espanhol (ou outra língua estrangeira) que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(ela) possuía e que tu gostavas.**

11. **Sobre o(a) pior professor(a) de Espanhol (ou outra língua estrangeira) que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(ela) possuía e que tu não gostavas.**

12. **Marca quatro opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Dominar vocabulário. | <input type="checkbox"/> Saber traduzir. |
| <input type="checkbox"/> Ter boa pronúncia. | <input type="checkbox"/> Falar com fluência. |
| <input type="checkbox"/> Dominar as 4 habilidades (ler, escrever, falar, compreender). | <input type="checkbox"/> Saber as regras gramaticais. |
| <input type="checkbox"/> Saber ler. | <input type="checkbox"/> Dominar as variantes da língua. |
| <input type="checkbox"/> Saber escrever. | <input type="checkbox"/> Saber se comunicar em situações reais. |
| <input type="checkbox"/> Compreender oralmente. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

13. **Marca, também nesse grupo, quatro opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Saber a língua. | <input type="checkbox"/> Saber sobre a Educação Especial. |
| <input type="checkbox"/> Saber literatura. | <input type="checkbox"/> Saber utilizar diferentes métodos de ensino. |
| <input type="checkbox"/> Saber avaliar. | <input type="checkbox"/> Saber elaborar/selecionar materiais didáticos. |
| <input type="checkbox"/> Conhecer aspectos culturais. | <input type="checkbox"/> Ter conhecimento em Pedagogia, Psicologia e outras áreas. |
| <input type="checkbox"/> Saber sobre estrutura/funcionamento das leis. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Saber sobre as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação). | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



14. **Marca a seguir mais quatro opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ser exigente. | <input type="checkbox"/> Gostar do que faz e da língua que ensina. |
| <input type="checkbox"/> Ser motivado. | <input type="checkbox"/> Promover a participação de todos alunos nas aulas. |
| <input type="checkbox"/> Planejar as aulas. | <input type="checkbox"/> Agir com consciência do papel social da profissão. |
| <input type="checkbox"/> Ser um educador. | <input type="checkbox"/> Participar de congressos, seminários de atualização, eventos, etc. |
| <input type="checkbox"/> Ter vivido no exterior. | <input type="checkbox"/> Ter bom relacionamento com os demais professores e a direção da escola. |
| <input type="checkbox"/> Refletir sobre a prática. | <input type="checkbox"/> Criar um bom ambiente em sala de aula (ser gentil, paciente, respeitoso, flexível). |
| <input type="checkbox"/> Tornar a aula interessante. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Ser exemplo de boa conduta. | |
| <input type="checkbox"/> Promover a autonomia dos alunos. | |
| <input type="checkbox"/> Estar atento ao aprendizado do aluno. | |
| <input type="checkbox"/> Estar aberto para as críticas, mudanças. | |
| <input type="checkbox"/> Saber explicar claramente os conteúdos. | |

15. **Tu achas que os teus professores (da escola e/ou da faculdade) vão influenciar no teu modo de ser professor(a)?**

- a) Sim b) Não c) Em parte

De que forma?

16. **Tu irás ensinar do mesmo modo como os teus professores te ensinaram?**

- a) Sim b) Não c) Em parte

Por quê?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA O G2



Questionário para acadêmicos do curso de Letras – Espanhol – 10º SEMESTRE

Por favor, responde às perguntas:

1. **Qual a tua idade?** _____
2. **Já fizeste outro curso superior?** a) () Sim b) () Não
Se sim, ele foi...
 Concluído. Qual? _____
 Não concluído. Qual? _____
3. **Já fizeste ou estás fazendo alguma pós-graduação?** a) () Sim b) () Não
Se sim, qual o nível?
 Especialização Completo Em andamento
 Mestrado Completo Em andamento
 Doutorado Completo Em andamento
4. **Em que ano ingressaste no curso de graduação em Letras-Espanhol?**
a) () 2011 b) () 2010 c) () 2009 d) () antes de 2009
5. **Tu vais te formar no período regular (5 anos)?** a) () Sim b) () Não
Se não, por qual motivo? a) () Questões pessoais b) () Questões académicas
6. **Tu trabalhas?** a) () Sim b) () Não
Se sim, em que? _____
7. **Pretendes exercer a profissão de professor(a)?** a) () Sim b) () Não
8. **Por qual motivo escolheste ingressar no curso de Letras-Espanhol? (Múltipla escolha)**
 Por gostar da língua. Por querer ser professor(a). Para ter uma melhor
 Por influência de alguém. Por gostar de literatura. qualificação.
 Para adquirir um diploma. Por ser da fronteira. Para morar no exterior.
 Devido ao ponto de corte. Para ser tradutor. Outro. Qual? _____
 Por ser um curso noturno. Porque é uma língua fácil.
9. **Tu já tinhas tido contato com a língua espanhola antes de ingressar no curso?**
a) () Sim b) () Não
Se sim, assinala que tipo:
 Aula na escola. Em viagens.
 Aula em curso de línguas. Contato com nativos.
 Estudo individual. Meios de comunicação.
 Oportunidade de intercâmbio. Outro. Qual? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



10. Já exercestes como professor(a) de língua espanhola em situações extracurriculares?

- a) () Sim b) () Não

Se sim, em que atividade? _____

11. Participas ou participaste de laboratórios e/ou projetos durante a graduação?

- a) () Sim b) () Não

Se sim, marque o tipo: a) () Ensino b) () Pesquisa c) () Extensão

12. Que atividades (curriculares ou extracurriculares) realizaste durante a graduação que contribuíram para a tua formação como professor(a) de língua espanhola?

13. Sobre a metodologia utilizada nas aulas de língua espanhola, desde a escola até a universidade...

Cite de 3 a 5 características marcantes das metodologias das quais gostavas.

Cite de 3 a 5 das quais tu não gostavas.

14. Sobre o(a) melhor professor(a) de Espanhol que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(ela) possuía e que tu gostavas.

15. Sobre o(a) pior professor(a) de Espanhol que já tiveste. Cite de 3 a 5 características que ele(ela) possuía e que tu não gostavas.

16. Quanto aos aspectos linguísticos marca quatro opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.

- | | |
|-------------------------------|--|
| () Dominar vocabulário. | () Saber traduzir. |
| () Ter boa pronúncia. | () Falar com fluência. |
| () Dominar as 4 habilidades. | () Saber as regras gramaticais. |
| () Saber ler. | () Dominar as variantes da língua. |
| () Saber escrever. | () Saber se comunicar em situações reais. |
| () Compreender oralmente. | () Outro. Qual? _____ |



17. Quanto aos aspectos teóricos marca quatro opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Saber a língua. | <input type="checkbox"/> Saber sobre a Educação Especial. |
| <input type="checkbox"/> Saber literatura. | <input type="checkbox"/> Saber utilizar diferentes métodos de ensino. |
| <input type="checkbox"/> Saber avaliar. | <input type="checkbox"/> Saber elaborar/selecionar materiais didáticos. |
| <input type="checkbox"/> Saber aspectos culturais. | <input type="checkbox"/> Ter conhecimento em Pedagogia, Psicologia, Linguística e Linguística Aplicada. |
| <input type="checkbox"/> Saber políticas públicas. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Saber sobre as TICs. | |

18. Quanto aos aspectos profissionais marca quatro opções que acreditas que sejam necessárias ao professor de Espanhol do ensino básico.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ser exigente. | <input type="checkbox"/> Gostar do que faz e da língua que ensina. |
| <input type="checkbox"/> Ser motivado. | <input type="checkbox"/> Promover a participação de todos alunos nas aulas. |
| <input type="checkbox"/> Planejar as aulas. | <input type="checkbox"/> Agir com consciência do papel social da profissão. |
| <input type="checkbox"/> Ser um educador. | <input type="checkbox"/> Participar de congressos, seminários de atualização, eventos, etc. |
| <input type="checkbox"/> Ter vivido no exterior. | <input type="checkbox"/> Ter bom relacionamento com os demais professores e a direção da escola. |
| <input type="checkbox"/> Refletir sobre a prática. | <input type="checkbox"/> Criar um bom ambiente em sala de aula (ser gentil, paciente, respeitoso, flexível). |
| <input type="checkbox"/> Tornar a aula interessante. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Ser exemplo de boa conduta. | |
| <input type="checkbox"/> Promover a autonomia dos alunos. | |
| <input type="checkbox"/> Estar atento ao aprendizado do aluno. | |
| <input type="checkbox"/> Estar aberto para as críticas, mudanças. | |
| <input type="checkbox"/> Saber explicar claramente os conteúdos. | |

19. Tu achas que os teus professores (da escola e/ou da faculdade) influenciam o teu modo de ser professor(a)?

- a) Sim b) Não c) Em parte

De que forma?

20. Tu irás ensinar do mesmo modo como os teus professores te ensinaram?

- a) Sim b) Não c) Em parte

Por quê?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PARA O G3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**



Questionário para PROFESSORES em exercício

Por favor, responda às perguntas:

1. **Qual a sua idade?** _____
2. **Qual a sua habilitação acadêmica?**
 a) () Português/Espanhol b) () Espanhol c) () Outra. Qual? _____
3. **Além dessa, você fez outro curso superior?** a) () Sim b) () Não
Se sim, ele foi...
 () Concluído. Qual? _____
 () Não concluído. Qual? _____
4. **Você já fez ou está fazendo alguma pós-graduação?** a) () Sim b) () Não
Se sim, qual o nível?
 () Especialização () Completo () Em andamento
 () Mestrado () Completo () Em andamento
 () Doutorado () Completo () Em andamento
5. **Há quantos anos concluiu a graduação no ensino superior?** _____
6. **Atua como professor do ensino básico há quantos anos?** _____
7. **Qual a sua carga horária de trabalho?** _____
8. **Você precisa trabalhar em mais de uma escola para cumprir a carga horária?** a) () Sim b) () Não
9. **Já teve outras experiências de ensino, além do ensino estadual?** a) () Sim b) () Não
Se sim, qual?
 () Ensino na rede municipal () Ensino a distância
 () Ensino na rede privada () Ensino superior
 () Curso de línguas () Outra. Qual? _____
 () Aulas particulares
10. **Por que você escolheu ser professor(a) de língua espanhola?**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**



11. Atualmente, qual o seu contato com a língua espanhola?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Em aulas na escola. | <input type="checkbox"/> Contato com nativos. |
| <input type="checkbox"/> Em aulas em curso de línguas. | <input type="checkbox"/> Meios de comunicação. |
| <input type="checkbox"/> Estudo individual. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Em viagens. | |

12. Das atividades (curriculares ou extracurriculares) que você realizou durante a graduação, ou em cursos de formação continuada, quais acredita que contribuíram para a sua formação como professor(a) de língua espanhola?

13. Quanto ao aspecto metodológico, cite de 3 a 5 características marcantes da sua aula na escola.

14. Cite de 3 a 5 características dos professores de espanhol que você gostava e que acredita que lhe influenciaram como professor(a).

15. Cite de 3 a 5 características dos professores de espanhol que você não gostava e que você procura não reproduzir.

16. Quanto aos aspectos linguísticos marque quatro opções que acredita que sejam necessárias para exercer a profissão de professor de Espanhol no ensino básico.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dominar vocabulário. | <input type="checkbox"/> Compreender oralmente. | <input type="checkbox"/> Saber as regras gramaticais. |
| <input type="checkbox"/> Ter boa pronúncia. | <input type="checkbox"/> Falar com fluência. | <input type="checkbox"/> Dominar as variantes da língua. |
| <input type="checkbox"/> Dominar as 4 habilidades. | <input type="checkbox"/> Saber traduzir. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Saber ler. | <input type="checkbox"/> Saber se comunicar em situações reais. | |
| <input type="checkbox"/> Saber escrever. | | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



17. Quanto aos aspectos teóricos marque quatro opções que acredita que sejam necessárias para exercer a profissão de professor de Espanhol no ensino básico.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Saber a língua. | <input type="checkbox"/> Saber sobre a Educação Especial. |
| <input type="checkbox"/> Saber literatura. | <input type="checkbox"/> Saber utilizar diferentes métodos de ensino. |
| <input type="checkbox"/> Saber avaliar. | <input type="checkbox"/> Saber elaborar/selecionar materiais didáticos. |
| <input type="checkbox"/> Saber aspectos culturais. | <input type="checkbox"/> Ter conhecimento em Pedagogia, Psicologia, Linguística e Linguística Aplicada. |
| <input type="checkbox"/> Saber políticas públicas. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Saber sobre as TICs. | |

18. Quanto aos aspectos profissionais marque quatro opções que acredita que sejam necessárias para exercer a profissão de professor de Espanhol no ensino básico.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ser exigente. | <input type="checkbox"/> Gostar do que faz e da língua que ensina. |
| <input type="checkbox"/> Ser motivado. | <input type="checkbox"/> Promover a participação de todos alunos nas aulas. |
| <input type="checkbox"/> Planejar as aulas. | <input type="checkbox"/> Agir com consciência do papel social da profissão. |
| <input type="checkbox"/> Ser um educador. | <input type="checkbox"/> Participar de congressos, seminários de atualização, eventos, etc. |
| <input type="checkbox"/> Ter vivido no exterior. | <input type="checkbox"/> Ter bom relacionamento com os demais professores e a direção da escola. |
| <input type="checkbox"/> Refletir sobre a prática. | <input type="checkbox"/> Criar um bom ambiente em sala de aula (ser gentil, paciente, respeitoso, flexível). |
| <input type="checkbox"/> Tornar a aula interessante. | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Ser exemplo de boa conduta. | |
| <input type="checkbox"/> Promover a autonomia dos alunos. | |
| <input type="checkbox"/> Estar atento ao aprendizado do aluno. | |
| <input type="checkbox"/> Estar aberto para as críticas, mudanças. | |
| <input type="checkbox"/> Saber explicar claramente os conteúdos. | |

19. Você acha que os seus professores (da escola e/ou da faculdade) influenciaram no seu modo de ser professor(a)?

- a) Sim b) Não c) Em parte

De que forma?

20. Você ensina do mesmo modo como seus professores lhe ensinaram?

- a) Sim b) Não c) Em parte

Por quê?
