

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

**RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA DOCENTE E
COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA: A
PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Emanuele Coimbra Padilha

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA DOCENTE E COMPETÊNCIA
LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA: A PERSPECTIVA DOS
PRÓPRIOS PROFESSORES**

por

Emanuele Coimbra Padilha

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras.**

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

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA DOCENTE E COMPETÊNCIA
LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA: A PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS
PROFESSORES**

elaborada por
Emanuele Coimbra Padilha

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA


Maria Tereza Nunes Marchesan, Dr.
(Presidente/Orientador)


Luciane Sturm, Dr. (UPF)


Vaima Regina Alves Motta, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 06 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Maria Tereza Nunes Marchesan, pelo estímulo, pela compreensão e pelos ensinamentos recebidos.

À Miria e à Jéssica, pelo apoio incondicional.

Às participantes da pesquisa.

A todos que acreditaram em mim, incentivando-me a seguir em frente.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA DOCENTE E COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA: A PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS PROFESSORES

AUTORA: EMANUELE COIMBRA PADILHA

ORIENTADOR: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 06 de fevereiro de 2015.

Este trabalho teve por objetivo investigar relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa de professores de Espanhol Língua Estrangeira da escola pública, por meio da inferência de suas crenças. Para tanto, identificaram-se as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos professores e, na sequência, essas crenças foram relacionadas com a atuação relatada pelos próprios participantes em sala de aula. Os sujeitos deste trabalho foram duas professoras de língua espanhola, atuantes em escolas públicas da cidade de Santa Maria, que realizaram a formação inicial no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria. A metodologia utilizada foi um estudo qualitativo de caso, baseada na abordagem metacognitiva de investigação de crenças (BARCELOS, 2001). Para responder ao objetivo principal, aplicou-se um questionário. Num segundo momento, realizou-se uma entrevista semi-estruturada. Os resultados mostraram que os professores acreditam que a competência linguístico-comunicativa caracteriza-se pela complementaridade do componente linguístico e do comunicativo. Essa divisão em dois componentes ainda carrega uma noção estruturalista que considera que a parte linguística antecede e tem primazia sobre os componentes comunicativos e, ainda, que essa é uma crença que pode ter sido originada pela influência da nomenclatura *competência linguístico-comunicativa*, de Almeida Filho (1993), adotada neste trabalho. Com relação à prática docente relatada pelas professoras, verificou-se que as crenças apresentadas pelas participantes influenciam diretamente na sua atuação. Nesse sentido, concluiu-se que a insuficiência na competência linguístico-comunicativa do professor leva a severas limitações na atuação docente no que se refere ao desempenho oral.

Palavras-chave: Crenças; competência linguístico-comunicativa; atuação em sala de aula; professores de língua estrangeira.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

RELATIONS BETWEEN TEACHING PRACTICE AND LINGUISTIC COMPETENCE-COMMUNICATIVE: THE PERSPECTIVE OF OWN TEACHERS

AUTHOR: EMANUELE COIMBRA PADILHA

ADVISOR: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

Defense Place and Date: Santa Maria, February 06, 2015.

This work aimed at investigating the relations between teaching practice and Language-communicative competence of Spanish Foreign Language teachers from the public school, through the inference of their beliefs. Therefore, we identified the beliefs about linguistic and communicative competence of teachers and, as a result, these beliefs were related to their performance reported by the participants themselves in the classroom. The participants of this study were two Spanish teachers, working in public schools in Santa Maria city, who performed the initial training in Letters-Spanish graduation at the Federal University of Santa Maria. The methodology used was a qualitative study of case, based on metacognitive approach beliefs research (BARCELOS, 2001). We applied a questionnaire to answer the main purpose. Secondly, a semi-structured interview was made. The results showed that these teachers believe Linguistic competence communicative is characterized by complementarity of linguistic and communicative component. This division into two components still carries a structuralist notion that considers the linguistic part precedes and prevails on the communications components and also that this is a belief that may have been caused by the influence of the nomenclature linguistic and communicative competence, by Almeida Filho (1993), adopted in this study. In relation to teaching practice reported by the teachers, it was found that the beliefs presented by the participants directly influence on performance. Thus, we concluded that the insufficient linguistic and communicative competence of the teacher leads to severe limitations in educational performance in relation to the oral performance.

keywords: Beliefs; linguistic competence-communicative; performance in the classroom; foreign language teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conhecimentos que fazem parte de cada uma das subcompetências da competência comunicativa de acordo com Canale (1995).....	23
Quadro 2 – Subcompetências e conhecimentos que englobam a competência linguístico-comunicativa de acordo com o MCER (2002).....	24
Quadro 3- Conhecimentos, destrezas e habilidades que compreendem a competência linguístico-comunicativa, conforme o MCER (2002).....	26
Quadro 4 – Quadro comparativo de terminologias e subcompetências.....	27
Quadro 5 – Modelo teórico de competência linguístico-comunicativa	28
Quadro 6 – Resumo crenças de professores e sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira citados na seção 2.5 <i>Crenças de professores de língua estrangeira sobre o processo de ensino-aprendizagem</i>	45
Quadro 7 – Resumo das crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, citados na Seção 2.6 <i>Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira</i>	51
Quadro 8 - Modelo de transcrição das entrevistas.....	58
Quadro 9 – Respostas para a Questão “ <i>As afirmações abaixo foram retiradas de trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil, com professores de língua estrangeira. Para cada uma, posicione-se de acordo com a sua perspectiva</i> ”, da professora Lia.....	71
Quadro 10– Respostas para a Questão “ <i>As afirmações abaixo foram retiradas de trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil, com professores de língua estrangeira. Para cada uma, posicione-se de acordo com a sua perspectiva</i> ”, da professora Isabel.....	76
Quadro 11 – Crenças comuns às professoras Lia e Isabel inferidas a partir do questionário e da entrevista.....	80

LISTA DE FIGURAS

Figura A – Competência linguístico-comunicativa dentro do Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993).....	21
---	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	109
Apêndice B – Questionário professores.....	110
Apêndice C – Roteiro entrevista semi-estruturada.....	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Competência comunicativa	14
2.2 Competências de professores de Língua Estrangeira	17
2.3 Competência linguístico-comunicativa: modelo teórico da pesquisa	20
2.4 Trabalhos sobre competência linguístico-comunicativa de alunos e professores de língua estrangeira.....	29
2.5 Crenças de professores de língua estrangeira sobre o processo de ensino-aprendizagem	35
2.5.1 Trabalhos sobre crenças de professores e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	38
2.5.2 Trabalhos sobre crenças de professores em formação e o processo de ensino- aprendizagem de língua estrangeira	46
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 O estudo de caso na abordagem qualitativa	53
3.2 Abordagens de investigação de crenças.....	54
3.3 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa	55
3.4 Contexto de realização da pesquisa	59
3.5 Participantes da pesquisa	60
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
4.1 Crenças sobre a competência linguístico-comunicativa.....	62
4.1. 1 Crenças sobre o bom professor	65
4.1. 2 Crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira	69
4.2 Perspectivas sobre a própria prática docente	80
4.2.1 Prática docente e formação inicial	85
4.2.2 Prática docente e formação continuada	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
APÊNDICE.....	108

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores e suas competências têm aumentado consideravelmente nas últimas décadas. Podem-se citar, por exemplo, os trabalhos de Almeida Filho (1993, 1997a, 1997 b, 2006, 2009); Vieira-Abrahão (1992, 2009); Barbosa (2007); Rozenfeld e Marques (2007); Azevedo (2013), autores que se interessaram por investigar questões referentes a essa temática.

Um dos motivos para essa demanda é que a formação docente vem sendo repensada com base nas transformações ocorridas na sociedade. Nesse sentido, um dos maiores desafios dos professores, além da assimilação de conhecimentos inerentes à sua atuação profissional, específicos da sua área, é o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelo contexto de ensino atual.

No entanto, apesar das exigências do ensino de línguas, atualmente, os cursos de graduação em língua estrangeira não formam professores competentes para trabalhar no contexto de ensino-aprendizagem do século XXI. Cavalcanti e Moita Lopes (1991), por exemplo, criticam o fato de muitos professores acreditarem que sua preparação docente terminou com a conclusão do curso de graduação. Conforme esses autores, a formação inicial em língua estrangeira, oferecida pela maioria das universidades, não forma profissionais com as competências necessárias para prática em sala aula.

Ao final da graduação, como resultado de todas as deficiências encontradas no decorrer da formação, resultam professores que saem da universidade sem estar preparados para atuar no contexto escolar, necessitando adquirir por conta própria os conhecimentos que lhes faltaram na formação inicial. Nesse sentido, são cada vez mais recorrentes os trabalhos realizados sobre crenças que identificaram a necessidade de realização de cursos de formação e aperfeiçoamento para suprir as lacunas com relação à competência linguístico-comunicativa deixada pela formação inicial insuficiente (MARCHESAN, 2005; AZEVEDO, 2013; AVILA, 2013).

Ademais, ressalta-se que, apesar de as pesquisas de crenças sobre o ensino-aprendizagem terem aumentado consideravelmente nas últimas décadas, no Brasil, (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 2001; Barcelos, 2004; Barcelos, 2007; Barcelos,

2010; Barcelos, 2013; Barcelos, 2014; Silva, 2007; Silva, 2010; Silva, 2012; Silva, 2013), a maioria dos trabalhos realizados foca as crenças de alunos e professores de Inglês Língua Estrangeira (BARCELOS, 2010), sendo, assim, poucos os trabalhos encontrados que objetivam investigar as crenças de professores de Espanhol Língua Estrangeira.

Desse modo, com base nessa realidade e na minha própria experiência, decorrente de minha formação inicial no Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, da Universidade Federal de Santa Maria, justifica-se a escolha da temática dessa pesquisa.

Ademais, este trabalho também se justifica pelo fato de que é necessário que se chame a atenção para o ensino de língua estrangeira, o qual deve priorizar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, objetivando, desse modo, a interação com o outro; e não o domínio de estruturas da língua.

Nessa perspectiva, esta investigação tem por objetivo principal:

- Investigar relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa de professores de Espanhol Língua Estrangeira da escola pública, por meio da inferência de suas crenças.

E, por objetivos específicos:

- Levantar as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa de dois professores de espanhol da rede pública;
- Analisar as relações entre as crenças identificadas e a atuação do professor em sala de aula a partir da prática docente relatada.

Além disso, esta pesquisa ainda pode ser justificada com base nos resultados obtidos com a pesquisa realizada para meu trabalho final de graduação, intitulado *Duplicar o complemento indireto?: os pronomes complemento indiretos em espanhol*, apresentado em junho de 2010. Nessa monografia, constatei que os participantes dessa pesquisa, formandos e meus colegas do curso de Letras-Espanhol, na Universidade Federal de Santa Maria, ao final do curso, desconheciam grande parte dos conteúdos específicos de língua espanhola necessários para a atuação em sala de aula. Para esses acadêmicos, também faltava a capacidade de usar o espanhol para comunicarem-se em contextos reais de uso, o que compõe, junto com o conhecimento específico da língua, a competência necessária para que o professor de língua estrangeira, possa se constituir como profissional da área, frente às necessidades e demandas da sociedade e do ensino atual (VIEIRA-

ABRAHÃO, 2009). Em outras palavras, faltava a esses participantes a competência linguístico-comunicativa.

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa é voltada para a competência linguístico-comunicativa do professor, pois se acredita que esta constitua a competência básica do profissional de língua estrangeira. No entanto, apesar de essa competência ser considerada por autores brasileiros, tais como Vieira-Abrahão (1992), de modo a ser a mais importante para o professor de línguas estrangeiras, não se encontram muitos trabalhos sobre essa temática, devido à dificuldade de se estudar a totalidade dessa competência dos professores, considerando a grande quantidade de aspectos e habilidades que compreende (BARBOSA, 2007).

Assim, considerando a importância dessa competência, esta pesquisa busca responder as seguintes perguntas norteadoras:

- Quais são as crenças sobre a competência linguístico-comunicativa dos professores participantes desta pesquisa?

- Quais as relações entre essas crenças e sua atuação em sala de aula a partir de suas perspectivas?

Ressalta-se que esta investigação faz parte de um conjunto de trabalhos sobre crenças de professores e alunos com foco no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, realizados por integrantes do Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais/CEPESLI, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria, o qual é coordenado pela Prof^ª. Dr^ª Maria Tereza Nunes Marchesan. Dentre os trabalhos, encontram-se artigos, monografias, dissertações e teses, como por exemplo, Stahl (2010), Gonçalves Ramos (2011), Marchesan e Gonçalves Ramos (2012) Avila (2013) e Azevedo (2013), que objetivaram investigar questões relacionadas a essa temática.

Quanto à estrutura, este trabalho está organizado em cinco capítulos, dispostos na seguinte organização: no primeiro, apresenta-se a introdução, composta pela justificativa, objetivos gerais e específicos, perguntas de pesquisa e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, expõe-se o referencial teórico, que fundamenta e orienta o trabalho, no qual são apresentadas as bases teóricas sobre a competência comunicativa, competências de professores de língua estrangeira, competência linguístico-comunicativa, bem como um levantamento sobre trabalhos realizados

com foco nessa competência de alunos e professores de língua estrangeira, e crenças de professores e alunos de Cursos de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada, na qual se apresentam as abordagens utilizadas neste trabalho, os procedimentos e instrumentos usados para a coleta de dados, o contexto de investigação e os participantes da pesquisa.

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

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

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico que sustentou o desenvolvimento deste trabalho, que está dividido em seis seções:

Na primeira, apresenta-se a origem do termo Competência Comunicativa a partir de Chomsky (1975), Hymes (1995), Canale e Swain (1980) e Canale (1995).

Na segunda seção, expõem-se as competências de professores de língua estrangeira, com foco em Almeida Filho (1993), autor do qual adotou-se a terminologia competência linguístico-comunicativa, conceito base desta investigação.

Na terceira seção, descreve-se o modelo teórico de competência linguístico-comunicativa proposto para esta pesquisa, elaborado a partir de três bases de sustentação: Almeida Filho (1993), Canale (1995) e o Marco Comum Europeu para o ensino de Línguas/MCER (2002).

Na quarta seção, apresentam-se trabalhos sobre competência linguístico-comunicativa de professores e alunos de língua estrangeira. As pesquisas citadas abordam diferentes aspectos compreendidos por essa competência, realizados no Brasil.

Na quinta seção, discute-se a respeito das crenças no ensino-aprendizagem de línguas e sua importância dentro da Linguística Aplicada. Apresentam-se considerações sobre o surgimento dos estudos de crenças no Brasil e variações terminológicas para esse termo (BARCELOS; 2004; 2007; 2010). Também, citam-se trabalhos com foco nas crenças sobre ensino-aprendizagem de professores de língua estrangeira realizados no contexto brasileiro.

Na última seção, apresentam-se trabalhos sobre crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira realizados no Brasil, com foco em pesquisas elaboradas por formandos do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria.

2.1 Competência comunicativa

A noção de competência (comunicativa) tem sua origem a partir da dicotomia chomskyana de competência e *performance* (desempenho) linguística. Para Chomsky (1975), competência significa o conhecimento que o falante/ouvinte possui da língua (regras gramaticais); e *performance*, uso efetivo da língua em situações concretas. Para esse autor, uma gramática deve ser considerada como uma teoria de uma língua, e esta tem por objetivo descrever corretamente a competência intrínseca do falante nativo ideal.

Partindo de Chomsky (op.cit), 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. O primeiro a ampliar essa teoria foi Dell Hymes, em 1971, num trabalho intitulado *On Communicative Competence*.

Hymes (1995) define a competência comunicativa 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 a capacidade para usá-lo. Nesse sentido, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais.

Hymes foi o primeiro a incorporar o aspecto social ao termo competência. Na perspectiva de Chomsky (1975), a teoria linguística se divide em duas partes: a competência linguística, entendida como relacionada com o conhecimento tácito da estrutura da língua (conhecimento geralmente não consciente ou impossível de explicar de modo espontâneo), mas que está implícito no que o falante-ouvinte (ideal) tem capacidade de dizer; e a atuação (*performance*) linguística, entendida de modo mais explícito como focada nos processos de codificação e decodificação. O questionamento de Hymes (1995) com relação à teoria de Chomsky reside no fato de ela propor objetos ideais, abstraindo as características socioculturais que poderiam entrar na sua descrição. Na postura chomskiana, prevalece a imagem de um indivíduo abstrato e isolado, quase como um mecanismo cognitivo sem motivação alguma, que não interage com o meio social.

Hymes afirmava que somente a competência linguística não era suficiente para a interação comunicativa, pois para que o falante possa realmente se comunicar numa determinada língua, precisa conhecer um conjunto de práticas sociais relacionadas aos falantes desse contexto determinado.

Nesse sentido, o reducionismo da Gramática Gerativa poderia servir para explicar aspectos sintáticos da língua, mas não poderia servir de base para uma teoria geral, pelo fato de não considerar os aspectos socioculturais na situação real de uso da língua. Assim, Hymes (op.cit) desenvolve uma teoria mais adequada, que integra a teoria linguística à teoria da comunicação e à cultura, propondo quatro critérios para descrever uma determinada forma de comunicação: se (e em que medida) é algo formalmente possível de acordo com determinadas regras, tanto gramaticais quanto culturais, de determinada comunidade de indivíduos; se (e em que medida) é algo executável em virtude dos meios de atuação disponíveis; se (e em que medida) é algo apropriado para o contexto em que essa forma de comunicação é utilizada; e se (e em que medida) é algo que ocorre na realidade, ou seja, algo possível formalmente, que efetivamente é usado por determinados membros da comunidade.

Como se pode observar, ao contrário do que postulava Chomsky, em 1965, para Hymes (1995, p.34), a competência gramatical, encontra-se integrada a uma competência mais ampla, que inclui os aspectos contextuais e socioculturais. Nessa perspectiva, a partir dos critérios apresentados, para Hymes, a competência comunicativa está relacionada “*con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma*”, o que implica que o indivíduo precisa ser capaz não só de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados. A partir de Hymes, vários autores ampliaram o conceito de competência comunicativa.

Canale e Swain (1980) aprofundam o conceito de competência comunicativa, trazendo-a para um contexto mais pedagógico e prático, com a finalidade de transpor os pressupostos teóricos iniciais de Hymes (op.cit.) para o contexto de ensino-aprendizagem e aquisição de segunda língua e língua estrangeira. Eles descrevem a competência comunicativa como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas.

A primeira é a *subcompetência gramatical*, relacionada com o domínio do código linguístico e centrada diretamente no conhecimento e na habilidade

requeridos para compreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões. Essa subcompetência é uma preocupação importante para qualquer programa de ensino-aprendizagem de segunda língua.

A segunda é a *subcompetência sociolinguística*, componente que inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso, que se ocupa em explicar como as expressões são produzidas e entendidas em variados contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais. Essa competência é crucial para a interpretação de enunciados, de acordo com seu significado social, como função comunicativa e atitudes dos indivíduos.

A terceira é a *subcompetência discursiva*, que está relacionada com o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para obter um texto falado ou escrito em diferentes gêneros (tipos de textos).

A quarta é a *subcompetência estratégica*, que é composta pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que podem ser utilizadas, essencialmente, por duas razões: compensar as falhas na comunicação decorrentes das condições limitadoras da comunicação real¹ ou a insuficiente competência em uma ou mais das áreas de competência comunicativa; e favorecer a efetividade da comunicação².

Desse modo, partindo das descrições das quatro subcompetências que fazem parte da competência comunicativa, pode-se observar que, para esses autores, a competência comunicativa é analisada como composta por vários fatores separados (áreas de competências) que estão em constante interação. A competência comunicativa é entendida como o sistema subjacente de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação (como por exemplo, conhecimento de vocabulário e habilidade de usar convenções sociolinguísticas de uma determinada língua).

Posteriormente, Canale (1995) amplia³ a posição teórica sobre a competência comunicativa de Canale e Swain (1980), e propõe implicações pedagógicas que englobam esse conceito. Para esse autor, a aplicação da teoria de competência comunicativa é de grande relevância para o ensino de segundas línguas, mas sua

¹ Conforme Canale (1995), a comunicação real se diferencia da competência comunicativa; é definida como a realização de conhecimentos e habilidades com base em limitações psicológicas e ambientais; tais como memória, cansaço, nervosismo, distrações e ruídos de fundo.

² Nessa teoria, a comunicação é entendida como o intercâmbio e negociação de informação entre, pelo menos, dois indivíduos, por meio de símbolos verbais e não-verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão.

³ Aprofunda os conceitos sobre a natureza da comunicação, a distinção entre competência comunicativa e comunicação real e sobre os componentes da competência comunicativa.

utilização deve considerar as necessidades comunicativas dos estudantes, as interações comunicativas significativas e realistas, as habilidades que os alunos já possuem na língua materna e a interdisciplinaridade com outras matérias estudadas. Além disso, nesse mesmo artigo, o autor apresenta sugestões e exemplos de como utilizar a teoria dentro enfoque comunicativo.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o objetivo não é o de somente desenvolver no aluno a competência linguística, como em Chomsky (1975), mas desenvolver a competência comunicativa. Tradicionalmente, antes do surgimento das teorias sobre competência comunicativa, somente se pretendia alcançar no processo de aprendizagem a competência linguística. Com a mudança nas teorias sobre a comunicação, o contexto social se torna componente indispensável, também devendo ser desenvolvido durante o processo de ensino aprendizagem. Essas mudanças nas teorias da comunicação se refletiram nas diferentes abordagens de ensino ao longo do tempo.

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. Na próxima seção, apresentam-se as principais pesquisas sobre as competências dos professores de língua estrangeira, originadas a partir dos estudos sobre competência comunicativa dos autores apresentados anteriormente.

2.2 Competências de professores de Língua Estrangeira

No contexto brasileiro, tomando como referência as teorias sobre competência comunicativa citadas, Almeida Filho (1993) começa a pensar a formação de professores, a partir de uma perspectiva mais comunicativa, baseado no ensino por competências. Nesse sentido, esse pesquisador, refletindo sobre a mobilização de competências, na formação de professores de LE, estabelece um número mínimo de cinco competências que os professores de línguas precisam possuir e que devem ser trabalhadas na formação inicial e continuada de

professores. São elas: a competência implícita, a aplicada, a profissional, a teórica e a linguístico-comunicativa.

A competência *implícita* é constituída pelas crenças e experiências vividas pelo professor e que normalmente se baseiam na observação de outros professores com os quais teve contato durante seu processo de ensino-aprendizagem. A competência *aplicada* é aquela que capacita o professor a ensinar com base no que sabe conscientemente e que permite que ele explique porque ensina como ensina e obtém os resultados que obtém. A *profissional* é a que confere ao professor a consciência de seus deveres, potencialidades e o papel que ocupa na sociedade. A *teórica* é a capacidade de o professor articular as teorias que leu, com as suas teorias pessoais, o que constitui a base para a competência *aplicada*; e a competência *linguístico-comunicativa*, que a capacidade de o professor usar a língua que ensina em situações reais de uso.

Para esse autor, as concepções sobre aprender e ensinar língua estrangeira são expressadas pelas competências que os professores possuem, assim como por suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem. O docente, quando entra na sala de aula ou quando já está imerso nesse contexto de ensino, age por uma determinada abordagem que “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (p. 17) e cada abordagem de ensino é determinada pelas habilidades que ele possui ou acredita possuir. Por isso, para ele, é imprescindível que o professor possua essas cinco competências.

Além dessas competências, Filgueiras dos Reis(1992 apud FELIX, 1998, p. 16) apresenta mais três: a *técnica*, constituída pelo conhecimento profundo que o professor possui sobre a língua a ser ensinada (estrutura, funcionamento e uso), a competência *pedagógica* que se refere à capacidade de superar as dificuldades encontradas na sala de aula e a *política*, ou seja, a capacidade de se inserir na sociedade, no seu papel de formador e de preparador para a vida.

Já Vieira-Abrahão (1992) afirma que um professor bem formado deve reunir as qualidades de ter boa competência comunicativa na língua estrangeira que vai ensinar, ter consciência teórica (conhecimentos em Pedagogia, Psicologia, Linguística e, principalmente, em Linguística Aplicada), saber ser crítico de sua

prática pedagógica, consciente da necessidade de se manter sempre atualizado e estar ciente sobre seu papel de educador.

No entanto, para essa autora, o que realmente se faz necessário para o docente é que ele possua a característica básica para o ensino, isto é, a competência linguístico-comunicativa, que é o conhecimento da língua-alvo. De acordo com Vieira-Abrahão (op.cit), sem ela, de nada servem as outras competências indispensáveis para os professores de línguas, pois essa competência é a que permite ao futuro profissional operar em situações de uso real da língua-alvo, sendo linguística porque engloba o saber sobre a língua e comunicativa porque significa saber usá-la na comunicação (ALMEIDA FILHO, 2006).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas*, Barbosa (2007, p. 42), afirma que:

Um indivíduo para ter competência comunicativa, precisa saber não só falar uma língua gramaticalmente correta, mas também saber transmitir significado compreensível de acordo com a situação e contexto social em que se insere, saber seu turno de fala, com quem fala, como falar e/ou não falar.

Desse modo, para que o profissional possua essa competência, ele precisa apresentar muito mais do que somente os conhecimentos gramaticais de uma língua.

A competência linguístico-comunicativa é de extrema importância para a prática docente porque os professores devem ter um bom conhecimento sobre a língua estrangeira que vão ensinar e também devem desenvolver sua proficiência, sendo essa a ferramenta fundamental para o ensino de língua estrangeira (ROZENFELD e MARQUES, 2007).

Ser proficiente, conforme Scaramucci (1999), é saber usar determinada língua em contextos reais de comunicação. Isso significa que o indivíduo precisa conhecer as regras gramaticais, bem como saber as formas gramaticalmente corretas e socialmente adequadas para cada situação. Portanto, entende-se que o significado de proficiência não inclui apenas aspectos da língua, de seu uso, ou fatores socioculturais, mas também envolve a capacidade de usar e adaptar suas regras de acordo com cada situação comunicativa. Em outras palavras, para ser proficiente, o

falante precisa possuir a competência linguístico-comunicativa, como descrita por Almeida Filho (1993).

Como se pode observar, os trabalhos dos autores mencionados evidenciam a importância da competência linguístico-comunicativa por ser essa a ferramenta base para o ensino de línguas estrangeiras. Desse modo, assim como Vieira-Abrahão (2009), acredita-se que a competência linguístico-comunicativa seja fundamental para o professor de línguas. Além disso, é de grande relevância que os docentes tenham um bom conhecimento acerca da língua que ensinam e se ocupem constantemente do desenvolvimento de sua proficiência. Por esse motivo, esta pesquisa se restringirá ao estudo com foco nessa competência do professor, que é definida, de acordo com o Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada/GLOSSALA (2008) como:

Capacidade de interação social propositada numa (nova) língua presidida por dadas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua. Esta competência se revela frequentemente por meio de uma estimativa de proficiência avaliada ou apenas aferida em índices ou faixas. Um indicador físico de proficiência, e de competência linguístico-comunicativa antes dela, é a fluência.

Na próxima seção, descreve-se o modelo teórico de competência linguístico-comunicativa proposto para esta pesquisa .

2.3 Competência linguístico-comunicativa: modelo teórico da pesquisa

O modelo teórico desta pesquisa apresenta três bases de sustentação: Almeida Filho (1993), Canale (1995) e o Marco Comum Europeu para o ensino de Línguas/MCER (2002).

Conforme o que foi tratado na seção 2.1, definiu-se que a competência linguístico-comunicativa, conceito central desta pesquisa e primeira base de sustentação do modelo teórico desta dissertação, caracteriza-se como uma das cinco competências mínimas que deve possuir o professor de língua estrangeira. Essa competência é definida como a capacidade de o professor operar na língua-

alvo (ALMEIDA FILHO, 1993). Esse conceito parte do surgimento e ampliação dos estudos sobre competência comunicativa.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que Almeida Filho (1993) aprofunda o conceito de competência comunicativa e o renomeia, passando a chamá-lo de competência linguístico-comunicativa. Para esse autor, essa competência pode ser representada como a condensação de teorias de vários autores como Chomsky (1975), Hymes (1995), Canale e Swain (1980), Canale (1995), Tarone (1980) e Widdowson (1989), englobando quatro subcompetências: a *competência linguística*, a *competência sócio-cultural*, a *competência meta* e a *competência estratégica* (op. cit, p. 9).

No entanto, para Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa é somente um dos pontos que fazem parte do Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas, que engloba vários outros fatores conforme pode-se observar na Fig. 1:

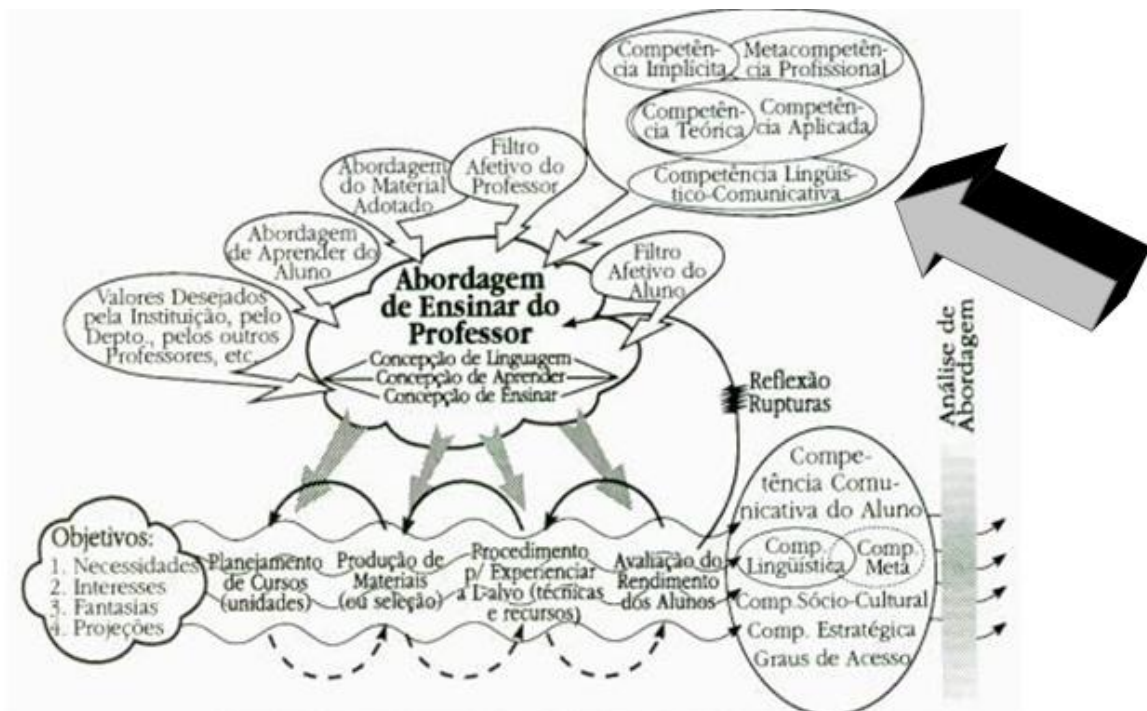


Fig. 1 – Competência linguístico-comunicativa dentro do Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993). Observação: Ressalta-se que a seta é destaque da pesquisadora desta dissertação.

O autor entende que todos os professores quando entram nas salas de aula, ou quando atuam como profissionais, antes ou depois das aulas, agem de acordo

com uma dada abordagem. As concepções de linguagem, de como aprender e ensinar uma língua-alvo, são a matéria prima para a construção das cinco competências mínimas que devem possuir todo o professor, de acordo com o que já foi tratado na seção 2.2 deste trabalho. São elas a: competência *implícita*, a competência *linguístico-comunicativa*, a *competência aplicada*, a competência *teórica* e competência *profissional*.

Todavia, como se pode observar na Fig. 1, há outras forças que atuam no processo global de ensino-aprendizagem. Além disso, também agem nesse processo os filtros afetivos do professor e dos alunos, os quais envolvem fatores como motivação, bloqueios, ansiedade, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais. A abordagem do professor ainda se relaciona e inclui a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros aspectos/pessoas no contexto escolar (própria instituição, diretor, os outros professores). Ao atuarem, os professores constroem seu ensino a partir da sua própria abordagem em tensão com as outras forças potenciais e eventualmente sob o predomínio de uma delas.

Desse modo, a partir da análise da abordagem do professor ou de sua autoanálise é possível que dificuldades provenientes da atuação ou da própria formação inicial do professor possam ser superadas ou amenizadas.

A segunda base teórica de sustentação dessa pesquisa é Canale (1995). Para o autor, a competência comunicativa é formada por quatro componentes inter-relacionados, sendo definida como a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos da língua para a comunicação, de acordo com certas atitudes que possibilitam ao falante situar-se socialmente numa língua. Essa competência em línguas compreende as subcompetências: *gramatical*, *sociolinguística*, *discursiva* e *estratégica*. Cada um desses componentes apresenta conhecimentos, destrezas e habilidades específicas. Na sequência, no Quadro 1, apresenta-se um esquema com base em Canale (1995) descrevendo o que para o autor exemplifica quais são os conhecimentos que estão incluídos em cada uma das subcompetências da competência comunicativa.

Competência comunicativa	1.Subcompetência Gramatical
	1.1 Fonologia: Pronúncia de palavras no discurso, enlases, acentuação de palavras no discurso (acentuação de palavras normais ou acentuação de palavras enfáticas ou contrastivas), modelos de entonação no discurso (entonação normal ou entonação contrastiva).
	1.2 Ortografia: Grafemas, convenções de grafia, palavras simples e palavras compostas, convenções de pontuação.
	1.3 Vocabulário: vocabulário comum relacionado com temas selecionados de acordo com a análise das necessidades e interesses comunicativos dos aprendizes, significado básico de palavras com conteúdo em contexto, gênero de nomes e pronomes, significado de frases idiomáticas e significado de palavras básicas em contexto.
	1.4 Formação de palavras: Flexão no contexto de: número para os substantivos (singular/plural), número e gênero para os adjetivos; pessoa, número e tempo para os verbos; concordância, em contexto, de: pronomes e nomes (gênero e número), adjetivos com nomes/pronomes, nomes/pronomes com verbos; derivação de novas palavras, variação dos limites das palavras no contexto;
	Estruturas de frase e proposições comuns selecionadas conforme a análise das necessidades comunicativas e interesses dos estudantes; forma de uma estrutura em contexto, significado literal de uma frase com uma estrutura dada (e vocabulário) em contexto.
2.Subcompetência Sociolinguística	
2.1 Expressão e compreensão de significados sociais adequados (funções comunicativas, atitudes e significados) em diferentes contextos sociolinguísticos;	
2.2 Expressão e compreensão de formas gramaticais adequadas para diferentes funções em contextos sociolinguísticos diferentes (onde funções e contextos estão selecionados conforme a análise das necessidades e interesses comunicativos dos estudantes).	
3.Subcompetência Discursiva	
3.1 Gêneros orais e escritos comuns selecionados conforme a análise de necessidades comunicativas e interesses dos aprendizes: Coesão em gêneros diferentes (elementos de coesão léxica em contexto e elementos de coesão gramatical em contexto; coerência em gêneros diferentes), modelos de discurso oral, progressão de significado em uma conversa informal e modelos de discurso escrito.	
4.Subcompetência Estratégica	
4.1 Por dificuldades gramaticais: Utilização de fontes de referência, paráfrase gramatical e léxica; solicitação de repetição, esclarecimento ou discurso mais lento; utilização de símbolos não verbais.	
4.2 Por dificuldades sociolinguísticas: utilização de uma forma gramatical única para diferentes funções comunicativas; utilização da forma gramatical sociolinguisticamente mais neutra quando há dúvidas sobre a adequação de outras formas em uma situação comunicativa.	
4.3 Por dificuldades discursivas: utilização de símbolos não verbais e entonação enfática para indicar coesão e coerência; utilização de conhecimento da primeira língua sobre os modelos discursivos orais ou escritos quando se está inseguro sobre os aspectos no discurso em segunda língua.	
4.4 Por fatores de realização: fazer frente a ruído de fundo, interrupções e outras distrações; utilização de formas para completar as pausas para manter a conversação enquanto se buscam ideias ou formas gramaticais.	

Quadro 1 – Conhecimentos que fazem parte de cada uma das subcompetências da competência comunicativa de acordo com Canale (1995).

Seguindo o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas/ MCER (2002), terceira base de sustentação teórica desta pesquisa, a competência comunicativa é formada por três subcompetências: a *subcompetência linguística*, que inclui os conhecimentos e as destrezas léxicas, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua como sistema, independentemente do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas de suas realizações. Na sequência, apresenta-se no Quadro 2, quais as subcompetências e conhecimentos que formam partes desses três componentes:

Competência linguístico-comunicativa		
1. Subcompetência linguística	2. Subcompetência sociolinguística	Subcompetência pragmática
1.1 Competência Lexical; 1.2 Competência Gramatical; 1.3 Competência Semântica; 1.4 Competência Fonológica; 1.5 Competência Ortográfica, 1.6 Subcompetência Ortoépica.	2.1 Condições/convenções socioculturais de uso da língua (normas de cortesia, idade, sexo, classes e grupos sociais, codificação linguística de rituais fundamentais para o funcionamento de uma sociedade.	3.1 Competência Discursiva; 3.2 Competência Funcional; 3.3 Competência organizativa

Quadro 2 – Subcompetências e conhecimentos que englobam a competência linguístico-comunicativa de acordo com o MCER (2002).

A *subcompetência linguística*, primeiro componente da competência comunicativa, é formada por outras seis competências: (1) *lexical*, (2) *gramatical*, (3) *semântica*, (4) *fonológica*, (5) *ortográfica* e (6) *ortoépica*.

A competência *léxica* é o conhecimento de vocabulário de uma língua e a capacidade para usá-lo. É composta por elementos léxicos e gramaticais. Os elementos léxicos compreendem: expressões feitas (fórmulas fixas, modismos, estruturas fixas, regime semântico) e polissemia. Já os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas: artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, pronomes relativos e advérbios interrogativos, pronomes possessivos, preposições, verbos auxiliares e conjunções.

Já a competência *gramatical* caracteriza-se como a capacidade de compreender e expressar significados, expressando e reconhecendo frases e orações bem formadas, de acordo com os princípios de organização de determinada língua. A gramática de uma língua pode ser considerada como um conjunto de

princípios que regem a organização de orações com significados relacionados entre si (MCER, 2002). A descrição da organização gramatical supõe a especificação de elementos (morfemas, alomorfos, raízes, afixos e palavras), de categorias (número, gênero, concretos/abstratos, contáveis/incontáveis, transitivo/intransitivo, voz ativa/passiva, tempo passado/presente/futuro, aspecto perfectivo/imperfectivo), classes (declinações, classes abertas de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios; classes fechadas), estruturas (palavras compostas e complexas, sintagmas nominal verbal, etc., orações simples/compostas), processos (substantivação, afixação), e relações (concordâncias).

A gramática de uma língua é dividida em morfologia, que se ocupa da organização interna das palavras; e sintaxe, que se ocupa da organização das palavras em forma de orações em função das categorias, dos elementos, classes, estruturas e os processos e as relações que estão implicados. A capacidade de organizar orações que transmitam significado é um aspecto fundamental da competência comunicativa.

A competência *semântica* compreende a consciência e o controle do significado com que conta o indivíduo. Divide-se em semântica léxica (relacionada com o significado das palavras), semântica gramatical (significado dos elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais) e semântica pragmática (se ocupa de relações lógicas).

A competência *fonológica* supõe o conhecimento e a destreza na percepção e na produção de fonemas, traços fonéticos que distinguem os sons, composição fonética das palavras, prosódia e redução fonética.

A competência *ortográfica*, que corresponde ao conhecimento e a destreza na percepção e na produção de símbolos que compõem os textos escritos.

E a competência *ortoépica*, que é a capacidade de os usuários da língua de pronunciar corretamente partindo de uma forma escrita.

O segundo componente da competência comunicativa, a *subcompetência sociolinguística*, compreende o conhecimento linguístico e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua.

Já o terceiro componente da competência comunicativa, a *subcompetência pragmática*, corresponde ao conhecimento que os usuários da língua possuem com relação à organização, ordem e estrutura das mensagens (competência discursiva), ao uso das mensagens usadas para realizar funções comunicativas (competência

funcional), e o princípio pelo qual as mensagens se sequenciam conforme esquemas de interação (competência organizativa).

Partindo da descrição dos componentes que fazem parte da competência comunicativa, de acordo com o MCER (2002), o componente chamado de competência linguístico-comunicativa, que se refere à competência de um indivíduo concreto, alcança muito mais que somente os conhecimentos da língua. Também se relaciona com a organização cognitiva e o modo como os conhecimentos da língua são armazenados (por exemplo, as diferentes redes associativas em que o falante coloca uma palavra), e com a forma com que esse falante acessa e emprega esse conhecimento.

Conforme esse documento, os conhecimentos da língua, que possuem um determinado indivíduo, chamado de competência linguístico-comunicativa, podem ser conscientes ou não, variando conforme o modo de organização e de acesso de um indivíduo para outro. Além disso, a organização cognitiva do vocabulário e o armazenamento de expressões, bem como todos os fatores que englobam essa competência, dependem principalmente das características culturais da comunidade em que o indivíduo realiza/realizou sua aprendizagem. Assim, a competência linguístico-comunicativa alcança todo o conhecimento da língua e sobre a língua, incluindo todos os componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

No Quadro 3, são apresentados, resumidamente, os conhecimentos, destrezas e habilidades que compreendem a competência linguístico-comunicativa, conforme o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002).

Competência linguístico-comunicativa	
<i>Competência linguística</i>	Competência linguística geral. Riqueza de vocabulário. Correção gramatical. Domínio de vocabulário Domínio da pronúnciação. Domínio da ortografia.
<i>Competência sociolinguística</i>	Adequação sociolinguística.
<i>Competência pragmática</i>	Flexibilidade. Turnos de palavra. Desenvolvimento de descrições e narrações. Coerência e coesão. Fluidez oral.

Quadro 3- Conhecimentos, destrezas e habilidades que compreendem a competência linguístico-comunicativa, conforme o MCER (2002).

A partir da especificação dos aspectos que englobam a competência linguístico-comunicativa⁴, observa-se que essa competência é extremamente abrangente e que há uma discordância de nomenclaturas para definir essa competência de acordo com cada autor, o que pode causar a impressão de que essas teorias são diferentes. No entanto, elas não são excludentes e sim complementares. Por isso, no Quadro 4, apresenta-se uma correspondência de terminologia entre as três bases de sustentação teórica deste trabalho, que podem ser empregadas para se referir ao conceito de competência linguístico-comunicativa:

Almeida Filho (1993): competência linguístico-comunicativa. Subcompetências:	Canale (1995): Competência comunicativa. Subcompetências:	MCER (2002): Competência linguístico-comunicativa. Subcompetências:
- Linguística; -Sócio-cultural; -Meta e, - Estratégica.	- Gramatical; -Sociolinguística; -Discursiva e, - Estratégica.	- Linguística; -Sociolinguística e, -Pragmática.

Quadro 4 – Quadro comparativo de terminologias e subcompetências.

Assim, o modelo teórico desta pesquisa foi construído a partir do referencial teórico de Almeida Filho (1993), Canale (1995) e MCER (2002)⁵. Justifica-se a construção desse modelo pelo fato de nenhuma das três teorias apresentadas ser suficiente por si só para os propósitos desta pesquisa. Considera-se que Almeida Filho (1993) é importante porque trata especificamente da formação e das competências de professores de língua, mas sua teoria não poderia ser tomada como única base, pois o autor não explicita o que ele entende por cada uma das subcompetências que fazem parte da competência comunicativa. Por outro lado, o trabalho de Canale (1995) define e descreve bem cada um dos componentes, mas de modo essencialmente teórico. Assim, optou-se por incluir o MCER (2002) por esta ser uma proposta mais didática e prática; ademais, caracteriza-se como uma das referências para classificação mais utilizadas na atualidade para os estudos de língua estrangeira. Porém, tampouco o MCER (2002) poderia ser usado como único referencial de base, pois carece de descrição teórica com relação à competência linguístico-comunicativa.

⁴ Como já explicitado anteriormente, neste trabalho, competência linguístico-comunicativa corresponde a: Competência Comunicativa (Canale, 1995), Competência Linguístico-Comunicativa (Almeida Filho, 1993) e Competência Linguístico-Comunicativa (MCER, 2002).

⁵ A ordem apresentada segue a publicação consultada.

Além da constatação de que nenhuma das três teorias por si só é suficiente, também justifica-se o modelo criado partindo da constatação de que nenhuma das pesquisas é divergente, já que tanto o MCER (2002) quanto Almeida Filho (1993) partem do trabalho inicial de Canale (1995). Considerando os aspectos pertinentes de cada uma das três teorias de base, apresenta-se, no Quadro 5, o modelo teórico proposto para esta pesquisa:

Nomenclatura adotada neste trabalho	Subcompetências que a compõem	Definição	Conhecimentos dentro de cada subcompetência
Competência linguístico-comunicativa		Capacidade de usar a língua em situações reais de uso.	
	Subcompetência linguística	Relaciona-se com o domínio do código linguístico (verbal ou não verbal).	- Fonologia; - Ortografia; - Vocabulário; - Formação de palavras.
	Subcompetência sociolinguística	Corresponde-se as regras socioculturais de uso e regras de discurso.	- Expressão e compreensão de significados sociais adequados em diferentes contextos sociolinguísticos. - Expressão e compreensão de formas gramaticais adequadas para diferentes funções em contextos sociolinguísticos diferentes.
	Subcompetência pragmática ⁶	Relaciona-se com o modo no qual se combinam formas gramaticais e significados para alcançar um texto falado ou escrito em diferentes gêneros; e pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal.	- Gêneros orais e escritos comuns selecionados conforme a necessidade comunicativa. - Gramatical: utilização de fontes de referência, paráfrase gramatical e léxica, utilização de símbolos não verbais. - Sociolinguística: utilização de uma forma gramatical conforme cada situação comunicativa. - Discursiva: utilização de símbolos não verbais, entonação enfática. - Utilização de formas para completar pausas para manter a conversação durante a busca por ideias ou formas gramaticais.

Quadro 5 – Modelo teórico de competência linguístico-comunicativa construído a partir de Almeida Filho (1993), Canale (1995) e MCER (2002).

⁶ Para este trabalho, entende-se que a subcompetência Pragmática (MCER, 2002) corresponde a soma das subcompetências Discursiva e Estratégica (CANALE, 1995).

No Quadro 5, apresentou-se o modelo teórico utilizado nesta pesquisa. Para isso, adotou-se o conceito e a definição de competência linguístico-comunicativa de Almeida Filho (1993), a definição de cada uma das subcompetências e a descrição das categorias de análise de Canale (1995) e a divisão prática e didática em três subcompetências do MCER (2002).

Na próxima seção, após a explicação do modelo teórico empregado neste trabalho, citam-se algumas pesquisas, realizadas por diversos autores de várias regiões brasileiras, que abordam objetivos variados, mas que focam alguma das subcompetências que compreendem a competência linguístico-comunicativa.

2.4 Trabalhos sobre competência linguístico-comunicativa de alunos e professores de língua estrangeira

Nesta seção, apresentam-se trabalhos sobre competência linguístico-comunicativa de professores e alunos de língua estrangeira. As pesquisas abaixo abordam diferentes aspectos compreendidos por essa competência, que foram divididas em A) *subcompetência linguística*, B) *subcompetência sociolinguística*, e C) *subcompetência pragmática*.

O primeiro trabalho citado é o realizado por Barbosa (2007), que analisou os diferentes perfis de competência linguístico-comunicativa de quatro professoras do ensino superior do curso de Letras de uma universidade federal do extremo norte do estado do Tocantins, e como esses perfis influenciavam na aprendizagem de seus alunos. Os resultados obtidos pela autora apontaram para o fato de que as professoras que possuem um nível intermediário de competência linguístico-comunicativa obtiveram melhores resultados de motivação, interação e uso da língua-alvo, comparadas à professora participante que possuía um nível avançado dessa competência. Nessa perspectiva, Barbosa (op.cit) reconhece que vários fatores como as crenças de aprender a ensinar de alunos e professores podem ter influenciado nesse resultado. Além disso, o trabalho também evidenciou a dificuldade de se estudar a competência linguístico-comunicativa do professor, pois ela envolve muitos aspectos e também devido à sua irregularidade, dinamicidade e fluidez. No entanto, para essa autora, apesar da dificuldade de estudo desse tema,

pesquisas nessa área são indispensáveis para que se possa refletir sobre a formação do professor de línguas estrangeiras e a mobilização das competências necessárias para a atuação em sala de aula.

Como se pode observar, esse primeiro trabalho apresentado não aborda apenas um dos componentes da competência linguístico-comunicativa, mas sim a sua totalidade. A opção por citá-lo para iniciar esta seção foi realizada porque, a partir dos resultados obtidos por Barbosa (op.cit) torna-se clara a dificuldade de se estudar a totalidade de abrangência dessa competência que possuem os professores, tendo em vista a grande diversidade de fatores que a compreendem. No entanto, assim como afirma a autora, apesar de sua importância, há poucos trabalhos que focam essa temática. Por isso, os próximos exemplos citados, apresentam como objeto de estudo apenas um aspecto dessa competência, já que não foram encontrados outros trabalhos que têm por finalidade alcançar toda a competência linguístico-comunicativa.

A) Desse modo, sobre a subcompetência *linguística*, citam-se os trabalhos de:

Leffa (1996), que analisou a competência do aluno de língua estrangeira em revisar seu próprio texto através da reescritura. Os sujeitos dessa pesquisa foram quinze alunos de duas turmas do Curso de Letras, sendo seis participantes de uma turma de inglês do segundo semestre, e nove alunos do sexto semestre, considerada como nível avançado. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que, apesar de a bibliografia existente apontar para fato de os alunos se preocuparem mais com a gramática no momento da escritura, os sujeitos dessa pesquisa apresentaram, na prática, conseguir trabalhar melhor com as ideias. Os avanços observados de uma versão do texto para outra demonstram que os alunos sabem/são competentes para revisar o que escrevem, bem como reformular suas próprias ideias.

Brandão (2003) descreveu e analisou a ocorrência de erros fonéticos na produção de cinco alunos de uma escola de idiomas da cidade de Campinas/SP. Nessa pesquisa, também foram analisados e interpretados os procedimentos de correção de erros empregados pela professora desses aprendizes. Os resultados apontaram que a maioria dos erros encontrados se refere ao processo de transferência dos padrões fonéticos da língua materna dos alunos. Quanto à

professora, foi observado que esta não empregava critérios e estratégias pré-estabelecidas de correção dos erros.

Padilha (2010) identificou os erros de uso/omissão de pronomes complemento na produção escrita de brasileiros aprendizes de espanhol e as possíveis causas para esse problema/erro. O estudo se desenvolveu através da análise de erros de três textos escritos por três acadêmicos dos últimos semestres do curso de Letras- Habilitação Espanhol e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria. A identificação dos erros nos textos foi realizada por seis nativos de língua espanhola. A correção pelos corretores demonstrou que a maioria dos erros foi de omissão dos pronomes complemento indireto em espanhol. No que diz respeito à análise e discussão dos dados, a autora evidenciou que esses erros podem ser explicados pela proximidade entre o idioma português e o espanhol e pela ignorância desses aprendizes em relação à necessidade de duplicação do complemento indireto em espanhol.

Rehbein (2010) analisou o processo de aprendizagem de verbos da língua espanhola que ditongam, de alguma forma, a sua estrutura, por uma estudante de Letras – Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria. O corpus desse trabalho foram nove textos manuscritos: seis produzidos no primeiro e segundo semestres do Curso, e três no quarto e quinto semestres. Os resultados demonstraram que os verbos regulares e irregulares que ditongam são elementos linguísticos que oferecem, em alguns casos, certa dificuldade para a aluna brasileira. A autora observou que a acadêmica, ao empregar os verbos da língua espanhola com ditongação, comete erros, pois ela apresenta uma tendência de transferir para a língua meta as normas de sua língua materna. Ademais, ela tem uma tendência de hipergeneralizar as regras de ditongação do espanhol, simplificando-as; desse modo, acaba não ditongando alguns verbos que precisam de ditongação ou ditongando alguns que não são ditongados.

Lima (2010) verificou até que ponto uma metodologia (escrita processo) contribuiu para a aquisição do léxico do Espanhol Língua Estrangeira em produções textuais de acadêmicos. Constituíram os sujeitos dessa pesquisa dez alunos do Curso de Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, de uma Universidade particular do Rio Grande do Sul. Os resultados da análise do *corpus* - constituído por questionários e textos (gênero notícia) - demonstrou que ocorreu um aumento na aquisição do léxico com essa metodologia, o que possibilitou aos

acadêmicos, além da ampliação do léxico e melhora na escritura, perceber todas as etapas do processo de produção textual. Desse modo, a consciência da prática do processo de escrita poderá ajudar a esses futuros professores no processo de escritura e na Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos.

B) Trabalhos sobre a subcompetência *sociolinguística*:

Irala (2004) investigou o ensino de espanhol língua estrangeira através da visão de professores e futuros professores sobre que variante ensinar. Os sujeitos foram vinte e dois professores de espanhol do ensino fundamental, das redes pública (estadual e municipal) e particular de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul (fronteira com Uruguai); e dezessete alunos do curso de Letras-Espanhol da mesma cidade, sendo sete alunos do semestre concluinte e nove do quarto semestre. Os resultados apontaram que 36% dos professores entrevistados preferem o espanhol da Espanha; 32% não têm preferência; e 32% preferem o espanhol da América. Os mesmos dados se repetem a partir da análise dos dados dos alunos do curso de Letras, onde 78% dos estudantes prefere ensinar a variante espanhola, e 22%, o da América. Entre os alunos concluintes, a situação é inversa: 25% preferem o espanhol da Espanha e 75%, o da América. Desse modo, a autora conclui que predominam nas respostas dos participantes concepções baseadas no senso comum, carregadas de preconceito linguístico. Para a autora, essa existência de conceitos equivocados ocasiona confusões entre os profissionais e prejudica a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação de professores aprofundem essas questões, com a finalidade de que o professor tenha conhecimento teórico sobre as variantes, oferecendo, assim, uma possibilidade de escolha da variante linguística baseada nas necessidades e interesses dos alunos.

Vendruscolo (2005) objetivou saber qual é o tratamento dado à variação linguística léxica do espanhol em dez manuais didáticos (livro do aluno) editados no período de 1990 a 2002 (cinco editados no Brasil e cinco na Espanha). Os manuais didáticos analisados foram: *Contacto 1*, *Cumbre (Nivel Elemental)*, *Español para Todos 1*, *Español sin fronteras 1*, *Hacia El español (Nivel básico)*, *Gente 1*, *Mucho 1*, *Planeta E/LE 1*, *¡Vale! 1*, *Ven 1*. A partir dos resultados, a autora observa que o idioma espanhol possui um alfabeto, uma morfossintaxe e um léxico comum, o que

faz com que seja entendido por todos os falantes. No entanto, por apresentar usuários de tantas regiões geográficas distintas, existe muita diversidade. Nesse sentido, falar de variação linguística é polêmico, e por isso há muitos autores que defendem uma padronização da língua espanhola. A variação léxica é um fenômeno forte no espanhol, e por isso não pode ser desconsiderada, pois a variação pode caracterizar um país ou região. Com relação aos manuais didáticos analisados, parece não ter um comprometimento com o tratamento da variação léxica; e quando o tema é tratado, ocorre de modo descontextualizado. Assim, há um desmerecimento da variação linguística léxica, que aparece tanto nos manuais brasileiros quanto nos espanhóis. Além disso, a pesquisadora observa que a variante considerada como padrão e que parece ser imposta nos manuais analisados é a espanhola.

C) Como trabalhos dentro da subcompetência *pragmática*, apresentam-se as pesquisas de:

Citó (2007) teve por objetivo analisar a ação interativa numa sala de aula de língua inglesa, com a finalidade de observar qual a intenção pragmática na comunicação pedagógica da professora, isto é, se o objetivo das ações dela era voltar a aprendizagem para a competência linguística ou para a significação em língua estrangeira. Também observou as reações dos alunos com relação às propostas da professora. Os resultados obtidos a partir da análise de uma atividade oral proposta aos alunos evidenciaram que a intenção pragmática da professora tinha o foco na forma. Além disso, os resultados apontaram que, em alguns momentos, havia conflitos entre a visão de ensino da professora (foco na forma) com a de aprendizagem dos alunos (visão interativa). Nesses momentos, a visão da professora prevaleceu sobre a visão de aprendizagem comunicativa dos alunos. Isso, de acordo com o autor, reforça o papel central/centralizador do professor na interação em sala de aula. A posição central ocupada pelo professor pode fazer com que os alunos se recusem a participar da ação interativa, ocasionando o abandono de uma perspectiva mais comunicativa de aquisição de língua estrangeira.

Scheeren (2006) focou a relação entre gramática e pragmática no processo de aquisição de italiano língua estrangeira por aprendizes universitários brasileiros falantes de português. A autora objetivou identificar e descrever o lugar e o papel

que as inadequações pragmalinguísticas assumem no processo de aquisição de italiano LE por universitários brasileiros, considerando os atos de fala e os cenários específicos; analisar a percepção dos aprendizes sobre inadequações pragmalinguísticas na aprendizagem e as consequências sociais causadas por essas inadequações; e contribuir para uma didática mais adequada que contemple questões pragmalinguísticas no ensino de italiano como língua estrangeira. Os sujeitos dessa pesquisa foram onze alunos de diferentes níveis (italiano II, IV e VI) de proficiência dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados demonstraram que há necessidade de ampliar a perspectiva da língua que a vê como um código único, para uma visão multifacetada que reconhece variedades, estilos e línguas dentro da língua, nos quais a escolha é determinada pela situação de uso e pela cultura. Isso porque a análise dos dados revelou que muitas vezes os aprendizes ignoram a dimensão pragmática da língua. Desse modo, é necessário que se amplie o foco de estudo da língua não só para os aspectos referentes à pronúncia, ao léxico e à gramática, mas também é preciso que se desenvolva a pragmática de uso da língua e sua relação com o contexto. A autora também chega à conclusão de que, para a adequação dos aspectos pragmalinguísticos, são necessários o desenvolvimento da consciência pragmática dos aprendizes e uma concepção de língua que considere as diversas dimensões de seu uso na interação social. A pesquisadora ainda conclui que os aprendizes menos proficientes têm uma tendência maior de transferir as estruturas de sua língua materna para a língua estrangeira.

A partir da apresentação dos trabalhos sobre competência linguístico-comunicativa citados, observa-se que estes focam a análise em apenas um das três subcompetências que a compõem ou em um aspecto específico dentro de cada uma delas. No entanto, destaca-se que todos evidenciam uma deficiência dos participantes com relação ao todo integrado dessa competência.

Na próxima seção, apresentam-se considerações sobre origem e terminologias do estudo de crenças no Brasil.

2.5 Crenças de professores de língua estrangeira sobre o processo de ensino-aprendizagem

A investigação de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas tem se tornado crescente tema de pesquisas no Brasil, desde 1990 (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2001; BARCELOS, 2004; BARCELOS, 2007; BARCELOS, 2010; BARCELOS, 2013; BARCELOS, 2014; SILVA, 2007; SILVA, 2010; SILVA, 2012; SILVA, 2013); o que sugere a importância que o estudo desse tema representa para a Linguística Aplicada (LA).

O interesse pela investigação de crenças surgiu a partir de uma mudança na visão de línguas - do enfoque no produto, para um enfoque no processo de aprendizagem (BARCELOS, 2004). Esse conceito é “tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007, p.113); e não é específico da LA. Também pertence a outras disciplinas, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a educação e a filosofia. Uma das principais características do estudo sobre crenças, na LA, corresponde à existência de vários termos e definições para nomeá-las⁷. Essa é uma das razões que faz com que as crenças sejam difíceis de pesquisar, o que indica que não há uma única maneira de investigá-las.

De acordo com Barcelos (op.cit), apesar de não haver uma única definição, o que se observa nas conceituações de crenças é que todas se assemelham em dois pontos: o primeiro, é que as definições de crenças remetem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas; e a segunda, que as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social. Isso porque se originam da capacidade de interação dos sujeitos com o contexto em que vivem e da capacidade de as pessoas refletirem e pensarem sobre o que as rodeia. Nesse sentido, as pesquisas em crenças representam para o ensino de línguas a possibilidade de criação de espaços para que alunos, futuros professores e professores questionem e reflitam sobre suas crenças. O estudo de crenças é importante porque estas se relacionam e exercem forte influência na abordagem de ensinar do professor e na abordagem de aprender do aluno. Além disso, elas também se relacionam com fatores como a motivação, emoções e a identidade de alunos e professores.

⁷ Para um histórico de termos e definições, ver Barcelos (2004) e Silva (2007).

Barcelos (2007) divide as pesquisas de crenças sobre ensino-aprendizagem no Brasil em três períodos: um período inicial, que vai de 1990 a 1995; um segundo período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, que iniciou em 2002 até os dias de hoje.

Conforme a autora, as pesquisas iniciais acreditavam que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, que se localizam dentro da mente das pessoas e eram distintas do conhecimento. Além disso, esses primeiros trabalhos focavam somente na identificação de crenças. No entanto, com os desenvolvimentos das pesquisas na área de cognição, atualmente, os trabalhos nessa área apontam para uma perspectiva mais situada/contextual desse conceito. Desse modo, as crenças não são mais vistas como sendo de natureza estática e fixa, como eram entendidas anteriormente. Assim, focar as pesquisas de crenças apenas na sua identificação não é suficiente; também se faz necessária uma compreensão mais aprofundada das crenças dentro do contexto específico no qual são originadas, pois o sistema de crenças dos sujeitos é “engendrado em contextos históricos, políticos e sociais” (BARCELOS, 2010, p.36). Nesse sentido, os fatores contextuais exercem forte influência sobre as crenças e, por isso, é importante que sejam considerados e compreendidos para que as crenças sejam identificadas e entendidas.

Nessa perspectiva, Barcelos (2010, p.18) entende as crenças:

Como uma forma de pensamento, como construções de 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, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Essa definição evidencia uma maneira mais contemporânea de conceituar as crenças, na qual são caracterizadas como:

Dinâmicas: pois elas mudam no decorrer do tempo;

Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: porque à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, somos ao mesmo tempo modificados por elas. “As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2007, p.114);

- *Experienciais*: por nascerem da natureza contextual da existência humana;

- *Mediadas*: pois, dentro da perspectiva mais atual e sociocultural, são caracterizadas como instrumentos que regulam e solucionam problemas de aprendizagem;

- *Paradoxais e contraditórias*: por serem sociais, individuais e únicas, compartilhadas, variadas e também uniformes ao mesmo tempo;

- *Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*: pois influenciam a ação, mas nem sempre agimos de acordo com nossas crenças;

- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: por não ser fácil separar as crenças de outros aspectos, como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Nessa perspectiva, partindo da definição apresentada por Barcelos (op.cit), entende-se que as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas são opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensinar e aprender. Podem ser constituídas, individual ou coletivamente, e caracterizam-se como tudo aquilo em que professores e alunos acreditam, consciente ou inconscientemente. São resultantes das relações de interação que estabelecemos com os demais sujeitos (experiência pessoal, acadêmica e profissional), e sujeitas a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências/vivências.

Assim, considera-se que é com base nas crenças pessoais que os professores organizam seu ensino e definem, dentre outros aspectos, qual a melhor abordagem ou método de ensino-aprendizagem a adotar para alcançar os objetivos propostos. Portanto, acredita-se que as crenças dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem interferem diretamente na atuação do professor em sala de aula, e apresentam relação com a formação inicial recebida por esse professor na universidade. Nesse sentido, neste trabalho, parte-se da ideia que as crenças dos professores sobre a competência linguístico-comunicativa afetam diretamente sua atuação profissional e determinam a abordagem de ensinar empregada em sala de aula, na escola pública. Considerando a importância do estudo das crenças dos professores, na próxima subseção, citam-se trabalhos realizados no Brasil com foco nessa temática.

2.5.1 Trabalhos sobre crenças de professores e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Conforme Barcelos (2010), a maioria dos trabalhos com o foco nas crenças sobre o ensino-aprendizagem em língua estrangeira realizados no Brasil se referem à língua inglesa. Dentre os trabalhos realizados sobre o inglês encontram-se os de:

Félix (1998), que analisou a concepção de aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês) mantida por três professoras de uma escola oficial de 1º e 2º graus. Dentre as crenças identificadas pela pesquisadora estão a de que a motivação é importante para que a aprendizagem ocorra; e a de que não é possível aprender língua estrangeira na escola pública – crenças compartilhadas pelas três professoras e pela maioria dos seus respectivos alunos. A autora também conclui que, para as professoras participantes dessa pesquisa, o aluno ideal é aquele que utiliza estratégias de aprendizagem semelhantes às que elas próprias utilizaram enquanto aprendizes de língua estrangeira.

Garbuio (2005), que levantou as crenças que compõem a competência implícita do professor sobre o ensino de língua estrangeira e a gênese dessas crenças. Os participantes foram dois professores de escolas de idiomas. As crenças identificadas pela autora foram divididas em cinco blocos:

1) Crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão (ex: o aluno que inicia o curso de Letras quer sair falando inglês fluentemente [e isso é muito difícil]; é importante aprender gramática e escrever em inglês);

2) *Crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira e sobre os alunos* (ex: os alunos que aprendem a língua inglesa querem principalmente falar; aprender uma língua significa se comunicar, conhecer pessoas e sua cultura e expandir os horizontes; os erros devem ser corrigidos de forma natural; o professor deve repetir a forma correta, depois que o aluno terminar de falar);

3) *Crenças sobre o ensino de língua estrangeira e os professores* (ex: o professor deve dominar o assunto que vai ensinar; é importante falar em inglês durante a maior parte do tempo);

4) *Crenças sobre as atividades em sala de aula* (ex: traduzir está fora de moda); e

5) *Crenças sobre as experiências em sala de aula* (ex: dar aula particular é um sossego, exige menos trabalho do professor).

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que os professores, apesar de idade e tempo de experiência diferentes, possuem algumas crenças e origens compartilhadas (o professor deve falar ao máximo em inglês, o bom professor prende a atenção dos alunos e os envolve nas atividades, o livro didático é somente um guia, atividades interessantes, como brincadeiras, jogos, vídeo, músicas, favorecem o aprendizado; para o aluno, regra de gramática é coisa chata; é importante proporcionar um ensino descontraído; ensinar gramática com jogos dentro de uma aula mais animada, dá mais resultado; o professor tem que saber gramática; o professor tem que mostrar um modelo de diálogo para o aluno iniciante; um número reduzido de alunos favorece a aprendizagem; é interessante proporcionar tarefas em pares e em grupos). A autora conclui que essas crenças influenciam e conduzem a prática desses professores. Ambos contam com suas próprias experiências de ensino ou como aprendizes da língua e acreditam que a experiência facilita a prática pedagógica.

Outro trabalho sobre o ensino de inglês é o de Rodrigues (2006), que teve como objetivo levantar as crenças e experiências de aprendizagem de alunos de língua estrangeira da rede pública do Distrito Federal, matriculados em centros interescolares de línguas. As crenças sobre a aprendizagem de inglês levantadas pela autora são: o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; a receita da aprendizagem do inglês é o esforço, a coragem e a dedicação; não se aprende inglês no ensino regular, a oralidade deve ser enfatizada e não a gramática; aprender uma língua estrangeira é aprender gramática, vocabulário e cultura; ouvir é a habilidade mais difícil em língua inglesa; é preciso igualar-se ou aproxima-se da pronúncia de um falante nativo; falar é difícil devido ao medo de errar; escrever é a habilidade mais fácil em língua inglesa; o curso de inglês do CIL dá mais ênfase à gramática; a língua inglesa é difícil porque é diferente da língua portuguesa; a leitura serve como meio para adquirir vocabulário, treinar compreensão de textos, aprender sobre cultura dos países de língua estrangeira e como referencial de norma culta.

Além desses trabalhos sobre o inglês, cita-se o trabalho de Marchesan (2005) que descreveu provas elaboradas por quatro professoras de inglês da 5ª a 8ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul. Esse trabalho não apresenta como finalidade principal identificar as crenças sobre

ensino-aprendizagem das professoras participantes. No entanto, optou-se por incluí-lo neste referencial, pois as professoras, durante a coleta de dados, deixam explícitas suas crenças sobre a relação entre a sua atuação em sala de aula e sua formação inicial, que foram crenças também identificadas nesta pesquisa.

Algumas das crenças⁸ que podem ser identificadas a partir do trabalho de Marchesan (op. cit) são que: as professoras acreditavam que iriam aprender a falar em Língua Estrangeira na Universidade; que na formação inicial o foco é a gramática; que o conhecimento sobre a língua estrangeira que ensinam não é decorrente da Universidade, mas sim do estudo por conta própria; que a formação inicial não prepara para a prática em sala de aula; que há a necessidade de se fazer um cursinho de línguas depois da faculdade para adquirir fluência em língua estrangeira; que o professor de língua estrangeira deve saber vocabulário, gramática e pronúncia; que o professor de língua estrangeira deve dominar o conteúdo que trabalha, ser criativo e dinâmico; que há diferença entre o nível de conhecimento da língua para trabalhar em sala de aula e em cursinhos, pois exige-se menos conhecimento do professor na sala de aula da escola pública que em outros contextos de ensino. A partir da análise das entrevistas com as professoras, a autora concluiu que as provas elaboradas pelas participantes da pesquisa possuem um perfil, que evidencia a abordagem tradicional de avaliação, apresentadas por essas professoras e que é consequência da falta de instrução sobre o assunto no curso de formação inicial e das deficiências apresentadas por essas professoras com relação à competência linguístico-comunicativa.

Com relação ao ensino de Espanhol Língua Estrangeira, entre os primeiros trabalhos que investigaram crenças de professores sobre o espanhol estão o de Marques (2001) e Nonemacher (2004).

No primeiro, Marques (op.cit), objetivou verificar como se configura a abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol língua estrangeira que ministram aulas num curso de licenciatura. Algumas das crenças identificadas pela autora foram que: a melhor maneira de aprender língua estrangeira é saber/conhecer as regras gramaticais (dominar a estrutura da língua); o bom professor deve dominar e saber falar a língua alvo; a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira é por meio do contato com materiais como filmes vídeos e

⁸ A autora utiliza o termo “concepções”.

pela prática oral; a aprendizagem eficiente acontece no país da língua-alvo e com o contato direto com nativos; é importante que o professor faça a correção imediata dos erros dos alunos na aprendizagem de língua estrangeira. Os resultados encontrados pela autora apontam para o fato de que as professoras participantes dessa pesquisa apresentam abordagens de ensino diferentes – uma é tradicional e a outra é comunicativa – e que as crenças apresentadas por elas guiam as suas abordagens de ensinar. Também apontam para o fato de as crenças das professoras se relacionarem de forma congruente ou incongruente com as crenças de seus respectivos alunos.

No segundo trabalho, o de Nonemacher (op.cit), a autora identificou as crenças de duas professoras na formação inicial, que atuam na docência do espanhol língua estrangeira, antes mesmo da conclusão do curso de graduação. As principais crenças identificadas pela autora foram: deve-se ensinar língua estrangeira visando o 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, que se relacionam com suas crenças individuais decorrentes de suas experiências como alunas e professoras de língua estrangeira.

A partir da leitura desses dois primeiros trabalhos sobre o espanhol, é possível perceber que focavam as crenças dos professores e como elas poderiam influenciar sua abordagem de ensinar língua estrangeira. Essas primeiras pesquisas sobre crenças de professores de espanhol focavam somente a identificação das crenças dos participantes e sua relação com a abordagem de ensinar. Além disso,

esses trabalhos não consideravam o contexto social no qual as crenças ocorriam e nenhum deles focou a atuação dos professores em contexto de escola pública.

Dentre os trabalhos de crenças sobre ensino-aprendizagem de espanhol no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, encontram-se os trabalhos de:

Stahl (2010) identificou as crenças de um professor de espanhol sobre ensino-aprendizagem de LE. O sujeito da pesquisa foi um professor do ensino básico da cidade de Santa Maria/RS, formado no Curso de Letras-Espanhol, da UFSM, em 2001. Algumas das crenças sobre o ensino-aprendizagem identificadas pela autora foram: é possível aprender língua estrangeira na escola pública; na escola pública, o aluno não conseguirá dominar a língua, mas conseguirá aprendê-la; a aprendizagem (aquisição) de uma língua estrangeira é muito difícil; a motivação está diretamente relacionada ao sucesso na aprendizagem de língua estrangeira; é função do professor motivar o aluno para a aprendizagem; as quatro habilidades devem ser ensinadas na escola pública; quanto mais material didático o professor tiver a sua disposição melhor; saber uma língua estrangeira é pensar em língua estrangeira; ensinar e aprender espanhol significa ter acessibilidade a cultura dos povos que tem essa língua como oficial. Os resultados encontrados pela autora indicam que a maioria das crenças identificadas está de acordo com crenças apontadas em outros trabalhos, mas algumas diferem, como a crença da possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Stahl (2010) conclui que as crenças identificadas apontam para fato de que elas são parte constituinte da identidade do professor e influenciam a prática docente.

Gonçalves Ramos (2011) tinha por objetivo analisar as relações entre o sistema de crenças de dois professores e as crenças de seus alunos, de uma turma do quinto e outra do sétimo ano do Ensino Fundamental. A análise das crenças dos professores se deu no sentido de encontrar seu sistema de crenças para inferir sobre sua prática nas aulas de espanhol. Os resultados demonstraram que, apesar de existir uma diferença entre a postura dos dois professores participantes da pesquisa, foi verificado que os alunos dos dois professores apresentam o mesmo movimento de crenças sobre o professor de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Os alunos do 5º ano, assim como a professora participante da pesquisa desse respectivo grupo, apresentaram uma concepção motivada e positiva com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Por outro lado, os alunos do 7º ano do outro professor participante, assim como ele,

apresentaram uma postura desmotivada, de menor interesse e uma visão negativa do ensino do espanhol no ensino básico público. Assim, o autor concluiu que as crenças dos professores participantes foram um dos fatores que contribuíram para a construção das crenças dos seus respectivos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública.

Avila (2013) analisou as crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem em cursos instrumentais de línguas estrangeiras. Os participantes dessa pesquisa foram constituídos por quatro professores que atuaram em cursos de línguas estrangeiras instrumentais, oferecidos pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais (CEPESLI), vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria. As crenças dos participantes identificadas sobre a formação de professores foram: as experiências como aluno e as experiências anteriores como professor influenciam na prática docente; a formação inicial não prepara adequadamente para ensinar e avaliar; e é preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula. Os resultados revelaram que os professores possuem crenças que estão de acordo com o referencial teórico de ensino instrumental e de abordagem comunicativa. No entanto, também apresentam alguns traços de identificação com a abordagem tradicional de ensino de línguas. Com relação à avaliação da aprendizagem, os professores demonstraram crenças condizentes com a modalidade instrumental de ensino de línguas, com traços de avaliação formativa. Os participantes também apresentaram características reflexivas.

Além dessas pesquisas, cita-se um estudo de crenças sobre o ensino de espanhol mais recente realizado por Zolin-Vesz, em 2013. O objetivo do trabalho foi identificar as crenças de pais, alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem do espanhol em uma escola pública municipal, que oferece o ensino de espanhol nos últimos quatro anos do nível fundamental (6º ao 9º ano). O trabalho também procurou relacionar a que aspectos sociopolíticos as crenças identificadas poderiam estar associadas.

O primeiro conjunto de crenças sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública identificada foi que: a professora de espanhol, participante da pesquisa, desenvolve um bom trabalho, pois sua aula não se limita ao uso do “quadro e giz” (p. 31), o que associa uma boa aula de espanhol ao uso de tecnologias, como o *datashow*, livros de história em espanhol e atividades

diversificadas e chamativas para os alunos. A segunda crença identificada neste primeiro bloco foi a de que não se aprende línguas estrangeiras na escola pública, sendo possível somente a aprendizagem do “básico” em língua espanhola. De acordo com os participantes dessa pesquisa, a escola não prepara os alunos para o desenvolvimento das quatro habilidades, e, principalmente, não prepara o aluno para falar em língua estrangeira. Assim, a habilidade de falar em língua estrangeira é apresentada como o ideal de aprendizagem por parte dos participantes. A terceira crença identificada, em decorrência da segunda – a não capacidade de a escola pública de ensinar as quatro habilidades em língua estrangeira, é a de que o curso de idiomas é o lugar apropriado para aprender (a falar principalmente) em língua estrangeira.

O segundo conjunto de crenças sobre o espanhol identificados nessa pesquisa se refere à aprendizagem de línguas para o mercado de trabalho. As crenças identificadas nesse bloco foram três: a de que é imprescindível o conhecimento de línguas estrangeiras para a inserção no mercado de trabalho; a de que o conhecimento do espanhol possibilita competir pelos melhores postos de trabalho; e a de que a aprendizagem do espanhol possibilita inserir-se em um mercado de trabalho, que pode ser até mesmo o informal.

O terceiro conjunto de crenças corresponde às crenças sobre a facilidade para aprender espanhol, decorrente da semelhança com a língua portuguesa, e em práticas de ensino que se apoiam em atividades que exploram a aparente facilidade entre as duas línguas, como por exemplo, atividades de tradução, baseadas em listas de vocabulários que se baseiam nas diferenças lexicais entre o espanhol e o português. As crenças identificadas nesse bloco foram que: o espanhol é uma língua fácil de aprender; os alunos e os pais não atribuem importância à aprendizagem de línguas estrangeiras; e o espanhol é a língua que melhor atende aos alunos da escola pública, pelo fato de “facilitar” o estudo dos alunos pela semelhança com o português. Os resultados sugerem que o ensino do espanhol nessa escola parece constituir discursivamente um artifício para a manutenção da estratificação social e do *status quo*.

A partir dos trabalhos apresentados, apresenta-se, no Quadro 6, um resumo das crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que se consideram as mais relevantes para esta pesquisa e as que se repetem nos trabalhos citados.

Crenças de professores	
Inglês Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve dominar a língua que ensina, ser criativo e dinâmico. - É importante falar inglês na maior parte do tempo durante as aulas. - A formação inicial não prepara para a prática em sala de aula. - O conhecimento de inglês dos professores é decorrente do estudo próprio e não da Universidade. - É necessário fazer um curso de línguas/buscar aperfeiçoamento para atuar em sala de aula. - O aluno acredita que sairá do Curso de Letras falando inglês fluentemente. - Não é possível aprender inglês na escola pública. - O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos. - Aprender uma língua significa saber se comunicar e conhecer a cultura dos países da língua-alvo. - Há diferença entre o nível de conhecimento que o professor de língua estrangeira deve possuir para atuar na escola pública, na privada e nos cursinhos de língua.
Espanhol Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve dominar e saber falar a língua-alvo. - É importante fazer a correção imediata dos erros cometidos pelos alunos em língua estrangeira. - O ensino de gramática é importante. - É possível aprender espanhol na escola pública/Não é possível aprender espanhol na escola pública. - A formação inicial não prepara adequadamente para a prática em sala de aula. - É preciso buscar aperfeiçoamento para atuar em sala de aula. - O uso de tecnologias é importante para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. - A escola não prepara o aluno para as quatro habilidades. - É possível aprender somente o básico em língua estrangeira na escola pública. - O curso de idiomas é o local apropriado para aprender língua estrangeira.

Quadro 6– Resumo crenças de professores em sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira citados na seção 2.5 *Crenças de professores de língua estrangeira sobre o processo de ensino-aprendizagem*.

As principais crenças de professores de língua estrangeira recorrentes na maioria dos trabalhos citados são:

- O professor deve ter o domínio linguístico da língua que ensina.

- A formação inicial não prepara o futuro professor para a prática em sala de aula.

- Não é possível aprender língua estrangeira na escola pública.

Além disso, nota-se que alguns resultados são comuns às pesquisas citadas, como o fato de a formação de crenças dos professores ser consequência da formação inicial e da experiência (como aluno da educação básica e superior, como estágio, como professor) com o ensino-aprendizagem de línguas que tiveram, e essas vivências influenciarem ou determinarem a abordagem de ensinar em sala de aula como, por exemplo, em Nonemacher (2004) e Garbuio (2005).

Na próxima subseção, citam-se trabalhos realizados com foco nas crenças de professores em formação sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, realizados no contexto brasileiro.

2.5.2 Trabalhos sobre crenças de professores em formação e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Além da apresentação das crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, citados na subseção anterior, acredita-se que seja importante apresentar alguns trabalhos sobre as crenças de alunos de Letras, considerando que muitos dos trabalhos citados a seguir, evidenciam que grande parte das crenças de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, são originadas na formação inicial. Desse modo, com o ensino de Inglês Língua Estrangeira, citam-se os trabalhos de:

Barcelos et. al (2004) detectaram as crenças, expectativas e dificuldades a respeito do que é ser professor de inglês, de quinze alunos do sexto semestre, de uma universidade federal no estado de Minas Gerais. A partir dos resultados, foram detectadas algumas crenças sobre o que é ser professor de inglês, dentre as quais as mais recorrentes se relacionam ao que os participantes acreditam que é necessário para ser um bom professor e sobre o ensino de inglês na escola pública. Para esses alunos, o bom professor de inglês deve possuir um bom desempenho linguístico, bem como dominar a gramática. O professor deve gostar do que faz, ser paciente e criativo. Não se aprende inglês na escola pública, e por isso o trabalho do

professor é mais fácil nessas escolas que em cursinhos ou escola particular. A escola pública é o lugar para os professores que não têm um bom desempenho linguístico, e que se considerem com pouca fluência. A autora também mapeou algumas crenças com relação à prática do professor em serviço, dentre elas: a escola pública não tem recursos para trabalhar com o ensino de inglês; o professor recebe baixa remuneração; o mercado de trabalho é muito competitivo; os alunos do nível fundamental e médio não têm interesse pelo inglês; o mercado de trabalho dá preferência para o profissional que morou num país onde se fala a língua-alvo. A pesquisadora observa que os acadêmicos ao mesmo tempo que acreditam que o professor deve saber tudo sobre a língua que ensinam, não se acham competentes linguisticamente. Assim, achando o mercado de trabalho competitivo e não acreditando terem condições de ensinar em instituições de ensino como escolas particulares e cursinhos de línguas. Além disso, apesar de acreditarem que a escola pública seria o único lugar no qual eles teriam competência linguística suficiente para trabalhar, poucos afirmam que querem trabalhar na escola pública. Essa pesquisa também identificou quais são as principais dificuldades relacionadas à formação inicial na perspectiva desses alunos participantes. São elas: as dificuldades apresentadas por eles com relação ao desempenho e competência linguística e falhas no currículo do curso.

Freudenberger e Rottava (2004) identificaram as crenças de ensinar de professores em formação num curso de Licenciatura em Inglês língua estrangeira. Os sujeitos dessa pesquisa foram oito alunos de graduação da Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), os quais foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo foi constituído por quatro estudantes do segundo semestre, e o segundo grupo, por quatro participantes do sexto semestre, que estavam todos formados no momento em que foram coletados os dados para a análise. Os resultados encontrados pelas autoras evidenciam que há diferenças entre as crenças dos alunos do segundo e sexto semestres. 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. Já 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. Nessa perspectiva, os resultados apontam que as diferenças entre as crenças dos dois grupos são resultantes da influência do curso de graduação sobre as crenças dos participantes do sexto semestre.

Vieira-Abrahão (2004) apresentou os resultados de um trabalho desenvolvido com seis alunos-professores de um Curso de Letras, no qual explicitam suas crenças, pressupostos e conhecimentos com relação a sua cultura de ensinar e aprender língua estrangeira, ao iniciarem o curso de formação inicial na Universidade. Os sujeitos dessa pesquisa foram seis alunos professores no terceiro ano de um curso de Letras-Ingês e um futuro professor de espanhol. Algumas das crenças trazidas pelos alunos à graduação foram: o bom professor é aquele que é altamente proficiente na língua, usa uma boa metodologia, consciente da realidade e dificuldade do aluno, capaz de usar boas estratégias para o ensino, bem sucedido no ensino da fala e da escrita, reflexivo, consciente e crítico, capaz de ensinar cultura e as diferentes formas de conhecimento; o papel do professor de línguas é mediar a cultura, motivar o aluno, instrutor das estruturas, responsável pelo filtro afetivo, preocupado com as necessidades e desempenho dos alunos; o professor precisa usar uma abordagem comunicativa; os conteúdos devem ser relevantes para o aluno; os fatores que afetam a aprendizagem são: material didático, participação e envolvimento do aluno, relação do conteúdo com a realidade e necessidade dos estudantes, relação professor-aluno, conhecimento do professor; é importante falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente; a repetição e a prática são importantes para a aprendizagem; aprender uma língua estrangeira é adquirir um novo hábito linguístico; a correção dos erros dos alunos é necessária, mas deve ser feita de forma cuidadosa e produtiva; o livro didático é necessário e importante para o ensino. A autora conclui nesse trabalho que é necessário que a reflexão e tomada de consciência dos alunos sobre suas crenças trazidas para a graduação sejam

possibilitadas, com a finalidade de construir novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

Sobre crenças de alunos-professores sobre o ensino de Espanhol Língua Estrangeira citam-se os trabalhos de:

Silva e Lima (2008) levantaram as de crenças de onze formandas de um Curso de Letras-Espanhol, por meio de uma sessão reflexiva. A discussão focou os temas da escolha da variante linguística, se as alunas se sentiam à vontade para se comunicar em espanhol e as variáveis que interferiam na constituição de uma identidade em língua espanhola. A análise dos dados mostrou que oito das formandas não possuem uma identidade própria em língua espanhola. As crenças identificadas nesse trabalho foram: passar um tempo num país de língua espanhola possibilitaria falar bem o idioma; para se expressar bem é preciso adquirir o ritmo da língua; o sotaque brasileiro ao falar espanhol não é visto como algo negativo; a escrita oferece mais segurança e possibilidades de se adquirir uma identidade em língua estrangeira; ter consciência das variedades do idioma é condição para nele se expressar bem. As autoras apontam para o fato de as crenças das participantes serem frutos do contexto, da personalidade e da coletividade.

Ferreira (2009) objetivou estudar as crenças de aprender espanhol de alunos de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz. Os sujeitos dessa pesquisa foram sete alunas do curso de Letras. 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.

Com relação a trabalhos sobre crenças de professores em formação de Letras-Espanhol realizados na Universidade Federal de Santa Maria encontram-se os trabalhos de:

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 que se encontram. Os sujeitos dessa pesquisa foram vinte acadêmicos do Curso de Espanhol: cinco alunos do primeiro ano de curso (2ª semestre), cinco do terceiro ano de faculdade (metade do curso – 6º semestre) e 10 do quinto ano de faculdade (formandos do curso – 10º semestre). 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 alcançam concretizar as expectativas iniciais. Desse modo, Amaro (op.cit) conclui 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. Os sujeitos dessa pesquisa foram nove acadêmicos dos últimos semestres do Curso de graduação em Letras-Espanhol da UFSM. 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; e também não se sentem preparados com relação 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 UFSM.

A partir dos trabalhos apresentados nesta seção, apresenta-se, no Quadro 7, um resumo das crenças de professores em formação de Cursos de Letras sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que se repetem nos trabalhos citados e as que são consideradas mais relevantes para esta pesquisa.

Crenças de professores em formação	
Inglês Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - O bom professor é fluente na língua. - O professor deve ter possuir um alto conhecimento linguístico sobre a língua. - O professor é responsável pelo ensino-aprendizagem dos alunos. - O material didático é importante para o ensino-aprendizagem em língua estrangeira. - As maiores dificuldades dos professores em formação em língua inglesa se referem ao desenvolvimento da competência linguística, desempenho na língua estrangeira e falhas no currículo dos cursos de graduação. - O curso de Letras influencia na formação das crenças dos professores em formação.
Espanhol Língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve dominar a língua que ensina e ser fluente. - A aprendizagem em língua estrangeira depende do professor. - O livro didático é importante para embasar o ensino. - Os alunos não se sentem preparados para a atuação docente. - Os alunos acreditavam que iriam adquirir fluência na língua, além de bons conhecimentos sobre gramática e didática, no início do curso de graduação. - Os professores em formação não se sentem competentes linguisticamente. - A formação inicial influencia, no decorrer do curso, na formação e mudanças de crenças dos alunos.

Quadro 7 – Resumo das crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, citados na Seção 2.6 *Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira*.

Assim, a partir do Quadro 7 e dos resultados do levantamento de crenças obtidos pelas pesquisas citadas, pode-se observar que algumas crenças são comuns aos trabalhos realizados sobre a formação inicial em inglês e espanhol como:

- Os alunos não se sentem competentes linguisticamente.
- Os acadêmicos não se sentem preparados para atuar como professor.

- Apesar de os próprios professores em formação alegarem não apresentar o domínio da língua, eles acreditam que o bom professor de língua estrangeira deve possuir fluência e domínio linguístico da língua que ensinam.

- O ensino-aprendizagem em língua estrangeira é de responsabilidade do professor.

- O material didático é um aspecto importante para o ensino-aprendizagem.

Além das crenças identificadas, observam-se também alguns resultados e conclusões comuns nas pesquisas, como 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.

A partir dos trabalhos citados, ratifica-se a importância do estudo das crenças dos professores, pois elas os constituem e influenciam diretamente a sua prática docente. (BARCELOS, 2004). Ressalta-se que as crenças identificadas pelas pesquisas citadas nas subseções 2.5.1 e 2.5.2, foram utilizadas para a elaboração do questionário para coleta de dados (Apêndice B).

Neste capítulo, apresentou-se o referencial teórico sobre competência comunicativa; competências de professores de língua estrangeira; competência linguístico-comunicativa; trabalhos realizados com foco em aspectos dessa competência de professores e alunos; considerações sobre o surgimento das pesquisas sobre crenças e a definição desse termo adotada nesta investigação; e trabalhos sobre crenças de professores e alunos de cursos de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No próximo capítulo, descreve-se a metodologia adotada nesta pesquisa, a abordagem de investigação de crenças utilizada, os instrumentos usados para a coleta de dados, os contextos de realização da investigação e os participantes do trabalho.

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. Na sequência, expõe-se a abordagem de investigação de crenças adotada neste trabalho, bem como os 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

Este trabalho baseou-se na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Laville e Dione (1999), a metodologia qualitativa analisa o discurso e as ações dos indivíduos como um produto de sua percepção de mundo. Nesse sentido, a empatia do pesquisador com o objeto de estudo é imprescindível para a pesquisa qualitativa. Essa abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (CHIZZOTTI, 2009). Desse modo, para a identificação do problema, pressupõe-se uma imersão do pesquisador no contexto que o condiciona. Nessa perspectiva, o pesquisador alcança a compreensão do objeto pesquisado por meio da interação com a cultura e as práticas sociais dos participantes da pesquisa. Para isso, ele necessita ser conhecedor das experiências dos sujeitos e partilhar de suas vivências.

Na pesquisa qualitativa, considera-se que os sujeitos são capazes de identificar seus problemas e determinar quais são as suas necessidades prioritárias, e propor ações para resolvê-los. Essa abordagem objetiva provocar o esclarecimento de uma situação por meio da reflexão dos próprios participantes. (CHIZZOTTI, 2009). Os pesquisadores qualitativos investigam as experiências dos participantes, como eles as interpretam, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual eles vivem.

Dentro da pesquisa qualitativa, uma das formas de investigação é o estudo de caso, que foi a metodologia utilizada neste trabalho. O estudo de caso exige do

pesquisador uma integração com todos os participantes de pesquisa e com o objeto de análise. Essa interação possibilita que o fenômeno estudado seja melhor compreendido (NEVES, 1996). Caracteriza-se por visar o entendimento de uma situação em particular, onde se procura saber como e por que certos acontecimentos ocorrem, fazendo sentido somente dentro de um contexto específico. Desse modo, os estudos de casos enfatizam a interpretação em contexto, o qual permite uma apreensão mais completa do objeto, sendo este um de seus pressupostos básicos.

O estudo de caso constitui-se como uma unidade dentro de um sistema particular, mas que posteriormente permite que o interesse se amplie e incida em um sistema mais amplo onde se observem semelhanças com outros casos e generalizações (LUDKE e ANDRÉ, 2012). Desse modo, com a metodologia de estudo de caso, pôde-se investigar as crenças desses professores participantes desta pesquisa sobre a sua competência linguístico-comunicativa, mas apesar de serem identificadas as crenças de sujeitos determinados, estas são possíveis de serem comuns a outros professores, os quais se encontram em contextos semelhantes e apresentaram uma formação inicial parecida.

3.2 Abordagens de investigação de crenças

Barcelos (2001) propõe três abordagens para a investigação de crenças, conforme a definição, metodologia e relação entre crenças e ações. A primeira é chamada abordagem normativa, na qual as crenças são inferidas a partir de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda é a abordagem metacognitiva, que utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A terceira é a abordagem contextual, a qual usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças por meio de afirmações e ações, podendo incluir também a análise do discurso.

Partindo da descrição de cada uma das abordagens de investigação de crenças, a metodologia utilizada nesta pesquisa baseia-se na abordagem metacognitiva, descrita em Barcelos (2001).

A abordagem metacognitiva permite que se reflita sobre a análise no decorrer da coleta e da análise dos dados. Os estudos, nessa abordagem, definem as crenças como conhecimento metacognitivo, e seu pressuposto básico é que os participantes são capazes de refletir sobre seu processo de ensinar e aprender línguas, bem como de articular suas crenças. A base dessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação, que ajuda os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem. Essa abordagem infere as crenças por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários semi-estruturados e auto-relatos (BARCELOS, 2001). Desse modo, acredita-se que o emprego dessa abordagem permite que os professores participantes dessa pesquisa reflitam sobre seu processo de formação inicial e o relacionem com sua atuação em sala de aula.

Vieira-Abrahão (2006) enquadra a abordagem metacognitiva de investigação das crenças dentro da perspectiva qualitativa, que corresponde a um termo mais geral, que envolve diferentes abordagens de investigação e compartilham as características de serem realizadas dentro de contextos naturais; são descritivas, pois os dados são coletados em forma de palavras e não em números, como na pesquisa quantitativa; focam o processo, não se detendo nos resultados ou no produto; são indutivas porque os dados são analisados indutivamente, sem a preocupação de apresentar evidências para comprovar as hipóteses previamente estabelecidas; e são voltadas para o modo como os participantes constroem significados a partir de suas ações e suas vidas.

Assim, justifica-se a escolha da metodologia de pesquisa deste trabalho, pois acredita-se que essa seja a mais apropriada para responder os objetivos propostos, a qual se caracteriza como um estudo de caso, realizado por meio da abordagem metacognitiva de investigação de crenças.

3.3 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

Os instrumentos para coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram o questionário semi-estruturado e a entrevista semi-estruturada. Para um estudo mais atual de investigação das crenças, nenhum instrumento de coleta é suficiente por si

só. Desse modo, a combinação de instrumentos se faz necessária para promover a triangulação entre os dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Conforme Barcelos (2001), os questionários têm sido amplamente utilizados nas pesquisas de crenças, oferecendo as vantagens de serem menos ameaçadores que as observações. Eles são instrumentos elaborados para coletar dados que estão prontamente disponíveis e que não poderiam ser obtidos pela observação.

Conforme Gil (1994, p,124),

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.

Esse instrumento é, com grande frequência, respondido sem o acompanhamento do pesquisador pelos participantes da pesquisa, pois supõe-se que estes tenham o conhecimento suficiente para respondê-lo sozinho. São comumente empregados na pesquisa qualitativa para a coleta de dados primários, ajudando na identificação de problemas de pesquisa e na formulação de estruturas conceituais. Isso porque esse tipo de pesquisa se preocupa em formular teorias a partir da análise dos dados e não buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente (MARCHESAN e GONÇALVES RAMOS, 2012). Consiste num conjunto de questões pré-estabelecidas, sistemáticas, organizadas numa determinada sequência, que constituem o tema da pesquisa (CHIZZOTTI, 2009).

Assim, a coleta de dados para a pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiramente, foram levantadas as crenças dos professores participantes por meio de questionário misto, enviado por e-mail, constituído por perguntas fechadas e abertas, aplicado em maio de 2014. A opção por enviar os questionários por e-mail foi realizada tendo em vista a dificuldade de conseguir com que os professores encontrassem tempo, na escola, para responder ao questionário durante o período letivo. Conforme Vieira-Abrahão (2006), esse tipo de questionário tem sido empregado com o objetivo de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e crenças dos participantes, para comprovar ou não dados coletados pelos métodos de pesquisa qualitativos.

O questionário aplicado (Apêndice B) possui 22 questões, que buscaram identificar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores (questões de 1

a 9), formação continuada (questões de 10 a 13), atuação em sala de aula (questões 14, 15, 17 e 18), características do bom professor (Questão 16), crenças sobre a competência linguístico-comunicativa do professor (questão 19), relação entre a formação inicial e atuação em sala de aula (questões 20 e 21), e crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira (questão 22). Os dados coletados pelo questionário também serviram para responder as perguntas desta pesquisa com relação às crenças sobre a competência linguístico-comunicativa e sobre a relação dessas crenças com a atuação dos professores participantes em sala de aula.

Ressalta-se que antes da aplicação do questionário com os participantes dessa pesquisa, tentou-se pilotá-lo com três professores de espanhol do Ensino Básico da rede pública da Cidade de Santa Maria. O questionário piloto foi enviado por e-mail para esses professores, que confirmaram o recebimento e a participação na pesquisa; mas que, no entanto, não enviaram efetivamente o questionário respondido. Desse modo, justifica-se a aplicação do questionário sem a pilotagem, após a espera de um mês para que os professores respondessem, pelo fato de que possíveis problemas com relação à linguagem, estrutura empregada, ou qualquer tipo de ambiguidade ou falta de compreensão, foram solucionadas com a entrevista semi-estruturada realizada posteriormente. Também destaca-se que objetivou-se inicialmente fazer com que mais professores participassem da pesquisa. No entanto, dos oito professores para os quais o questionário foi enviado, apenas dois retornaram. Assim, justifica-se porque a pesquisa conta com os dados de apenas duas professoras participantes. Acredita-se que uma possível causa para a não participação dos professores seja o abismo existente entre a pesquisa realizada na Universidade e a prática do professor na escola. Essa segregação e recusa dos professores do ensino básico, de acordo com Telles (2002), é decorrente da falta de retorno para o ensino e para os professores dos resultados encontrados pela realização de trabalhos acadêmicos no contexto escolar. Desse modo, conforme o autor, os profissionais que aceitam contribuir para a pesquisa e permitem que sua prática pedagógica seja “espinafrada” nem ficam sabendo dos resultados encontrados pelos pesquisadores. Essa hipótese pode ser confirmada com base na justificativa dada pela professora Lia⁹ para a participação nesta pesquisa. De acordo com a professora, só aceitou colaborar com este trabalho por considerar que esta

⁹ Nome fictício dado para uma das participantes deste trabalho.

investigação contribuiria para a conscientização da necessidade de que se repensasse a formação inicial e conseqüentemente a prática dos professores em sala de aula. Lia ainda salientou que não costuma participar de pesquisas acadêmicas porque os pesquisadores da universidade somente “sugam” o que podem dos professores e da escola, sem nenhum retorno.

O segundo momento de coleta de dados para a pesquisa foi realizado em dezembro de 2014 por meio de uma entrevista semi-estruturada com os professores participantes. O roteiro (Apêndice C) que orientou a entrevista foi elaborado a partir da realização do questionário e constitui-se de 13 perguntas realizadas para as duas participantes, mais 7 perguntas específicas realizadas para Lia e 5 para Isabel. A entrevista foi gravada em áudio e ocorreu na escola em que as professoras trabalham e teve duração de: 22 minutos (Isabel) e 55 minutos (Lia).

Para a transcrição das entrevistas, considerou-se o modelo apresentado no Quadro 8 , adaptado de Koch (1992):

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

Quadro 8 - Modelo de transcrição das entrevistas. (adaptado de Koch, 1992)

Conforme Ludke e André (2012), as entrevistas menos estruturadas são mais adequadas atualmente para as pesquisas em educação, pois as informações as que se quer constatar dos entrevistados são abordadas de modo mais conveniente com um instrumento mais flexível; pois esse tipo de entrevista é desenvolvida a partir de um esquema básico, mas não rígido, o que permite que o pesquisador faça as alterações necessárias durante o andamento da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 2012). Dentro de uma perspectiva de investigação metacognitiva de investigação de crenças, as entrevistas são um instrumento privilegiado, pois os participantes têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências, o que possibilita que as crenças sejam inferidas pelo pesquisador por meio do discurso do participante.

A entrevista representa um dos instrumentos clássicos para a coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa. Esse procedimento, de acordo com Ludke e André (2012), permite que o pesquisador aprofunde os levantamentos obtidos por outras técnicas de coleta de dados mais superficiais, como os questionários, permitindo que se façam correções, esclarecimentos e adaptações nas informações desejadas.

Assim, por meio da entrevista, objetivou-se aprofundar a pesquisa em alguns pontos de interesse, esclarecer dúvidas com relação às repostas dos participantes que surgiram a partir da análise do questionário, bem como triangular as informações obtidas pelos dois instrumentos de coleta.

A análise das crenças identificadas, por meio da coleta de dados obtidos com a realização do questionário e da entrevista, foi realizada com base na inferência da pesquisadora, conforme descrito por Barcelos (2001), assim como nos trabalhos sobre crenças citados neste referencial teórico.

3.4 Contexto de realização da pesquisa

São três os contextos que são considerados como os de realização dessa pesquisa: a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, três escolas públicas da cidade de Santa Maria e o Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais/CEPESLI.

A UFSM constitui um dos contextos de realização pelo fato de ser a instituição onde os professores participantes deste estudo realizaram sua formação inicial, bem como a pesquisadora deste trabalho.

As escolas públicas, que constituem o segundo contexto de realização, estão localizadas na cidade de Santa Maria - uma na região central e duas na periférica - e são o contexto onde as entrevistas com os participantes foram posteriormente realizadas. A aplicação desse segundo instrumento de coleta no ambiente de trabalho dos professores se justifica pelo fato de objetivar-se observar o contexto de atuação desses participantes e em que medida esse ambiente influencia na sua atuação em sala de aula e na formação de suas crenças sobre ensino-aprendizagem. Justifica-se a consideração das escolas públicas em que as professoras participantes trabalham como um dos contextos de realização da

pesquisa, apesar da realização de somente uma visita para a entrevista, pelo fato de que eu, pesquisadora deste trabalho, sou professora do Estado e conheço o funcionamento da disciplina de língua estrangeira, as normativas e as regularidades do ensino público.

E o terceiro contexto considerado nesta pesquisa é o CEPESLI, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria, fundado em 2006, que possibilita a alunos de graduação e pós-graduação e professores, da UFSM e região, o desenvolvimento de projetos e pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, material didático, crenças sobre ensino-aprendizagem e avaliação. Dentre os objetivos do centro, estão a oferta de cursos instrumentais de língua espanhola e portuguesa e priorizar a formação inicial e continuada de professores de línguas. O referido Centro constitui um dos contextos dessa pesquisa porque um dos professores participantes deste estudo foi integrante e colega da pesquisadora deste trabalho nesse contexto. Desse modo, acredita-se que esse meio influenciou na formação das crenças desse professor. Nesse sentido, o conhecimento e a imersão nesse ambiente se tornam de grande relevância para a discussão das crenças identificadas.

3.5 Participantes da pesquisa

Constituíram os participantes desta pesquisa dois professores de Língua Espanhola da cidade de Santa Maria/RS, atuantes em escolas públicas nessa região. O critério de seleção desses sujeitos foram o de terem realizado a formação inicial no Curso de Letras-Habilitação Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria, e de estarem trabalhando em escolas públicas nessa cidade, ministrando a disciplina de língua espanhola. A opção por esses critérios foi realizada tendo como finalidade identificar a relação entre a formação oferecida pela universidade com a atuação dos professores no ensino público, e a influência dessa formação nas crenças desses professores. Além disso, também se justifica pelo fato de a pesquisadora deste estudo ter se formado nesse mesmo curso de graduação, nessa mesma instituição. Desse modo, acredita-se que

o conhecimento sobre esse contexto de ensino seja relevante para a discussão dos dados.

Na sequência, são apresentados os participantes da pesquisa, que receberam os nomes fictícios de *Lia* e *Isabel*, para que suas identidades fossem preservadas.

A participante Lia tem idade entre 30 a 40 anos, é formada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2003. Possui uma especialização pela UFSM e mestrado por uma universidade particular do interior do estado do Rio Grande do Sul. Atua como professora na escola pública há 11 anos e há 8 com a língua espanhola, no nível fundamental, médio e na educação de jovens e adultos. Trabalha nos turnos da manhã, tarde e noite, com uma carga horária de 40 horas e com um número aproximado de 300 alunos.

A participante Isabel tem idade entre 21 e 30 anos, é formada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2007. Possui mestrado pela UFSM e foi integrante do CEPESLI na mesma instituição. Atua como professora de língua espanhola há 2 anos, em duas escolas públicas da cidade de Santa Maria, no ensino médio. Trabalha nos turnos da manhã e noite, com uma carga horária de 11 horas/aula e com aproximadamente 270 alunos.

No próximo capítulo, realiza-se a apresentação e discussão dos dados coletados, os quais respondem aos objetivos deste trabalho, a partir da metodologia descrita.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No Capítulo 3, descreveu-se a metodologia, abordagem de investigação de crenças, os procedimentos e os instrumentos utilizados neste estudo. Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa, a partir do referencial teórico apresentado.

Este trabalho tem por objetivo Investigar relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa de professores de Espanhol Língua Estrangeira da escola pública, por meio da inferência de suas crenças. Para alcançar esse objetivo, a análise e a discussão dos dados foram organizadas de modo que respondessem as perguntas norteadoras deste trabalho, que são:

- Quais são as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos professores participantes desta pesquisa?

- Quais as relações entre essas crenças identificadas e sua atuação em sala de aula a partir de suas perspectivas?

O foco principal deste trabalho são as crenças sobre competência linguístico-comunicativa e suas relações com a atuação desses professores em sala de aula. No entanto, durante a análise dos dados coletados, por meio do questionário e da entrevista, surgiram outras crenças que também estão ligadas diretamente ao objetivo principal desta investigação e que, por isso, também são apresentadas e discutidas neste capítulo. São elas: as crenças sobre o bom professor; crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira; crenças sobre prática docente e formação inicial e crenças sobre prática docente e formação continuada.

4.1 Crenças sobre a competência linguístico-comunicativa

De acordo com o modelo teórico construído para esta pesquisa, definiu-se competência linguístico-comunicativa como a capacidade de usar a língua em contextos reais de uso. Considera-se essa competência, conforme o que já foi apresentado no referencial teórico, como a característica básica e o requisito principal para que o professor de língua estrangeira seja reconhecido com tal

(VIEIRA-ABRAHÃO,1992). Nesse sentido, um dos objetivos principais deste trabalho foi o de identificar quais são as crenças dos professores participantes desta pesquisa com relação a essa competência.

As professoras Lia e Isabel, quando perguntadas sobre o que entendiam por competência linguístico-comunicativa, definiram como (Ex.1):

(Ex.1)

Lia: *Linguístico, eu entendo então que seria o entendimento da língua, as estruturas gramaticais e tudo o que está envolvido com o aprendizado da linguagem mesmo, né, os termos de gramática, de vocabulário... E comunicativa seria então colocar isso em prática. Aí, penso, comunicativa seriam então as situações de aprendizagens, situações que tu coloca a linguagem em ação. [Entrevista]*

Isabel: *É tu ter conhecimento da língua e conseguir trabalhar isso em aula com os alunos na comunicação, tanto escrita quanto falada, né, oralmente. Isso a parte comunicativa; e a linguística, no geral, é tu conhecer gramática, funcionalidades da língua, especificidades...Nesse sentido. [Entrevista]*

A partir da definição para competência linguístico-comunicativa apresentada pelas professoras, observa-se que, apesar de as participantes terem considerado esse conceito como composto por duas partes diferentes - a linguística e a comunicativa - as crenças apresentadas estão em parte de acordo com o referencial teórico correspondente a essa teoria. Tanto Lia quanto Isabel conseguiram, levando em consideração suas concepções, alcançar a dimensão abrangente dessa competência, que implica, além dos conhecimentos da língua, também saber usá-la em contextos reais. No entanto, observa-se que ainda há traços estruturalistas da dicotomia chomskyana de competência (comunicativa), definida como conhecimento que o falante/ouvinte possui da língua (regras gramaticais); e *performance* (desempenho), uso efetivo da língua em situações concretas (CHOMSKY,1975).

No entanto, apesar de conhecerem a amplitude dessa competência, ao serem perguntadas sobre suas próprias competências linguístico-comunicativa, as participantes responderam que não são fluentes. Neste trabalho, entende-se, a partir de todos os dados coletados pelo questionário e pela entrevista, que as professoras consideram a definição de fluência como um sinônimo para toda a competência linguístico-comunicativa, ou seja, a soma das três subcompetências que a compõe: Linguística, Sociolinguística e Pragmática (Quadro 5 - Modelo teórico proposto para

o trabalho), conforme pode-se observar no (Ex.2), nas respostas para as perguntas:
1) Tu te consideras fluente?, e 2) O que entendes por fluência?

(Ex. 2)

Isabel: 1) *Não, não. Eu, fluente, não.* [Entrevista]

Isabel: 2) *Fluência é ter uma maior facilidade na língua, assim... Tu te expressar sem ficar procurando as palavras...* [Entrevista].

Lia: 1) *Não. Com certeza não.* [Entrevista]

Lia: 2) *Fluência é conseguir se comunicar empregando assim, digamos assim, 90% corretamente as estruturas da língua. Não vou dizer 110%, né. Mas que tu use 90% das estruturas da língua e que tu não tenha que parar e dizer: Como mesmo? Sabe? Aquelas gaguejadas, aquelas engasgadas, que tu para. E que tu consiga também como fluência, talvez agora eu esteja cobrando demais, mas que tu consiga fazer... Vai na Argentina, é voseo, tuteo, que tu saiba tutear, que tu consiga transitar com as variações. Ah, eu sei que em algumas regiões da Argentina é o vos. Então, eu sei usar? Não, eu não sei usar. Quando chegar lá eu não sei. Mas, eu considero como fluência isso.* [Entrevista]

Nesse sentido, a afirmação dada pelas próprias professoras de que não são fluentes na língua que ensinam é um impedimento para que as participantes possam trabalhar com base em métodos que não confirmam primazia ao componente linguístico da competência linguístico-comunicativa, como o Comunicativo, conforme os resultados encontrados na pesquisa realizada por Ferreira (2009). De acordo com as crenças identificadas por essa pesquisadora, o professor de língua estrangeira necessita ser fluente.

Desse modo, observa-se que há uma diferença entre o que as professoras Lia e Isabel acreditam ser o ideal de competência linguístico-comunicativa e o nível dessa competência que elas acreditam possuir. Essa afirmação pode ser ratificada pelos dados coletados no questionário, pois, quando perguntadas sobre *Como consideravam o seu nível linguístico em língua espanhola?*(Ex. 3), pergunta que teve por objetivo principal fazer com que as professoras marcassem as alternativas de acordo com o conhecimento linguístico de espanhol que acreditam possuir, obteve-se as seguintes respostas:

(Ex. 3)

Lia: *Lê bem, Escreve bem, Fala razoavelmente, Compreende bem e Traduz bem.* [Questionário]

Isabel: *Lê bem, Fala razoavelmente, Escreve bem, Compreende bem e Traduz bem.* [Questionário]

Cabe esclarecer que, para essa questão, baseou-se na classificação e nos níveis utilizados pelo CNPQ, que engloba as quatro habilidades em língua estrangeira (ler, falar, escrever e compreender), mais a habilidade de traduzir¹⁰.

A partir das respostas das professoras, pode-se inferir que a crença de que a *competência linguístico-comunicativa caracteriza-se pela complementaridade de dois componentes: o linguístico, que corresponde ao conhecimento das estruturas da língua e tem primazia sobre o segundo componente; e o comunicativo, que é saber aplicar esse conhecimento em situações reais de comunicação*, está de acordo com as crenças que puderam ser observadas a partir das respostas para as outras questões do questionário. Essa questão revelou que assim como Lia e Isabel já haviam respondido anteriormente, a maior dificuldade delas com relação ao espanhol é a conversação, ou seja, não é com relação ao componente linguístico, mas sim, com o comunicativo - o uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação. Essa deficiência pode ser decorrência da formação inicial que foca o componente linguístico (MARCHESAN, 2005).

4.1. 1 Crenças sobre o bom professor

A partir dos dados coletados pelo questionário e pela entrevista, apesar de não constituir o foco principal deste trabalho, identificaram-se outras crenças que estão diretamente relacionadas com a relação entre a competência linguístico-comunicativa com a atuação do professor. Uma dessas crenças corresponde ao que seria um bom professor para as participantes desta pesquisa.

No questionário (Ex. 4), objetivou-se identificar quais as características que as professoras participantes atribuem a um bom professor.

¹⁰ Justifica-se a inclusão da habilidade de traduzir por ser uma técnica com base no Método de Gramática e Tradução, que é muito usado no ensino básico.

(Ex. 4)

Lia: *Um bom professor precisa ter conhecimento dos aspectos culturais e gramaticais e saber usá-los em contextos reais de uso. [Questionário]*

Essa resposta de Lia está de acordo com a definição de competência linguístico-comunicativa adotada neste trabalho. Além disso, a resposta da professora está de acordo com as crenças identificadas por Stahl (2010) e Azevedo (2013): *o professor deve saber cultura de outros países e saber a língua que ensina*. No entanto, observa-se que há uma incoerência entre as características que essa professora acredita que um bom professor de língua estrangeira tenha que possuir e as habilidades em língua espanhola que ela acredita que possui, discutidas anteriormente (Ex. 3), já que ela considera que seu desempenho em língua espanhola é apenas razoável. Assim, partindo dessa resposta e das afirmações de Lia para outras questões da entrevista e do questionário apresentadas no decorrer do trabalho, conclui-se que essa professora acredita apresentar dificuldades de desempenho em contextos comunicativos reais. Além disso, a necessidade de cursos de conversação apontada por essa professora quando perguntada qual, dentre os cursos apresentados no questionário (conversação, escrita, metodologia, literatura, tradução, gramática, cultura de língua espanhola) faria se pudesse realizar um curso atualmente, o curso de conversação foi a única alternativa marcada pela professora.

No entanto, apesar de suas deficiências na parte de conversação em língua espanhola, Lia (Ex. 5), ao ser perguntada sobre se ela se considera uma boa professora a resposta foi:

(Ex.5)

Lia: *Levando em consideração que eu pesquiso, que eu não chego e sorteio a página do livro para abrir, como eu sei que acontece... Que eu pesquiso, que eu planejo, eu tento fazer uma aula interessante, interdisciplinar. Na medida do possível, eu tento utilizar as TICs /.../, eu compro muito material de áudio, de vídeo /.../ Eu me esforço muito. Então eu acho que isso compensa as lacunas que eu tenho /.../. [Questionário]*

Então eu me considero, sim, uma boa professora nessa maneira que eu te respondi. Não, em função da competência de fluência. Aí, não. Infelizmente. [Entrevista]

Barcelos et. al (2004) também obteve como resultado de sua pesquisa a crença de que ao mesmo tempo que os participantes acreditam que o professor deve saber tudo sobre a língua que ensina, estes não se consideram competentes para a prática docente.

Posteriormente, quando a mesma pergunta foi realizada na entrevista, Lia respondeu (Ex.6) que o fato de ela apresentar muitas lacunas a preocupava e que, por isso, não se considera uma boa professora de espanhol. Também, nota-se uma forte preocupação dessa professora com a qualidade de seu trabalho em sala de aula e uma atitude autorreflexiva e autocrítica muito forte.

(Ex.6)

***Lia:** Isso me preocupa porque eu me cobro muito e como eu sou professora de séries iniciais e o meu trabalho é muito bom com as séries iniciais, eu também gostaria que meu trabalho em língua espanhola também fosse muito bom. E eu me esforço bastante. Só que eu sei que eu tenho lacunas muito graves. Lacunas, tanto na parte de fluência, de conversação, como de gramática mesmo, de uso, de termos. Então assim, eu, para 2015, eu me coloquei como meta me matricular num cursinho. Fazer uma reciclagem porque me preocupa muito. Eu me esforço, mas eu não queria fazer um portunhol, eu queria realmente entrar e saber que eu estou dando conta bem. E hoje fazendo uma autocrítica eu não estou dando conta bem. Eu faço, eu planejo a aula bem. Eu venho sempre com a aula planejada. Eu me esforço, mas eu, enquanto a minha competência linguístico-comunicativa, eu estou falhando. [Entrevista]*

Lia reconhece que a competência linguístico-comunicativa é fundamental para ser uma boa professora de língua estrangeira. Porém, justifica ser professora de espanhol, sem ter essa competência, por conseguir “compensar” suas lacunas baseada em seu empenho e dedicação.

Com relação à professora Isabel, considerando sua resposta para as perguntas (1) *Quais as características que atribui a um bom professor?* e (2) *Tu te consideras uma boa professora*, pode-se observar que as duas respostas não coincidem completamente. Percebe-se que as características que ela acredita que um bom professor deva apresentar e as que ela acredita possuir não são totalmente coerentes, conforme constata-se no (Ex. 7):

(Ex.7)

Isabel: (1) *Conhecimento e domínio dos conteúdos da sua disciplina, ter um bom conhecimento de didática, ser e estar atento ao que ocorre em sua sala de aula, no sentido de que é necessário avaliar constantemente sua atuação e a aprendizagem dos alunos, ter sensibilidade e procurar conhecer seus alunos, suas necessidades, dificuldades e aspirações, etc.*[Questionário]

Isabel: (2) *Ah..., me considero (uma boa professora) porque..., por várias coisas assim..., porque eu consigo... Eu me relaciono muito bem com os alunos, né. Não tenho problemas de explicar várias vezes se for preciso, fico feliz quando eles chegam... Um menino chegou e disse: Profe, acertei todas as provas do vestibular, acho que era... todas as questões do espanhol do vestibular, tudo que a senhora deu caiu, sabe? Então assim..., eu acho que eu sou uma boa professora, né. Atenção, me esforço, conteúdo, preparação de aula.* [Entrevista]

Destaca-se que, no momento da entrevista, Isabel demorou algum tempo para formular uma justificativa de por que se considerava uma boa professora. Isso talvez se justifique porque Isabel sabe da amplitude das características que estão envolvidas na formação de um professor e no seu agir docente na teoria, visto que tem um conhecimento teórico que Lia não tem. Já que Isabel possui mestrado em Estudos Linguísticos, com foco nas teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores, e também, era participante do CEPESLI, que foca suas pesquisas principalmente nessas temáticas; enquanto Lia tem mestrado na área de Literatura.

No entanto, quando ela é perguntada sobre as características que ela acredita possuir, não consegue acompanhar essa amplitude, e na sua definição falta, por exemplo, o básico que é o “*Conhecimento e domínio dos conteúdos da sua disciplina*”. Isto é, não cita a competência linguístico-comunicativa como sendo uma de suas características. Outra possível explicação pode estar na relação entre teoria e prática que é falha no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (AZEVEDO, 2013). O aluno sai sabendo muita teoria, mas não relaciona nem consegue aplicar o que estudou na sua prática (WAGNER, 2011).

Partindo das crenças identificadas para o bom professor apresentadas pelas professoras participantes dessa pesquisa, pode-se dizer que apesar de Lia e Isabel afirmarem que o bom professor precisa ter o conhecimento da língua que ensina, nenhuma delas mencionou ter essa característica para a justificativa de por que motivo se consideram boas professoras. As qualidades mais importantes atribuídas

a um bom professor, para as participantes, envolvem outros fatores, tais como: dedicação ao trabalho, bom relacionamento com os alunos e despertar o interesse dos estudantes.

Nesse sentido, as características apontadas por elas se aproximam do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, de Almeida Filho (1993), no qual a competência linguístico-comunicativa é somente uma das competências que os professores de línguas devem apresentar e que engloba diversos outros fatores, como por exemplo, planejamento de materiais, interesses e necessidades dos alunos, e etc., apontados pelas professoras. No entanto, considera-se que nenhuma dessas características por si só são suficientes e justificáveis como “compensatórias” para a falta da competência linguístico-comunicativa.

Assim, pode-se dizer que as características apontadas pelas participantes são atribuíveis a professores de qualquer disciplina, mas não constituem um professor de língua estrangeira, pois, lhes faltam a competência básica de dominar a língua que ensinam, isto é, a competência linguístico-comunicativa (MARQUES, 2001; GARBUIO, 2005; MARCHESAN, 2005; VIEIRA-ABRAÃO, 2009; AZEVEDO, 2013) .

4.1. 2 Crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Apesar de esta pesquisa não objetivar pontualmente identificar e analisar as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, considera-se importante abordá-las nesta análise, uma vez que estas se relacionam diretamente com o foco principal deste trabalho e embasam diretamente a prática do professor em sala de aula.

Nessa perspectiva, acredita-se ser de grande relevância apresentar o que as professoras participantes desta investigação entendem por esse processo na escola pública, porque as crenças dos professores sobre esse processo exercem forte influência na sua atuação em sala de aula. É com base nas suas concepções de aprender e ensinar que os professores determinarão sua abordagem em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993).

(Ex. 8)

Isabel: *Ensino-aprendizagem, no contexto do ensino médio, público, não me refiro a parte assim de conseguir se comunicar, falar, escrever, mas a questão de tu ler e tentar compreender aquilo que tu tá lendo, textos, vídeos... Tu conseguir entender porque os nossos alunos, na maioria das vezes, eles não vão usar essa língua a não ser para ler, e escutar, olhar um filme. Então, nesse contexto, que é bem difícil, pela carga horária, vários problemas que tem... Eu dou prioridade para a leitura e o entendimento. [Entrevista]*

Lia: *Ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seria o básico da gramática, das estruturas de um pronome complemento. Tem que saber. Tem que saber uma conjugação verbal, mas não é só isso. Eu posso saber tudo, mas se eu não souber me expressar, numa situação comunicativa prática, não adianta nada. Então, eu acredito nisso. É sim saber o básico das estruturas da língua e colocar isso em prática numa situação de comunicação. Por isso que é necessário que na sala de aula que se criem situações para que o aluno possa se expressar de uma maneira espontânea, ainda que erre. Ainda que não saiba empregar tudo. Então, eu acredito nisso. Numa junção. [Entrevista]*

Nessa perspectiva, observa-se que para a professora Isabel, o processo de ensino-aprendizagem na escola pública está relacionado com as habilidades de leitura e compreensão de textos. Por outro lado, para a professora Lia, esse processo envolve outros fatores, tais como aspectos gramaticais e atividades que possibilitem ao aluno expressar-se usando a língua estrangeira. Nesse sentido, a crença de ensino-aprendizagem da professora Lia está mais próxima do modelo teórico de competência linguístico-comunicativa adotado neste trabalho, pois, ela procura trabalhar não só os aspectos gramaticais do espanhol, mas também demonstrar a língua em situações de uso real.

No entanto, observa-se que Lia ainda relaciona o conhecimento da língua estrangeira ao domínio da estrutura, o que está de acordo com outras crenças de professores de espanhol já identificadas por Marques (2001) e Nonemacher (2004). Desse modo, observa-se que a participante destaca o conhecimento do componente linguístico da competência linguístico-comunicativa desconsiderando os outros componentes – o sociolinguístico e o pragmático. Isso porque ela desconsidera que mesmo sem saber se expressar oralmente, o falante pode ter competência linguístico-comunicativa. Assim, observa-se que ainda rege a crença do desempenho próximo ao do falante nativo (RODRIGUES, 2006).

Considerando que a identificação das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são imprescindíveis para esta pesquisa, a última questão do questionário – Questão 22 (Apêndice B): “As afirmações abaixo foram retiradas de

trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil, com professores de língua estrangeira. Para cada uma, posicione-se de acordo com a sua perspectiva”, objetivou identificar essas crenças, sendo constituída por uma tabela, na qual constam 17 afirmações que foram retiradas ou adaptadas de trabalhos realizados no Brasil sobre crenças de professores e alunos de Letras. As pesquisas utilizadas como base para a elaboração dessa questão foram descritas no referencial teórico deste trabalho nas seções 2.5 (Crenças de professores de língua estrangeira sobre o processo de ensino-aprendizagem) e 2.6 (Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira).

Solicitou-se que as professoras participantes se posicionassem com relação às afirmações apresentadas na tabela, marcando *Concordo*, *Concordo em parte*, *Discordo* ou *Discordo em parte*, para cada uma das afirmações citadas, de acordo com a sua perspectiva. Considera-se importante apresentar as crenças identificadas por meio das respostas das participantes a essa questão, pois, elas serviram para orientar a realização da entrevista. Desse modo, na sequência, encontram-se, no Quadro 9 e 10, as respostas das professoras Lia e Isabel respectivamente.

Professora Lia	
Concordo	<ul style="list-style-type: none"> - Saber uma língua estrangeira é ter conhecimento dos aspectos gramaticais e culturais, bem como saber usá-los em contextos reais de uso. - O professor é responsável pela aprendizagem de seus alunos. - O professor deve ser fluente em sala de aula. - É preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula. - Exige-se do professor menos conhecimento em língua espanhola na escola pública que na privada. - O conhecimento linguístico oferecido pela universidade é insuficiente para a sala de aula. - O bom professor é aquele que sabe usar a língua que ensina em contextos reais de uso. - O material didático é um guia importante para o professor. - O bom professor domina a língua, é criativo e dá mais ênfase à prática na língua estrangeira.
Concordo em parte	<ul style="list-style-type: none"> - É possível aprender língua estrangeira na escola pública. - O professor deve falar em língua estrangeira na sala de aula. - O professor tem de saber gramática. - O professor deve tentar falar o máximo de espanhol na sala de aula.
Discordo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendem-se somente os aspectos gramaticais de língua estrangeira na escola pública. - Exercícios de tradução são importantes para a aprendizagem de língua

	estrangeira. - O uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral. - Os alunos aprendem mais quando o professor fala em língua espanhola.
Discordo em parte	

Quadro 9– Respostas para a Questão 22 “As afirmações abaixo foram retiradas de trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil, com professores de língua estrangeira. Para cada uma, posicione-se de acordo com a sua perspectiva”, da professora Lia.

A partir da observação do Quadro 9, pode-se dizer que ele é coerente com a maioria das respostas dadas pela professora Lia em outras questões do questionário e da entrevista. Dentre as que não estão de acordo, destacam-se:

A professora Lia diz concordar com as afirmações *O professor deve ser fluente em sala de aula*, *O bom professor é aquele que sabe usar a língua que ensina em contextos reais de uso* e *O bom professor domina a língua, é criativo e dá mais ênfase à prática na língua estrangeira*, que se opõem ao desempenho da professora relatado por ela (Ex. 3). Observa-se, assim, que há uma discordância entre as crenças que essa participante apresenta com relação ao que seria o desejado de um professor e o que ela realmente acredita que possui. A afirmação de que, na maioria das vezes, nem sempre as crenças apresentadas pelos professores são coerentes com sua prática já foram apontadas em outras pesquisas realizadas, como no trabalho de Marques (2001).

Lia concorda em parte com as afirmações de que *O professor deve falar em língua estrangeira na sala de aula* e *O professor deve tentar falar o máximo de espanhol na sala de aula*. Essas crenças podem ser explicadas pelo fato de Lia não falar em língua estrangeira em suas aulas, mas, apesar disso, acreditar ser uma boa professora (Ex. 5). Outra possível explicação seria a de que, talvez, a concordância em parte com essas afirmações funcione com uma “desculpa”, uma justificativa para a falta de fluência relatada por ela, o que se opõe ao que ela afirma das características do bom professor (Ex.4).

Com relação à concordância em parte da professora Lia com a afirmação *É possível aprender língua estrangeira na escola pública*, pode-se explicá-la pelo fato de essa professora afirmar que o objetivo da escola pública é a formação do cidadão. Isso, de acordo com essa participante, justifica o fato de o aluno não sair falando espanhol do ensino básico. Nesse caso, a língua estrangeira é considerada

pela participante como uma disciplina que não apresenta um objetivo específico, dentro da grade curricular. Apesar de o estudante não aprender a falar na escola, para a professora Lia, não quer dizer que a escola pública não seja boa, mas, que esta somente apresenta um objetivo diferente, ao que, por exemplo, seria o de um cursinho de línguas, conforme observa-se no (Ex.9):

(Ex.9)

Lia: *Tá, mas então a escola pública não é boa? Não. Eu considero a escola pública boa. Só que uma vez me perguntaram assim: Ah, por que o aluno de espanhol não sai falando espanhol? Eu respondi: um aluno de educação física sai atleta? Um aluno de química sai químico? Um aluno que tem história, ele sai historiador? Não né. Porque a escola pública ela não tem esse objetivo. A escola pública é para formar o ser de maneira globalizada, um cidadão. Então, o que o ensino de língua estrangeira, assim como qualquer outra disciplina precisa numa escola pública? Sim, os conteúdos são importantes, mas ele precisa formar um cidadão capaz de atuar na sociedade, de preparar esse ser para a vida. [Entrevista]*

Então a nossa função na escola pública é diferente do cursinho de línguas. Uma pessoa que se matricula num cursinho de línguas, o que ela quer ser? um cidadão? Não. Ela quer aprender línguas, certo? [Entrevista]

Nessa perspectiva, observa-se que a visão do ensino de língua estrangeira apresentada por Lia é de que o aprendizado da língua corresponde ao ensino de estruturas/gramática. Desse modo, os conteúdos não seriam importantes para a formação do cidadão. Por outro lado, se Lia considerasse o aprendizado de língua estrangeira na escola com foco no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, como uma forma de interação do estudante com outras pessoas e com a cultura de outros povos, bem como um modo de entender a cultura de seu país, os conteúdos seriam certamente considerados como importantes para a formação do cidadão.

Ainda sobre a crença de o aluno não sair falando espanhol da escola pública, devido ao objetivo de formação do ser para a cidadania, Lia ressalta que algo diferente deveria ocorrer na formação inicial. Da graduação, necessariamente, o aluno deveria sair falando fluentemente a língua estrangeira com a qual irá trabalhar, pois, o objetivo da formação inicial é preparar um profissional e não o aluno para ser cidadão. Garbuio (2005) e Marchesan (2005) já haviam identificado a crença de professores de que o que se espera de um aluno de um curso de graduação é fluência em língua estrangeira.

(Ex.10)

Lia: *Diferente da função da nossa graduação, certo? A nossa graduação... Eu já passei pelo ensino médio, eu já tive... Então... A nossa graduação, se eu fiz um vestibular para o curso de Letras-Espanhol eu penso em sair de lá um profissional. Claro que eu também vou ter que aprender a lidar com aluno, eu também preciso ter psicologia, mas daí tudo direcionado ao ensino de línguas, né. Diferente... cada coisa tem a sua função. E eu acho que a graduação deveria cumprir a sua função. [Entrevista]*

Com base no (Ex.10) e no restante da entrevista com Lia, torna-se evidente que quando ela utiliza a expressão “um profissional” ela está se referindo à necessidade de o professor sair da formação inicial com o requisito principal que constitui o professor de língua estrangeira: a competência linguístico-comunicativa (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992).

Essa observação também pode ser comprovada pela concordância em parte com a afirmação *O professor tem de saber gramática* por Lia, pois, para essa professora, para ser um bom professor, é necessário o domínio da competência linguístico-comunicativa, ou seja, ter o domínio do código e também saber usá-lo em situações de comunicação real. Nesse caso, somente o domínio da gramática é insuficiente, mas deve preceder o uso da língua.

No (Ex. 9), evidencia-se outra crença da professora Lia que não foi apresentada inicialmente no Quadro 9, mas que já foi identificada por outros trabalhos sobre crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: a crença de que *há diferença entre o nível linguístico exigido do professor na escola pública e nos cursinhos de língua*. Essa crença é confirmada por meio da análise do (Ex. 11) a seguir:

(Ex.11)

Lia: */.../ mas, se tu me perguntares, tu estás qualificada para dar aula num cursinho de línguas? Não. É triste isso. É, triste. Daí eu não estaria preparada. Então eu teria que ter uma fluência maior. [Entrevista]*

Essa crença identificada também justifica o porquê de a professora Lia ter concordado com a afirmação *Exige-se do professor menos conhecimento em língua espanhola na escola pública que na privada*, o que também reforça a crença da professora de que há diferença entre o nível de fluência/domínio da língua de acordo com cada contexto de atuação específico, e de que para alguns contextos - como o

do cursinho de línguas e o da escola privada – ela não acredita estar qualificada para atuar.

Com relação à discordância com as afirmações: *Aprendem-se somente os aspectos gramaticais de língua estrangeira na escola pública*, e *Os alunos aprendem mais quando o professor fala em língua espanhola* podem ser explicadas, no caso da primeira, porque Lia tem como objetivo ensinar cultura para seus alunos (Ex.15) e não somente os aspectos gramaticais; e na segunda, porque Lia não fala espanhol em sala de aula. Considera-se essa discordância como uma justificativa para o fato de ela não falar em língua estrangeira.

Já a discordância com a afirmação *O uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral* contraria o que essa professora afirmou no (Ex.17), pois apesar de não considerar o uso da língua materna como o único meio de fazer com que os alunos compreendam o espanhol, é a língua materna que ela utiliza em suas aulas. Lia só fala espanhol enquanto lê em língua estrangeira. Assim, pode-se dizer que há uma discrepância entre o questionário e a entrevista de Lia, pois no primeiro, ela afirma que não fala porque não consegue estabelecer um diálogo com os alunos (Ex. 17); e na segunda, porque não é fluente (Ex. 2).

Na sequência, no Quadro 10, apresentam-se as respostas da professora Isabel para a mesma questão:

Professora Isabel	
Concordo	<ul style="list-style-type: none"> - Saber uma língua estrangeira é ter conhecimento dos aspectos gramaticais e culturais, bem como saber usá-los em contextos reais de uso. - É preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula. - O professor tem de saber gramática. - O bom professor é aquele que sabe usar a língua que ensina em contextos reais de uso.
Concordo em parte	<ul style="list-style-type: none"> - É possível aprender língua estrangeira na escola pública. - O professor deve falar língua estrangeira na sala de aula. - O professor é responsável pela aprendizagem de seus alunos. - O professor deve ser fluente em língua estrangeira. - O conhecimento linguístico oferecido pela universidade é insuficiente para a atuação em sala de aula. - O material didático é um guia importante para o professor. - O professor deve tentar falar o máximo de espanhol na sala de aula. - O bom professor domina a língua, é criativo, e dá mais ênfase à prática na língua estrangeira.

	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de tradução são importantes para a aprendizagem de língua estrangeira. - Os alunos aprendem mais quando o professor fala em língua espanhola.
Discordo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendem-se somente os aspectos gramaticais de língua estrangeira na escola pública. - Exige-se do professor menor conhecimento em língua espanhola na escola pública que na privada. - O uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral.
Discordo em parte	

Quadro 10– Respostas para a Questão 22 “As afirmações abaixo foram retiradas de trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil, com professores de língua estrangeira. Para cada uma, posicione-se de acordo com a sua perspectiva”, da professora Isabel.

Com relação às respostas da professora Isabel apresentadas no Quadro 10, observa-se que, assim como nas respostas da professora Lia, a maioria confirma e está coerente com o que ela respondeu anteriormente nas outras questões do questionário e da entrevista. Dentre elas, destaca-se a concordância em parte com a afirmação *O conhecimento linguístico oferecido pela universidade é insuficiente para a atuação em sala de aula*. Acredita-se que a concordância em parte deva-se ao fato de ela afirmar que o aluno também é responsável pela sua formação e talvez tenha faltado um pouco mais de dedicação da parte dela enquanto aluna, conforme afirmação feita por Isabel na entrevista, quando perguntada sobre a (co)responsabilidade na formação inicial (Ex.12):

(Ex.12)

Isabel: *Eu podia ter feito mais e não fiz.* [Entrevista]

Outra crença que se destaca pela concordância em parte marcada no questionário por Isabel é *O bom professor domina a língua, é criativo, e dá mais ênfase à prática na língua estrangeira*. Quando perguntada na entrevista sobre qual a afirmação que ela discordava nessa crença (Ex.13), ela respondeu que:

(Ex.13)

Isabel: */.../ discordo partindo do domínio da língua no geral: falar, escrever, conhecimento... A questão do dominar a língua como eu já tinha dito na anterior: o professor não precisa ser fluente, no caso do ensino de escola. O contexto de ensino de escola é bem diferente. /.../ a realidade é outra... O*

desinteresse é muito grande. Não devia ter essa diferença, eu sei que não devia. Na teoria, não deveria ter, mas, na prática, eu vi que tem. [Entrevista]

Ressalta-se ainda a discordância de Isabel com relação à afirmação *Exige-se do professor menor conhecimento em língua espanhola na escola pública que na privada*, pois apesar de acreditar que não existe diferença entre o nível de conhecimento do professor no ensino básico em geral, a professora acredita que há diferença entre o que é exigido do professor de acordo com o contexto, afirmando que, para o ensino básico, o professor não precisa ser fluente, mas para trabalhar em cursinhos de língua, a fluência é indispensável (Ex.14).

(Ex.14)

Isabel: */.../ tudo tem os contextos, né. /.../ Um professor pode não ser fluente para esse contexto, claro (de sala de aula no ensino básico), mas se eu fosse trabalhar para um cursinho, né, por exemplo, eu teria que conversar, eu teria que ser fluente. A fluência seria muito importante. Seria um requisito para o professor. [Entrevista]*

Além de comprovar que a professora Isabel acredita que há uma diferença de exigência quanto ao conhecimento de língua do professor, o (Ex.14) reforça que a fluência é o requisito principal exigido do professor de línguas estrangeiras.

Essa crença de que há diferença entre o nível de conhecimento de língua exigido do professor para trabalhar em sala de aula e em cursinhos é recorrente, sendo encontrada em muitos trabalhos, como o de Marchesan (2005); e foi identificada como sendo compartilhada por Lia e Isabel. No entanto, para Isabel, não existe diferença de exigência entre o nível de conhecimento do professor de língua estrangeira entre a escola pública e a privada. A diferenciação, para ela, ocorre entre o ensino básico e os cursinhos de língua. Isso não é observado nas respostas da professora Lia, que também considera que há diferenças entre os contextos de ensino, mas diferencia o nível de exigência entre a escola pública e a privada. Essa observação pode ser justificada pela concordância com a afirmação *Exige-se do professor menos conhecimento em língua espanhola na escola pública que na privada*, marcada por Lia, na mesma questão.

Comparando as respostas das professoras participantes, o que mais chama a atenção é que as duas estão de acordo com a afirmação *Saber uma língua estrangeira é ter conhecimento dos aspectos gramaticais e culturais, bem como*

saber usá-los em contextos reais de uso. No entanto, pode-se dizer que, partindo das respostas de Lia e Isabel para as outras questões do questionário e da entrevista com relação a suas competências linguístico-comunicativas, que elas, enquanto professoras de língua estrangeira, não apresentam essas características, uma vez que as duas afirmaram que não são fluentes. Além disso, Lia e Isabel também concordam com a afirmação de que *O bom professor é aquele que sabe usar a língua que ensina em contextos reais de uso.* Destaca-se que essa crença foi “criada” e incluída, considerando a importância para o objetivo principal e por ser a essência deste trabalho. Porém, partindo da reflexão que elas consideram que não possuem essa característica, está implícito que elas não seriam boas professoras de espanhol.

Além disso, a concordância com essa afirmação vai frontalmente contra suas respostas para a pergunta sobre se elas se consideram boas professoras, pois, afirmam que são “boas”, mas não têm fluência. Nessa perspectiva, considera-se que a crença da “compensação” para a não fluência de Lia e a crença das duas professoras de que na escola pública não se aprende língua estrangeira poderiam ser uma forma de preservação profissional.

Contrapondo as crenças das duas professoras (Quadros 9 e 10), nota-se que há outras crenças sobre ensino-aprendizagem que são compartilhadas:

Concordo:

- *É preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula:* Justificada pelo fato de as duas professoras afirmarem que o conhecimento oferecido pela formação inicial foi insuficiente para a sala de aula (Ex. 25) e porque acreditam que é preciso se atualizar sempre (Exs.35 e 40). Pesquisas sobre crenças que apontam para a formação inicial insuficiente são recorrentes na Linguística Aplicada, bem como trabalhos que apontam para a necessidade de formação continuada com a finalidade de suprir lacunas da formação inicial, e não objetivando a atualização de conhecimentos já adquiridos (MARCHESAN, 2005; AVILA, 2013).

Concordância em parte:

- *É possível aprender língua estrangeira na escola pública:* Essa crença é recorrente, mas diverge de acordo com as percepções dos professores participantes de cada pesquisa. De acordo com Gonçalves Ramos (2001), os professores que apresentam uma percepção positiva com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública conseguem motivar os alunos para a aprendizagem.

Isso também contribui para a formação de crenças dos alunos, já que estes sofrem a influência do sistema de crenças de seus professores. Por outro lado, os professores que não acreditam também influenciam para que os alunos vejam a aprendizagem de língua estrangeira de modo negativo na escola.

Neste trabalho, Lia e Isabel afirmam que devido à carga horária e ao interesse e maturidade dos alunos, só é possível ensinar o básico da língua estrangeira. Essa crença já foi identificada em trabalhos como Zolin-Vesz (2013). Nessa perspectiva, conforme respostas das professoras, Isabel restringe seu trabalho ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual (Ex.16); e Lia, objetiva a aprendizagem dos aspectos culturais da Língua espanhola (Ex.15).

- *O professor deve falar língua estrangeira na sala de aula e O professor deve tentar falar o máximo de espanhol na sala de aula:* Justifica-se a parte que discordam com base na atuação das duas professoras que não falam espanhol durante suas aulas (Ex. 17 e 18). Essa crença das participantes desta pesquisa diverge dos resultados de outros trabalhos realizados com professores de língua estrangeira, pois estes acreditam que o bom professor deve falar em língua estrangeira na sala de aula como, por exemplo, Garbuio (2005).

Discordo:

- *Aprendem-se somente os aspectos gramaticais de língua estrangeira na escola pública:* Conforme já comentado, as professoras acreditam que é possível aprender o básico (Exs. 15 e 16) - vocabulário, cultura, compreensão e interpretação - e não somente os aspectos gramaticais.

- *O uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral:* Interessante ressaltar que as duas professoras utilizam a língua portuguesa para ministrar suas aulas, mas, discordam da crença de que a língua materna seria a única forma de garantir a compreensão. Nesse sentido, a discordância de Lia e Isabel com essas crenças está de acordo com os resultados identificados no trabalho de Nonemacher (2004), no qual os participantes acreditam que uma aula de língua estrangeira não necessita ser necessariamente ministrada na língua-alvo.

No Quadro 11, apresentam-se as crenças identificadas neste trabalho comuns às professoras Lia e Isabel:

Crenças sobre competência linguístico-comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - A competência linguístico-comunicativa caracteriza-se pela complementaridade de dois componentes: o linguístico, que corresponde ao conhecimento das estruturas da língua e tem primazia sobre o segundo componente; e o comunicativo, que é saber aplicar esse conhecimento em situações reais de comunicação. - Fluência é conseguir se expressar em língua estrangeira, empregando as estruturas da língua corretamente.
Crenças sobre o bom professor	<ul style="list-style-type: none"> - O bom professor é aquele que tem o conhecimento da língua e sabe usá-lo em situações reais. - O bom professor é dedicado, tem bom relacionamento com os alunos e consegue despertar o interesse para a aprendizagem de língua estrangeira.
Crença sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - O nível de conhecimento de língua estrangeira do professor varia de acordo com o contexto de atuação. - O conhecimento oferecido pela formação inicial é insuficiente para a atuação em sala de aula. - É preciso buscar sempre aperfeiçoamento para a atuação em sala de aula.

Quadro 11 – Crenças comuns às professoras Lia e Isabel inferidas a partir do questionário e da entrevista.

Nessa seção, apresentou-se as crenças sobre competência linguístico-comunicativa, que responde a primeira pergunta norteadora deste trabalho: *Quais são as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos professores participantes desta pesquisa?* e as crenças sobre o bom professor e sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que estão relacionadas a essa questão. Na próxima seção, responde-se a segunda pergunta norteadora: *Quais as relações entre essas crenças identificadas e sua atuação em sala de aula a partir de suas perspectivas?*

4.2 Perspectivas sobre a própria prática docente

Um dos objetivos deste trabalho é identificar qual a relação entre as crenças desses professores e sua atuação em sala de aula. Esse é o propósito desta seção.

Para atender a esse objetivo, primeiramente, investigou-se qual é a finalidade das professoras com relação à formação dos alunos; se na sala de aula as

professoras falam espanhol; e identificar que tipo de material didático que usam em sala de aula.

De acordo com as respostas da professora Lia, seu objetivo quanto à formação de seus alunos é (Ex. 15):

(Ex. 15)

Lia: *Ensinar cultura de outros países.* [Questionário]

Observa-se que o objetivo quanto à formação dos alunos da professora Lia está de acordo com as características que essa participante atribui a um bom professor: o bom professor precisa ter conhecimento dos aspectos culturais da língua que ensina (Ex. 4).

Já o objetivo da professora Isabel é (Ex. 16):

(Ex. 16)

Isabel: *Fazer com que os alunos consigam ter um conhecimento básico e geral do espanhol, tanto de vocabulário quanto da própria gramática e que, deste modo, consigam ler e interpretar textos, inclusive os de vestibular.* [Questionário]

Quanto ao objetivo de Isabel, identifica-se que essa professora confere primazia ao componente linguístico em detrimento do componente comunicativo, provavelmente pelas deficiências com relação à competência linguístico-comunicativa como um todo.

Quanto à fala em língua espanhola em aula, tanto a professora Lia quanto a professora Isabel afirmaram que *só falam espanhol quando leem*. A justificativa da professora Lia para falar espanhol só enquanto está lendo em sala de aula é (Ex.17):

(Ex.17)

Lia: *Não consigo estabelecer um diálogo em espanhol com os alunos. Então acabo falando português nas aulas* [Questionário].

Nota-se que a justificativa da professora Lia com relação ao fato de só falar espanhol na sala de aula durante a leitura se opõe a sua discordância com a crença *O uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral* já discutida

anteriormente, pois, apesar de ela discordar dessa crença, ela usa a língua materna para conseguir se comunicar com os alunos. Além disso, a partir do (Ex. 17), pode-se pensar que Lia não fala espanhol em aula porque os alunos não entendem; no entanto, na entrevista, torna-se claro que ela não fala porque não tem fluência (Ex. 2).

Ademais, acredita-se que o professor deve fornecer um modelo em língua estrangeira para que o aluno possa desenvolver sua oralidade na língua-meta. Assim, embora a professora não consiga estabelecer um diálogo com alunos, entende-se, assim como o já defendido por Garbuio (2005), que ela deveria continuar insistindo em fornecer *input*, um modelo de diálogo, para que os estudantes comecem a se comunicar em língua estrangeira.

Por outro lado, a justificativa da professora Isabel para falar espanhol somente durante a leitura é (Ex. 18):

(Ex.18)

Isabel: *Porque acredito que aproveitamos mais o tempo, no sentido de que se explicamos em espanhol muitas vezes temos que retomar e explicar, por exemplo, palavras que eles não entendem. Como já disse, é questão de aproveitar o máximo desse um período por semana [Questionário].*

Partindo da resposta da professora Isabel, conclui-se que sua justificativa está de acordo e justifica a sua concordância em parte com a crença *O professor deve falar em língua estrangeira na sala de aula*, (Questão 22), pois se sabe que, para a disciplina de língua estrangeira, é destinado somente um período por semana na escola pública. Desse modo, o professor sente-se obrigado a otimizar o tempo.

No entanto, na entrevista realizada posteriormente a aplicação do questionário, Isabel apresenta outra justificativa para o fato de não falar espanhol nas aulas (Ex. 19):

(Ex. 19)

Isabel: *Com o passar do tempo eu vi que eu não conseguiria falar. As minhas primeiras turmas foram primeiros anos do ensino médio, e eles... ninguém prestava atenção. Eu não conseguia fazer com que eles me ouvissem em português, que dirá em espanhol. Eu saía, eu tinha vontade de chorar porque eu não conseguia desenvolver a minha aula; e eu acabei deixando a oralidade, eu passai a... Não falo espanhol na aula. Eu falo em português e os textos todos em espanhol, mas eu gostaria de falar mais em*

espanhol que é porque a gente acaba perdendo a fluência. Então eu acho que eu falho nisso. [Entrevista]

Considerando esse exemplo da entrevista da professora Isabel, observa-se que o fato de ela não falar espanhol nas aulas não se justifica pela carga horária em língua espanhola ser muito reduzida, conforme alegado inicialmente no questionário, mas sim, pelo fato de ela não conseguir manter a aula em espanhol. Também, nota-se que a afirmação de que ela tem consciência ao admitir que falha em não falar em língua espanhola contraria a resposta apresentada por ela no (Ex.5), no qual afirmou que se considera uma boa professora, apesar de não falar em língua estrangeira nas aulas.

Com relação ao material didático utilizado pelas professoras na sala de aula (Ex.20):

(Ex. 20)

Lia: *produz o próprio material* que utiliza. [Questionário]

Isabel: *adota livro e faz adaptações, e também produz o próprio material.* [Questionário]

Na sala de aula, as professoras utilizam (Ex.21):

(Ex.21)

Lia: *vídeos, áudios, sites variados, slides/Power Point, filmes, músicas, dicionário, fotocópias, quadro de giz.* [Questionário]

Isabel: *slides/Power Point, músicas, livro didático, dicionário, fotocópias, quadro de giz.* [Questionário]

Sobre o material didático que utiliza Lia comenta que (Ex.22):

(Ex.22)

Lia: *Eu não tenho livro. Eu não adoto livro na íntegra. Eu não consigo. Eu não consigo adotar um livro na íntegra. Eu não consigo chegar e dizer assim: hoje é página tal, amanhã é página tal. Então, o livro eu pego quando tem o conteúdo de gramática que eu preciso ou quando tem um texto que eu preciso. E não tem xerox na escola. Dificulta bastante porque gastei eu acho que umas cinco, seis recargas de agosto até agora. Então, para material diferenciado que tu baixa da internet.* [Entrevista]

Partindo dos recursos que Lia diz utilizar para a preparação de sua aula, pode-se dizer que essa professora, assim como o que já foi apontado no trabalho de Zolin-Vesz (2013), associa que uma boa aula de espanhol está relacionada com o variado uso de materiais didáticos e tecnológicos. Isso porque, apesar de afirmar que apresenta deficiências com relação à oralidade em espanhol, afirma, no questionário e na entrevista, ser dedicada com seu trabalho na língua estrangeira para que este seja muito bom. Por meio de pesquisa com material diferenciado da internet, compra de materiais, trabalho interdisciplinar com outras áreas que, apesar da dificuldade comentada pela professora com relação à carga e o tempo para planejamento com os outros professores da escola, é considerado muito importante por ela (Ex.23):

(Ex.23)

Lia: */.../ eu consegui fazer um trabalho interdisciplinar com a geografia, que nós traçamos a partir do filme Diários de Motocicleta que traça todo o percurso, que mostra a história de Che Guevara e aí, pudemos fazer um trabalho com geografia, com história porque veio a questão da revolução cubana, o que foi a revolução cubana. E a partir disso, uns documentários depois do filme sobre a questão da guerrilha, o que foi a guerrilha, aí entrou a questão do capitalismo, do regime socialista. Então foi um trabalho riquíssimo com a ajuda do professor. Nós entrávamos juntos na sala de aula, o professor de geografia, de história, depois veio uma contribuição de sociologia. Mas eu te falo que foi a única vez que eu consegui fazer isso. [Entrevista]*

/.../ É difícil. Só uma experiência deu certo por falta de tempo de planejamento. /.../ A gente conversa nos corredores e os professores aceitam a ideia; ah, vamos fazer? Sim, vamos fazer. Mas quando a gente senta para conversar. Não tem. Aí, tu propõe de vir fora do horário, os professores ficam com uma carga horária mega, mega, mega... /.../ Existe como fazer, mas não acontece. [Entrevista]

A mesma dificuldade com relação ao trabalho com a interdisciplinaridade observa-se na fala da professora Isabel (Ex.24):

(Ex.24)

Isabel: *O que eu tento fazer com algumas disciplinas, que não são todas que eu consigo fazer. Por exemplo, a geografia, trabalhar os lugares, os países que falam espanhol. História também tem alguma coisa que a gente consegue fazer referência. Só que tem umas disciplinas que realmente não tem como... matemática, não é que não tenha como, é que eu não descobri*

ainda. Matemática é muito difícil fazer alguma coisa a não ser os números, mas é muito difícil. Biologia eu também consigo. Eu trabalho com os textos de biologia, mas isso não é uma dificuldade eu acho só do espanhol. Pelo que eu vejo nas escolas, a dificuldade de trabalhar interdisciplinarmente é de todos os professores. Eu acho... A gente fala muito... É muito falado e, as autoridades também, a secretaria da educação fala pra gente trabalhar interdisciplinarmente, mas a gente, a maioria dos professores não consegue. [Entrevista]

No entanto, observa-se que, ao contrário da professora Lia, a dificuldade do trabalho interdisciplinar não ocorre somente devido à carga horária, mas sim, pela dificuldade de saber como fazê-lo, que pode ter origem na formação inicial voltada para a aprendizagem da língua e na falta de relação entre teoria e prática sobre interdisciplinaridade da formação inicial. Essa afirmação pode ser explicada pelo fato de a professora Lia apresentar muito mais tempo de serviço no magistério que a professora Isabel. Enquanto Lia já trabalhava com séries iniciais há 11 anos e já trabalha como professora de língua estrangeira há 8 anos; Isabel começou a trabalhar com o ensino básico, na disciplina de espanhol, há dois anos. Nesse sentido, Azevedo (2013) identificou que uma das características que os participantes de sua pesquisa atribuem a um bom professor é a capacidade de trabalhar interdisciplinarmente.

Justifica-se a pertinência da apresentação dos recursos utilizados pelas professoras, pois buscou-se identificar que tipo de material didático as participantes utilizam para atuar em aula, explorando a competência linguístico-comunicativa que acreditam possuir. Nesse sentido, pode-se dizer que as duas professoras, apesar das lacunas com relação à língua estrangeira que relatam possuir, empenham-se para “compensar” essa carência por meio do material didático, no planejamento de suas aulas. Ainda é possível associar a variedade de material didático utilizado pelas professoras com a crença identificada por Stahl (2010): quanto mais material didático o professor tiver à disposição, melhor.

4.2.1 Prática docente e formação inicial

A formação inicial em língua estrangeira não forma profissionais com as competências necessárias para a sala de aula (CAVALCANTI e MOITA LOPES,

1991). Essa crença é recorrente nos trabalhos realizados sobre formação de professores de língua estrangeira no Brasil (Garbuio, 2005; Rozenfeld e Marques, 2011; Vieira-Abrahão, 2009; Azevedo, 2013) e também apareceu nos dados coletados para a análise desta investigação, a partir das respostas das professoras quando perguntadas sobre a relação entre a formação inicial que tiveram no curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria com sua atuação em sala de aula, conforme pode ser observado no (Ex.25):

(Ex.25)

Lia: *Não foi suficiente, Eu precisei buscar muito até hoje, eu entendo que o professor não sai pronto nem deve achar que está pronto nunca. O professor está sempre em formação, mas tu precisa sair da graduação com o mínimo e eu não saí com esse mínimo. [Entrevista]
/.../ Aí eu procurei, tive que estudar sozinha, tive que ir para sites, tive que pegar livros e estudar. Baixar a cabeça e estudar porque a formação não me ofereceu, não me deixou, digamos assim uma base sólida para que eu só com que eu aprendi na graduação eu pudesse atuar. Então, o que a graduação deixou mais sólido? O básico do básico. [Entrevista]*

Isabel: *Eu acredito que os conhecimentos que eu aprendi, que eu tive acesso na universidade foram insuficientes. Eu tive que procurar outras coisas, principalmente depois que eu fui para a sala de aula. Durante o período da faculdade, eu sempre procurei estudar além daquilo que os professores me ofereciam porque eu achava muito fraco. E depois que eu fui para a sala de aula eu percebi que a gente tem que continuar estudando porque tu vai pegar um conteúdo novo, que faz tempo que tu trabalhou. Tu tem que ver como é que tu vai trabalhar. Tu tem que estudar para ter certeza daquilo que tu tá passando para o teu aluno. Então assim, teve um déficit de aprendizagem. Eu acho que os professores poderiam ter explorado mais no curso.[Entrevista]*

Assim, no (Ex.25), Lia e Isabel afirmam que não saíram da graduação preparadas para a atuação em sala de aula e que precisaram buscar por conta própria os conhecimentos que lhes faltaram na graduação. As crenças dessas professoras de que *O conhecimento da língua que ensinam é decorrente do estudo por conta própria* e a crença de que *A formação inicial não prepara para a prática em sala de aula* coincidem com as encontradas em outros trabalhos em Linguística Aplicada, como por exemplo, Marchesan (2005) e Avila (2013).

De acordo com as professoras, o que a formação inicial proporcionou para elas foi o conhecimento do básico sobre a língua; o que, conforme Lia, só lhe

possibilitou trabalhar no ensino fundamental pelo fato de essa professora acreditar que, neste nível, exige-se menos do professor que no ensino médio (Ex.26):

(Ex.26)

Lia: *Quando eu comecei a atuar, eu comecei com o ensino fundamental, então, no ensino fundamental, eu procurava trabalhar situações mais então de vocabulário e questões gramaticais básicas, como artículos, contracciones, pronombres personales... básico.*

O que aconteceu? Então não me exigia tanto o aprendizado da própria universidade porque não aprofundava tanto em conteúdos gramaticais. A dificuldade maior foi quando, então, eu encontrei o ensino médio, que o ensino médio sim, exige mais, né, exige bem mais aprofundamento na própria linguagem, nas estruturas da língua. [Entrevista]

Nesse sentido, as participantes apontam que faltou dedicação e interesse dos professores com relação à formação dos graduandos nas disciplinas do curso de Letras-Espanhol em geral, bem como um desinteresse da instituição em proporcionar para os alunos professores efetivos. Conforme Lia e Isabel, nas disciplinas de estágio e didática, as quais seriam destinadas a dar um suporte para a prática do professor em sala de aula, sempre foram professoras substitutas que as ministraram. Desse modo, as participantes apontam para o fato de que talvez as professoras substitutas não tivessem formação ou experiência suficiente para orientá-las. Além disso, não havia uma sequência e uma relação entre as disciplinas, o que contribuiu para as falhas na formação apresentadas por elas.

Sobre a responsabilidade dos professores na formação inicial (Ex.27):

(Ex.27)

Lia: *Não existia uma sequência. As substitutas chegavam e elas não sabiam o que a professora anterior tinha trabalhado. Então se repetia tudo novamente. Não tinha uma continuidade, um aprofundamento. Aí vinham de novo os conteúdos básicos. Talvez porque não sei se as substitutas não tinham, não vou dizer que elas não tinham formação, mas talvez não tinham firmeza, né. Eu não sei porque. Ou talvez não existisse uma comunicação entre elas. Eu vou acreditar nisso. [Entrevista]*

Isabel: *Não... Não vou falar só por mim, né, às vezes, mas o que eu vejo também...professores um pouco desinteressados. Eu acho que perde a motivação, e daí vai lá, é aquele arroz com feijão, e deu. Eu acho que não. A gente tem que buscar um pouquinho mais. Até porque assim como eu sinto falta até hoje do que eu não aprendi na faculdade. [Entrevista]*

Com relação à falta de uma base sólida para a atuação em sala de aula deixada pelas disciplinas de estágio supervisionado e de didática, Lia ressalta que o preparo que ela apresentava durante a realização dessas disciplinas na formação inicial são recorrentes de sua prática anterior como professora das séries iniciais e não são da graduação, que deveria cumprir esse papel, mas, não cumpriu. A professora, inclusive, cita o exemplo da colega de curso que realizou o estágio com ela, comentando sobre a falta de preparo dessa aluna para a atuação (Ex.28):

(Ex.28)

Lia: *Então, todo o embasamento que eu tive de utilização de espaço em sala de aula, de trato com o aluno, de metodologias com o aluno, eu trago da minha vivência anterior e do magistério. Os meus colegas que não tinham magistério se deram muito mal no estágio. Então, inclusive a menina que fez, era estágio em dupla, então a menina que fez estágio comigo, eu não conseguia deixar ela sozinha durante o estágio. Eu fiz, era dupla, mas eu fiz a minha parte, quinze dias, sozinha, e ela atuava mais quinze dias sozinha. E quando chegava a vez dela ela não conseguia sozinha porque ela não tinha, não era culpa dela, ela não tinha uma experiência anterior.*
[Entrevista]

Apesar das lacunas e deficiências da formação inicial, Isabel e Lia reconhecem que o aluno, futuro professor, também é (co)responsável pela sua formação inicial. De acordo com as professoras, é necessário que o graduando demonstre interesse por sua formação e autonomia em buscar além do que a Universidade está oferecendo (Ex.29).

(Ex.29)

Isabel: *Não, eu acho que o aluno, eu, enquanto aluno, talvez eu tenha sido também responsável. Eu podia ter feito mais e não fiz. Não é só o curso. Eu acho que isso depende de cada um. Depende do interesse de buscar.*
[Entrevista]

Lia: *Não, o curso não é o único responsável. O aluno precisa durante a graduação buscar grupos de pesquisa, ele precisa assim buscar situações que ele aprenda.* [Entrevista]

Sobre a relação entre a formação inicial oferecida pelo Curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria e a atuação das professoras

participantes em sala de aula, buscou-se identificar quais são os conteúdos e disciplinas da formação inicial que os professores mais utilizam na sua atuação.

No questionário, solicitou-se que os professores numerassem de 1 a 5 os conteúdos que estudaram na formação inicial que mais usam/usaram em aula, sendo o número (1) nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente e (5) constantemente.

De acordo com as respostas da professora Lia, os conteúdos que ela utiliza frequentemente (4) são os conteúdos da área de língua, os usados raramente (2) são os da área de linguística, e os conteúdos que nunca usou (1), são os conteúdos da área de literatura, conteúdos pedagógicos e conteúdos da área complementar. Ressalta-se que a professora Lia considera que nenhum dos conteúdos estudados na sua formação inicial são constantemente usados na sua atuação em sala de aula.

Quando perguntada sobre isso, na entrevista, Lia respondeu que havia entendido que “frequentemente” e “constantemente” seriam sinônimos, e retificou a resposta do questionário, trocando os conteúdos da área de língua para “constantemente” (Ex. 30):

(Ex. 30)

Lia: Eu entendi que frequentemente é a mesma coisa que constantemente. Os da área da língua, eu poderia trocar para constantemente. Aí sim, usa sempre. [Entrevista]

Para a mesma pergunta, a professora Isabel marcou que os conteúdos usados constantemente (5) referem-se aos da área de língua e pedagógicos, e os usados raramente (2) os da área de linguística, literatura e conteúdos da área complementar. As outras numerações não aparecem nas respostas dessa professora a essa pergunta.

Também perguntou-se para as participantes: *Das disciplinas que você estudou na formação inicial, quais você considera que facilitam sua atuação em sala de aula?*

De acordo com as respostas da professora Lia, as únicas disciplinas que facilitam sua prática são (Ex. 31):

(Ex.31)

Lia: As disciplinas específicas do ensino da língua. [Questionário]

Para a professora Isabel, as disciplinas estudadas durante a formação inicial que contribuem para a prática em sala de aula são (Ex. 32):

(Ex. 32)

Isabel: *As disciplinas relacionadas ao próprio idioma espanhol, as disciplinas de didática, Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado.*
[Questionário]

Com relação às disciplinas ministradas, consideradas insuficientes por Lia e Isabel, que poderiam ter ajudado mais na atuação em sala de aula, conferindo mais segurança para as professoras, caso tivessem sido melhor exploradas ou com uma carga horária maior (Ex. 33):

(Ex.33)

Lia: *Didática, do ensino da língua da L2, aquisição da L2, no sentido de entender as estruturas do cérebro, como é que a criança aprende, como o aprendiz adulto aprende. A partir disse, que métodos utilizar. Isso eu não tive. Eu vi no mestrado. Eu nunca tinha lido nada sobre isso. Sobre como o aprendiz adulto, o aprendiz criança como adquire a L2, como aprende a L2, quais os métodos. Faltou muito também o estudo dos métodos de aprendizagem. Eu nunca tinha lido vários autores que falavam sobre métodos. Foi muito forte a literatura. Não sei se porque a carga horária é maior ou se os professores de literatura do curso levam mais a sério. Linguística foi péssima quando eu estava. Não cumpriu a função que eu acredito que a Linguística tem que cumprir. Psicologia, nós tivemos uma, num semestre só que não deu para ver nada. Nem metade da metade. Então eu acho que falhou mesmo foi na parte de aquisição de L2 e do ensino. E também claro, depois do terceiro, quarto semestre, que deveria ter aprofundado o espanhol, daí o ensino da língua mesmo, das estruturas da língua, gramática, eu acho que até o terceiro semestre então foi bom porque era o básico. Depois quando teve que aprofundar... [Entrevista]*

Isabel: *Principalmente as de língua espanhola, as de língua mesmo, porque, como eu falei antes, talvez poderiam ter sido mais bem exploradas.*
[Entrevista]

A partir do comentário de Lia, no (Ex.33), evidencia-se um dos maiores problemas do currículo atual da formação inicial em Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria: o fato de que os alunos somente têm duas

disciplinas destinadas especificamente para o aprendizado da língua espanhola, que são ministradas no primeiro e no segundo semestre do curso: Produção oral e leitura em língua espanhola e Produção oral e escrita em língua espanhola. Isso justifica a insatisfação de Lia com relação à falta de aprofundamento e ao motivo pelo qual só se aprende o básico do espanhol na formação inicial. A insuficiência de disciplinas específicas para o aprendizado sobre a língua espanhola da UFSM já foi discutida em trabalhos realizados por ex-alunos dessa instituição, como nos trabalhos de Padilha (2010), Wagner (2011) e Azevedo (2013).

Com relação ao comentário de Lia sobre a Linguística não ter cumprido seu papel no curso, talvez se deva ao não cumprimento dos programas por alguns professores do curso, o que faz com que exista uma variação do conteúdo ministrado. Como exemplo, pode-se citar o fato de que para a professora Isabel não existiu essa carência com relação à disciplina de Linguística Aplicada, que é uma das reclamações da professora Lia. Também, nesse sentido, posso citar a minha formação inicial no curso, pois eu não observei essa deficiência com relação às disciplinas de Linguística. Desse modo, eu tive contato com as teorias de aquisição de Segunda Língua (L2), na disciplina de Oficina de Linguística Aplicada.

Desse modo, acredita-se que deveria existir um maior controle do cumprimento dos programas do curso, para que as disciplinas sejam adequadamente desenvolvidas e “cumpram seu papel” (Lia).

Assim, observa-se que, para as professoras participantes, as disciplinas da formação inicial que ofereceriam uma base mais sólida para a atuação em sala de aula são as disciplinas da área de língua espanhola, Linguística Aplicada, Estágios e Didática, que foram as mencionadas pelas professoras no (Ex. 33). Nesse sentido, trabalhos, como o de Barcelos et. al (2004) veem apontando que uma das maiores causas para a formação inicial insuficiente são as falhas nos currículos dos cursos de graduação.

4.2.2 Prática docente e formação continuada

Um dos objetivos do questionário realizado com os professores foi identificar qual é o perfil das professoras participantes desta pesquisa com relação à formação

continuada. Considera-se importante apresentar a perspectiva das professoras com relação a essa temática pela necessidade de o professor manter-se sempre estudando, de modo a melhorar a sua prática em sala de aula e manter-se sempre atualizado. Além disso, pela falta de uma base sólida para a atuação em sala de aula, decorrente das lacunas da formação, o professor se obriga a buscar os conteúdos por conta própria para garantir uma boa atuação em sala de aula. Essa necessidade é observada pela professora Lia e Isabel (Ex.25) e também é sentida por mim, que na condição de professora do Estado como elas - e como ex-aluna do mesmo curso de formação inicial - também sinto essa lacuna da formação até hoje.

Nessa perspectiva, perguntou-se para as professoras se elas *fazem cursos de formação continuada de professores*. As duas professoras participantes marcaram que *sempre* fazem cursos de formação continuada.

Quando perguntadas sobre: *Como escolhem o curso que fazem?* Lia respondeu que faz pela disponibilidade de tempo; e Isabel afirma não escolher os cursos que faz, fazendo o que está sendo oferecido. Ela também realiza cursos pelo tema de interesse apenas quando não são oferecidos cursos pela Secretaria da Educação.

No entanto, quando perguntadas: *Você costuma frequentar seminários e/ou congressos em sua área de formação?* a participante Lia respondeu que costuma fazê-los, na média de um curso por ano, justificando a pouca quantidade de cursos (Ex.34):

(Ex.34)

Lia: *Pela dificuldade de encontrar cursos de formação, na área de espanhol; e que, quando são oferecidos, geralmente acontecem em outras cidades, estados ou países, o que dificulta bastante a participação.* [Questionário]

Por outro lado, Isabel marcou que costuma frequentar seminários e/ou congressos em sua área de formação/atuação, perfazendo uma média de dois eventos por ano. Justifica a realização dos cursos (Ex.35):

(Ex.35)

Isabel: *Para me manter atualizada e estar por dentro do que está sendo discutido nas universidades e instituições relacionadas à educação e pesquisa* [Questionário].

Com relação a realização de cursos de aperfeiçoamento, Lia respondeu que se fosse escolher um curso para fazer hoje, faria um curso de *conversação* em espanhol, pois, de acordo com ela (Ex. 36):

(Ex.36)

Lia: *Falta oportunidade para treinar a conversação em língua espanhola.*
[Questionário]

Isabel também marcou que faria um curso de conversação, mas também faria cursos sobre cultura de língua espanhola e tecnologias (TICs). Isabel justifica a opção por esses cursos porque (Ex37):

(Ex.37)

Isabel: *De conversação pelo fato de que na escola pública o tempo é muito curto para trabalhar com conversação, além do excessivo número de alunos que não permite que essa prática seja realizada adequadamente, assim o professor acaba perdendo fluência e esquecendo muitas coisas. Com relação à cultura de língua espanhola seria pelo fato de que acredito ser importante ter conhecimento sobre a cultura de países cuja língua é o espanhol. Já, as TICs me interessam pelo fato de que, nos dias de hoje, é muito importante ter conhecimento dessas novas ferramentas e instrumentos de trabalho, pois é necessário que o professor utilize meios para aproximar o aluno aos conteúdos propostos e com certeza essa aproximação será bastante interessante a eles se for através das novas tecnologias, que é algo que faz parte do dia a dia deles.* [Questionário]

A partir das respostas das participantes para essas perguntas do questionário, observa-se que há uma preocupação por parte das duas com realização a sua formação continuada, principalmente com relação à conversação em língua estrangeira. De acordo com muitos autores e crenças de professores identificadas, a oralidade é um dos problemas mais recorrentes com relação à formação inicial, pois os cursos de graduação não conferem primazia a essa habilidade em língua estrangeira, que é considerada a base do professor de língua, como afirma Vieira-Abrahão (2009).

A necessidade de o professor continuar estudando depois de formado pode ser observada e reforçada pela fala da professora Lia na entrevista, na qual ela afirma que uma de suas metas para o ano de 2015 é fazer um cursinho de línguas (Ex.38). Isso porque ela acredita que o cursinho irá amenizar as deficiências que ela apresenta com relação à oralidade e às estruturas em língua espanhola. A crença da

necessidade de realização de um cursinho de língua para o desenvolvimento da fluência já foi identificada por Marchesan (2005).

(Ex.38)

Lia: *Uma das minhas metas para 2015 é fazer um cursinho. Eu queria um curso de conversação, mas também queria um cursinho que aprofundasse as estruturas da língua. /.../ Mas assim eu acho que falta pouco para eu atingir o que eu preciso. Eu preciso de mais fluência, eu preciso de mais prática de conversação. E as estruturas da língua também: pega a gramática e vai estudar. Mas assim eu queria vivenciar mais essa prática de comunicação. [Entrevista]*

A crença de que *É preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula* identificada em vários trabalhos, como o de Avila (2013), também foi encontrada nesta investigação. Isabel comenta sobre a necessidade de realização de cursos de formação continuada e sobre a necessidade de o professor estar sempre estudando e se atualizando para atuar em sala de aula (Ex.39):

(Ex.39)

Isabel: *E depois que eu fui para a sala de aula eu percebi que a gente tem que continuar estudando porque tu vai pegar um conteúdo novo, que faz tempo que tu trabalhou. Tu tem que ver como é que tu vai trabalhar. Tu tem que estudar para ter certeza daquilo que tu tá passando para o teu aluno. [Entrevista]*

Lia também justifica a importância da formação continuada por acreditar que os professores de língua não sabem tudo sobre a língua que ensinam e dificilmente aprenderão tudo. Nesse sentido, os cursos de formação são indispensáveis, pois são uma tentativa de melhorar a prática em sala de aula (Ex.40):

(Ex.40)

Lia: *Nós professores não sabemos, não considero que a gente domine a língua perfeitamente. [Entrevista]*

Lia comenta sobre os benefícios dos cursos de formação realizados por ela, citando como exemplo um curso intensivo que realizou na Espanha, que a ajudou

muito, no sentido de que ela se conscientizasse com relação a suas deficiências em língua espanhola e buscasse amenizá-las:

Lia: Eu fui para formação de professores, eu não fui para turismo. Fiquei 20 dias fazendo curso. Era um curso para professores brasileiros, então eles sabiam, eles foram direto nas falhas que nós temos. Eles sabem as falhas que os professores falantes do português cometem ao falar espanhol. Então foi muito bom o curso porque eles foram direto no ponto e aí, eu me dei conta da quantidade de erros que eu cometia e que talvez ainda cometa porque um curso de vinte dias não te... só serve para dar uma chacoalhada e que tu: Nossa, eu realmente cometo esse erro, mas depois tu volta e aí, né... [Entrevista]

Nessa perspectiva, é evidente a importância conferida pelas professoras participantes com relação à necessidade de realização de cursos de formação continuada para que se mantenham atualizadas e para que possam amenizar e suprir algumas lacunas deixadas pela formação inicial.

Nesse capítulo, apresentaram-se os dados coletados pelo questionário e entrevista das professoras participantes desta pesquisa. Foram identificadas e discutidas as crenças sobre competência linguístico-comunicativa, o bom professor, ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a perspectiva das professoras sobre o própria prática docente, prática docente e formação inicial e prática docente e formação continuada. No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa de professores de Espanhol Língua Estrangeira da escola pública, por meio da inferência de suas crenças.

Primeiramente, este trabalho justifica-se pela importância de se ensinar língua estrangeira (LE) com foco no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa pois, é essa competência que permite ao indivíduo interagir com outras pessoas e outros contextos socioculturais. Desse modo, o ensino de LE deve ser focado num objetivo maior, que é a interação com o outro e não no domínio de estruturas. Essa pesquisa também justifica-se pela importância de o professor de língua estrangeira apresentar a competência linguístico-comunicativa, a qual apresenta-se como característica necessária para que ele possa se constituir como tal.

Os participantes deste trabalho foram duas professoras de língua espanhola, atuantes em escolas públicas da cidade de Santa Maria, que realizaram a formação inicial no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria. A metodologia utilizada foi um estudo qualitativo de caso, baseada na abordagem metacognitiva de investigação de crenças.

Para responder ao objetivo principal, primeiramente aplicou-se um questionário às participantes da pesquisa, com o objetivo de levantar as crenças das professoras. Num segundo momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a finalidade de aprofundar e esclarecer dúvidas com relação aos 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 sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos professores participantes desta pesquisa? 2) Quais as relações entre essas crenças identificadas e sua atuação em sala de aula a partir de suas perspectivas?

Com relação à primeira questão, conclui-se que as crenças sobre a competência linguístico-comunicativa das participantes são:

- A competência linguístico-comunicativa caracteriza-se pela complementaridade de dois componentes: o linguístico, que corresponde ao

conhecimento das estruturas da língua e tem primazia sobre o segundo componente; e o comunicativo, que é saber aplicar esse conhecimento em situações reais de comunicação.

Com relação às crenças sobre competência linguístico-comunicativa, que eram o foco principal deste trabalho, ressalta-se que a divisão em dois componentes pelas professoras – o linguístico e o comunicativo – ainda carrega uma noção estruturalista a qual considera que a parte linguística antecede e tem primazia sobre os componentes comunicativos. Desse modo, Lia e Isabel conferem ênfase para a parte gramatical, fato este que dificulta que elas vejam essa competência como um todo integrado. Assim, observa-se que a divisão entre linguístico e comunicativo pode ter sido uma crença originada na formação inicial, que, ao longo do Curso, não trabalha com os dois componentes de modo integrado. Ressalta-se que essa consideração é baseada na percepção da pesquisadora deste trabalho e que não há trabalhos realizados sobre esse tema. Existem trabalhos de ex-alunos do Curso de Letras-Espanhol da UFSM que tangenciam o assunto, mas, nenhum foca especificamente nesse aspecto. Nesse sentido, considera-se que essa poderia ser uma possível sugestão de pesquisa para a realização de trabalhos futuros.

Outra possível explicação para a divisão em dois componentes pelas participantes pode ser baseada na tendência do entrevistado em querer contemplar o que o entrevistador gostaria de ouvir. Nesse sentido, acredita-se que, quando perguntadas sobre o que entendiam por competência linguístico-comunicativa, as professoras podem ter pensado que se tratavam de dois componentes, justamente pela nomenclatura dada por Almeida Filho (1993). Nesse sentido, considera-se que esse pode ter sido um ponto fraco da escolha metodológica deste trabalho, pois talvez o termo competência comunicativa fosse mais apropriado por não ressaltar já no nome nenhuma das subcompetências. No entanto, não considera-se que essa opção conceitual tenha interferido na conclusão final desta pesquisa porque, independente da nomenclatura empregada, os resultados apontam que as participantes não apresentam um nível desejado dessa competência, independente de como foi nomeada.

Ainda como resposta para a primeira pergunta norteadora, também obteve-se como resultado a identificação das crenças dos professores sobre as características que um bom professor de língua estrangeira deve apresentar e que se relacionam

diretamente com as crenças sobre competência linguístico-comunicativa identificadas. A saber, são elas:

- O bom professor é aquele que tem o conhecimento da língua e sabe usá-lo em situações reais.

- O bom professor é dedicado, tem bom relacionamento com os alunos e consegue despertar o interesse para a aprendizagem de língua estrangeira.

Outro grupo de crenças compartilhado pelas professoras corresponde ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dentre elas:

- O nível de conhecimento de língua estrangeira do professor varia de acordo com o contexto de atuação.

- O conhecimento oferecido pela formação inicial é insuficiente para a atuação em sala de aula.

- É preciso buscar sempre aperfeiçoamento para a atuação em sala de aula.

Como resposta à segunda pergunta norteadora, sobre a relação dessas crenças identificadas com a atuação dos professores em sala de aula, foi possível verificar que muitas das crenças apresentadas pelas professoras sobre a competência linguístico-comunicativa não condizem com sua prática em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que, apesar de considerarem que é indispensável ao professor de língua estrangeira um bom nível de competência linguístico-comunicativa e que esta é a característica que constitui um bom professor de língua estrangeira, as professoras admitem que não possuem um conhecimento desejável dessa competência.

Além disso, as professoras apontam para o fato de que muitas das deficiências que apresentam com relação à língua que ensinam são decorrentes da formação inicial, a qual não as preparou para prática em sala de aula. De acordo com Lia e Isabel, a graduação foi insuficiente para a atuação, principalmente no que se refere às disciplinas específicas da língua espanhola, de Linguística Aplicada e de estágios supervisionado e didática, disciplinas que deveriam ter dado uma base sólida para a atuação. Desse modo, a formação insuficiente obrigou as professoras a, depois de formadas, suprirem as lacunas da graduação por conta própria.

Ademais, as participantes apontam que a formação inicial não é a única responsável pela formação insuficiente. Os alunos, futuros professores, também são (co)responsáveis pela sua formação. No entanto, a base para atuação em sala de aula e para a constituição do professor de língua estrangeira, enquanto profissional

da área, é de responsabilidade da Universidade. E nesse ponto, de acordo com os resultados obtidos, a graduação está falhando.

Assim, como resposta ao objetivo principal deste trabalho, concluiu-se que as crenças dos professores participantes sobre o nível de competência linguístico-comunicativa que acreditam possuir influenciam diretamente na sua atuação em sala de aula.

A coleta e a análise dos dados mostraram que, por acreditarem que não apresentam um bom nível dessa competência, principalmente no que concerne à oralidade em língua estrangeira, as professoras exploram e preparam suas aulas com base em objetivos de ensino que não privilegiam a conversação em espanhol. Desse modo, por apresentarem lacunas com relação à conversação, não falam em língua estrangeira em suas aulas. Nesse sentido, concluiu-se que a insuficiência na competência linguístico-comunicativa do professor leva a severas limitações na atuação docente no que se refere ao desempenho oral.

Essa evidência aponta para a necessidade de uma reforma curricular no Curso de Letras, de modo que sejam priorizados na formação do professor o desenvolvimento das competências e conhecimentos mínimos necessários para a atuação em sala de aula. Desse modo, casos como o da professora Lia, que assume que não é uma boa professora de língua estrangeira porque não tem competência linguístico-comunicativa e se respalda em outras crenças - como a de que uma competência pedagógica “compensa” a falta dessa competência ou a de que formar o cidadão é mais importante que o domínio do conteúdo - não sejam recorrentes. Nessa perspectiva, acredita-se, como o que já foi apontado por Marchesan (2005), que o que impede realmente que os objetivos de ensino das professoras e a metodologia sejam diferentes é a insuficiência de competência linguístico-comunicativa.

Os resultados obtidos ainda levam a outras considerações importantes. Em primeiro lugar, ressalta-se a importância da realização de investigações sobre as crenças dos professores, pois elas os constituem enquanto profissionais e influenciam diretamente em suas práticas docentes. Em segundo lugar, que a crença de que na escola pública não se aprende língua estrangeira, pode estar funcionando como um “escudo” para o professor. Nessa perspectiva, pode estar servindo como uma justificativa para que professores que não têm a competência linguístico-comunicativa “estejam” atuando como professores de língua estrangeira,

protegendo-se e se respaldando nessa crença para justificar o porquê de o aluno não sair do ensino básico falando em língua espanhola.

Ademais, ressalta-se que embora a pesquisadora deste trabalho não seja uma das participantes da pesquisa, em muitos momentos sua voz apareça, em função de sua identificação com o relato e com o contexto de formação inicial e atuação das professoras participantes.

Ainda, apesar de se considerar as fragilidades desse trabalho, dentre elas, a escolha do termo competência linguístico-comunicativa, o fato de a pesquisa contar com apenas dois participantes, 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 os professores reflitam sobre a importância dessa competência 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 realização de mais pesquisas que foquem toda a competência linguístico-comunicativa de modo integrado, tendo em vista sua importância para a constituição do professor de língua estrangeira e a pouca quantidade de investigações encontradas sobre essa temática.

Para finalizar, destaca-se que o retorno dessa investigação para os participantes e demais professores de língua estrangeira da rede pública da cidade de Santa Maria será realizado em dois momentos: o primeiro, será de divulgação individual para os participantes da pesquisa; e o segundo, será realizado na forma de cursos de conversação em língua espanhola oferecidos pelo CEPESLI/UFSM e ministrados em escolas de diferentes regiões de Santa Maria.

REFERÊNCIAS

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

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge- Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997a.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997b. p.13-28.

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

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

AMARO, R. Crenças de aluno: o curso de Letras Habilitação Espanhol da UFSM. 2010. 41 f. 45 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

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. 2013. 44 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BARBOSA, S. M. A. D. **Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas.** 154 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARCELOS, A.M.F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas:** Estado da Arte. In: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.1,71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____ ; BATISTA, F. de S; ANDRADE, J.C. In:VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, 11-29.

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

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

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Ana Flávia Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim; Alvaro Monteiro Carvalho. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. 1aed.Campinas: Pontes, 2013, v. , p. 153-186.

_____. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L. M. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. 1aed.Campinas: , 2014, v. , p. 41-54.

BRANDÃO, L.R. **Yo hablo, pero... ¿Quién corrige?: A correção de erros fonético persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros**. 2003. 311 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

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.

CITÓ, P. A intenção pragmática na comunicação pedagógica de uma professora de inglês. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 253-269, jul./dez. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOMSKY, NOAM. Aspectos da teoria da sintaxe. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

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**. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.

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.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA DO PROFESSOR. In: GLOSSÁRIO Eletrônico de Linguística Aplicada (GLOSSALA), 2008. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

GARCÍA, C.M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONCALVES RAMOS, A. **Relações entre os sistemas de crenças de professores e de seus alunos**. 2001. 45 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

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.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 07, n. 2, p.99-120, jul./dez.,2004.

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

LAVILLE, C ; DIONE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. (Trad) MONTEIRO, Heloísa e SETTINERI, Francisco. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. **O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira**. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 2 a 6 de junho de 1996, p. 390. (Resumo).

LIMA, L. J. R. de. **Aquisição do léxico em Espanhol como Língua Estrangeira segundo a Teoria Holística da Atividade**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCHESAN, M.T.N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. 2005. 151 f. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MARCHESAN, M. T. N.; GONÇALVES RAMOS, A. **Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças**. Domínios de Lingu@Gem, v. 06, p. 449-460, 2012

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación . Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf > Acesso em: 17 abr. 2014.

MARQUES, E.A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. 2001.

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

NEVES, J.L. **Pesquisa Qualitativa – característica, usos e possibilidades.** In: Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º sem./ 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2010.

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, 2004, p.75-109.

PADILHA, E.C. **Duplicar o complemento indireto?: Os pronomes complemento indireto em espanhol.** 2010. 55 f. Monografia (Curso de Letras – Espanhol) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

REHBEIN, G. **Aprendizagem da ditongação verbal da língua espanhola por uma acadêmica brasileira: um estudo de caso.** 2010. 77 f. Monografia (Curso de Letras – Espanhol) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

RODRIGUES, J. M. da V. **Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso.** 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2006.

ROZENFELD, C.C.F ; KANEKO MARQUES, S.M. **Competências de professores de línguas estrangeiras.** Boletim APA-Rio, Rio de Janeiro, 10 ago. 2007. Disponível em: www.apario.com.br/index/boletim39/artigoкомпетenciasv.f.doc. Acesso em: 01 out. 2011.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico da língua inglesa.** APLIESP, São Paulo, v. 4, 1999, p.115-124.

SCHEEREN, C.M. **Inadequações pragmatolinguísticas no processo de aprendizagem de italiano como língua estrangeira por falantes de português.** 2006. 160 f. Tese de Doutorado (Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, C. A. M. e ; LIMA, L. M. As principais crenças de um grupo de formandas em Letras/Espanhol ao se avaliarem como falantes dessa língua. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS E I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 2009, Belo Horizonte - MG. **Anais...** Belo Horizonte- MG, 2008. v. 1. p. 2435-2444

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.

_____. 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 Editores, 2010.

SILVA, K. A. . **Crenças, discursos & linguagem** - Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SILVA, K. A. . Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: Leandra Ines Seganfredo Santos; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Linguagem, Ciência e Ensino: Desafios Regionais e Globais**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. , p. 19-40.

STAHL, L. R. **Um professor de espanhol de escola pública em Santa Maria: crenças sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 56 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

TARONE, E. Communication strategies, foreign talk and repair in interlanguage. **Language learning**. v. 30/2, 1980.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VENDRUSCOLO, C. T. **Tratamento da variação linguística léxica em manuais didáticos de língua espanhola**. 2005. 84 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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. nº1. p.49 – 54, 1992.

_____. 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, 2004, 131-152.

_____. 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.

_____. 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, 2009. P.29-50.

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.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. In: **Applied Linguistics**. v. 10/02, 1989.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS - CAL
MESTRADO EM LETRAS – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informo que eu, _____ fui esclarecido (a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coação, que a pesquisa intitulada “*Relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa: a perspectiva dos próprios professores*” realizada por Emanuele Coimbra Padilha, aluna do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, orientada pela professora Dr. Maria Tereza Nunes Marchesan, tem por objetivo investigar relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa de professores de espanhol língua estrangeira da escola pública, por meio da inferência de suas crenças. A coleta das informações será efetuada por meio de questionário e entrevista.

Fui igualmente informado (a) que tenho assegurado o direito de:

- a) Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer sobre os assuntos referentes ao desenvolvimento dessa pesquisa;**
- b) Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa e divulgação dos resultados, e;**
- c) Desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.**

Assinatura do(a) participante

Santa Maria, _____ de _____ de 2014.

Emanuele Coimbra Padilha

Mestranda do PPGL/UFSM

Maria Tereza Nunes Marchesan

Orientadora

Apêndice B – Questionário professores

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Caro(a) colega,

Este questionário tem por finalidade coletar informações para a pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Agradeço pela participação e colaboração. Asseguro que a sua identidade será preservada.

Emanuele Coimbra Padilha.

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade:

- () 21 a 30 anos () 40 a 55 anos
() 30 a 40 anos () mais de 55 anos

3. Formado em:

- () Letras-Português () Letras- Inglês
() Letras-Português/Espanhol () Letras- Português/Inglês
() Letras-Espanhol () Outros: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

4. Pós-graduação:

- a) () especialização () mestrado () doutorado
b) () completo () cursando

5. Outro(s) curso(s) que você fez e que considera relevante(s) para sua formação:

6. Há quanto tempo atua como professor?

- () 0 - 5 anos () 6-15 anos () 16 anos em diante

7. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de língua espanhola?

8. Há quanto tempo atua na escola pública? _____ ano(s) e _____ mês(es).

9. Você atua:

Escola	Disciplina(s)	Turnos	Carga Horária	Número de alunos	Nível	Outras instituições de ensino (escolas de idiomas, ensino superior e etc.)

10. Você faz cursos de formação continuada de professores:

- () nunca () raramente () um por ano () sempre

11. Como escolhe o curso que faz:

- tema de interesse do curso
 disponibilidade de tempo necessidade de atualização nessa área
 preço não escolho. Faço o curso que está sendo oferecido.
 horário de oferta outro: _____

12. Você costuma frequentar seminários e/ou congressos em sua área de formação/atuação?

- Sim Não Em média, quantos por ano? _____
 Por quê? _____

13. Se você fosse escolher um curso de aperfeiçoamento hoje, qual curso você faria?

- conversação tradução tecnologias (TICs)
 escrita gramática Outro: _____
 metodologia cultura de língua
 literatura espanhola

Por quê? _____

14. Qual é o seu objetivo com relação à formação de seus alunos?

- cumprir o programa ensinar gramática traduzir
 preparar para o vestibular depende da escola ensinar cultura de outros países
 ensinar a ler depende da turma ensinar as quatro habilidades
 Outro: _____

15. Na sua sala de aula, você fala espanhol?

- nunca sempre às vezes só quando leio
 Por quê? _____

16. Quanto ao conhecimento do espanhol, quais as características que você atribui a um bom professor? _____

17. Sobre o material didático que você utiliza em sala de aula:

- adota livro didático organiza apostila didática com base em livros didáticos
 adota livro e faz adaptações prepara o material com outro colega
 produz o próprio material outro: _____

18. Nas suas aulas, você utiliza:

- vídeos músicas fotocópias
 áudios jogos quadro de giz
 exercícios online revistas quadro branco
 blogs livro didático
 sites variados apostila outro: _____
 slides/Power Point caderno de exercícios
 filmes dicionário

19. Como considera o seu nível linguístico em língua espanhola?

- a. Lê: pouco razoavelmente bem
 b. Fala: pouco razoavelmente bem
 c. Escreve: pouco razoavelmente bem
 d. Compreende: pouco razoavelmente bem
 e. Traduz: pouco razoavelmente bem

20. Numere de 1 a 5 os conteúdos que estudou na formação inicial que você mais usa/usou em sala de aula: (1) nunca (2) raramente (3) às vezes (4) frequentemente (5) usa constantemente.

- () conteúdos da área de língua () conteúdos pedagógicos
 () conteúdos da área de linguística () conteúdos da área complementar
 () conteúdos da área de literatura

21. Das disciplinas que você estudou na formação inicial, quais você considera que facilitam sua atuação em sala de aula?

22. As afirmações abaixo foram retiradas de trabalhos realizados em diferentes regiões do Brasil, com professores de língua estrangeira. Para cada uma, posicione-se de acordo com a sua perspectiva:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Discordo em parte
É possível aprender língua estrangeira na escola pública.				
O professor deve falar em língua estrangeira na sala de aula.				
Saber uma língua estrangeira é ter conhecimento dos aspectos gramaticais e culturais, bem como saber usá-los em contextos reais de uso.				
Aprendem-se somente os aspectos gramaticais de língua estrangeira na escola pública.				
O professor é responsável pela aprendizagem de seus alunos.				
O professor deve ser fluente em língua estrangeira.				
É preciso buscar aperfeiçoamento para a prática em sala de aula.				
O professor tem de saber gramática.				
Há diferença entre o conhecimento em língua espanhola exigido ao professor na escola pública e na privada.				
O conhecimento linguístico oferecido pela universidade é insuficiente para a atuação na sala de aula.				
O bom professor é aquele que sabe usar a língua que ensina em contextos reais de uso.				
O material didático é um guia importante para o professor.				
O professor deve tentar falar o máximo de espanhol na sala de aula.				
O bom professor domina a língua, é criativo e dá mais ênfase à prática na língua estrangeira.				
Exercícios de tradução são importantes para a aprendizagem de língua estrangeira.				
O uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral.				
Os alunos aprendem mais quando o professor fala em língua espanhola.				

Obrigada por sua participação!

Apêndice C – Roteiro entrevista semi-estruturada

Perguntas para as duas professoras participantes

- A) O que é para ti competência linguístico-comunicativa?
- B) Como vês tua relação com os conhecimentos oferecidos na formação inicial com a tua atuação em sala de aula?
- C) O conhecimento em língua espanhola oferecido pela formação inicial foi suficiente para a tua atuação em sala de aula?
- D) Sobre a (co)responsabilidade pela formação acadêmica: Consideras que o curso é o único responsável pelo conhecimento linguístico/formação insuficiente?
- E) Das disciplinas que tiveste na formação inicial, quais poderiam ter sido melhor desenvolvidas? Quais, se tivessem uma maior carga horária, te dariam mais segurança na atuação?
- F) O que entendes por aquisição e aprendizagem de língua estrangeira?
- G) O que significa aprender uma língua estrangeira?
- H) Comentes sobre a pertinência de outras áreas no ensino-aprendizagem de línguas (interdisciplinaridade): cultura, conhecimento de mundo, história, geografia e etc.
- I) Como te sentes com a não reprovação dos alunos em língua estrangeira?
- J) Como te sentes com relação ao teu desempenho em língua estrangeira?
- K) Tu te consideras fluente?
- L) O que entendes por fluência?
- M) Tu te consideras uma boa professora de língua? Por quê?

Perguntas a específicas para a professora Lia

- 1) Tu estás satisfeita com o trabalho que fazes?
- 2) Sobre os recursos na sala de aula: Quais utilizas? Em que situações? De que modo? Por quê utilizas?
- 3) Traduzes bem do português para espanhol ou espanhol para português?
- 4) Qual é o conteúdo que usas constantemente da formação inicial que não está listado na questão 20? *Numere de 1 a 5 os conteúdos que estudou na formação*

inicial que você mais usa/usou em sala de aula: (1) nunca (2) raramente (3) às vezes (4) frequentemente (5) usa constantemente

() conteúdos da área de língua

() conteúdos da área de linguística

() conteúdos da área de literatura

() conteúdos pedagógicos

() conteúdos da área complementar

5) O que consideras como conteúdos pedagógicos?

6) Quais são os conteúdos de linguística que usas raramente?

7) O que consideras conteúdos da área complementar?

Perguntas específicas para a professora Isabel

1) A Secretaria de Educação não oferece cursos ou os oferecidos não são bons?

2) Em que situações/quando usas os conteúdos da área de linguística, de literatura e da área complementar estudados na tua formação inicial?

3) Acreditas que o professor pode ser um bom professor de língua estrangeira sem ser fluente?

4) O que entendes por fluência?

5) Em que tu concordas e com que discordas na afirmação *O bom professor domina a língua, é criativo e dá mais ênfase à prática na língua estrangeira?*