

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

THAYS COSTA LISBOA DE SÁ

**A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA DE FUTUROS PROFESSORES
DE ESPANHOL: RETRATO DA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA MARANHENSE**

São Luís

2021

THAYS COSTA LISBOA DE SÁ

**A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA DE FUTUROS PROFESSORES
DE ESPANHOL: RETRATO DA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA MARANHENSE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Rocha Silva

São Luís

2021

LISBOA DE SÁ, Thays Costa

A competência linguístico-comunicativa de futuros professores de espanhol: retrato da formação inicial de uma universidade pública maranhense / Thays Costa Lisboa de Sá. – São Luís, 2021.

171f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2021.

1. Formação inicial.
2. Professor de LE.
3. Competência linguístico-comunicativa.
4. Língua espanhola.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por todas as coisas. Pela saúde, disposição, força e determinação. Agradeço ao Pai pelas pessoas que colocou no meu caminho para que eu não desistisse. Agradeço por todas as vezes que encheu meu coração de esperança e de vontade de vencer mais um grande desafio na minha vida. A Ele, meu muito obrigada!

Agradeço ao meu filho João que, apesar de muito pequeno, me acompanhou durante toda a minha jornada de escrita da dissertação. Ele esteve em todos os momentos e, sem saber, me deu muita força para continuar. Filho, eu te amo! Obrigada por existir na minha vida.

Agradeço à minha família, especialmente, ao meu companheiro de vida, Márcio, aos meus pais, Edilma e Lisboa, e aos meus avós, Natinha e José Maria. Obrigada a todos vocês por me levantarem quando eu pensei que não podia mais caminhar. Obrigada pelas palavras de ânimo. Vocês são sempre a minha maior torcida. Amo vocês!

Agradeço aos professores do programa, em especial, à minha orientadora, Ana Lúcia, por ter confiado em mim e no meu trabalho. Professora, obrigada por acreditar que esta pesquisa seria possível! Obrigada pela acolhida, pela compreensão e pelas palavras de carinho e afeto. Está no meu coração.

Agradeço aos meus amigos de turma que sempre estavam dispostos a me ajudar. Dandara, Flávia Regina, Natyara, Ivânia, Mallú, Flávia Louise, Bruno, Leudson e Tammy, obrigada de coração! Sem vocês, tudo seria mais difícil. Agradeço, especialmente, a Leudson, pelo socorro com as normatizações, a Tammy, por acompanhar de perto a minha luta, a Bruno e a Flávia Regina pela contribuição na leitura do corpus.

Para que a língua-alvo, a nova língua que se busca adquirir, seja também nossa (de aprendizes estrangeiros) e não somente uma prerrogativa de seus falantes nativos, é necessário, no entanto, que não siga sendo estrangeira depois de iniciar-se aos que buscam adquiri-la como finalidade de uso.

(ALMEIDA FILHO, 2014, p. 21)

*Dedico esta dissertação a todas as mães
pesquisadoras do Brasil.*

RESUMO

Esta pesquisa, localizada na área da Linguística Aplicada, tem como objetivo traçar o perfil linguístico-comunicativo dos futuros professores de espanhol como língua estrangeira (ELE). Trabalhos que discutem a competência comunicativa (CC) do professor de línguas apontam para a precariedade da capacidade de produzir linguagem por meio da língua estrangeira (LE) (Teixeira da Silva, 2008;2018). Esta capacidade, considerada uma das mais elementares para o exercício da profissão, é chamada de competência linguístico-comunicativa (CLC) (Almeida Filho, 2002, 2009,2018). Expressar-se oralmente, através da língua da habilitação, deve ser uma qualidade de todo e qualquer professor de línguas, uma vez que em sala de aula, ele atuará como modelo linguístico, encorajando seus alunos a usarem a língua que ensina (Consolo, 2000). Assim, a CLC é o objeto de análise deste estudo. Desta forma, fundamentamo-nos teoricamente em autores que discutem a competência linguístico-comunicativa (CLC), a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2000). Participaram quatro sujeitos, estudantes de Letras/Espanhol de uma universidade pública do estado do Maranhão, matriculados no oitavo período do curso. Para a geração dos dados (Lakatos e Marconi, 2003), foram utilizados testes de proficiência, autoavaliações e realizadas entrevistas. A partir das análises, constatamos que há um perfil predominantemente elementar de proficiência, visto que três participantes apresentaram um desempenho compatível com o nível A de proficiência. Também constatamos que os futuros professores de espanhol, participantes desta pesquisa, não sentem segurança ao usar a língua espanhola e, que por este motivo, não pretendem exercer a profissão, por considerarem indispensável saber a língua estrangeira para lecionar. Neste sentido, verificamos que o nível de proficiência pode determinar a relação do professor com o idioma e com o futuro campo de atuação. Sendo assim, pretendemos que os resultados e a reflexão feita a partir da leitura dos dados possam colaborar com as agendas que tratam da formação inicial de professores de espanhol, tendo em vista, principalmente, a sua proficiência.

Palavras-chave: Formação inicial. Professor de LE. Competência linguístico-comunicativa. Língua Espanhola.

RESUMEN

Esta investigación, ubicada en el área de Lingüística Aplicada, tiene como objetivo trazar el perfil lingüístico-comunicativo de los futuros profesores de español como lengua extranjera (ELE). Los trabajos que discuten la competencia comunicativa (CC) del profesor de idiomas señalan para la precariedad de la capacidad de producir lenguaje a través de la lengua extranjera (LE) (Teixeira da Silva, 2008; 2018). Esta habilidad, considerada una de las más básicas para el ejercicio de la profesión, se denomina competencia lingüístico-comunicativa (CLC) (Almeida Filho, 2002, 2009, 2018). Expresarse oralmente, a través de la lengua de titulación, debe ser una cualidad de cualquier profesor de lengua, ya que en el aula actuará como modelo lingüístico, animando a sus alumnos a utilizar la lengua que enseña (Consolo, 2000). Por tanto, la CLC es objeto de análisis en este estudio. De esta forma, nos basamos teóricamente en autores que discuten la competencia lingüístico-comunicativa (CLC), la formación inicial y continuada de profesores de lenguas extranjeras. Esta investigación se caracteriza por ser una investigación cualitativa (Chizzotti, 2000). Participaron cuatro sujetos, estudiantes de Letras/Español de una universidad pública del estado de Maranhão, matriculados en el octavo período del curso. Para la generación de los datos (Lakatos y Marconi, 2003) se utilizaron pruebas de nivel, autoevaluaciones y entrevistas. A partir de los análisis, constatamos que existe un perfil de competencia predominantemente elemental, ya que tres participantes presentaron un desempeño compatible con el nivel A de competencia. También constatamos que los futuros profesores de español, participantes de esta investigación, no se sienten seguros utilizando el idioma español y, por ello, no tienen la intención de ejercer la profesión, ya que consideran imprescindible conocer la lengua extranjera para enseñar. En este sentido, verificamos que el nivel de competencia puede determinar la relación del docente con la lengua y con el futuro campo de actuación. Por tanto, pretendemos que los resultados y la reflexión realizada a partir de la lectura de los datos puedan colaborar con las agendas que abordan la formación inicial de los profesores de español, considerando, principalmente, su competencia.

Palabras-clave: Formación inicial. Profesor de LE. Competencia lingüístico-comunicativa. Lengua española.

LISTA DE SIGLAS

Competência aplicada (CA)

Competência comunicativa (CC)

Competência implícita (CI)

Competência profissional (CP)

Competência linguístico-comunicativa (CLC)

Competência teórica (CT)

Diploma de Espanhol como língua estrangeira (DELE)

Espanhol como língua estrangeira (ELE)

Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE)

Habilidade comunicativa da linguagem (HCL)

Inglês como língua estrangeira (ILE)

Linguística Aplicada (LA)

Língua estrangeira (LE)

Operação global do ensino de línguas (OGEL)

Operação Global de formação (OGF)

THAYS COSTA LISBOA DE SÁ

**A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA DE FUTUROS PROFESSORES
DE ESPANHOL: RETRATO DA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA MARANHENSE**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Maranhão para a
obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Rocha Silva

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner (Examinadora Externa)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dra. Mônica Fontenelle Carneiro (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

| | |
|------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
|------------------------|-----------|

CAPÍTULO I – A PESQUISA

| | |
|--|----|
| 1.1. Justificativa..... | 17 |
| 1.2. Pergunta norteadora..... | 19 |
| 1.3. Objetivos..... | 19 |
| 1.4. Fases da pesquisa..... | 19 |
| 1.5. Natureza da pesquisa..... | 20 |
| 1.5.1. Sujeitos da pesquisa..... | 23 |
| 1.5.2. Contexto da pesquisa..... | 24 |
| 1.5.3. Corpus da pesquisa..... | 24 |
| 1.5.4. Instrumentos para geração de dados..... | 24 |

CAPÍTULO II – RECONSTRUINDO O TERMO COMPETÊNCIA

| | |
|---|----|
| 2.1. Competência comunicativa: antecedentes do termo..... | 27 |
| 2.1.1. Noam Chomsky: competência e desempenho..... | 28 |
| 2.2. Dell Hymes: competência comunicativa (CC)..... | 31 |
| 2.3. Canale e Swain: o caráter pedagógico da CC..... | 34 |
| 2.4. Canale: ampliação do modelo..... | 40 |
| 2.5. Almeida Filho: o modelo atualizado de CC..... | 44 |

CAPÍTULO III – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE

| | |
|--|----|
| 3.1. O modelo almeidiano: OGEL e OGF..... | 49 |
| 3.2. As competências do professor de LE..... | 51 |
| 3.2.1. Competência implícita..... | 55 |
| 3.2.2. Competência linguístico-comunicativa..... | 58 |
| 3.2.3. Competência teórica..... | 63 |
| 3.2.4. Competência aplicada..... | 65 |
| 3.2.5. Competência profissional..... | 68 |

CAPÍTULO IV – O COMUNICATIVISMO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| | |
|--|----|
| 4.1. O que significa ser um professor comunicativo?..... | 71 |
| 4.2. A abordagem de ensinar do professor | 72 |
| 4.3. A formação inicial e continuada do professor de (LE)..... | 75 |
| 4.4. O ensino da língua espanhola..... | 81 |
| 4.5. A formação do professor de espanhol e a CLC..... | 83 |

CAPÍTULO V- O ASPECTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| | |
|---|----|
| 5.1. O projeto político pedagógico da instituição de ensino superior..... | 90 |
| 5.2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras..... | 95 |

CAPÍTULO VI- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

| | |
|---|-----|
| 6.1. Aspirações, frustrações, convicções: o que revelam as entrevistas..... | 97 |
| 6.2. Como se vê enquanto futuro professor de espanhol: a autoavaliação..... | 123 |

| | | |
|---|--|------------|
| 6.3. | A competência linguístico-comunicativa: o teste de proficiência..... | 131 |
| 6.4. | Perfil linguístico-comunicativo do professor: interpretação geral dos dados..... | 135 |
| CONCLUSÃO..... | | 140 |
| REFERÊNCIAS..... | | 144 |
| APÊNDICE A (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...) | | 153 |
| APÊNDICE B (ENTREVISTA)..... | | 154 |
| ANEXO A (AUTOAVALIAÇÃO)..... | | 155 |
| ANEXO B (TESTE INFORMANTE 1 e 2) | | 158 |
| ANEXO C (TESTE INFORMANTE 3) | | 162 |
| ANEXO D (TESTE INFORMANTE 4) | | 167 |

INTRODUÇÃO

As competências¹ do professor de língua estrangeira (LE), certamente, são um dos objetos mais investigados na área que trata da formação de professores dentro da Linguística Aplicada (LA). Há pesquisas que se debruçaram sobre uma competência em especial, a linguístico-comunicativa, concebida como a capacidade de operacionalizar a língua estrangeira em situações de interação, isto é, o uso da língua em contexto de comunicação. Pesquisas como as de Teixeira da Silva (2008;2018), que tratam da formação inicial do professor de língua estrangeira e que têm como objeto a competência linguístico-comunicativa (CLC) do futuro professor, revelam que estudantes de Letras deixam o ensino superior com precária ou nenhuma proficiência linguística na língua de sua habilitação.

Esta pesquisa, cujo objeto de investigação é a CLC do futuro professor de espanhol como língua estrangeira (ELE), tem como objetivo geral traçar o perfil linguístico-comunicativo desse professor, ao discutir também as competências e formação do professor de LE. Ao final, pretendemos responder à pergunta norteadora da pesquisa, a saber: Considerando a formação inicial do professor de espanhol e a competência linguístico-comunicativa, o futuro professor sente-se capaz de usar a LE ao término da graduação?

Por se tratar de uma pesquisa que lida com atores sociais da educação, isto é, professor e aluno, esperamos colaborar minimamente com outros pesquisadores que se ocupam da formação de professores de espanhol, na tentativa também de fortalecer e evidenciar o ensino da língua espanhola.

O ensino de LE, como um todo, ocupa um lugar periférico dentro do contexto da educação básica quando o comparamos com outras disciplinas, consideradas mais importantes. Quando estabelecemos um paralelo entre o ensino de inglês e espanhol, vemos que este último ocupa um lugar ainda mais marginal, pois, quando finalmente consegue integrar a grade obrigatória de

¹ Competência implícita, competência linguístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

disciplinas, acaba perdendo sua força ao ser considerado uma disciplina optativa, com a Lei de número 13.415 de 2017.

A escola, os pais, e, sobretudo, o professor não podem valer-se do argumento de que o aluno “não sabe nem português que dirá o espanhol” para furtar-lhe a oportunidade de aprender uma língua que não a materna. Este direito também não pode ser desrespeitado por conta da baixa competência linguístico-comunicativa do professor ou por apresentar limitações em qualquer uma das competências. Tratar da formação inicial é lançar os olhos também para a educação básica. Ora, se às escolas chegam professores desprovidos de CLC, certamente, não serão capazes de oferecer insumo de qualidade aos seus alunos.

Neste sentido, entendemos que esta pesquisa, por seu caráter social, ao oferecer aos professores formadores, à universidade e ao mercado de trabalho, o perfil de professor que está sendo formado e que logo estará atuando em sala de aula, pode fomentar discussões a respeito da proficiência do professor de língua espanhola. Portanto, abrir espaço para discutir a temática pode repercutir positivamente no processo de ensino e de aprendizagem da LE.

Nosso arcabouço teórico foi construído a partir de pesquisas em LA que se ocupam da formação inicial do professor de LE, tendo em vista as competências subjacentes à profissão, além de discussões que envolvem o termo competência comunicativa e sua repercussão no ensino de línguas estrangeiras.

A revisão de literatura compreende os capítulos dois, três e quatro. Quanto à noção de competência, partimos da dicotomia de Noam Chomsky (1971), para em seguida, trazer as contribuições de Dell Hymes (1972) a respeito da competência comunicativa (CC), e de Canale e Swain (1996) no que tange ao caráter pedagógico da CC, além de outros estudiosos tais como Bachman (2003) e Almeida Filho (2009). Em relação às competências de professores de LE, trabalhamos com Almeida Filho (2002, 2005, 2009, 2018), Consolo (2000, 2004), Teixeira da Silva (2008, 2018), Basso (2001, 2008), dentre outros.

No capítulo 1, intitulado “A PESQUISA”, aprofundamos os detalhes da pesquisa e apresentamos a justificativa, bem como a pergunta norteadora e os objetivos geral e específicos. Em seguida, apontamos as fases da pesquisa, tendo em vista os momentos da geração e análises dos dados. O *corpus* é composto por quatro entrevistas, quatro autoavaliações e quatro testes de proficiência reduzidos. No que tange à natureza da pesquisa, evidenciamos os sujeitos participantes, o contexto, o corpus e os instrumentos de geração de dados.

No capítulo 2, denominado “RECONSTRUINDO O TERMO COMPETÊNCIA”, tentamos reconstruir o caminho percorrido pela noção de competência até chegar ao termo competência comunicativa e suas implicações no ensino de língua estrangeira, com o objetivo de historicizar o conceito e esclarecer suas nuances. Ao final do capítulo, apresentamos o modelo brasileiro e atualizado de competência comunicativa.

No capítulo 3, cujo título é “AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE”, oferecemos um arcabouço teórico das competências do professor de LE, segundo a proposta de Almeida Filho (2002) e as contribuições de linguistas aplicados que se dedicaram ao tema. Neste capítulo, discorremos sobre os modelos propostos por Almeida Filho, a Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) e Operação Global de Formação (OGF). Ademais, evidenciamos a importância dos estudos das competências para a formação de professores de LE. Finalizamos o capítulo com a exposição das particularidades de cada competência.

No capítulo 4, designado “O COMUNICATIVISMO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, apresentamos as nuances da abordagem de ensinar do professor, as características do professor comunicativo, tendo em vista os princípios comunicativos, assim como discutimos alguns aspectos da formação do professor de LE de modo geral. Concluímos o capítulo com uma discussão a respeito da formação do professor de espanhol como língua estrangeira (ELE).

No capítulo 5, que trata do “ASPECTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, discutimos a formação professor segundo os parâmetros que regem o projeto pedagógico do Curso de Letras, em que os sujeitos

participantes desta pesquisa estão matriculados, assim como as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Letras, a fim de oferecer ao leitor uma análise dos documentos oficiais que regem a profissão.

No último capítulo, denominado “INTERPRETAÇÃO DOS DADOS”, apresentamos as leituras empreendidas a partir do corpus, tendo em vista a entrevista, a autoavaliação e o teste reduzido de proficiência. Neste capítulo, tentamos capturar as impressões dos informantes a respeito de sua formação e de sua capacidade de produzir linguagem, considerando sua fala e os dados obtidos na autoavaliação e teste de proficiência. Em seguida, expomos a análise geral dos dados, relacionando as leituras do corpus e apresentando o perfil linguístico-comunicativo do futuro professor de ELE.

A PESQUISA

1.1. Justificativa

Na formação inicial, é comum o sentimento de insegurança diante da iminência de encarar uma sala de aula durante o estágio supervisionado. Neste momento, surgem muitas dúvidas e inquietações com as quais convive o futuro professor, que ainda não consegue dimensionar uma sala de aula real. Quando pensamos na dupla habilitação, este cenário parece ainda mais desafiador, se considerarmos a complexidade de ser professor de uma língua estrangeira².

A profissão professor, de modo geral, exige esforços contínuos, principalmente, ao término da graduação, tendo em vista as constantes transformações nos campos educacional e tecnológico. Convém esclarecer que o professor profissional é aquele que possui a certificação universitária para exercer a profissão. Neste sentido, imprescindível é o papel da academia para todos os que buscam lecionar profissionalmente.

A profissionalização do professor apenas inicia quando já dispõe da certificação universitária. Ao sair da universidade, de posse de uma dupla habilitação, o professor poderá atuar em diversas áreas, uma vez que o Curso de Letras oferece um leque de possibilidades nas quais poderá transitar o professor licenciado.

Esta pesquisa surge a partir de experiências compartilhadas dentro do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2012. À época, era perceptível a tensão existente entre os alunos ao se aproximar a disciplina obrigatória de estágio supervisionado em língua espanhola. Escapar deste momento não era uma opção. A sensação de despreparo e insegurança apenas revelava as lacunas existentes na formação inicial do professor de espanhol, que estava prestes a concluir o curso. A principal inquietação da turma era falar a língua espanhola durante as aulas.

² O conceito de língua estrangeira que mobilizamos nesta pesquisa é aquele de Almeida Filho (2002), para quem a LE “só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo (...). [P]ara se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação (...)” (p. 12)

Assinalar este fato torna-se necessário à medida que acreditamos ser importante compreender aspectos da formação inicial que possam dar conta de explicar o uso ou não da língua estrangeira pelo futuro professor. Julgamos indispensável à profissão professor de LE interagir por meio da LE, tendo em vista a exposição à língua e os subsídios que recebeu durante a graduação. Naquele momento, usar a língua espanhola como um meio de comunicação parecia algo improvável, por mais simples que fossem os eventos comunicativos.

Muitas vezes, o professor em formação inicial descobre que será professor quando em contato com a escola durante o estágio supervisionado. Embora existam projetos de extensão que atendem as comunidades adjacentes, há um certo distanciamento entre a universidade e a escola, pois os estudantes de Letras não conseguem perceber a aplicabilidade do que aprendem, não conseguem operacionalizar sua bagagem teórica.

Normalmente, a escola pública é o laboratório no qual são formados os acadêmicos de diversas licenciaturas. Lidar com as inúmeras realidades de escolas diferentes é uma tarefa que exige muito, uma vez que requer habilidades específicas e uma formação sólida.

Ser formado em Letras oportuniza ao professor, na educação básica, ministrar disciplinas de gramática, língua estrangeira, literatura e produção textual. Entendemos que, apesar de o professor preferir uma ou outra disciplina, ele precisará ser capaz de transitar por vários campos dentro de sua área de formação. Às vezes, não é uma escolha ser apenas professor de literatura, por exemplo. Quando imaginamos o ensino de uma língua estrangeira, o cenário parece ainda mais complexo, pois, além de dar conta da gramática, literatura e aspectos culturais dessa LE, ainda é preciso ser capaz de usá-la.

Desta forma, parece-nos compreensível a sensação de insegurança que constrangia esses alunos ao se aproximar a disciplina do estágio supervisionado em LE. Ao término (ou próximo do término) do curso, o acadêmico deverá estar familiarizado com a língua da qual será professor. Assim, interessa-nos nesta pesquisa verificar se, após a trajetória acadêmica, o futuro professor consegue falar a língua espanhola.

Sabendo que a capacidade de usar a língua em contextos diversos, posicionando-se diante das situações comunicativas através da identificação das intencionalidades é uma das competências básicas de um professor de LE e o

que o diferencia de outros professores, elegemos a competência linguístico-comunicativa para fins desta pesquisa, julgando ser esta mais uma característica que compõem o professor de LE. Assim, a importância desta pesquisa repousa sobre a possibilidade de fornecer às instituições formadoras uma pequena amostra da formação inicial do professor espanhol como língua estrangeira (ELE), tendo em vista, principalmente, a competência linguístico-comunicativa.

1.2. Pergunta norteadora

❖ Considerando a formação inicial do professor de espanhol e a competência linguístico-comunicativa, o futuro professor sente-se capaz de usar a LE ao término da graduação?

1.3. Objetivos

❖ Geral

Traçar o perfil linguístico – comunicativo do futuro professor de espanhol como língua estrangeira (ELE), levando em consideração aspectos da competência linguístico-comunicativa.

❖ Específicos

1. Identificar, através de entrevistas, as expectativas, frustrações e convicções em relação ao Curso de Letras, ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola durante a formação inicial;
2. Verificar o nível de proficiência em língua estrangeira por meio de uma autoavaliação e posterior aplicação do teste de proficiência;
3. Perceber o desenvolvimento da competência comunicativa do futuro professor nas tarefas de expressão oral, previstas no teste de proficiência reduzido.

1.4. Fases da pesquisa

A primeira fase da pesquisa ocorreu em três momentos distintos, quais sejam: a entrevista padronizada (em apêndice), a autoavaliação (em anexo) e o teste de proficiência (em anexo). Lançar mão da entrevista permitiu que tivéssemos uma visão panorâmica e interna do funcionamento do Curso de Letras a partir do ponto de vista dos próprios acadêmicos. Usar esse instrumento para geração de dados significa abrir espaço para ouvir as vozes desses futuros professores, participantes da pesquisa, de modo a conhecer suas expectativas, frustrações e convicções.

A autoavaliação teve como objetivo colocar o futuro professor diante de um espelho, no qual pôde reconhecer seus avanços e limitações em relação ao uso da língua estrangeira. Na autoavaliação, há níveis de proficiências e a descrição de capacidades que devem estar desenvolvidas em cada um dos níveis. Após este momento, passamos para a aplicação de um teste de proficiência reduzido, tendo em vista os resultados obtidos na autoavaliação.

Quanto ao teste de proficiência, convém assinalar que foi realizado a partir do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira). A quantidade de testes foi reduzida para fins desta pesquisa, tendo em vista principalmente a disponibilidade dos informantes e fatores sobre os quais não tivemos nenhum controle³. Uma vez realizada a autoavaliação, selecionamos os testes disponíveis no endereço virtual do Instituto Cervantes, de acordo com o nível que mais se sobressaiu no momento do autoexame. Esta primeira fase nos permitiu conhecer aspectos relacionados à formação inicial dos informantes.

Na segunda fase, fizemos uma leitura conjunta de todos os dados à luz das teorias que subsidiaram esta pesquisa a fim de responder à pergunta norteadora e, finalmente, traçar o perfil linguístico-comunicativo do futuro professor de língua espanhola (ELE).

1.5. Natureza da pesquisa

³ Estamos nos referindo ao contexto da pandemia provocada pelo COVID19. Neste sentido, os testes foram aplicados de forma remota, de modo que os informantes estivessem seguros em suas casas.

Inicialmente, a primeira fase da pesquisa estava prevista para ocorrer em quatro momentos. No último, acompanharíamos os sujeitos durante o estágio supervisionado de língua espanhola no ensino médio. Este ambiente seria propício para observarmos outras nuances da formação inicial que a entrevista, a autoavaliação e o teste de proficiência reduzido não seriam capazes de fornecer, no entanto, por conta de fatores externos⁴ e sobre os quais não tivemos controle, não pudemos concretizar esta parte da pesquisa.

Esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista, porque buscamos analisar o objeto sob investigação pelo olhar da pesquisadora e dos pesquisados. Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é uma forma inovadora de produzir conhecimento na área da Linguística Aplicada. Para o autor, este tipo de pesquisa em LA é a “mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador” (p.332). Neste sentido, conseguimos conhecer a formação inicial real, aquela que acontece dentro da academia e não a que está prevista em documentos oficiais.

Uma vez que a nossa pesquisa envolve atores sociais e o nosso objeto, a CLC, está diretamente relacionado com a formação desse sujeito, enquanto futuro professor de LE, adotamos a abordagem qualitativa por entender que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. Convém destacar a subjetividade do sujeito da pesquisa, que “é parte integrante do processo de conhecimento que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTI, 2000, p. 79).

De acordo com Chizzotti,

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. (CHIZZOTI, 2000, p. 84)

⁴ O contexto de pandemia e o falecimento de um dos informantes

Assim, ao ceder espaço a “pluralidade de vozes em ação no mundo social” (MOITA LOPES, 1994, p.331), procuramos ouvir os participantes da pesquisa, de modo a recuperar informações que pudessem dar conta de responder à questão norteadora e alcançar o objetivo proposto. Desta forma, “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p.331). Portanto, as crenças dos participantes também devem ser consideradas, uma vez que podem auxiliar na investigação do fenômeno.

Além disso, convém salientar a própria subjetividade da pesquisadora, que também “[torna]-se parte do processo da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25), tendo em vista as suas experiências quando era estudante do curso de Letras e atualmente como professora de espanhol. Neste sentido, buscamos aproveitar todas as informações apresentadas pelos sujeitos, as quais nos permitiram capturar o máximo de dados para a composição do corpus.

Quanto aos instrumentos para a geração de dados, segundo Chizzotti (2000), é possível usar uma diversidade deles, desde que sejam capazes de apreender “as representações subjetivas dos participantes” (p.90). Quanto às técnicas (LAKATOS & MARCONI, 2003), lançamos mão da pesquisa documental, pois utilizamos como fontes alguns documentos oficiais, e da pesquisa bibliográfica, uma vez que apresentamos as contribuições de pesquisas em LA que investigam a CLC e as demais competências.

A entrevista, do tipo padronizada ou estruturada, seguiu “um roteiro previamente estabelecido”, em que “as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas”. Optamos por uma entrevista padronizada para “obter[mos], dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p.197). Em relação às perguntas, elegemos as abertas, pois “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões”, além de permitir “investigações mais profundas e precisas” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 202)

Conforme assinalamos, o que despertou o interesse por esta pesquisa e motivou sua construção e execução foi a visível tensão dos futuros

professores de ELE com a aproximação do estágio supervisionado de LE, e o consequente contato com a sala de aula e com a língua estrangeira.

Assim, a partir da discussão proposta por nós, chamamos atenção para uma temática tão importante que é a CLC, mas que vem sendo negligenciada. Neste sentido, esperamos contribuir com as agendas que se ocupam da formação de professores de LE e, em especial, dos professores de língua espanhola, de modo que a competência linguístico-comunicativa seja alvo de discussões em cursos de Letras no contexto maranhense.

1.5.1. Sujeitos da pesquisa

Salientamos que a escolha dos sujeitos foi aleatória, tendo como único critério a disposição para participar da pesquisa. Assim, tivemos a colaboração de quatro informantes, estudantes do Curso de Letras de uma universidade pública maranhense. O primeiro momento da pesquisa ocorreu quando os participantes estavam no oitavo período da graduação, ao final do segundo semestre de 2019, na própria universidade, a propósito da entrevista padronizada. Na oportunidade, houve maiores esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa em desenvolvimento, bem como a tentativa de construção de um ambiente confortável, de modo que os informantes pudessem se sentir confiantes ao nos conceder a entrevista que seria gravada em áudio.

O segundo momento da pesquisa ocorreu em março de 2020, por conta das férias acadêmicas, que iniciou em dezembro e se estendeu até o final de fevereiro. Este momento envolveu a autoavaliação, que ocorreu de forma presencial, e o teste de proficiência, de forma remota por conta do contexto de pandemia. A conclusão desta fase da pesquisa ocorreu de acordo com a conveniência e disponibilidade de cada um, em dia e horário acordado. Assinalamos que os sujeitos, participantes desta pesquisa, estavam matriculados na disciplina de estágio obrigatório de língua espanhola no ensino médio, cursando o último período do Curso de Letras.

Todos os informantes são graduandos do oitavo período do Curso de Letras/Língua Espanhola, e a faixa etária é de 21 a 25 anos, sendo dois homens

e duas mulheres. Desconsiderando o estágio supervisionado do ensino fundamental, apenas um possui experiência profissional na área de Letras - dado levantado no momento da entrevista padronizada.

1.5.2. Contexto da pesquisa

Optamos pelo contexto de formação inicial por acreditarmos que o estudante de Letras, em fase de conclusão de curso, já terá recebido os subsídios mínimos necessários para usar a LE da qual será professor. Desta maneira, esta pesquisa poderá servir para outros estudos que tratam da formação inicial do professor de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto do estado do Maranhão, tendo em vista, principalmente, a proficiência.

1.5.3. Corpus da pesquisa

O corpus desta pesquisa é composto por quatro entrevistas padronizadas, quatro autoavaliações e quatro testes de proficiência. A exceção dos testes de proficiência, todos os dados foram coletados na própria universidade, tendo em vista a disponibilidade dos informantes, em horário e dia acessíveis a eles. As entrevistas, gravadas em áudio, duraram vinte minutos e posteriormente foram transcritas.

1.5.4 Instrumentos para geração de dados

Acreditamos que a diversidade de instrumentos permitirá uma leitura mais ampla do fenômeno e um maior grau de confiabilidade dos dados, uma vez que poderemos observar, por inúmeros prismas, aspectos da formação inicial quanto ao uso da língua estrangeira, quer pela visão do próprio estudante, quer pela autoavaliação, quer pelo teste de proficiência. Quanto mais informações temos acerca da competência linguístico-comunicativa, mais consistente será a leitura empreendida por nós nesta pesquisa.

I) Entrevista padronizada

Foram vinte três perguntas que versaram sobre inúmeros aspectos da formação e da relação estabelecida com o idioma espanhol. Além disso, buscamos recuperar algumas concepções do que significa ser um professor de espanhol e nuances da formação inicial. Em cada pergunta, agrupamos as respostas de cada informante e as analisamos de modo geral.

II) Autoavaliação

A autoavaliação foi retirada do Quadro Europeu Comum de referências para o ensino de línguas, que descreve as habilidades de uma língua, e é reconhecido internacionalmente. Qualquer pessoa pode fazer a autoavaliação, que está disponível na internet. Este instrumento permitiu que o sujeito da pesquisa se colocasse diante de sua própria imagem quanto à proficiência na língua de sua habilitação. A autoavaliação indicou que teste de proficiência seria aplicado.

III) Teste de proficiência (DELE)

O Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) é um exame que mede a proficiência do participante por meio de tarefas e está alinhado ao Quadro Europeu Comum. O certificado é emitido pelo Ministério da Educação da Espanha e a prova, aplicada em um centro credenciado no Brasil. Qualquer pessoa, mediante pagamento, pode submeter-se ao teste.

O teste de proficiência para a composição do nosso corpus foi reduzido, pois nós não aplicamos todas as tarefas previstas para as quatro habilidades. Uma vez que o exame possui quatro tarefas para cada habilidade e ao final teríamos muitas tarefas para analisar, optamos pelo recorte. Além disso, considerando a disponibilidade do informante, e o fato de que é um teste

extenso, exaustivo e que poderia deixar o informante, de alguma forma, desconfortável, optamos por um teste reduzido.

Ademais, é importante mencionar que os testes foram aplicados durante a pandemia, à exceção de um, que foi aplicado antes das medidas de distanciamento social. Explicamos também que o teste reduzido diz respeito ao fato de que diminuimos a quantidade de tarefas, mas não fizemos qualquer alteração nas atividades propostas.

Outro aspecto que corrobora com a adoção de apenas uma tarefa por habilidade é o fato de que o objetivo do teste não é o de fornecer um certificado ou uma nota, mas de gerar dados para traçarmos o perfil linguístico comunicativo do futuro professor de espanhol como língua estrangeira (ELE), juntamente com os resultados de outros instrumentos para geração de dados. Assim, nosso objetivo não foi o de certificar o informante, mas de termos mais informações a respeito de sua competência linguístico-comunicativa.

Assumimos que os testes poderiam ser aplicados por profissionais habilitados e especializados na área de teste de proficiência, no entanto, uma vez que se trata de testes reduzidos, acreditamos sermos capazes de fazer uma leitura coerente dos dados, sem comprometer sua confiabilidade. Ademais, entendemos que aplicação de testes desta natureza exigiria uma série de protocolos e mobilizaria muitos agentes até sua conclusão, além dos custos financeiros.

Uma vez que a pesquisadora estava em constante contato com os informantes e já havia estabelecido uma relação de confiança, entendemos que seria mais conveniente que nós mesmos aplicássemos os testes. Acrescentamos também que se um terceiro agente fosse o responsável pela aplicação, certamente, teríamos conflitos de agendas, pois, diferente da pesquisadora que estava à disposição dos informantes, um terceiro agente poderia não estar.

RECONSTRUINDO O TERMO COMPETÊNCIA

2.1. Competência comunicativa: antecedentes do termo

Quando uma pessoa se dispõe a estudar uma língua estrangeira (LE), independente dos motivos que a levaram a um curso de idiomas ou a uma graduação, certamente, um dos seus objetivos é o domínio dessa língua. Entendemos esse domínio como o conhecimento linguístico em suas várias dimensões (oral, escrita e etc.). Incluímos no domínio oral (I) a iniciativa de propor uma conversação e conseguir mantê-la, (II) a capacidade de transitar em diferentes contextos usando a língua estrangeira e (III) o reconhecimento das intencionalidades do interlocutor durante a interação.

Para muitos, aprender uma língua estrangeira significa falar essa língua, comunicar-se através dela, embora saibamos que há os que a buscam para desenvolver habilidades específicas. Antes de o ensino comunicativo conquistar espaço em cursos e materiais didático-pedagógicos voltados para a LE, o ensino de línguas ainda era pautado em pressupostos do behaviorismo. “Na perspectiva behaviorista, a aprendizagem é um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática por meios de estímulos e respostas” (PAIVA, 2014, p.15), e o método adotado era o audiolinguismo.

O progresso com os princípios audiolinguistas para o ensino de línguas vem a formar um movimento pioneiro e de crescente visibilidade dentro da LA no período que se inicia logo após o término da guerra em 1945. Esse movimento de fortes bases linguísticas, num arcabouço behaviorista de ensino, dominou o cenário da LA por décadas (...) (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 12)

Segundo Oliveira (2007), o método audiolingual obteve bastante êxito durante a Segunda Guerra Mundial, uma vez que, por necessidades linguísticas e também por questões de sobrevivência, aprender o idioma do inimigo tornou-se uma artimanha de guerra. A respeito dessa necessidade, Almeida Filho comenta que

Durante a Guerra, a necessidade aguda de contato com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas. As questões de uso de outras línguas

se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e produções de material teórico e prático. (2009, p. 11)

Conforme Oliveira (2007), neste contexto bélico, os soldados aprendiam a língua do adversário através de treinamentos baseados em repetições, cujo objetivo era condicioná-los para aquisição de novas práticas linguísticas. Pautado em técnicas behavioristas, o método audiolingual não era capaz de explicar de que maneira o homem adquiria linguagem. Hábitos linguísticos, pré-estabelecidos, rígidos e resultados previsíveis não davam conta da criatividade humana.

Como explicar, por exemplo, a habilidade de uma criança em produzir linguagem de maneira tão sofisticada? De que maneira ocorre esse processo de aquisição? Apenas por mecanismos de repetição, imitação? O que explicaria a capacidade do homem em produzir inúmeras construções linguísticas? Por que uma criança, antes mesmo de ter acesso à educação formal, sem dispor ainda do conhecimento abstrato sobre o sistema linguístico, consegue entender as pessoas e se comunicar com elas? São questões complexas como estas que não cabem na perspectiva behaviorista e é neste contexto que surge a figura de Noam Chomsky.

2.1.1. Noam Chomsky: competência e desempenho

Conforme Kennedy (2018), a proposta de Chomsky rejeitou o que preconizava o behaviorismo, sendo esta a principal corrente que predominava na Linguística da época. Os seguidores do behaviorismo acreditavam que a linguagem humana era produto de hábitos adquiridos através de estímulos provenientes do meio da interação social. Assim, os comportamentos linguísticos, após inúmeras repetições, eram respostas a esses estímulos. Na contramão do behaviorismo,

"(...) Chomsky chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, (...) jamais ditas antes pelo próprio falante (...) ou por qualquer outro indivíduo" (KENNEDY, 2008, p.128)

Além disso,

Chomsky rejeita a transposição de experimentos com animais sobre condicionamento para a aprendizagem humana. Ele concorda que as crianças adquirem comportamentos verbais e não verbais através da observação e imitação dos adultos, mas rejeita a ideia da necessidade permanente de reforço (...) (PAIVA, 2014, p. 22)

Oliveira (2007) assinala que o método bloomfieldiano foi questionado por Chomsky sob o argumento de que aprender uma língua dependia de um dispositivo biológico inato e disponível ao homem, portanto, a linguagem não era fruto de exercícios automatizados. Desta forma, com o declínio do behaviorismo, a aquisição de segunda língua abandona a visão empirista e adota uma visão mentalista (PAIVA, 2014). Segundo Kennedy (2018), graças à faculdade da linguagem, é possível a construção da competência linguística, a partir de insumos linguísticos adquiridos no meio em que a criança se desenvolve.

"Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar radicada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística é o que ficou conhecido como *faculdade da linguagem*". (KENNEDY, 2018, p.129)

Percebemos, então, que embora a criatividade de usar a linguagem suponha um sujeito, a proposta de Chomsky prefere o estudo das estruturas gramaticais. Sendo assim, na obra Aspectos da teoria da sintaxe, Chomsky (1971) propõe a dicotomia competência e desempenho. No prefácio da referida obra, Chomsky (1971) esclarece que a ideia de língua, defendida por ele, não tem nada de original, visto que já havia sido proposta por Humboldt muito tempo antes.

Assim, vemos, na perspectiva chomskyana, que a língua é concebida como um sistema de regras que permite a interpretação e construção de infinitas orações. Assinala o autor que a gramática de uma língua deve ser capaz de descrever os processos que possibilitam a existência das orações, isto é, cabe ao linguista explicar as construções linguísticas possíveis em determinados códigos linguísticos.

O autor comenta que a criatividade da linguagem trata das infinitas possibilidades de organização dos elementos finitos que constituem o sistema da língua, ou seja, a partir de recursos finitos, disponíveis no sistema, é possível infinitas construções. "Chomsky chegou a afirmar, inclusive, que a *criatividade* é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal" (KENNEDY, 2018, p.128).

Entendemos, desta forma, que não é possível explicar a linguagem humana por meio do behaviorismo, isto é, o homem não aprende uma língua simplesmente porque está condicionado aos modelos e exposto a amostras dela, apenas por meio da repetição, mas sim por apresentar uma predisposição inata para a linguagem.

Segundo Chomsky, a competência "é o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua" e desempenho é "o uso real da língua em situações concretas". (1971, p. 6)⁵. Assim, uma vez que o seu objeto é a competência, vemos que na proposta chomskyana não estavam previstos aspectos tais como as marcas de um sujeito falante, a imprevisibilidade de seu comportamento linguístico e as variáveis contextuais.

Assinalamos, então, que o isolamento do objeto da Linguística, que devia ser asséptico, custou aos estudos linguísticos a exclusão daquele que manipula o código, o sistema. Com efeito, para o autor, a seriedade da Linguística, enquanto ciência, seria questionada caso seu objeto de estudo fosse o desempenho, o uso da língua.

Entendemos a competência como a parte material e concreta da linguagem, pois de alguma forma é possível medi-la, é possível saber o quanto um indivíduo conhece da própria língua; enquanto que o desempenho é imprevisível, variável e abstrato à medida que depende da competência. Desta forma, Chomsky opta pela competência porque nela há estruturas mensuráveis

⁵ Hacemos, pues, una distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real de lengua en situaciones concretas). (CHOMSKY)

com as quais o linguista pode lidar e que permitem o estudo da língua de forma sistemática, pontual e objetiva.

2.2. Dell Hymes: competência comunicativa (CC)

Retomar o postulado chomskyano é importante, pois a noção de competência comunicativa, pensada por Dell Hymes (1972), está assentada sobre o par dicotômico competência e desempenho. Ele “foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência” e “ao acrescentar comunicativismo ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua”. (IBRAHIM, 2007, p.144). De fato, para ele

(...) separar competência e desempenho parecia incoerente, pois aquela se constitui como um sistema abstrato e, como tal, só poderia ser percebida como desempenho. Assim, em sua visão, o construto da CC relaciona-se à noção de capacidade para implementar determinado conhecimento (ou competência) no processo de comunicação. (CUNHA, 2018, p. 36-37)

Apesar de Hymes (1972) questionar os pressupostos do gerativismo sob o argumento principal de que os fatores socioculturais são indispensáveis para os estudos que tratam dos fenômenos da linguagem, convém destacar que preterir o desempenho em detrimento da competência foi necessário, tendo em vista o caráter e o rigor científico a que estava submetida a área da Linguística formal. Na verdade, o próprio Hymes admite que é compreensível a opção por um objeto mensurável, livre de perturbações e passível de recortes, no entanto, isto não o impediu de criticar a proposta de Chomsky

O que incomodou Hymes foi justamente o falante-ouvinte ideal em uma comunidade linguisticamente homogênea de que tratava Chomsky em sua proposta. Para o antropólogo e sociolinguista, excluir o falante-ouvinte real significava ignorar todas as dificuldades com as quais conviviam as crianças desde a mais tenra idade.

O objeto de estudo da Linguística é resultado de uma abstração, necessária, mas que provocou controvérsias no âmbito dos estudos que discutem fenômenos linguísticos. Hymes (1972) defende a inserção dos fatores

socioculturais para compreender e aplicar a teoria. Para ele, uma teoria não se sustenta em pressupostos que não sejam advindos da prática, visto que a prática alimenta a teoria. Em sua perspectiva, devemos partir da prática para pensar a teoria e não o contrário.

Segundo Hymes, ao ignorar o falante-ouvinte real, Chomsky desconsidera as dificuldades com as quais lidamos enquanto usuários da língua. Assim, está óbvio que os fatores extralinguísticos devem ser contemplados em estudos que tratam do fenômeno da linguagem, pois, restringir a teoria apenas ao estudo da competência deixaria de fora inúmeras atividades languageiras. Hymes lamenta que não há espaço para as diferenças na perspectiva do falante ideal.

De acordo com sociolinguista, se em uma comunidade linguisticamente homogênea, o desempenho é o reflexo da competência de um falante-ouvinte ideal, certamente, em uma comunidade real, o desempenho é manifestação imperfeita do sistema subjacente. Por este ângulo, vemos que o falante-ouvinte ideal é concebido como um ser inanimado que não desempenha nenhuma função social. Para ilustrar seu ponto de vista, Hymes lança mão de uma metáfora, em que o desempenho seria o fruto proibido e o falante-ouvinte ideal seria condenado à imperfeição caso dele provasse.

Embora reconheça que submeter-se ao rigor das estruturas da língua garanta à Linguística o prestígio de uma área científica, assinala que mais notável seria tratar de questões fundamentais para a vida humana.

De acordo com Hymes, apesar de Chomsky tentar se afastar do fator humano, ao preocupar-se com o aspecto interno da linguagem, o pai da Linguística Moderna acaba envolvendo-se profundamente com ele, uma vez que “essa internalidade é da máxima ou mais profunda significação humana”.⁶ Para Hymes, nenhuma teoria linguística moderna tratou de forma mais profunda da estrutura interna ou da significação humana intrínseca.

É a partir deste ponto de vista que o sociolinguista propõe uma teoria mais ampla e que possa dar conta dos fatores intra e extralinguísticos. Tal

⁶ “esa internalidad es de la máxima o más profunda significación humana”.(HYMES, 1972, p. 17)

convicção está assentada em dois argumentos. Primeiro, na ideia de que “os conceitos que foram postulados como básicos para a linguística (falante-ouvinte, comunidade linguística, ato de fala, aceitabilidade, etc.) são, de fato, variáveis socioculturais”, e segundo, na ideia de “que a competência dos usuários da língua inclui habilidades e critérios que são relativos a, e interdependentes de, fatores socioculturais”.⁷

Conforme Hymes, a competência diz respeito às atitudes, às crenças, à capacidade de posicionamento, à habilidade de iniciar, conduzir e interromper uma conversação em eventos comunicativos. Isto é, a competência comporta um complexo conjunto de elementos que são mobilizados pelo falante para atender as suas necessidades. “A aquisição de tal competência está obviamente alimentada pela experiência social, pelas necessidades e pelas motivações, e pela ação, que, por sua vez, é uma fonte renovada de motivações, necessidades e experiências.”⁸

A engrenagem da língua na vida social tem seu aspecto positivo e produtivo. Há regras do uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis. Assim como as regras da sintaxe podem controlar aspectos da fonologia, e assim como as regras semânticas possivelmente controlam aspectos da sintaxe, da mesma forma, as regras dos atos de fala intervêm como fator de controle para a forma linguística em sua totalidade⁹

Desta maneira, notamos que o recorte sobre a linguagem é desfeito, dando lugar à noção de competência comunicativa. Assim, a competência depende do conhecimento e da habilidade para o uso. Nesta perspectiva, Hymes estabelece quatro aspectos/parâmetros da competência comunicativa que, por sua vez, devem ser adequados aos usuários da língua e de seu uso.

⁷ “Los conceptos que han sido postulados como básicos para la linguística (hablante-oyente, comunidade linguística, acto de habla, aceptabilidad, etc.) son, de hecho, variables socioculturales (...) la competencia de los usuarios de la lengua incluye habilidades y criterios que son relativos a, e interdependientes con, factores socioculturales” (HYMES, 1972, p. 21-22)

⁸ “La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.” (HYMES, 1972, p. 22)

⁹ “El engranaje de la lengua en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles. Así como las reglas de la sintaxis pueden controlar aspectos de la fonología, y así como las reglas semánticas posiblemente controlan aspectos de la sintaxis, de la misma forma las reglas de los actos de habla intervienen como un factor de control para la forma linguística en su totalidad.” (HYMES, 1972, p. 23)

- I. Se (e em que grau) algo é formalmente possível. Este parâmetro diz respeito às possibilidades que o sistema oferece para que construções sejam realizadas. Algo que é formalmente possível depende da gramática da língua, bem como de outros aspectos que a regem.
- II. Se (e em que grau) algo é factível. Trata-se dos fatores que inviabilizam o evento comunicativo. A viabilidade ocupa-se dos aspectos físicos, biológicos, cognitivos, os quais podem interferir na eficácia da comunicação.
- III. Se (e em que grau) algo é apropriado. Este parâmetro corresponde às variáveis contextuais. São evocados os aspectos socioculturais, e o falante deve considerar a pertinência de suas construções linguísticas, ajustando-se ao contexto.
- IV. Se (e em que grau) algo se realiza. O último parâmetro refere-se à própria materialidade linguística, uma vez que “algo pode ser possível, viável, apropriado e não ocorrer”¹⁰.

Está clara a transcendência da dicotomia e ampliação do modelo chomskyano. A teoria linguística deixa de ser pensada por apenas um viés e abarca a complexidade humana ao convocar o extralinguístico, uma vez a habilidade para o uso está inserida na concepção que Hymes tem de competência.

É importante assinalar que os pressupostos que regem a noção de competência comunicativa não foram pensados levando em consideração o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no entanto, é a partir deles que foi possível pensar neste tipo de ensino, apartado dos mecanismos estruturalistas.

2.3. Canale e Swain: o caráter pedagógico da CC

¹⁰ “Algo puede ser posible, factible, apropiado y no llevarse a cabo” (HYMES, 1972, p. 30)

Com as contribuições de Canale e Swain (1996.1)¹¹, o ensino de línguas ganha novos contornos. Os autores revisaram as bases teóricas que norteiam este tipo de ensino e propuseram um conjunto de princípios que estivessem coadunados com aqueles previstos na noção de competência comunicativa. Tais princípios deveriam orientar o trabalho docente, bem como os instrumentos avaliativos do ensino de línguas que objetivam a comunicação.

De acordo com os autores, há abordagens que precisam ser delimitadas. I. A abordagem gramatical tem em vista a estrutura, a forma (aspectos fonológicos, morfológicos, estruturas sintáticas, léxico). Normalmente, é esta abordagem que direciona os materiais didáticos. II. A abordagem comunicativa preocupa-se com as funções comunicativas (pedir desculpas, descrever, convidar, prometer). III. A abordagem situacional leva em conta o contexto comunicativo.

Para eles, o situacional deve estar incluído nas abordagens gramatical e comunicativa, uma vez que o contexto se apresenta em ambos. Esclarecem ainda que o termo abordagem diz respeito aos princípios que regem um programa voltado para o ensino de línguas e não aos materiais didáticos ou métodos de ensino.

Os teóricos lançam mão de duas concepções distintas, a de competência comunicativa e de desempenho comunicativo. A primeira trata da relação e interação entre as competências gramatical e sociolinguística, e a segunda corresponde à execução dessas competências. De acordo com eles, além de conhecer o sistema da língua e as regras que o regem, considerando o aspecto gramatical (competência gramatical), é necessário também saber as regras sociais exigidas em diversos contextos de uso da língua (competência sociolinguística).

Tais pressupostos devem subsidiar todo aquele programa de ensino de línguas que tem como premissa o uso da língua para a comunicação. Além

¹¹ O texto com o qual trabalhamos está escrito em espanhol e foi publicado no mesmo ano (1996), em dois momentos pela revista Signos. Desta maneira, usaremos 1996.1 para nos referir à primeira parte do texto, e 1996.2 à segunda parte. Tomamos esta decisão por conta de que o conceito de competência comunicativa na primeira parte compreende as competências gramatical e sociolinguística, e na segunda contempla as competências gramatical, sociolinguística e estratégica.

disso, os métodos de ensino e os instrumentos avaliativos também devem ser pensados a partir da ideia de competência e desempenho comunicativos desenhados por eles. Ao propor o marco teórico do ensino comunicativo, Canale e Swain (1996) pontuam quatro aspectos importantes.

- I. Eles não pretendem que a definição da competência comunicativa seja a mola propulsora do ensino de línguas. Para eles, a competência comunicativa é um subcomponente da noção de competência linguística, bem como o desempenho comunicativo é uma expressão parcial de um desempenho linguístico mais abrangente.
- II. Eles esclarecem que a noção de competência diz respeito ao conhecimento subjacente, seja ele de qualquer natureza. Quanto à ideia de habilidade para o uso, inserida no conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), Canale e Swain (1996) esquivam-se dela, pois acreditam que não houve rigor ao aplicá-la em pesquisas que tratam do tema (competência comunicativa) e porque duvidam de qualquer teoria que se dispõe a explicar o que seria essa habilidade para o uso. Além disso, argumentam os teóricos que dar margem a este entendimento - da competência enquanto habilidade para o uso - pode sugerir que o usuário da língua tem carências linguísticas ou comunicativas, isto é, que ele apresenta uma competência linguística inadequada. Desta forma, optam pelo par, competência comunicativa e desempenho comunicativo.
- III. Os linguistas apontam que os fatores psicolinguísticos não dizem respeito à competência comunicativa, mas ao desempenho comunicativo. Ora, uma vez que o desempenho supõe um sujeito, usuário da língua, certamente, é ele quem será afetado por limitações de memória, problemas cognitivos, dentre outros. Na proposta de Hymes, também estão presentes os fatores psicolinguísticos, porém, eles referem-se à competência comunicativa – mesmo porque ele não propõe nenhuma dicotomia. No entanto, convém assinalar que para Hymes há a presença do sujeito falante na ideia de habilidade para uso inserida no conceito de competência.

IV. Canale e Swain (1996) defendem que além de se estudar a relação existente entre as competências gramatical e sociolinguística, é necessário também considerar as particularidades inerentes a cada uma, pois, assim como há regularidades quanto ao conhecimento que o usuário tem sobre a utilização da língua, há regularidades quanto ao conhecimento que o usuário tem sobre a gramática. Assinalam que este aspecto costuma ser marginalizado nos estudos sobre a competência comunicativa.

Ao nosso ver, a proposta teórica dos autores, de alguma forma, mantém a dicotomia chomskyana, entretanto, não há predileção por um ou outro conceito. Parece-nos que enquanto na definição de desempenho comunicativo existe um sujeito atuante, responsável pela manipulação das competências, o que nos sugere uma dinamicidade do desempenho, na definição de competência comunicativa, ao contrário, o conhecimento parece estar disponível àquele que se dispõe a buscá-lo.

Após distinguir a competência do desempenho, os teóricos elaboraram um conjunto de princípios que fundamentam a teoria da competência comunicativa, considerando a abordagem comunicativa. Tais princípios têm implicações tanto para o ensino, quanto para a avaliação da segunda língua. Desta forma, Canale e Swain (1996) estabelecem cinco princípios que devem orientar a abordagem comunicativa empregada em programas de ensino de línguas:

- I. A competência comunicativa é composta pelas subcompetências gramatical, sociolinguística e estratégica¹². Segundo eles, não há razões para que uma se sobreponha à outra, uma vez que a integração de todas elas constitui o primeiro objetivo da abordagem comunicativa.
- II. A abordagem comunicativa deve atender às necessidades linguísticas do aprendiz ao mesmo tempo em que deve preencher as suas expectativas. Estas necessidades precisam abarcar aspectos de todas as competências (gramatical, sociolinguística e estratégicas). Há que

¹² Convém assinalar que na primeira parte do artigo, a competência estratégica não aparece

se considerar quais as variantes linguísticas mais prováveis de o aprendiz encontrar em situações reais do uso da língua, bem como verificar aquilo que um falante nativo espera de um estrangeiro, isto é, qual é o mínimo de competência comunicativa desejável a um falante aprendiz.

- III. Ao aprendiz deve ser concedida a oportunidade de interagir com falantes nativos em experiências significativas. É fundamental ter em vista o contexto real de uso, no entanto, está claro para eles que este princípio é desafiador para todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Ressaltam que se o objetivo é desenvolver a competência comunicativa, é indispensável fornecer insumos de qualidade para elevar o nível de confiança do aprendiz em momentos de interação.
- IV. Inicialmente, o aprendiz deverá apoiar-se na competência comunicativa adquirida em sua própria língua materna, considerando principalmente aqueles aspectos que podem contribuir na apropriação da língua estrangeira. Assim, apoiado em conhecimentos maternos, o aprendiz poderá desenvolver habilidades na língua alvo. É importante destacar que os traços mais formais da língua (aspectos gramaticais) devem ser trabalhados de forma contextualizada, de modo que o aprendiz consiga, por exemplo, pedir desculpas apropriadamente.
- V. O objetivo de qualquer programa, cuja abordagem seja a comunicativa, é proporcionar a informação, a prática e a experiência necessárias para que o aprendiz seja capaz de se comunicar usando a língua estrangeira. É desejável que o conhecimento sobre a língua materna sirva de parâmetro ou referência para o ensino da língua estrangeira. Os estudiosos sugerem que a abordagem seja também de caráter interdisciplinar, de modo a proporcionar um conhecimento sobre outras culturas.

O marco teórico, proposto por Canale e Swain (1996), está assentado, sobretudo, naquilo que eles entendem por comunicação.

Entendemos que a comunicação se baseia na interação interpessoal e sociocultural, comporta elementos de criatividade e imprevisibilidade,

tem lugar em um contexto discursivo e sociocultural, é um comportamento orientado a um propósito, se exerce na prática sob limitações próprias do desempenho, implica o uso de uma linguagem autêntica (ao contrário daquela linguagem manipulada dos manuais), e se considera que haverá conseguido ou não seu propósito em razão dos efeitos que produzam no comportamento.¹³

Ressaltam ainda que os significados sociais das proposições dependem de seus contextos discursivo e sociocultural, e que esses significados são negociados pelos participantes nas interações. Uma vez que a comunicação é imprevisível, o comportamento linguístico do interlocutor não poderá ser antecipado como acontece nas interações manipuladas. De acordo com os estudiosos, a comunicação compreende elementos verbais, não-verbais, as modalidades escritas e orais, assim como a compreensão e produção de textos.

O objetivo do marco é preparar o aprendiz para lidar com as mais diversas possibilidades de uso da língua, além de orientar os instrumentos de avaliação da língua estrangeira, tendo em vista as necessidades linguísticas do aprendiz.

Para Canale e Swain (1996), a competência gramatical compreende o léxico, as regras da morfologia, a sintaxe, a semântica e a fonologia. Esta subcompetência permitirá ao aprendiz interpretar e expressar o significado literal dos enunciados; a sociolinguística diz respeito ao significado social dos enunciados, ao grau de adequação e às variáveis contextuais, compreendendo também as regras do discurso; a estratégica trata das formas de compensar possíveis falhas na comunicação, o que pode variar em função da idade e do nível de conhecimento na língua alvo. Indicam os autores que as estratégias de compensação serão melhor desenvolvidas em situações reais de uso.

¹³ Entendemos que la comunicación se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se sejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso de un lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera que habrá logrado o no su propósito em razón de los efectos que produzca en el comportamiento. (CANALE & SWAIN, 1996, s/p)

A implementação do marco teórico terá implicações no formato do programa, na metodologia docente, na formação de professores e na confecção de materiais.

- I. Quanto ao formato do programa, eles defendem que a abordagem comunicativa deve estar organizada em torno de funções retóricas, cuja ênfase seja o uso, uma vez que dar espaço demasiado ao aspecto gramatical pode provocar sentimentos negativos quanto ao ensino da língua.
- II. Para eles, é fundamental que a metodologia do professor esteja voltada para o uso da língua, de modo a proporcionar ao aprendiz a chance de desenvolver habilidades que permitam-lhe interagir em situações reais.
- III. No tocante à formação do professor, este deve ter claro que abordagem adotará em sua prática pedagógica, sendo a comunicativa, o professor deverá dispor de um grau elevado de competência comunicativa para oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Eles ressaltam que uma boa formação pode garantir o êxito da abordagem comunicativa, mas não lhes parece claro que a formação atual do professor proporcione tal nível de competência comunicativa.
- IV. No que concerne aos materiais didáticos, eles mencionam que aqueles utilizados não contemplam os pressupostos do marco teórico.

Os teóricos pontuam que a avaliação a respeito da língua estrangeira deverá considerar não apenas aquilo que o aprendiz sabe sobre a língua e como usá-la, mas a capacidade desse aprendiz de demonstrar estes conhecimentos em situações significativas de comunicação. Acreditam também que as avaliações devem analisar aspectos pontuais da competência comunicativa e não apenas considerar o seu caráter integrador.

Como vemos, o caráter pedagógico do termo competência comunicativa, preocupado com ensino e aprendizagem da língua estrangeira, se deu graças aos esforços do Canale e Swain (1996), no entanto, anos mais tarde, Canale (s.d) revisa o marco e o amplia, trazendo a competência discursiva.

2.4. Canale: ampliação do modelo

Canale (s.d.) defende que os pressupostos da competência comunicativa possuem um grande potencial para orientar o ensino de línguas, distante daqueles que fundamentam a gramática, mas, ao mesmo tempo, o termo provoca inúmeras interpretações, inclusive, dentro da própria Linguística Aplicada. Tais interpretações são decorrentes da ausência de um referencial teórico adequado, capaz de traçar o construto da competência comunicativa. Desta maneira, propõe uma revisão do marco teórico sugerido por Canale e Swain (1996) e apresenta quais as suas implicações para a educação e avaliação.

Para Canale, a comunicação é construída socialmente e adquirida a partir de interações, da prática. De caráter imprevisível, a comunicação surge em contextos discursivos e socioculturais, cujas referências oferecem pistas para a interpretação correta dos enunciados, isto é, os sentidos são construídos e dependem de fatores contextuais. Além disso, pontua Canale, a comunicação é regida por propósitos comunicativos e acontece sob limitações psicológicas e outras condições, as quais podem interferir no processo. A linguagem empregada deve ser autêntica e não mecanizada. O êxito da comunicação dependerá da habilidade do falante ao estabelecer contato com o outro, de modo que obtenha a resposta/ o comportamento que espera.

Assim, acreditamos que a comunicação é imprevisível à medida que não podemos nos antecipar aos comportamentos linguísticos do interlocutor, ou seja, não conseguimos conhecer de antemão as suas respostas, daí que os diálogos engessados, previstos em manuais didáticos, não cabem na proposta da abordagem comunicativa.

Entendemos que as construções linguísticas podem adquirir inúmeras interpretações, pois estão condicionadas a variáveis extralinguísticas que não podem ser controladas ou mensuradas, sendo o sentido negociado. Neste sentido, quando nos lançamos em uma interação, esperamos provocar transformações nas atitudes/comportamentos do interlocutor, tendo em vista um objetivo específico (informar algo, pedir instruções, enfatizar uma afirmação, pedir desculpas, ou simplesmente passar o tempo).

Na revisão do marco, Canale sugere que o desempenho comunicativo, proposto por Canale e Swain (1996), seja substituído pelo termo comunicação real por conta de inúmeras confusões. Para Canale, a competência comunicativa diz respeito ao conhecimento e a habilidade para usá-lo dentro de uma comunicação real. O conhecimento é aquilo que o falante sabe sobre sua língua e seu aspecto comunicativo, ao passo que a habilidade é a utilização (eficaz ou não) desse conhecimento dentro de uma comunicação real.

Nesta nova proposta, são quatro os componentes da competência comunicativa, quais sejam: a competência gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Canale assinala que estes componentes interagem com outros conhecimentos, tais como os de mundo e os de teorias da ação humana, isto é, são consideradas experiências de vida e traços da personalidade, por exemplo.

- I. A competência gramatical comporta o domínio da língua, tendo em vista vocabulário, formação de palavras, frases, pronúncia, ortografia e semântica. Estes componentes subsidiam a compreensão e a manifestação do sentido literal dos enunciados. Canale afirma que esta competência é essencial em qualquer programa de línguas.
- II. A competência sociolinguística contempla as regras socioculturais de uso. Ela se ocupa da adequação de certos enunciados a determinados contextos de produção, considerando as variáveis extralinguísticas, as convenções que regem as relações, e o propósito comunicativo, dentre outros. O sentido depende da situação, do contexto. Segundo Canale, apesar de negligenciada, esta competência é fundamental para a compreensão do significado social dos enunciados.
- III. A competência discursiva é a novidade da proposta de Canale, uma vez que anteriormente esta competência estava embutida na sociolinguística. Segundo o autor, a competência discursiva é uma combinação de formas gramaticais e significados na construção de um texto. A forma gramatical refere-se à coesão, e a coerência, ao significado. Canale aponta que a interação entre estas três competências demonstra a complexidade da competência comunicativa, no entanto, não está muito bem definido se as

regras discursivas devem diferenciar-se das gramaticais e sociolinguísticas.

IV. A competência estratégica corresponde às estratégias lançadas pelo falante para sanar possíveis falhas na comunicação. Tais estratégias são formas de compensar as lacunas que impedem a comunicação, de modo que seja possível favorecê-la. Por exemplo, caso haja um lapso de memória, o falante poderá usar sinônimos ou paráfrases para efetivar a comunicação. O importante é que o aprendiz não desista de se comunicar, preferir o silêncio não deve ser uma opção.

O marco proposto deve ser articulado ao ensino de línguas estrangeiras, mas não é um modelo de competência comunicativa, porque não aponta a maneira como os componentes da competência se comportam, a ordem de atuação dos componentes e tampouco quais são adquiridos normalmente, o que pretende Canale é que o marco sirva para a construção de um modelo de competência.

Entendemos a comunicação real como um espaço no qual se materializa a competência comunicativa; é dentro desse espaço que a competência comunicativa é acionada e junto com ela, conseqüentemente, todos os seus componentes. É na comunicação real que o falante/aprendiz de uma língua usará todo o seu conhecimento a respeito do sistema para se comunicar.

Canale comenta que normalmente o ensino de línguas se assenta apenas sobre o conhecimento, relegando a habilidade para usá-lo. A ênfase sobre esta abordagem, orientada ao conhecimento, decorre de vários fatores, entre os quais destaca o curto tempo das aulas, o grande número de alunos em sala de aula e professores pouco competentes na língua estrangeira. Levando em conta tais fatores, é mais exequível um ensino, cujo foco comporta apenas parte da competência comunicativa.

Para Canale, enfatizar a abordagem orientada ao conhecimento não proporciona o uso significativo da língua em situações autênticas, desta forma, as atividades orientadas às habilidades são as mais recomendadas. Se o objetivo é o uso real, contemplar atividades apenas para o conhecimento é uma

incoerência. Para ilustrar, Canale apresenta uma metáfora na qual compara o processo de aprendizagem de uma língua ao programa de autoescola.

Como seria possível aprender a dirigir sem manusear um carro, considerando o fato de que o contato do aspirante a motorista com um carro é somente na autoescola? Como aprender a falar uma língua estrangeira, se não há atividades que contemplem a habilidade para usar essa língua? Do que adianta saber as regras de trânsito, conhecer as sinalizações, se não sabemos como dirigir? Ou ainda, do que adianta saber dirigir sem conhecer as leis de trânsito e as sinalizações?

Vemos assim que tanto as aulas teóricas, quanto as aulas práticas são indispensáveis àquele que pretende ser um motorista competente. Desta forma, está claro que o equilíbrio entre as atividades voltadas para o conhecimento e aquelas para o uso são fundamentais no ensino de uma língua estrangeira.

2.5. Almeida Filho: modelo atualizado da CC

Segundo Almeida Filho (2002), o processo de desestrangeirização ocorre à medida que a língua alvo deixa de ser a língua do outro e, de alguma forma, passa a ser também daquele que se dispõe a estudá-la. Assim, a figura do professor, sua abordagem de ensinar, a abordagem de aprender do aluno e fatores tais como a afetividade podem ser determinantes no processo de desestrangeirização. Conforme nos informa,

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadora de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (p.15)

Entendemos que o objetivo do ensino comunicativo é a comunicação, usar a língua para expressar intencionalidades, estabelecer contratos de convivência, negociar sentidos, construir relações, transitar em contextos

autênticos de interação, enfim. Defendemos que aprender uma língua estrangeira deve proporcionar ao aprendiz a entrada em um mundo, no qual a língua seja um meio de comunicação dinâmico, vivo, imprevisível. Não se trata apenas de estudar um código, de conhecer um sistema, mas de viver a língua, de modo que aprendê-la seja uma experiência significativa.

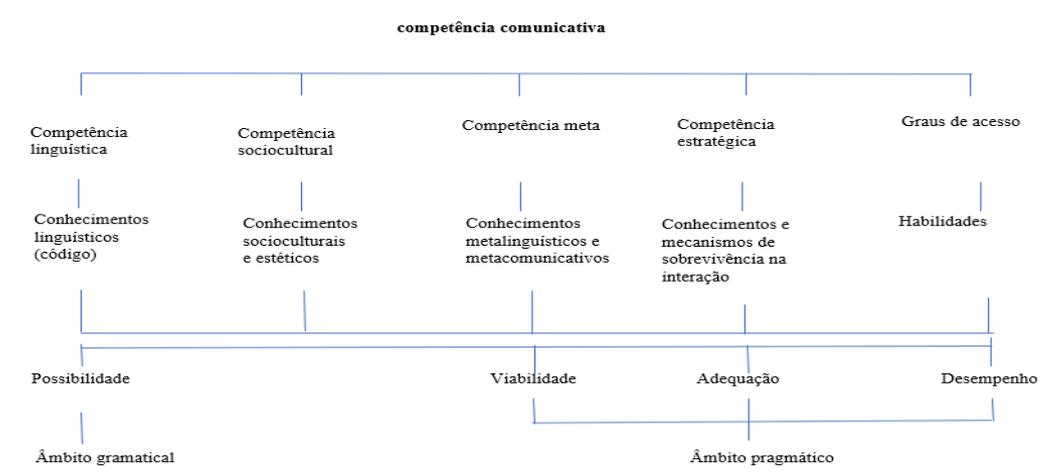
Almeida Filho (2002) estabelece cinco competências indispensáveis à profissão professor de LE, quais sejam: a implícita, a teórica, a aplicada, a linguístico- comunicativa e a profissional. O arcabouço teórico das competências mereceu atenção em muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada que tratam do ensino de língua e da formação de professores.

As competências do professor dependem de “suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.20), e isto pode explicar porque diferentes posturas são adotadas em sala de aula. Entendemos que para que o ensino comunicativo se efetive, o professor deve repensar a sua própria prática docente diante das necessidades, expectativas e objetivos de seus alunos. A mudança se dá de dentro para fora. Materiais comunicativos e políticas públicas eficientes não bastam, caso a concepção de linguagem do professor esteja assentada apenas sobre pressupostos gramaticais.

“Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 23). Daí a importância de o professor ter consciência linguística e clareza quanto ao tipo de aluno que pretende formar, bem como a maneira de fazer isso para que as expectativas sejam minimamente correspondidas.

Almeida Filho (2002) apresenta as nuances do ensino comunicativo, apontando as suas características e algumas reflexões. Para o autor, a comunicação é “uma forma de interação social propositada” (p.8), “é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade” (p.9). Neste sentido, uma vez que envolve o imprevisível, o aspecto criativo da linguagem, várias forças atuam no processo comunicativo.

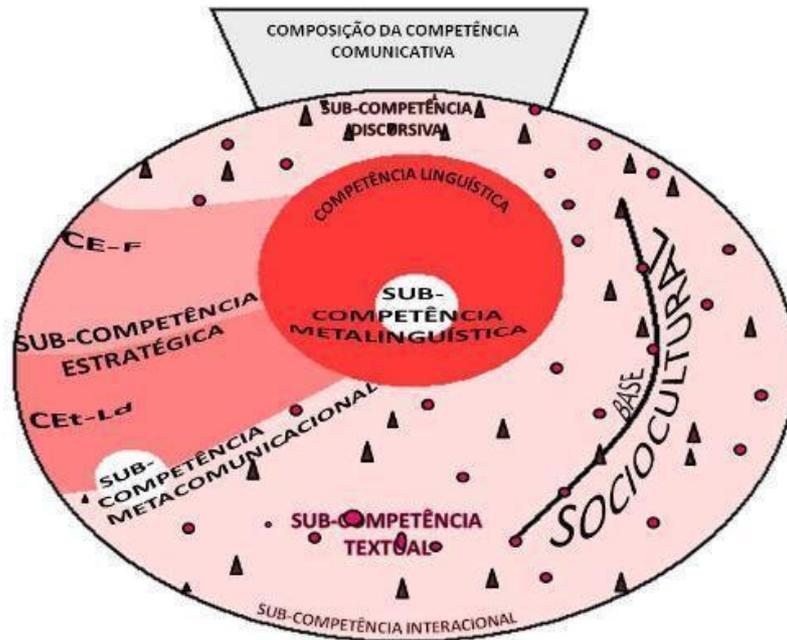
A noção de competência comunicativa proposta por Almeida Filho (2002) sintetiza as principais contribuições teóricas que discutem o termo, no entanto, em seu arcabouço, o autor não se limita à discussão, e aposta nas competências específicas do professor de língua estrangeira. Convém salientar que não percebemos a explicitação dos componentes da competência comunicativa e de que modo eles interagem, todavia, fica evidente a contribuição dos estudos anteriores e que antecederam o modelo de Almeida Filho.



Fonte: Almeida Filho, 2002

A partir do modelo exposto, entendemos que o desempenho do falante está condicionado ao seu grau de acesso que a cada componente da competência comunicativa. Assim, o desempenho estará sob influência do quanto o falante sabe a respeito dos conhecimentos linguísticos, socioculturais e estéticos, metalinguísticos e metacomunicativos e dos mecanismos de sobrevivência na interação. Em outras palavras, as forças que atuam sobre o desempenho do falante envolvem aquilo que ele conhece sobre a língua (aspectos gramaticais), as regras sociais e os contratos de convivência. Além disso, depende de sua capacidade de explicar a língua através da própria língua e dos instrumentos acionados na interação para que a comunicação seja eficaz.

Em 2009, Franco e Almeida Filho apresentaram um modelo atualizado de competência comunicativa, resultado de discussões do grupo de pesquisa. No modelo, encontramos considerações mais aprofundadas em torno dos componentes da competência comunicativa.



Fonte: Franco e Almeida Filho, 2009

No interior da competência comunicativa, encontramos a subcompetência linguística, dentro da qual encontramos a subcompetência metalingüística. A primeira subcompetência diz respeito ao conhecimento gramatical e a segunda à capacidade de mobilizar recursos do código linguístico para explicar o próprio código, de acordo com as terminologias estudadas. (FRANCO & ALMEIDA FILHO, 2009). Neste sentido, pautado sobre os conhecimentos gramaticais da língua que estuda, o aprendiz de uma LE pode explicar determinados usos dessa língua. No caso do espanhol, por exemplo, o aprendiz poderá esclarecer quando usar ou não usar o artigo neutro LO.

Enquanto a subcompetência interacional “é a capacidade de colocar-se em comunicação com outros, seja ela oral ou por escrito”, a subcompetência discursiva “é a capacidade de manutenção do fluxo discursivo entre usuários de uma dada língua para a compreensão e expressão de significados situados num contexto”; já a subcompetência textual “caracteriza-se pela capacidade de composição e leitura de textos em gêneros distintos.” (FRANCO & ALMEIDA FILHO, 2009, p.12). Isto significa que o aprendiz, além dos conhecimentos linguísticos e metalingüísticos, deve ser capaz de interagir por meio da LE, tendo em vista os aspectos contextuais e sua capacidade de manter-se em uma

situação comunicativa. Ademais, é indispensável a produção e leitura de textos na língua e em diversos gêneros textuais.

A subcompetência metacomunicacional diz respeito à “capacidade do falante de uma língua de saber reconhecer e explicar verbalmente com taxonomia adequada aspectos relevantes da comunicação”, enquanto que a subcompetência estratégica “refere-se aos componentes de compensação e de realce da comunicação, que são: formulaico, estético e lúdico” (p.13). A subcompetência estratégica é constituída por outras duas, que são a competência estratégico-formulaica e a competência estético-lúdico, as quais “referem-se à capacidade de relacionar a aquisição da língua com a produção de um discurso sedutor e atraente capaz de manter o fluxo comunicativo” (p.13)

Argumentamos que a subcompetência metacomunicacional retoma a ideia da metalinguística, no entanto, ao invés de conseguir explicar e identificar os aspectos linguísticos, o aprendiz deverá identificar e explicar os aspectos da comunicação (intencionalidades, negociação de sentidos, contratos de convivência, enfim.). Em relação à estratégica, entendemos que se refere aos mecanismos implantados pelo aprendiz para tornar o discurso mais atrativo, do mesmo modo quando utilizamos paráfrases ou fazemos gesticulações para sanar eventuais problemas na comunicação. Isto é, o aprendiz precisa lançar mão de estratégias para garantir ou tentar garantir o êxito do evento comunicativo.

Desta forma, finalizamos esta seção com o conceito de competência comunicativa segundo Almeida Filho. Para ele, é a “capacidade de mobilizar e articular conhecimento de língua e comunicação, sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua” (2009, apud SENE, 2016, p.59). Além disso, a CC “se desenvolve numa base sociocultural, ou seja, deve-se levar em conta (...) as referências culturais, o contexto do ensino-aprendizagem da língua, assim como o contexto social (...)”. (SENE, 2016, p.59).

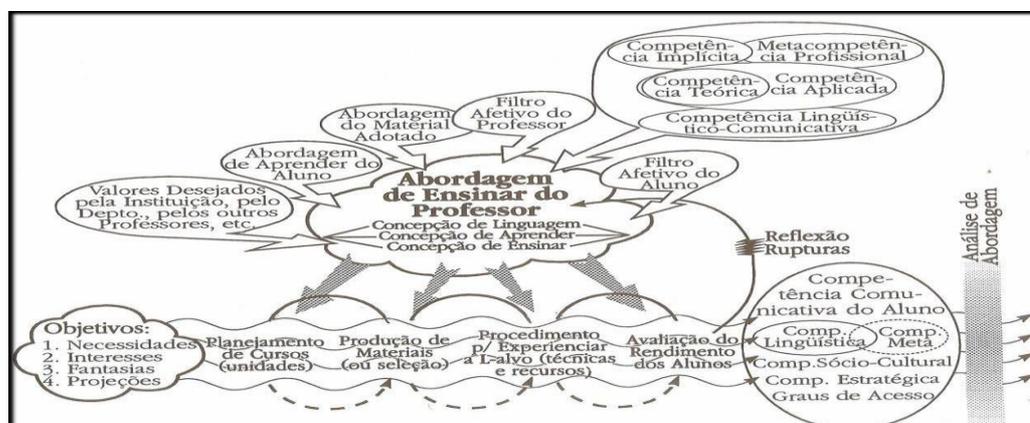
AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE

3.1. O modelo almeidiano¹⁴: OGEL e OGF

O modelo da Operação Global de Formação (OGF), proposto por Almeida Filho (2016), apresenta três componentes sobre os quais se sustentam as competências, a saber: conhecimento, atitude e ação. O modelo surge a partir de um outro já conhecido e apresentado em 1993, o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), que trata da abordagem de ensinar do professor e de aprender do aluno, bem como das competências, das quatro materialidades que compõem o modelo, do filtro afetivo, dentre outros.

Todo professor age conforme uma abordagem de ensinar e que “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.17). Segundo o autor, o processo de ensinar de um professor será construído a partir de sua abordagem de ensinar e terá pelo menos quatro dimensões: I) o planejamento do curso, II) a produção ou seleção de materiais, III) as experiências dentro e fora da sala que envolvam a LE e IV) a avaliação dos aprendizes, além da sua própria. Esse processo de ensinar compõe o que Almeida Filho chamou de OGEL.

MODELO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS



¹⁴ Termo acunhado por Sant’Ana, 2017 (apud SANT’ANA 2020)

Acreditamos que as quatro dimensões do processo de ensinar são as responsáveis pela materialização do ensino de uma LE. Assim, para que o ensino seja concretizado, o professor necessita praticar ações específicas, isto é, ao professor é indispensável planejar, selecionar e/ou produzir materiais, vivenciar a LE com seus alunos e avaliá-los. Estas ações serão influenciadas pela abordagem de ensinar do professor, assim, se um professor concebe a língua apenas como um inventário de regras gramaticais, os exercícios de aula servirão para reforçar esta visão e a preferência será por materiais que contenham exercícios repetitivos, mecânicos, com foco na forma, por exemplo.

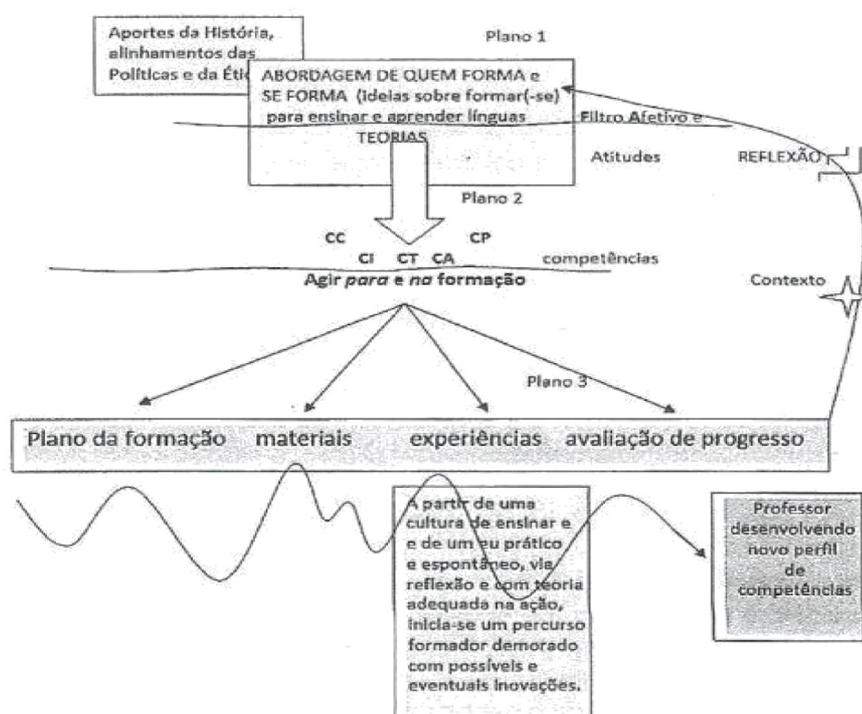
Sobre a abordagem de ensinar e, conseqüentemente, sobre o processo de ensinar do professor, atuam inúmeras forças, como o nível de competências do professor, a questão da afetividade do aluno e do professor (o quanto estes agentes estão envolvidos no processo de ensino da LE), as expectativas em torno da língua, bem como a abordagem de aprender do aluno e a dos materiais utilizados em sala de aula (quem é o autor, qual a concepção dele sobre a LE, o que é o ensino, enfim). Mudar posturas, a forma de ensinar, apenas será possível após um período de reflexão, autoavaliação e autocrítica.

Quanto ao modelo da Operação Global da Formação (OGF), a abordagem que influencia a OGF é a de formação. O plano 1 é o da abstração, das ideias, exatamente onde está localizada a abordagem de quem forma e se forma. Tal abordagem compreende as concepções de formar a si mesmo e o outro, para ensinar e aprender uma LE. “O funcionamento do modelo se inicia com um estímulo para agir na aprendizagem ou no ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 17). Assim, o professor “age em estados emocionais e amparado em atitudes sobre as ações que vão ser empreendidas” (p.18). Desta forma, quando o professor está disposto a formar ou a autoformar-se, o professor será orientado por uma dada abordagem de formação.

As competências, que aparecem no plano 2, darão o suporte para que o ensino da língua se concretize (plano 3). O plano 3 é o da materialização e abarca as quatro dimensões que aparecem no OGEL. “No plano das

concretudes, encontram-se as fases da ação no processo de formação: planejamento da formação, materiais, experiências de ensino e aprendizagem e avaliação do processo” (SANT’ANA, 2017, apud SANT’ANA, 2020, p. 70). “No modelo se vê também que os agentes se vestem sempre de afetividades que auxiliam ou criam dificuldades”, além disso, “vizinhas a um perfil de afetividades, localizamos as atitudes”, cujas ações para serem efetivadas “precisam se carregar da força das competências”. (ALMEIDA FILHO, 2016, p.20)

MODELO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE FORMAÇÃO



Fonte: Almeida Filho, 2016

3.2. As competências do professor de LE

Muitas vezes, em uma sala de aula, além da disposição e boa vontade, o único recurso de que dispõe o professor é apenas o seu conhecimento, sua bagagem teórica recém-adquirida ou acumulada ao longo de anos. Não é incomum que o professor não possua o mínimo para executar o seu plano de ensino, seja porque a escola não oferece os instrumentos, seja pela

omissão de autoridades públicas responsáveis por (teoricamente) subsidiar um ensino de qualidade.

Isto quer dizer que, na falta de recursos, na ausência do poder público, e, ainda, diante da impossibilidade de lutar por direitos conquistados, ao exigir condições de trabalho (muitas vezes, por já estar desesperançado), o professor acaba sendo o seu próprio e único recurso. Quando este professor possui uma formação sólida, é possível oferecer um ensino minimamente de qualidade, mas quando este professor não usa a língua que ensina? Ou quando não reconhece o valor da profissão e de seu papel? Ou quando não consegue executar o seu conhecimento, a teoria? Ou quando não consegue explicar os resultados que obtém? Ou quando não consegue refletir sobre a sua própria atuação docente? O que será dessa sala de aula de LE?

Estes questionamentos remetem a uma ou várias competências, as quais discutiremos nesta seção. As competências do professor de LE foram inicialmente propostas por Almeida Filho (2002) e desencadearam inúmeras pesquisas no âmbito do ensino de línguas e formação de professores na área da Linguística Aplicada. São cinco as competências que configuram o perfil dos professores de LE, quais sejam: a competência implícita (doravante CI), a competência linguístico-comunicativa (doravante CLC), a competência teórica (doravante CT), a competência aplicada (doravante CA) e a competência profissional (doravante CP). O nível de competências do professor interfere diretamente em sua abordagem de ensinar.

Conforme Nascimento, as competências

(...) “são compreendidas como saberes cognitivos, afetivos, e intelectuais construídos ao longo da vida profissional (por parte do professor) e acadêmica (por parte do aprendiz, durante escolarização). Por implicar ação – o fazer linguístico – as competências são capazes de mobilizar saberes para superar percalços”. (NASCIMENTO, 2009, p. 22 apud NASCIMENTO, 2018, p.109)

Ademais,

(...) são necessárias para um desempenho produtivo do professor de língua e constituem-se pela reflexão, afecção emocional e pelo

contexto do indivíduo. É também a partir delas que se torna possível efetivar o que, na OGF, se denomina (as quatro) materialidades (...): o planejamento do curso, a elaboração ou escolha de materiais, a concretização de experiências formadoras e a avaliação do progresso na formação. (SILVA & CARIA FILHO, 2016, p. 37)

Ponderamos que o estudo das competências é indispensável para se iluminem práticas, muitas vezes, já enrijecidas por anos de experiência, ao mesmo tempo em que repensamos as que já estão em curso. Além disso, “a análise de abordagem e competências de professores (...) pode permitir-nos começar a pensar o processo de formação de uma perspectiva diferente (...)”. (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 19)

Concordamos com Rocha e Silva (2007, p. 68) quando asseveram que “as competências não são conteúdos em si”, ou seja, não se trata da capacidade do indivíduo de acumular conhecimentos, mas de mobilizá-los. Refere-se ao que fazemos com aquilo que sabemos, com efeito, segundo os autores, as competências são ações decorrentes de conhecimentos adquiridos.

(...) a competência não pode ser relacionada à imitação de modelos ou ao acúmulo de conhecimentos, uma vez que ela envolve a ação de resolver problemas e, portanto, fazer escolhas, apoiando-se em conhecimentos já construídos, ao mesmo tempo em que se buscam e se constroem novos conhecimentos. (ROCHA & SILVA, 2007, p. 68)

“Os caminhos do ensino de língua estrangeira divergem e podem ser percorridos conforme as competências dos professores” (CARDOSO, 2018, p.195), isto é, a forma que o ensino de línguas é conduzido pelo professor de LE está condicionada ao grau de desenvolvimento das competências, desta forma, existem inúmeras maneiras de ensinar uma LE, e a qualidade deste ensino será determinada pelo nível das competências. Assim, pode ocorrer que, na ausência de todas as competências, o professor atuará movido, principalmente, pela competência implícita (crenças e intuições), porque a adquirimos muito antes da formação inicial.

Defendemos que alcançar a compreensão do funcionamento, conceito e componentes das competências é também uma forma de contribuir para a formação de futuros professores e daqueles já em serviço, uma vez que

sempre é possível rever posicionamentos e avançar em busca de inovações. À vista disso,

Temos compreendido que a análise das competências de ensinar, em LA, tem-se configurado como uma possível e promissora entrada para o entendimento da prática pedagógica do professor de línguas, não a única, e que a sua compreensão tem contribuído para a discussão teórica e metodológica da área. Entendemos que a compreensão das competências de ensinar pode colaborar para a programas de educação inicial e continuada (...) (BARÇANTE, 2018, p. 211-212)

Para Consolo (2007, p.165), “o perfil de professores de língua estrangeira (LE) considerados capazes de desempenhar seu trabalho de maneira adequada e satisfatória pressupõe uma configuração de diversas competências”, pois estamos passíveis de avaliações. Segundo ele,

(...) somos avaliados, formal ou informalmente, em nossa vida diária, por aqueles que convivem com conosco, e mais criteriosamente nas ocasiões em que precisamos comprovar nossa competência para assumir determinadas funções sociais e profissionais. Não seria, portanto, diferente, para aqueles que desejam se inserir no mercado de trabalho como professores de LE. (CONSOLO, 2007, p. 167)

O mercado de trabalho entende que o profissional formado em Letras está habilitado para atuar em várias áreas que o curso oferece. Assim, subentende-se que o professor poderá lecionar disciplinas como as de literatura, produção de texto, LE, gramática, por exemplo. No entanto, na prática, a realidade é bem diferente. Não queremos com isto pressupor que o professor deve dominar todo o conhecimento da área das Letras, mas sim que ele saiba das possibilidades de atuação, para que seja encorajado a ministrar diferentes disciplinas.

Apesar de o professor se identificar ou gostar mais de literatura, em seu diploma não constará “professor de literatura”, mas “licenciado em Letras”. Daí a importância de formar o futuro professor minimamente nas áreas, nas quais estará autorizado a atuar. Quanto à LE, defendemos que o estudante de Letras deve sair da universidade, pelo menos, com três competências, a saber: a implícita (com traços mais sofisticados), a linguístico-comunicativa

(plenamente desenvolvida ou com grande potencial) e a teórica (em constante evolução).

“As competências formam um canal que liga o fazer filosófico ao fazer efetivo, sendo, portanto, um conceito com movimento” (NASCIMENTO, 2018, p.109), com efeito, “as competências de um professor de LE precisam se entrecruzar e se harmonizar mutuamente” (IBRAHIM, 2007, p.1162) para que se movam de modo a construir um modelo acessível para o professor de LE. É preciso, sobretudo, que exista um equilíbrio entre as competências para que o professor atue satisfatoriamente no contexto da sala de aula e atenda às necessidades de seus alunos.

3.2.1. Competência implícita

Para Almeida Filho (2002), a competência implícita é a mais elementar, “constituída de intuições, crenças e experiências” (p.20), a qual “se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua (s) que vivemos” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.94). Advinda do convívio social, das visões que temos sobre o mundo, da forma como apreendemos as relações sociais, está claro que a CI é adquirida naturalmente, de forma espontânea e inconsciente, fruto de nossas práticas e relacionamentos sociais que mantemos ao longo da vida.

A CI emerge com naturalidade de quem experienciando a vida de aprendizagem em outras línguas e da primeira (da qual não parece sobrar muita memória) na vida e na escola, mas também se forma com as opiniões e crenças de amigos e familiares (...) O ideal é que ela não seja plena e solitária (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 15)

Assim, vemos que a CI não é plena porque está (ou deveria estar) em movimento constante, tendo em vista que é alimentada pelas experiências e práticas sociais, além disso, uma prática docente direcionada apenas por intuições não é desejável a um professor de LE que busca formar alunos competentes.

Desta forma, compreendemos que esta competência não é aprendida formalmente como, por exemplo, a linguístico-comunicativa, mas adquirida de

forma espontânea, no entanto, pode ser aperfeiçoada durante a formação inicial e continuada, desde que reconheçamos sua existência, ao tomarmos consciência de que ensinamos e aprendemos movidos por uma teoria informal.

Conforme nos indica Barçante (2018, p.217), a CI “nos acompanha por todo o processo de formação e vida, ao ser trazida para discussão nos permite rever e compreender aquilo que fazemos, não de maneira ingênua, mas politicamente situado”. Percebemos que a análise da CI e sua inserção em discussões que tratam especificamente da formação de professores de LE servem para identificar as forças que atuam sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, uma vez que agimos orientados por experiências anteriores e por visões de mundo, cuja influência recai sobre a maneira como concebemos o que é ensinar, aprender.

Assim, o aluno-professor, ao chegar aos cursos de licenciatura, carrega consigo uma competência implícita que, às vezes, permanece desconhecida após anos frequentando a universidade. Com efeito, conhecer e reconhecer sua própria CI depende, em grande medida, de uma formação pautada nas competências do professor. De acordo com Almeida Filho (2018, p.16-17), “essa competência natural instalada em nós pode, em dadas circunstâncias, ser modificada ou inovada por injunções da competência teórica introduzida pela leitura e pelas reflexões”.

Ou seja, ao deixar a academia, certamente, a CI dos alunos-professores não deve ser a mesma. Acreditamos há certa sofisticação à medida que avançamos em nossa formação e aperfeiçoamento, visto que “a competência implícita vai se tornando mais e mais profissional, à medida que o profissional vai construindo sua formação teórica respaldada pela prática” (IBRAHIM, 2007, p. 142). Desta forma, compreendemos que a CI é um conhecimento interno, “conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicitável (intuições, impressões)”. (CONCÁRIO, 2007, p.35).

Segundo Almeida Filho, o professor, munido, “no mínimo por uma competência implícita e uma competência linguístico-comunicativa, e a presença de potenciais aprendizes (alunos) já [...] pode iniciar o processo de ensino” (2002, p.21). De acordo com ele, “precisamos reconhecer que as competências

implícita (espontânea) e linguístico-comunicativa são fundantes” (ALMEIDA FILHO, 2018, p.28). Com elas já é possível ensinar e aprender ainda que de maneira rudimentar.

Isto significa que o professor estará autorizado a atuar – ainda que de forma incipiente – desde que consiga usar a língua-alvo para interagir com os seus alunos e detenha um conjunto de crenças e intuições que o guie inconscientemente dentro da sala de aula. No entanto, considerando as limitações de muitos profissionais quanto ao manejo do idioma em suas salas de aula, este mínimo é ainda inacessível.

Lourenço e Santos (2016, p.52) acreditam o futuro professor “não se inicia em formação técnica/formal partindo de um nível zero de formação”, destacando “o papel de sua competência linguístico-comunicativa, assim como a competência implícita e suas crenças sobre o que significa formar um professor de língua (s)”. Para Wright (2016),

Há competências que se manifestam muito antes que a formação inicial formal tenha se dado, neste caso: as competências implícita e linguístico-comunicativa. Essas são apuradas no processo de formação formativo explícito e outras surgem durante o processo de formação inicial, tais como a competência teórica, a aplicada e a profissional. (WRIGHT, 2016, p. 26)

No entanto, discordamos desse posicionamento, uma vez que o ensino regular não proporciona aos alunos uma formação capaz de torná-los oralmente competentes. Segundo Cunha (2018),

“(…) é considerável o número de estudantes que conclui o Ensino Médio com precária competência comunicativa (CC) nessa língua (...) [inglês]. A escola regular não tem nela sido propícia para a aprendizagem de língua-alvo (LA) e o inglês que nela se aprende tem sido chamado de “inglês de colégio” (MICCOLI, 2010), expressão sinônima de precário e insuficiente”. (p. 35)

Na formação inicial, não é incomum encontrar alunos com nenhuma ou precária proficiência na LE. Apesar de o autor mencionar o caso do inglês, não seria absurdo estender esta conclusão ao ensino do espanhol. Ora, se o ensino de língua inglesa, há bastante tempo implantado no currículo das escolas

públicas e particulares, dá sinais de fracasso, imagina o de língua espanhola que até pouco tempo era obrigatório e agora, optativo. No entanto, sabemos que esta conclusão não passa de mera especulação, necessitando, portanto, de estudos técnico-científicos.

Como vemos,

A competência implícita está por toda parte, quer dizer, está na base de tudo. Em condições limitadoras, a competência implícita é o caldo-básico, sendo aquela que sustenta a ação do professor. Um professor que tenha se desenvolvido em etapas sucessivas diminui o espaço para ações espontâneas, intuitivas, mas sem deixar de contar com o estofo da competência implícita. (IBRAHIM, 2007, p. 141)

Desta forma, embora o professor ou futuro professor seja orientado por outras competências, a CI permeia toda sua prática pedagógica. O nível da CI dependerá do quanto de formação adequada, fundamentada, sólida, o professor recebeu durante sua trajetória acadêmica. Isto é, quanto mais adquirir conhecimento teórico relevante, menos o professor (já formado ou em formação) guiará sua prática por intuições e crenças.

Neste sentido, defendemos que o estudante de Letras chega à universidade obrigatoriamente com uma competência implícita, tendo em vista que ele já vem de um contexto de sala de aula, tem ideia do que faz um professor, imagina como é dar aulas, mas não necessariamente com uma competência linguístico-comunicativa.

3.2.2. Competência linguístico-comunicativa

Defendemos que a competência linguístico-comunicativa é a responsável por diferenciar o professor de LE dos demais professores. Falar a língua é característica inerente ao professor de LE. Produzir linguagem por meio da LE ao mesmo tempo em que serve de parâmetro para o aprendiz é a característica mais genuína daquele que se dispõe a ensinar uma LE, seja no contexto da educação básica, seja na educação de nível superior.

Conforme Almeida Filho (2002, p.20), a competência linguístico-comunicativa é capacidade de “operar em situações de uso da L-alvo”, é “a língua que se sabe e se pode usar” (2009, p. 94). Provido por esta competência, o professor de LE pode fomentar a aquisição da LE de seus alunos, bem como ser (talvez) a única fonte de referência a que tem acesso este aprendiz. Segundo Alvarenga (2005), “a competência linguístico-comunicativa permite que o professor produza sentidos na língua-alvo via experiências válidas de comunicação” (p.113), sendo, portanto, alcançada em contextos cujo foco não é a forma, os aspectos gramaticais da língua.

Alvarenga (2005, p.224-225) questiona qual a função do professor de LE em sala de aula “se [...] não possui competência suficiente na língua que ensina [...]”? Este questionamento evidencia que falar a língua-alvo é inerente ao professor de LE e que o não uso da língua despersonaliza este profissional. Essa despersonalização deveria provocar perplexidade, no entanto, o que vemos é uma certa naturalização do fato de que professores (teoricamente) habilitados deixam os cursos de Letras com uma precária CLC. Propomos outra indagação: é concebível que professores certificados apresentem um nível de CLC insuficiente após passarem, no mínimo, quatro anos e meio em um curso de formação de professores de LE?

De acordo com Cunha,

Essa competência de uso propositado poderia ser entendida como comunicação *desestrangeirizadora* e não *exercitadora* da língua-alvo, não sendo a forma que determina a escolha do conteúdo e a ordem em que será aprendido. No entanto, ao desenvolver CC, o estudante desenvolve automaticamente competência linguística. Daí a importância de um ensino que não enfatize apenas essa subcompetência linguística. (2018, p.38)

Sendo assim, para que se alcance a tão almejada proficiência linguística, é preciso haver o processo de desestrangeirização que, conforme Almeida Filho (2002), remete ao fato de que a LE não é mais vista como a língua do outro, mas sim enquanto componente da identidade daquele que a estuda/ensina. Comenta Nascimento que a desestrangeirização ocorre de modo que “o idioma sob estudo gradualmente se aproxime da realidade do aprendiz,

como em um regime de aculturação, que se consolida no intercâmbio direto e contínuo com a língua“. (2018, p.115)

No processo de desestrangeirização, a forma (gramática) não determina o que deve ser estudado, no entanto, isto não quer dizer a exclusão dos aspectos gramaticais, de fato, o estudo da forma é mais uma das facetas da competência comunicativa. Conhecer o sistema da língua não implica adquirir competência linguístico-comunicativa (ou competência comunicativa).

Por meio da LE, o professor e/ou aprendiz consegue estabelecer uma comunicação com o outro ao apropriar-se dos mecanismos da língua, dos aspectos culturais, os quais permitem transitar por inúmeros contextos. Assinala Concário (2007) que a CLC é o “conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem” (p.35), ou seja, o professor precisa conhecer pelo menos dois códigos linguísticos. Segundo este autor,

“Para apresentar conteúdos é importante que o professor tenha domínio da língua que ensina, bem como de procedimentos para organização de explicações. Conhecimento teórico, prático e implícito sobre técnicas de apresentação e conhecimento da língua-alvo (...)” (2007, p. 58)

Reconhecemos o quanto é complexo o processo de formar aprendizes capazes de manejar a língua-alvo. O uso da LE pelo professor não deve ser encarado como um diferencial, mas como um requisito mínimo exigido para o exercício da profissão. Conforme apontado anteriormente, a competência linguístico-comunicativa e a competência implícita são as mais básicas, assim, para autoproclamar-se um professor de LE é preciso, minimamente, de tais conhecimentos. De acordo com Teixeira da Silva,

A competência linguístico-comunicativa está entre as mais discutidas. E não poderia ser diferente. Afinal, para atuar como modelo linguístico e encorajar e engajar-se na interação verbal com os alunos na L-alvo (...), a competência linguístico-comunicativa constitui, efetivamente, um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de LE. (2007, p.246)

No entanto, apesar de muito discutida, Abrahão (2005) assevera que há “ausência de trabalho voltado para o aprimoramento da competência linguístico-comunicativa do professor”, desta maneira, “de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor, se o mesmo não possui a ferramenta básica para o ensino que é a própria língua-alvo”. (ABRAHÃO, 2005, p. 46)

Acreditamos que trazer à tona esta temática é importante para desencorajar posicionamentos que encaram a ausência de CLC com naturalidade. Investir na autoqualificação e estar disposto a avançar no aperfeiçoamento profissional é quase inútil se a competência para uso for negligenciada, tendo em vista que esta capacidade é a menor das exigências. Sem contar que a ausência da CLC ou uma CLC precária desprioriza a imagem do professor.

Ao nosso ver, um professor de LE que não sabe a língua que ensina pode ser comparado ao professor que aceita ministrar uma disciplina para a qual não está habilitado apenas para fechar sua carga horária. No entanto, há um agravante; o fato de que (teoricamente) o professor de LE recebeu o subsídio necessário para desempenhar a função. Por mais absurda que seja esta situação, não é incomum. De fato, por uma questão de conveniência (do estado, da escola do professor ou por assédio e etc.), há muitos professores que lecionam disciplinas que não mantêm nenhuma afinidade com a sua formação de origem.

Comenta Barçante (2018) que

Embora ainda não estudado e publicado, há um nível de competência linguística e comunicativa exigido não somente pela sociedade como pelo próprio professor, um nível que o capacitaria a dar aula, a ler um artigo, a assistir um filme, a talvez a receber um estrangeiro na escola. (p.221)

Tendo isto em vista, há autores que defendem, inclusive, a implantação de um exame avaliativo (EPPLÉ)¹⁵ nos cursos de formação de professores. Consolo e Teixeira da Silva (2014) justificam a necessidade de se avaliar a proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica de professores de LE

¹⁵ Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras

a fim de que os objetivos e a metodologia empregados no ensino de línguas na academia sejam repensados. Os pesquisadores apresentam um instrumento que pode auxiliar na avaliação da CLC, pois acreditam que a “proficiência linguística ocupa papel essencial no perfil profissional do professor de língua estrangeira” (p.64).

Este instrumento, que se configura como um exame para avaliar a proficiência em LE de professores pré-serviço e de professores em exercício – nas habilidades escritas e orais – pode vir a tornar-se uma ferramenta valiosa para com ela se interferir positivamente no cenário de ensino e aprendizagem de línguas. (CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2014, p.64)

Convém assinalar que a CLC pode ser fomentada por estudos que tratam dos gêneros discursivos, da cultura, das inteligências múltiplas, das tarefas comunicativas, das estratégias de aprendizagem, uma vez que “para os aspectos de conhecimento e uso da língua-alvo, todos eles, dos mais frasais aos culturais, discursivos e de gêneros textuais, todos estão sob guarda-chuva da competência linguístico – comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 2018, p.29).

Rocha e Silva (2007, p. 66) entendem que “o professor de LE em formação deve, assim, apropriar-se dos gêneros a fim de ser capaz de agir em situações reais e propositadas de interação social na língua-alvo”. Nesse sentido, destacamos a importância de se considerar o aspecto social do aluno-professor, uma vez que ele atuará em um contexto para o qual convergem inúmeras realidades sociais. A escola também estará inserida em um contexto histórico-social construído a partir de práticas.

Como vemos, a extensão da CLC atravessa noções de cultura e língua e são “indissociáveis”, além disso, temos que considerar que “o conceito de língua ou de língua-cultura está contido no conceito de competência linguístico-comunicativa, o aglomerado que representa e faz produzir linguagem na língua-alvo”. (ALMEIDA FILHO, 2018, p.31)

Para Consolo (2000, p. 63), a CLC é uma característica essencial do professor de LE para que ele possa desempenhar duas funções em sala de aula: (I) “atuar como modelo linguístico, e assim, colaborar, por meio de sua fala, no

processo de geração de insumo adequado à aquisição da L-alvo pelos alunos” e (II) “encorajar e engajar-se na interação verbal com os alunos na L-alvo, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento oral dos aprendizes”.

3.2.3. Competência teórica

Consoante Almeida Filho (2002), a competência teórica é aquilo que o professor “sabe conscientemente” (p.21), é “ a que chega aos pedaços nos livros universitários e nas revistas científicas, a que vem da pesquisa e que circula nos cursos e eventos nos quais se promove a formação (inicial ou continuada) de profissionais e pesquisadores” (ALMEIDA FILHO, 2018, p.16) ou ainda um “corpo de conhecimentos que podemos enunciar” (ALMEIDA FILHO,2009, p.94)

Diferente da competência implícita, que adquirimos inconscientemente, a CT é o conhecimento ensinado formalmente por meio de teorias relevantes. Desenvolver e/ou aprimorar esta competência exige disposição para descobrir o novo e lançar um novo olhar sobre o que já está posto, o já conhecido. “Essa competência teórica que vem de fora tem de se ver com aquele outro conhecimento espontaneamente já instalado dentro de nós, a competência implícita”. (ALMEIDA FILHO 2018 p.16)

Ao participar de eventos, apresentar trabalhos, escrever artigos científicos ou seu trabalho de conclusão de curso, o futuro professor estimula o crescimento e fortalecimento da sua CT, alimentando-a com teorias relevantes, informações técnicas, conhecimento científico, formal. Desta forma, “o professor metaboliza, em boa medida, por influência do conhecimento formalmente condensado por autores e pesquisadores” (WRIGHT, 2016, p. 24)

Conforme Almeida Filho, a CT

(...) requer certos conhecimentos (não quaisquer conhecimentos) igualmente teorizados e a articulação deles num conjunto que faça sentido aos praticantes de ensino de professores em formação numa linguagem sempre acessível a eles. (ALMEIDA FILHO, 2018, p.16)

Acreditamos que a CT é adquirida durante a formação inicial e expandida ao longo da formação continuada. Excluídos os casos de estudantes com experiência como professores, entendemos que o aluno-professor chega desprovido de competência teórica aos bancos universitários, uma vez que a licenciatura é o lugar onde ocorre o primeiro contato com os estudiosos da área.

Defendemos que a CT é construída nos bastidores, quase que individualmente, no sentido de que o professor e/ou futuro professor precisa mostrar-se disposto a buscar o conhecimento, precisa estudar, escrever, discutir. Sem essa vontade interna, não é possível consolidar esta competência. Segundo Concário (2007), a CT é “conhecimento acadêmico/teórico sobre linguagem, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como provenientes de outras pessoas”. (p.35)

Concordamos com este autor ao afirmar que a CT é fomentada pela contribuição de terceiros (teóricos, estudiosos, pesquisadores, professor-formador), no entanto, se não há um desejo pessoal capaz de impulsionar este professor, desenvolver uma CT, que satisfaça às necessidades dos aprendizes, é um grande desafio. São necessários avanços significativos na construção dessa competência, de modo que o professor disponha de subsídios teóricos valiosos para executar suas atribuições de maneira fundamentada.

Não havendo competência teórica (CT) relevante (a que trata dos processos de aprender e de ensinar línguas), a transformação da ampla competência espontânea ou implícita em competência aplicada (CA) não tem chances de ocorrer. (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 14)

A competência teórica está interconectada à aplicada (da qual trataremos adiante), uma vez que aquela subsidiará as ações do professor em sala de aula. “Na profissão de professor, a competência teórica é insuficiente se desvincula da competência aplicada, a teoria não garante a prática” (CARDOSO, 2018, p.196), daí a necessidade do equilíbrio entre todas as competências. Do que adianta possuir todo um saber teórico, se em sala de aula o professor não consegue executar o seu plano de atividades? Do que adianta produzir um plano de atividade baseado em teorias relevantes, se não é exequível?

Em meio a esta discussão, reconhecemos que apesar de disponível, tendo em vista, principalmente, os instrumentos digitais, este saber sistematizado, às vezes, pode não ser acessível a todos. Assim, convém salientar que a democratização do ensino ainda não é uma realidade. Participar de eventos, embora no próprio curso, adquirir livros, imprimir textos, exige um recurso financeiro que nem todos possuem.

Entendemos que desenvolver esta competência satisfatoriamente permite ao professor sustentar suas falas e direcionar sua prática de ensino, apartado de convicções advindas de experiências pessoais, crenças e memórias. Quanto mais aperfeiçoada for a competência teórica, menos a competência implícita interferirá na abordagem de ensinar desse professor de LE.

Essa “capacidade de articular o conhecimento específico formalizado sobre os processos envolvidos (de aprender e ensinar línguas) com certas interconexões de conhecimento vindas de fora, do meio científico, em contextos variados” (WRIGHT, 2016, p. 24) refina as práticas docentes e capacita o professor a ensinar conscientemente.

3.2.4. Competência aplicada

Nos dizeres de Almeida Filho, a competência aplicada (CA), “nascida da competência implícita, posta em crise pela base teórica, constrói-se com poderes novos transformadores outorgados por novas representações da competência teórica ou informada” (2018, p.29), é aquela que “capacita o professor a ensinar” (2002, p.21), ou ainda, é “o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos” (2009, p. 94).

Concebemos a CA como a prática docente sendo executada na sala de aula, impulsionada pela competência teórica que a fundamenta. Com efeito, a CA é a materialização da competência teórica e a tradução em linguagem adequada e acessível dos conhecimentos técnicos científicos que o professor possui. Segundo Teixeira da Silva (2007), a competência teórica sem a aplicada “tem pouca valia para o professor uma vez que sem a capacidade de

transferência ou adaptabilidade aos diferentes contextos nos quais ensina, a competência teórica pouco contribui”. (p.246)

Quando falamos de prática docente, não estamos nos referindo a práticas empreendidas de qualquer forma, mas de uma prática docente consciente. Neste sentido, embebido por teorias relevantes, o professor desempenha o seu papel e consegue transformar esse saber técnico-científico em ações. De acordo com Nascimento (2018),

Ligada a um saber filosófico, a CA, resultante e dependente das outras para estar operante, necessita de uma prévia (ou pelo menos, potencial) consolidação da Competência Teórica para se contrapor às ações tácitas e tradicionais guiadas por crenças e intuições que o indivíduo possui a priori (a Competência Implícita ou Espontânea). Essa competência sintética fornece subsídios para que o Aprendiz desenvolva sua Abordagem, ou seja, capacita-o a verbalizar e explicitar suas ações (...) (NASCIMENTO, 2018, p.110)

Como vemos, a operacionalização da competência aplicada está condicionada ao nível e à qualidade da competência teórica. Desenvolver uma competência aplicada oportuniza aos professores compartilhar os seus saberes (conscientes e inconscientes, formais e informais), através de uma linguagem apropriada e inteligível ao público-alvo. Aponta Barçante (2018) que

Para desenvolver competência aplicada, é preciso que o professor esteja em contato com textos e produções outras que não a sua particular, ou seja, deve haver um diálogo integrador entre as teorias formais acadêmicas e as teorias informais implícitas do professor. (p. 227)

Entendemos que à medida que a competência teórica é aprimorada durante a formação inicial, mais chances há de que uma competência aplicada se estabeleça. Há um entrecruzamento entre as competências implícita, teórica e aplicada. A CA é o meio no qual as competências implícita e teórica se aninham, se movimentam, se interconectam. A CA é a execução de saberes formais e informais. Declara Teixeira da Silva que

Na competência teórico-aplicada, o conhecimento acadêmico sobre a língua, linguagem, aprendizagem, ensino reconhecido como provenientes de outras pessoas convergem com o conhecimento de prática, ou seja, das aplicações pelo professor daquilo que ele

conhece da teoria dos outros e de suas crenças e intuições implícitas. (2007, p. 246)

A respeito desta relação tênue entre as competências implícita, teórica e aplicada, Almeida Filho (2016) aponta que

(...) esse contato ou experiência, vivenciados em reflexão já buscando ensinar a língua-alvo, transformará parte das crenças, memórias, intuições (teoria informal que compõe a CI) em CA (competência aplicada ou transformada), isto é, numa competência que permite ensinar ou mesmo aprender com parâmetros outros que não só os espontâneos (...) mas já amalgamados com teoria de boa qualidade ou adequada (...) (p. 15)

À CA, podemos acrescentar uma subcompetência, a de avaliação, como sugere Teixeira da Silva (2007). Para esta pesquisadora, os futuros professores não recebem formação adequada para avaliar os seus alunos. Os resultados da pesquisa da referida autora indicam que os futuros professores não possuem um conceito sobre avaliação e a concebem como um instrumento de punição, cujo foco é o resultado e não o processo. Comenta a autora que

“o ato de avaliar se constitui numa sub-competência da competência teórico-aplicada, uma vez que avaliar nada mais nada menos do que agir eficazmente em um determinado tipo de situação (competência aplicada), apoiado em teorias (competência teórica) (2007, p. 246)

Para avaliar, o professor precisa possuir um conhecimento e ter habilidades para repassá-lo, de modo que os aprendizes se apropriem dele. Ao alcançar a competência aplicada, o professor atinge “um nível de compreensão mais articulado, o que permite [a ele], na revisão de seus valores e conceitos pertencentes a sua prática de sala de aula, um novo olhar, com maior compromisso com ele mesmo e com seus alunos”. (BARÇANTE, 2018, p. 217).

Reconhecemos que alcançar esta competência pode representar um grande desafio para muitos professores de LE, tendo em vista, inclusive, as características individuais de cada um. Há inúmeros perfis de profissionais. Profissionais que possuem uma formação tradicional, em que o professor é centro; profissionais com dificuldades de relacionamento por conta do choque de

gerações; profissionais que não conseguem entrar no mundo dos seus alunos, principalmente, dos adolescentes, usando uma linguagem que faça parte desse mundo; profissionais que não dispõem de um conhecimento relevante por terem entrado em uma espécie de estagnação acadêmica, dentre outros.

3.2.5. Competência profissional

Esta competência diz respeito ao aspecto político da profissão, remete ao compromisso que assumimos perante a sociedade de formar cidadãos. Ao alcançar a competência profissional (CP), o professor consegue refletir sobre a sua própria formação e prática docente, assim, é capaz de reconhecer suas potencialidades e limitações.

Para Almeida Filho, a CP é “nível mais alto de consciência e fruição” que possibilita ao professor “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (2002, p. 21), além disso, é responsável pelo “nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros através da reflexão e das ações correspondentes” (2009, p. 94).

Ao tomar consciência de que possui limitações, o professor busca em especializações, pós-graduação, literatura especializada e em eventos, o seu aperfeiçoamento profissional. Esta postura acaba por influenciar diretamente o nível de cada competência, sendo a reflexão a mola propulsora da CP que aciona uma série de ações responsáveis pelo desenvolvimento das demais competências. Conforme nos aponta Abreu-e-Lima (2006, p.78 apud RIBEIRO, 2018, p. 135)

(...) a competência profissional permite que possamos ter claro que devemos investir mais em uma ou outra competência: na teórica, se precisamos ter mais conhecimento sobre determinados assuntos; na linguístico-comunicativa, se precisamos investir mais em nossa proficiência; e, como consequência, na aplicada, para sabermos explicitar porquê fazemos o que fazemos.

Entendemos que, apesar de desejável a todos os professores, conquistar a competência profissional requer abrir mão de convicções que,

muitas vezes, orientam uma prática docente já enraizada. Em outras palavras, aquele professor que não está disposto a fazer uma autoavaliação, uma autocrítica, a deixar a sua zona de conforto para um confronto consigo mesmo, certamente, não terá êxito no processo de construção da competência profissional. Segundo Almeida Filho,

(...) a reflexão (...) [faz] parte do conceito de formação profissional. É através da reflexão que se move o processo de formação de um professor, de um aprendiz ou mesmo de um terceiro (...), mas a reflexão não é o fim do processo e, sim, o seu meio imparcial (...) (2018, p. 31)

A CP “permeia todas as outras competências e se caracteriza pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo de uma vida” (BARÇANTE, 2018, p.214), portanto, seu papel no processo de amadurecimento e manutenção das demais competências é indiscutível. Convém destacar que esta competência se desenvolve ao longo do tempo, a partir de práticas, de experiências adquiridas, logo, o futuro professor, ao concluir o curso, possui apenas uma projeção muito modesta daquilo que será (ou poderá ser) sua competência profissional.

Uma vez que a reflexão é o que impulsiona esta competência, Blatyta (2005) defende que “a reflexão (...) deveria ser cultivada e constantemente experienciada, se possível já desde os cursos de graduação. “Cursos de reciclagem” são apenas uma etapa dentro de uma educação que se pretende continuada. (p.63). A respeito do papel da reflexão, Abrahão (2005) advoga a favor de

(...) um trabalho de formação pré-serviço adequado, voltado para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor (...) e embasado na reflexão e crítica, poderão tornar mais coerente e coesa a prática de sala de aula deste profissional (...) (ABRAHÃO, 2005, p. 45)

“A competência profissional com status de metacompetência (por ter consciência das outras e por instá-las a se movimentar ao ganhar consciência

renovada) depende da reflexão alimentada por critérios fomentados pela CT (...). (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 14). Assim, vemos que a reflexão possui uma função primordial no construto das competências do professor de LE e, por seu papel, eleva a CP ao status de metacompetência, alimentando todo o construto. Em sua pesquisa, Barçante (2018, p.232) concluiu que há “uma relação de precedência da competência profissional sobre as demais competências, ou em outras palavras, podemos afirmar que ela “amarra” as outras competências”.

Concebemos a reflexão como uma ferramenta, responsável por impulsionar a CP, pois, a partir do momento que o professor reflete, permite ser julgado (não por terceiros, mas por si próprio), toma consciência de seu papel, de seu valor na sociedade, das lacunas em sua formação, ele estará dando um grande passo em busca de seu aperfeiçoamento, de sua profissionalização. Desta forma, acreditamos que o ato de refletir seja um instrumento para que a competência profissional seja alcançada.

Reis (2005, p.140) destaca que não basta apenas buscar a profissionalização em cursos, eventos e ser um mero “um reproduzidor do discurso dos outros, sem ter examinado cada proposição em contraste com sua própria prática”, há que se considerar “a qualidade da integração do professor em tais atividades”.

Dito de outro modo, para que o professor obtenha competência profissional, ele precisa estar verdadeiramente comprometido com sua formação e não forjar uma identidade preocupada com a sociedade, com seus alunos e consigo mesmo, uma vez que esta competência “ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. (RIBEIRO, 2018, p.136)

O COMUNICATIVISMO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1. O que significa ser um professor comunicativo?

A abordagem comunicativa não é um manual, um tipo de gramática que rege o ensino de línguas, mas são princípios que direcionam uma prática docente em sala de aula. Não significa simplesmente copiar uma aula no quadro e deixar a cargo do aluno entender o que está posto, porque a abordagem comunicativa não é um conteúdo, um assunto a ser repassado. Ao adotar tal perspectiva de ensino, o professor estará assumindo seu compromisso com a formação de aprendizes capazes de se comunicar por meio da língua-alvo. Além disso,

(...) o ensino comunicativo requer professores bem preparados, isto é, que sejam competentes no domínio teórico, no conhecimento e no uso real da língua-alvo e atividades apropriadas por parte dos alunos (para interagir na língua -alvo desde o começo e quanto mais possível, por exemplo). (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 106)

Isto é, usar a língua de modo propositado é indispensável ao professor de LE. O uso da língua em uma sala de aula que pretende ser comunicativa não é facultativo, é um pré-requisito. Interagir através do código com os alunos é um indício de que há uma tentativa de implantação da abordagem comunicativa. Desta forma, “não se trata de comunicativizar todo um arsenal de conteúdos e técnicas que tínhamos disponíveis” e “ (...) manter a mesma essência na prática profissional” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 87). Neste sentido, não basta apenas se autoproclamar um professor comunicativo e conservar velhos hábitos.

Para ser um professor comunicativo é preciso, antes de tudo, estar disposto a repensar a própria prática e reconhecer que a abordagem comunicativa pode ressignificar o ensino de línguas, ao oportunizar a autonomia linguística do aluno. O ser comunicativo não é um acessório pedagógico ou instrumento, mas um atributo que guarda um grande potencial no processo de formação de aprendizes oralmente competentes. O professor comunicativo precisa ter em vista os aspectos do ensino comunicativo, os quais listamos a seguir:

- 4.1 a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de forma e crescimento intelectual;
- 4.2 a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;
- 4.3 a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os 'erros' que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;
- 4.4 a aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações verbais etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;
- 4.5 o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;
- 4.6 a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e dialógica;
- 4.7 a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;
- 4.8 a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.43)

Fica clara a reconfiguração dos papéis dos atores do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, isto é, alunos e professores, bem como a reconfiguração das concepções que permeiam o contexto escolar, como a avaliação, os exercícios e o erro, por exemplo. Novas relações sociais são estabelecidas, de forma que o aluno e professor consigam ter experiências significativas na língua. Desta forma, o sentido, o contexto, o uso e a experiência ganham espaço ao mesmo tempo em que dão novos contornos ao ensino de uma LE preocupado com a comunicação.

4.2. A abordagem de ensinar do professor

Tratar da abordagem de ensinar do professor em um trabalho que se dispõe a discutir as competências do professor de LE é inevitável. Inevitável porque a maneira como um professor atua em sala de aula, o comportamento

adotado para lidar com os alunos, a forma como ensina, as crenças sobre o que significa ensinar passam pela bagagem de competências que o professor adquiriu (ou não) durante a formação, seja inicial ou continuada.

Uma dada abordagem exerce a força que tem através de uma combinação de competências (saberes e habilidades em várias composições). (...). Assim, os professores agem a partir de um nível específico ou configuração de competências para obter qualidades variáveis na ação orientada pela equação da abordagem de ensino. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 94)

Isto é, a abordagem de ensinar do professor está assentada sobre as suas competências. Assim, a depender do quão desenvolvida for a competência aplicada, por exemplo, o professor será capaz de explicar sua prática pedagógica (ou não) de maneira consciente e reflexiva. Da mesma forma, uma competência profissional amadurecida poderá levá-lo a buscar conhecimentos atualizados sobre a área na qual desempenha suas funções ou a participar de congressos, encontros acadêmicos, dentre outros.

Conforme Almeida Filho,

Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. É importante discutir o conceito de abordagem, porque toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência. (2009, p. 78)

Conhecer uma dada abordagem apenas será possível após um longo processo de reflexão que pode partir, inclusive, e preferencialmente, do professor. É preciso estar disposto a se autoavaliar e indicar pontos passíveis de mudanças, as quais poderão nortear a prática docente. Segundo Abrahão (2005, p. 46), “a capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional”.

De acordo com a concepção de abordagem proposta por Almeida Filho, Freitas (2005, p. 52) trabalha com a “formação auto-sustentada e continuada” que “prevê certos procedimentos que podem ser utilizados pelo professor para pensar suas questões. São eles: a gravação, a transcrição (parcial ou mais completa), a descrição e análise de aulas típicas de seu dia a

dia.”. Tais mecanismos darão ao professor o panorama geral de sua abordagem de ensinar.

No entanto, apesar de potencialmente positiva no sentido de se encontrar estratégias que melhorem o desempenho tanto do aluno quanto do professor, reconhecemos que esta prática coloca o professor diante de um grande desafio.” O confronto do professor com a sua imagem (...) delineada pela análise de abordagem deve provocar estranhamento capaz de tirar o professor (...) da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez.” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.14)

Conhecer o construto das competências do professor de LE e aliar este conhecimento ao reconhecimento de sua própria abordagem de ensinar levará o professor a perceber quais as suas limitações e potencialidades, uma vez que a autoanálise o conduzirá ao encontro consigo mesmo. A prática pedagógica é orientada por uma abordagem de ensinar que, por sua vez, sofre influências das competências.

Concordo com Almeida Filho quando o autor afirma que o professor, ao adentrar sua sala de aula, age sob a orientação de uma dada abordagem, que é embasada pelas competências que ele traz consigo em configurações e níveis distintos. Por isso, seria desejável que os professores tivessem conhecimentos e desenvolvessem essas competências, o que significa estar em constante processo de formação a partir de uma tomada de consciência dos seus implícitos, para que se tornassem profissionais mais críticos e autônomos. No entanto, esse mecanismo de mudança encontra-se ainda longe de ser resolvido. (FÉLIX, 2005, p.94)

Como vemos, a abordagem de ensinar é alimentada pelas competências que configuram o professor de LE, então, a forma como se dará o manuseio da aula, do conteúdo, da disciplina, depende do quão estão desenvolvidas estas competências. Sendo assim, as abordagens de ensinar variam de acordo com a formação de cada professor, sendo, portanto, inúmeras. “As abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidos pelo contexto concreto onde operam os mestres”. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.17)

A abordagem de um professor que usa a LE para ministrar as aulas, cedendo espaço para a interação, certamente, será diferente daquela adotada

pelo professor que prefere ter controle sobre os alunos. Desenvolver e / ou aprimorar as competências requer o exercício da autoanálise para que o professor conduza o seu próprio processo de formação, ou melhor, sua autoformação. O perfil do professor estará condicionado ao nível de cada competência (implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional)

(...) um professor ainda fortemente gramaticalista pode revelar um naipe de competências tido como não desejável como, por exemplo, baixa competência linguístico-comunicativa (...), razoável conhecimento teórico desvinculado de um fazer espontâneo que não se coaduna com o sabido e pouquíssimos sinais de uma práxis profissional autoconsciente e auto responsável. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.22)

Cavalcanti (2005) defende que o exercício da autorreflexão deve iniciar já na graduação.

Esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social. Devemos reconhecer que a Licenciatura deveria visar a formação continuada e a auto-formação do professor enquanto autonomia crítica. Vejo como ponto de partida para isso a reflexão, teoricamente embasada, sobre a prática. (CAVALCANTI, 2005, p.181)

Blayta (2005, p. 63) também acredita que este processo é importante e que “a reflexão (...) deveria ser cultivada e constantemente experienciada, se possível já desde os cursos de graduação. “Cursos de reciclagem” são apenas uma etapa dentro de uma educação que se pretende continuada”. Como vemos, o exercício da reflexão é uma arma com o potencial de desencadear transformações, ao iluminar visões já cristalizadas e que endurecem a prática docente.

4.3. A formação inicial e continuada do professor

Para Almeida Filho (2009), o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é complexo, porque envolve uma série de elementos que atuam sobre ele, dentre os quais a formação adequada do professor é apenas

um. Contempla tanto fatores externos quanto internos, os quais influenciam na maneira que cada aprendiz se apropria da nova língua.

“Na ausência de auxílio profissional sistemático e bem-informado, podem ocorrer distorções no processo cujo efeito pode ser o aumento da dificuldade em aprender, debilidade nos resultados, frustração geral. A condição de despreparo e desorientação não é absolutamente rara” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18). Assim, o êxito da aprendizagem é resultado também da qualificação do professor e de seu potencial. Não basta uma rica bagagem teórica, mas também a habilidade de dar vida ao conhecimento para que o aspirante a usuário da língua seja propriamente um usuário da língua.

“Para a grande maioria dos alunos de LE na escola formal, por exemplo, a sala de aula é o único cenário onde se dá o ensino e a produção da língua-alvo”. (ALMEIDA FILHO, 2009, p.21). Assim, o aprendiz tem o professor como sua principal fonte de referência, senão a única, e a sala de aula, o único lugar, em que tem a oportunidade de vivenciar a língua estrangeira, de conhecer seu funcionamento e dinâmica, bem como de transitar por diferentes culturas. Daí que a experiência de aprender uma outra língua deve ser de fato significativa. Desta forma, nos parece claro que quanto mais bem formado for o professor, mais chances de êxito, ele terá.

Parece-nos evidente que um professor altamente qualificado terá mais chances de formar alunos competentes em língua estrangeira, da mesma forma que o professor com profundas lacunas em sua formação não conseguirá transmitir insumo de qualidade aos seus alunos. Isto não é uma regra, uma vez que o aprendiz não é o reflexo do professor. Sendo assim, apesar da precariedade do ensino de uma LE, é possível um aprendiz apresentar alto nível de competência comunicativa, no entanto, os esforços empreendidos serão muito maiores.

É evidente que os esforços individuais do aprendiz fazem diferença no processo, entretanto, aprender uma língua também depende em grande medida da formação adequada do professor dessa língua. Neste cenário, cabe ainda a reflexão acerca do material didático, que normalmente norteia a prática pedagógica do professor. Almeida Filho comenta (2009) que

A estrutura dos cursos e materiais convencionais é excessivamente rígida, arbitrária, e dela é difícil escapar. O livro traz o “prato feito” e as tentativas de modifica-lo requerem formação profissional sólida e bastante tempo disponível para levar a feito a sua reformulação fundamentada. O professor secundarista brasileiro está sempre muito ocupado em dar aulas (e muitas) para ganhar a vida, tempo e oportunidade para investimento na própria melhoria profissional são escassas e preciosas condições. (p. 19)

Normalmente, a vida útil do livro didático é de três anos, findado este tempo, é necessária a escolha de novos materiais, e os professores das disciplinas elegem conjuntamente a coleção que será adotada por mais três anos. Este é mais um dos momentos em que a formação do professor poderá fazer grande diferença, uma vez que lançar o olhar técnico/crítico sobre estes materiais é indispensável.

A escolha de materiais pedagógicos voltados especialmente para o estudo da forma poderá servir de muleta para aqueles cuja formação é questionável. Mesmo que tal adoção seja inevitável, o professor, uma vez capacitado, terá condições de adaptar estes materiais às suas necessidades e às do aluno, sugerindo, ampliando, transformando, explorando, descobrindo outros caminhos.

É claro que para o professor se reinventar é um grande desafio, principalmente, diante de todas as demandas da profissão e da jornada de trabalho, muitas vezes, exaustiva. Investir na própria formação exige sacrifícios tanto pessoais quanto financeiros. Este quadro é agravado quando o poder público, na figura de estados e municípios, a escola e as entidades, que representam a classe, não oferecem os instrumentos e as condições necessárias para uma formação continuada que visa à qualificação do profissional.

O ato de ensinar talvez possa facilmente ser conceituado por pessoas não especializadas. Mesmo em atividades ordinárias do dia a dia é possível perceber traços dessa atividade. As pessoas ensinam umas às outras o tempo inteiro, seja para orientar a execução de uma receita de bolo, para dizer ao filho qual é o caminho a seguir, seja para transformar o outro em uma pessoa

melhor. Enfim, ensinar envolve ações desde as mais elementares até aquelas mais complexas.

No entanto, quando tratamos do professor, não podemos aceitar amadorismos. Ser professor exige o preenchimento de muitos requisitos, assim, aquele que se dispõe a ensinar, a seguir a profissão, precisa de um diploma universitário e de uma formação sólida. Conforme Almeida Filho,

Para avançar na qualidade profissional do seu trabalho, os professores precisam continuar a formar-se sempre depois da certificação lendo muito, além de ouvir e falar muito nas disciplinas e seminários de que conseguirem participar na sua formação continuada, pertencendo a uma associação e frequentando os seus eventos regularmente. (2009, p. 72).

Este cenário seria o ideal, mas a realidade é bem mais dura. O que vemos na prática são sindicatos comprometidos com ideologias político-partidárias, cujas preocupações não são a formação continuada do professor. Convém ressaltar que o próprio poder público não garante ao professor o direito de aperfeiçoar-se, tendo vista o indeferimento do pedido de afastamento para a pós-graduação ou ainda o longo caminho que percorre o processo até a sua assinatura. Existe no mínimo uma incoerência, pois exige-se do professor o aperfeiçoamento, mas não são oferecidas a ele as condições mínimas para fazê-lo.

Sabe-se (...) que muitos professores de LE nem sempre têm condições de participar de cursos de extensão ou pós-graduação devido a vários fatores: financeiros, falta de tempo, sobrecarga de trabalho, falta de informação, etc. outros não demonstram interesse por não ter consciência da importância da atualização contínua para o profissional, e muitas vezes a razão disto é a falta de motivação que vem desde a instituição formadora – a universidade. (FÉLIX, 2005, p.95)

Além disso, não é incomum encontrar professores fazendo mestrado e trabalhando dois, três turnos, porque não lhe foi concedido o afastamento. Não é incomum encontrar gestores escolares insensíveis à condição do professor que faz parte de um programa de pós-graduação e que precisa apresentar trabalhos em eventos. Não é incomum a jornada extra de professoras pesquisadoras que são mães.

Como vemos, tratar da formação de professores de um país como o Brasil envolve várias questões, muitas delas complexas demais. Não queremos com isto, sugerir que o professor abra mão de sua formação ou que se acomode em uma zona de conforto. O que queremos é reforçar a importância de valorizar aquele professor que decidiu ir além das possibilidades, respeitando os que decidiram ficar. Quanto à valorização do professor, Almeida Filho comenta que

Acima de tudo precisamos todos nos unir em torno da dignidade profissional do professor de língua estrangeira que tem merecido o pior em termos de ação governamental em nosso país. O reconhecimento do justo valor de aprender e ensinar línguas só virá como alastramento de conhecimento bem informado sobre o processo de aprender línguas e com a instalação de uma política coerente para o setor que tome o talento, os conhecimentos tradicionais dos professores e a teoria advinda da pesquisa sobre aprendizagem/aquisição de LE balizadores sérios de uma grande mudança nas aspirações, condições e padrões desses profissionais. (2009, p. 18).

Tratar da formação do professor nos autoriza a discutir também a escola, a educação, tendo em vista que aos bancos escolares chegam inúmeros alunos e com eles diversas realidades de vida; e o professor está inserido nesse contexto. A educação é um direito de todos, e a sua qualidade deveria ser um pressuposto. Assim, a divisão entre escolas boas e ruins seria desnecessária. Trazer tal temática para este trabalho é conveniente porque diz respeito à formação do professor. Existe o professor bem-formado e aquele com precária formação. Para onde vão estes últimos?

A reflexão que estamos propondo aqui é sobre a flagrante segregação de escolas e professores, que apenas denuncia as inconsistências de um sistema educacional que não tem a educação como prioridade. Na escola, os bens culturais devem ser distribuídos de forma igualitária, e ao aluno deve ser garantido o acesso ao conhecimento acumulado. Dentro do ambiente escolar, a presença de um professor altamente qualificado para todo e qualquer aluno e para toda e qualquer escola, certamente, significaria uma chance real de diminuir as desigualdades que fragmentam a sociedade.

Nesta agenda, ainda cabe mencionar o par escola-academia que, para nós, parece mais uma dicotomia. A escola deveria ser a extensão da universidade, no sentido de ser o lugar por excelência de formação de professor, no entanto,

Há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no centro universitário dos cursos de Letras e Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 96)

O que vemos na prática é um verdadeiro descompasso entre a universidade e a escola. As escolas adjacentes funcionam como laboratórios, nos quais acadêmicos de Letras aplicam seus projetos ou fazem estágio supervisionado. Normalmente, os projetos de extensão envolvem os alunos da escola e não contemplam o professor de sala de aula. Abrahão (2005) aponta que há

(...) deficiência dos cursos de formação de professores, (...) carência de pesquisas na área e, principalmente, daquelas voltadas para a reflexão e prática do professor de língua estrangeira de escola pública, e (...) ausência de projetos a médio e longo prazos oferecidos pelas universidades a professores de língua estrangeira (...) (ABRAHÃO, 2005, p. 30)

Estes fatores podem dar conta de explicar a grande dificuldade de se vivenciar a prática dentro da sala de aula real, a qual, muitas vezes, parece aterrorizante ao primeiro contato. Um mundo de incertezas e inseguranças se arma diante do futuro professor que não consegue dimensionar seu mais provável ambiente de trabalho. Encurtar o caminho entre teoria e prática é um grande desafio que apenas começa no estágio supervisionado ou antes, na aplicação de algum projeto de extensão.

É preciso que se construa uma ponte entre estes dois mundos. É preciso que se estreitem as relações entre escola e academia. Mais do que familiarizar os alunos-professores ao seu futuro ambiente de trabalho, a universidade deveria propor uma ação que envolvesse o professor já formado (de sala) através de seminários, debates, encontros, até como forma de prepará-lo para acolher esse futuro professor.

Conforme nos informa Abrahão (2005), não há projetos voltados para a formação continuada desse profissional, que pode não ter acesso ao conhecimento teórico produzido dentro dos muros da universidade. Não se trata apenas de informar a existência de trabalhos, de disponibilizar a produção científica em plataformas virtuais, mas de levar o conhecimento até a escola, ao

professor, de oferecer uma formação continuada significativa, de inteirar esse professor que pode estar desatualizado, desmotivado.

Não é incomum que as formações continuadas oferecidas pelas escolas sejam apenas um instrumento de controle de frequência dos professores, encontros que levam um pouco mais do mesmo. Muitos desses encontros são uma oportunidade de jogar sobre o professor a responsabilidade do fracasso escolar. É muito mais um momento de cobranças do que de reflexões sistematizadas acerca da profissão. Nas próximas seções, discutiremos o ensino do espanhol e a formação do professor dessa língua.

4.4. O ensino da língua espanhola

Oficialmente, o ensino do espanhol no Brasil foi implantado graças à Lei de número 11.161/ 2005, que ficou conhecida como a Lei do espanhol, no entanto, de acordo com Barros e Marins-Costa (2019), nas décadas de 80 e 90, já havia uma tímida presença da língua nas grades curriculares. Os autores apontam que o idioma ganhou maior notoriedade quando os professores da disciplina começaram a ter uma consciência de classe, por meio das associações de professores.

Barros e Marins-Costa (2019) indicam outros dois pontos importantes para o idioma ter ganhado mais espaço no país, o Mercosul (1991) e a LDB (1996), o primeiro trata das relações comerciais entre países do bloco e o segundo, da presença de línguas estrangeiras na educação básica. Por causa do avanço da língua, “o espanhol começou a entrar nas provas dos grandes vestibulares do país” (p. 68) e passou a ser “objeto de pesquisa no ambiente acadêmico” (BARROS e MARINS-COSTA, 2019, p.69).

Cassiano (2018) comenta que

(...) quando é em 5/08/2005 é sancionada a Lei Ordinária 11.161 (...) veremos que houve uma conjunção de fatores políticos e socioeconômicos que vão muito além do Mercosul e que subsidiaram novas relações históricas para que isso acontecesse. São eles a própria expansão do espanhol no mundo, devido às imigrações (sobretudo para os Estados Unidos), a entrada das multinacionais

espanholas no país e os esforços de fomento ao idioma espanhol no Brasil, oriundos tanto do empresariado, quanto dos governos espanhol e brasileiro (...) (CASSIANO, 2018, p. 50)

Assim, vemos que a presença do espanhol no país é justificada por outros fatores. Com efeito, o idioma apenas foi legitimado pela força de lei, mas sua existência é anterior a ela. De acordo com Barros e Marins-Costa (2019), os Parâmetros curriculares nacionais (PCN) de 1998 deram novos contornos ao ensino do espanhol, cujo prestígio alcançou os âmbitos educacional e da academia. Os autores assinalam que os responsáveis pela produção de materiais didáticos também acompanharam o crescimento da língua, e na academia, mais reflexões sobre o espanhol contribuíram para o fortalecimento do idioma. Assim, cursos de licenciatura e concursos ganharam força no país.

Barros e Marins-Costa (2019) comentam que a Lei do espanhol provocou uma significativa demanda pela língua em cursos de graduação e abriu espaço para que o idioma estivesse presente nas OCEM, Orientações curriculares para o ensino médio, de 2006. Outros dois fatos importantes, ressaltados pelos autores, são a entrada do componente curricular língua estrangeira no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2008, e a publicação de um capítulo nas Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM), em 2006, voltado exclusivamente para o idioma espanhol.

Recentemente, com a lei nº 13.415 ou a lei do Novo Ensino Médio, aprovada em 2017, a língua espanhola sofreu um duro golpe e foi retirada da grade curricular, tornando-se optativa na educação básica. Esta medida afeta todos os níveis da educação no país. Certamente, teremos repercussões negativas, tais como: a baixa procura pela língua espanhola nos cursos de graduação, redução dos postos de emprego de professores de espanhol, o remanejamento do professor de espanhol para outra disciplina, falta de estímulo para lecionar, entre outros. Além disso, por conta da nova lei, “o espanhol não foi incluído na BNCC do EF, homologada em dezembro de 2017, e foi excluído do PNLD 2020.” (BARROS & MARINS-COSTA, 2019, p. 80)

Considerando o cenário atual da língua espanhola no Brasil e a formação do professor, esta pesquisa de mestrado torna-se uma forma de lutar,

resistir e existir, embora tenhamos que ressignificá-la, uma vez que o contexto mudou. “Nossa realidade nunca foi um mar de rosas: a Lei do Espanhol não pegou, mas existíamos antes da lei, seguimos existindo durante a lei e continuaremos existindo depois dela” (BARROS & MARINS-COSTA, 2019, p. 81)

4.5. A formação do professor de espanhol e a CLC

Nosso interesse é tratar de um aspecto específico da formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE), sua capacidade de expressar-se oralmente por meio da língua estrangeira. Convém assinalar que, apesar de o nosso objeto de pesquisa ser a competência linguístico-comunicativa (CLC), sabemos que são várias as características que configuram a profissão de professor.

A capacidade de articular teoria à prática pedagógica, colocando o aluno diante do conhecimento através de uma linguagem compreensível e adequada; o gerenciamento de conflitos em sala de aula, tendo em vista as inúmeras realidades discentes; a execução dos objetivos da aula, considerando os aspectos metodológicos e instrumentais; a capacidade de despertar no aluno o pensamento crítico ao levá-lo a refletir sobre a sociedade, a linguagem, as relações de poder, são apenas algumas dessas características.

. Concebemos a formação de um professor um processo extremamente complexo, pois envolve, para além da ação de aprender e ensinar, o ato de relacionar-se com pessoas essencialmente diferentes entre si, portanto, a confrontação de subjetividades é inevitável. Com estas breves explanações sobre a profissão, assinalamos que todo esse mundo, que engloba a formação do professor e, em especial, o de línguas, não caberia neste trabalho.

Sabemos que ao limitar esta pesquisa a apenas uma característica de uma profissão tão complexa quanto a de professor, corremos o risco de cair no reducionismo, no entanto, o recorte é necessário. Convém esclarecer ainda que não consideramos a CLC o requisito mais importante ou suficiente para exercer

a profissão de professor de línguas estrangeiras, seja na educação básica, cursos de idiomas ou graduação; ao contrário, acreditamos que dispor da CLC é um pré-requisito básico, que somado a outros, ajudará o professor a formar aprendizes competentes na língua que se quer ensinar/aprender.

Quanto à formação inicial do professor de espanhol, Carvalho (2011, p. 698) menciona que “muitos alunos de Letras/Espanhol apresentam, mesmo nos estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo do idioma, (...) dificuldades quanto ao desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa”. A referida autora acredita que o estudante de Letras, nos últimos períodos do curso, já deve apresentar competência comunicativa na língua de sua habilitação, e atribui as dificuldades do futuro professor a sua inadequada formação durante a licenciatura. Em relação ao domínio da língua, concordamos com a autora quando ressalta que

(...) não se trata de fazer um curso superior somente para aprender ou aperfeiçoar o domínio de uma língua estrangeira, mas, sim, para além de dominá-la, adquirir também os conhecimentos pedagógicos e princípios que integram esse processo, tais como a interação, reflexão crítica, ensino-aprendizagem das línguas para a comunicação e para autonomia” (CARVALHO, P. 698-699, 2011)

Evidentemente, cursar uma licenciatura em Letras extrapola o saber falar uma LE, mas, entendemos que esta habilidade não pode ser negligenciada. Concordamos com a ideia de que o curso de Letras não pode ser confundido com “os cursos livres, cuja função é tornar seus alunos proficientes na língua estrangeira” (FREITAS, 2012, p. 190), no entanto, divergimos sobre a questão da proficiência. Para nós, recai sobre os cursos de formação e sobre os professores formadores a responsabilidade de também formar aprendizes oralmente competentes na língua da habilitação.

Para Goettenauer (2005), ensinar a língua espanhola significa

formar brasileiros capazes de interagir com estrangeiros falantes de espanhol. Obviamente essa tomada de consciência é, em primeiro lugar, tarefa do professor, melhor dizendo, é tarefa daqueles que estão preparando os futuros multiplicadores do idioma, de modo que estes possam sair dos cursos de Letras com mais fundamentos para propiciar a seus alunos o encontro com culturas diferentes” (p. 66)

Desta maneira, assim como não podemos resumir a formação de um professor de línguas à sua proficiência, da mesma forma, não podemos julgar dispensável ter um nível desejável de competência comunicativa, pois entendemos que o aprendiz precisa encontrar no professor um modelo, uma referência.

Fernández (2005, p. 102) elenca vários problemas que afetam a formação do professor, como a “a dificuldade de transferir, criar pontes, adequar, gerar práticas a partir das teorias estudadas e, no caso do ensino do espanhol, a essas dificuldades se acrescentam as de domínio oral e escrito da língua”, além da ausência “de interlocutores e acesso a cursos e atividades culturais que mantenham o professor em condições de aperfeiçoar-se e de seguir em formação continuada”. Entendemos que superar o desafio de dominar o idioma é tão importante quanto todos os pontos destacados pela referida autora.

Barcelos (2016) acredita que a não exigência de proficiência para lecionar a língua estrangeira em escolas públicas brasileiras pode explicar as limitações da competência comunicativa dos professores, pois, uma vez que não são cobrados, eles não usarão o idioma. Segundo Fernández (2005), a precariedade do ensino do idioma espanhol na educação pública brasileira acaba levando o aprendiz a buscar a língua no sistema privado, que também apresenta lacunas. A respeito da escola particular, Fernández (2005) destaca que o professor, muitas vezes, não está minimamente qualificado para exercer a profissão.

Sobre os professores já formados, Barros e Marins-Costa (2008, p.21) apontam que parte significativa dos professores “revela deficiências decorrentes de uma formação acadêmica inconsistente, expressas no pouco domínio do idioma e no despreparo metodológico”. Os dois pontos observados pelos pesquisadores, proficiência e metodologia, são aqueles mencionados por Leffa (2001, p. 334), para quem professor competente é aquele que possui “o domínio de diferentes áreas (...), incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica (...) para fazer a aprendizagem da língua acontecer (...)”.

Para nós, um ponto que também merece atenção, ao tratarmos da formação inicial, é a bagagem trazida pelo estudante de Letras quando chega ao ensino superior. Não podemos supor que o aluno sabe o suficiente sobre a sua língua materna a ponto de não ser necessário aprofundar conhecimentos, e tampouco esperar que ele conheça o mínimo necessário da língua estrangeira para não “começar do começo”. Neste sentido, acreditamos que o exercício da reflexão tanto sobre a língua materna quanto sobre a estrangeira pode contribuir para uma formação mais orientada e engajada, conforme observamos nas palavras de Goettenauer (2005)

“Ao aluno que começa a estudar uma língua estrangeira-principalmente aquele que será professor – deveria ser dada a oportunidade de refletir sobre o seu próprio idioma (...). Defendo que esse tipo de reflexão (...) seja estendido às aulas de língua espanhola para que a relação do aprendiz/professor com o idioma seja menos passiva e mais crítica. É preciso entender que o espanhol precisa ser internalizado, pois se trata de adquirir uma segunda língua e de usá-la como forma de expressão, como veículo de comunicação, e isso só se torna possível à medida que nos apoderamos dessa segunda língua e a usamos não de forma mecânica (...), mas sim de modo criativo” (p.63)

Como vemos, a formação do professor, independente da área de atuação, está assentada sobre múltiplos saberes, os quais abarcam conhecimentos teóricos, técnicos, práticos, metodológicos, enfim. No que tange ao professor de línguas, há o conhecimento sobre a língua, que envolve conhecimentos específicos. Em sala de aula, expressar-se oralmente por meio da LE, além de legitimar o lugar de fala do professor, empodera - o.

Acreditamos que dominar o idioma pode motivar o professor a lecioná-lo, portanto, “precisamos fortalecer a autoestima dos professores por meio de uma formação adequada que, por sua vez, fortalecerá a dos alunos, construindo um novo modo de aprender/ensinar” (FERNÁNDEZ, 2005, p.101). Entendemos que há sim uma relação de afetividade entre língua e aprendiz, e o vínculo afetivo estabelecido é que determina como será esta relação, se de amor ou ódio. Ora, se o aprendiz se sente seguro, se possui autoconfiança, se consegue expressar pontos de vista a respeito de um fato ou de emoções, usando para isso o

espanhol, ele se sentirá encorajado a falar essa língua em contextos diversos. Estamos de acordo com Goettenauer (2005) ao afirmar que

Ninguém estuda uma língua diferente da sua somente para pedir uma informação num aeroporto, solicitar serviços num restaurante (...). Entretanto, a comunicação não se restringe a uma sequência de perguntas e respostas, pois entabular um diálogo com começo, meio e fim é somente o início de um processo de interação (...). (p.69)

Assim, entendemos que o curso de Letras, para além de formar professores críticos, reflexivos, autônomos, conhecedores da cultura e literatura, não apenas da língua materna, mas também estrangeira, tem sim a responsabilidade de formar professores proficientes na língua de sua habilitação.

É preciso que os professores e os cursos de formação (com ações mais exigentes, com provas de níveis de proficiência linguística ao final do curso) realmente tomem iniciativas que levem a professora a praticar e usar a língua. Os professores precisam ver os benefícios pessoais e profissionais de falar a língua, de ousar, de se tornarem um modelo. (BARCELOS, 2016, p. 47)

Entendemos que há um silenciamento em torno da competência linguístico-comunicativa do professor em formação inicial e continuada. Depararmos-nos com professores desprovidos dessa competência, que lecionam a LE por meio da língua materna, porque não sabem a língua da habilitação, é comum. Acreditamos que este silenciamento é que alimenta a naturalização da incompetência linguística entre os professores em serviço e em pré-serviço, pois “[a]ssume-se que professores já são proficientes na língua, e é o que deveria acontecer.” (BARCELOS, 2016, p. 39)

Isentar-se de usar a língua é até justificável, se considerarmos os inúmeros fatores que impedem o professor de interagir com seus alunos através da língua espanhola na educação básica, quais sejam: turmas lotadas, menor carga horária, desprestígio da disciplina em relação às demais, jornada de trabalho excessiva e exaustiva do professor, entre outros. No entanto, apesar dos entraves, não podemos retirar do aprendiz a oportunidade de aprender uma língua estrangeira ao ter um professor proficiente em sala de aula.

Barcelos (2016, p. 40) comenta que professores já formados,

(...) não se consider[a]m proficientes para lecionar, [e] esse problema [da proficiência] passa muitas vezes por indetectável. Primeiro, porque o professor mal usa a língua em sala, com algumas exceções e, segundo, porque, como já é professor, sente-se envergonhado de dizer que não fala a língua que ensina.

A autora argumenta ainda que a proficiência é a capacidade de I) “usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto de ensino”, de II) “modificar o insumo para que ele seja compreensível ao aprendiz”, de III) “produzir insumo estruturado e adequado” e de IV) “ser capaz de falar sobre a forma e o uso da língua por meio da própria língua (metalinguagem)”. (BARCELOS, 2016, p. 39).

Paraquet (2018, p.87) explica que o ensino da língua espanhola, a partir da lógica estruturalista, “dificultou que professores fossem formados para atuar de maneira crítica e reflexiva, descumprindo-se a principal preocupação dos documentos nacionais, que é o de associar o ensino à formação da cidadania”. Assim, entendemos que a presença ainda marcante da abordagem gramatical, tanto nas escolas da educação básica, quanto no ensino superior, pode explicar a quase utopia de termos professores linguisticamente competentes em sala de aula. Superar esta visão estruturalista da língua é necessário por dois motivos, um linguístico e o outro político, pois

Linguisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação. (LEFFA, 2001, p. 349)

Conforme observamos, os aspectos linguístico e político são faces da mesma moeda, uma vez que língua é poder. O ser humano, além de político, é

também marcado pela linguagem, por meio da qual consegue intervir na sociedade ao mesmo tempo em que a constrói. Desta forma, vemos no ensino da LE uma “possibilidade de incluir o educando na sociedade globalizada e, com isso, permitir-lhe o contato com outras culturas, outros pontos de vista, outros saberes.” (CHAVES, 2008, p. 40)

O ASPECTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.1. O projeto político pedagógico da instituição de ensino superior

Nesta seção, trataremos de algumas nuances do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Letras que tocam especificamente a competência linguístico-comunicativa (CLC) do professor de espanhol em formação inicial, uma vez que a CLC é o objeto de investigação desta pesquisa. O PP (2014) está organizado em torno de três eixos, os quais devem estar articulados satisfatoriamente. Assim, é necessário que, durante a graduação, o estudante de Letras tenha se apropriado de requisitos específicos para que seja considerado competente em sua área de atuação.

Segundo o PP (2014), “(i) uso da língua; (ii) saberes sobre a língua, incluídos os saberes sobre a literatura e outros aspectos culturais; (iii) saberes sobre a prática profissional” (2014, p. 19) são os eixos basilares da formação do professor. Neste sentido, “um futuro docente de língua espanhola precisa ser competente nesses três eixos para poder exercer sua profissão com eficiência e saber usar seu aperfeiçoamento contínuo, após a obtenção de licenciado” (2014, p. 19). O documento ressalta ainda que “[e]sses três eixos não são compartimentos estanques, mas sobrepõem-se e imbricam-se, pois, dominar um idioma estrangeiro, de forma a ser competente e ensiná-lo, é transitar confortavelmente pelas três áreas” (2014, p. 19).

Vemos, desta forma, que na proposta do curso está embutida a questão da CLC do professor em formação, pois há uma preocupação com o domínio do idioma. É interessante observar também que a qualidade de ser competente perpassa pela capacidade de uso da língua estrangeira, embora não se restrinja a ela. Neste sentido, quando o professor apresenta limitações em um dos saberes presentes nos eixos, sua atuação docente estará comprometida. Além disso, entendemos que para a continuidade do processo de aperfeiçoamento do professor após deixar a graduação, é indispensável que os eixos estejam consolidados.

Quanto ao objetivo geral, o PP (2014) pretende

Formar educadores competentes, em cada uma das línguas e culturas (português e espanhol) para o exercício da docência de Ensino Fundamental e Médio, capazes de assumir um posicionamento crítico e reflexivo que os leve a estabelecer relações dialógicas de forma comprometida e criativa no contexto sociocultural em que estão inseridos. (p. 21)

Julgamos conveniente apresentar o primeiro objetivo específico do documento que visa “[p]ossibilitar ao graduando domínio dos conteúdos linguísticos que lhe permitam falar e escrever no idioma pátrio e em língua espanhola, conforme a habilitação” (2014, p. 21). Sendo assim, está claro que a universidade se propõe a formar profissionais qualificados e capacitados na língua de sua habilitação, considerando o caráter multifacetado da profissão de professor. Apesar de não estar posto claramente, a universidade também se mostra preocupada com a educação básica, tendo em vista seu objetivo de formar professores competentes para atuarem neste nível da educação.

Em vários trechos do documento, encontramos um repertório de expressões (em destaque) que tocam a CLC de alguma forma, quais sejam:

”

[...] o profissional [...] deve dominar o uso da língua materna e da língua espanhola objetos de seus estudos, suas culturas para, no exercício da sua profissão, ter capacidade de inserção no seu mundo de trabalho e domínio dos modos de produção do saber na sua respectiva área, a fim de criar condições necessárias para o constante processo de educação continuada. (2014, p. 23)

[...] visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuarem como professores [...] o Curso de Letras [...] deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: domínio do uso da língua portuguesa e da língua espanhola nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos. (2014, p. 34)

[...] serão realizadas, sempre na perspectiva do uso da língua, atividades centradas em habilidades relativas à gramática, à organização textual-discursiva, enfim, a todos os componentes da dimensão linguística. (2014, p.35)

Para executar estas propostas, o PP propõe a adoção da abordagem comunicativa no Curso de Letras, uma vez que é necessário ultrapassar os limites do estruturalismo, do ensino puramente gramatical, apartado dos eventos

comunicativos. Sendo assim, está previsto que o “estudo de línguas não deve ser desvinculado da ação comunicativa, posto que através da competência comunicativa este passa a ser visto de forma mais social e menos sistêmico.” (2014, p. 36).

Como vemos, o projeto curricular do curso está assentado sobre os pressupostos do comunicativismo, previstos na noção de competência comunicativa. Fazer esta observação significa reconhecer que o PP está alinhado aos inúmeros debates em torno da CLC e da formação do futuro professor. Perceber a necessidade de formar professores oralmente competentes, de modo a documentar oficialmente tal preocupação, representa um grande e primeiro passo na busca da qualificação profissional. Evidentemente que a CLC não é o único ou principal aspecto da formação, porque, conforme nos aponta o PP

Para ser professor de Língua Espanhola, não basta usar a língua em diferentes eventos interlocutivos, tampouco basta ser capaz de descrever e explicar o funcionamento da língua em suas diferentes dimensões [...] à luz das teorias linguísticas. É necessário também saber favorecer a aprendizagem, estimular/motivar o aluno a aprender, a querer aprender, a aprender a aprender, enfim, é fundamental adequar o diálogo pedagógico às necessidades e às peculiaridades dos alunos. (2014, p. 38)

Apesar de concordarmos com o texto, acrescentaríamos que o domínio de uso da LE é uma marca identitária da profissão, e que por este motivo deve ser lançado um olhar mais atento sobre a temática, no sentido de desnaturalizar a ideia de que é aceitável um professor de LE não saber a língua que ensina. Mais adiante, apresentamos as ementas na íntegra apenas das disciplinas que se propuseram a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, quais sejam:

EMENTAS DAS DISCIPLINAS PREVISTAS NO PP

| | |
|---|---|
| <p>Introdução à expressão oral em Língua Espanhola (1º período)</p> | <p>Introdução às práticas de compreensão e produção orais e escritas da língua através do <u>uso de estruturas e funções comunicativas elementares em língua espanhola</u>. Introdução ao sistema fonológico do espanhol. <u>Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico</u>. Prática de expressão oral e escrita. Introdução às culturas de língua espanhola, <u>ao estudo lexical e às práticas de conversação</u>. Desenvolvimento da competência sociocultural relacionada ao mundo hispânico e a aplicabilidade de aspectos culturais na sala de aula. (grifos nossos) (p. 57)</p> |
| <p>Expressão em língua espanhola – Nível Básico (2º período)</p> | <p><u>Desenvolvimento sistemático da competência comunicativa em espanhol</u>: compreensão e produção orais e escritas <u>em nível elementar</u>. Estudo ampliado do sistema fonológico do espanhol com ênfase na <u>aquisição da pronúncia</u>. Ortografia da língua espanhola. Estudo de aspectos das culturas de língua espanhola. (grifos nossos) (p. 57)</p> |
| <p>Fonética e fonologia da Língua Espanhola – (3º período)</p> | <p><u>Desenvolvimento sistemático da competência comunicativa nas quatro habilidades</u> em língua espanhola (ouvir, falar, ler e escrever) <u>em nível intermediário</u>. Aprimoramento das estruturas da língua e aperfeiçoamento da compreensão e produção orais e escritas em nível intermediário. Estudo da morfologia da língua espanhola. Introdução ao estudo do bilinguismo. Estudo de aspectos das culturas de língua espanhola. (grifos nossos) (p. 59)</p> |
| <p>Expressão oral em Língua Espanhola – Nível Intermediário (4º período)</p> | <p><u>Desenvolvimento da competência de nível intermediário em língua espanhola</u>. Aprimoramento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita, através do estudo de vocabulário, das estruturas linguísticas e funções comunicativas e de atividades de prática de comunicação em situações contextualizadas. (grifos nossos) (p.58)</p> |

| | |
|--|--|
| Morfossintaxe da Língua Espanhola (5º período) | Aprofundamento das estruturas da língua, enriquecimento do léxico e aperfeiçoamento da <u>compreensão e produção orais e escritas em nível avançado</u> . Sintaxe da Língua Espanhola: constituintes oracionais. Ampliação da capacidade das quatro habilidades em língua espanhola (ouvir, falar, ler e escrever) em nível avançado. Introdução ao estudo da pragmática linguística. Peculiaridades inerentes à comunicação intercultural. (grifos nossos) (p.60) |
| Compreensão e Produção Textual em Língua Espanhola (6º período) | <u>Desenvolvimento e ampliação da expressão oral e escrita da Língua Espanhola</u> , com foco nos gêneros discursivos: descrição, narração e argumentação. A semântica da Língua Espanhola. (grifos nossos) (p.61) |

Fonte: PP (2014)

Observamos que durante todo o curso, em cada período, há apenas uma disciplina voltada para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade oral, e que somente a partir do 4º período é que os alunos começam a ter duas disciplinas de língua espanhola, uma que contempla o aspecto linguageiro e outra, a literatura.

Após a leitura do PP, supomos que o nível de competência linguístico-comunicativa (CLC) desejado pelo curso de Letras, apesar de não haver nenhuma indicação objetiva, é no mínimo o intermediário. Esta constatação surge a partir da observação de que a disciplina de Expressão Oral se limita ao nível intermediário, enquanto que a disciplina de Morfossintaxe menciona o nível avançado. Assim, o futuro professor deverá alcançar o nível intermediário na língua espanhola no 4º período, e a partir do 6º período, aparentemente, o estudante de Letras deverá ser capaz de se expressar oralmente em nível avançado.

De acordo com a proposta das ementas, observamos que há espaço para a expressão oral, para o desempenho linguístico do estudante em formação, no entanto, a competência comunicativa deixa de ser mencionada

partir do 6º período, tendo em vista a ausência de disciplinas que se ocupam da expressão oral. Supomos, então, que no 6º período, o futuro professor deverá apresentar um nível intermediário de CLC.

5.2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras

Segundo as Diretrizes Nacionais do Curso de Letras (DCN's), é necessário que se “criem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional” (2001, p. 29). Assim, tendo em vista os objetivos previstos no PP, ações devem ser empreendidas de modo que o desempenho profissional do futuro professor seja satisfatório. Além disso, vemos que o PP está alinhado ao que preconiza as DCN's, quando este último documento demonstra preocupação com a capacidade de uso da língua em sua dimensão oral, conforme observamos nos trechos que seguem

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (DCN's, 2001, p.30)

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas (...) (DCN's, 2001, p. 30)

Para nós, falar a língua estrangeira da habilitação, de certa forma, autoriza o exercício da profissão, isto não significa, no entanto, que qualquer estrangeiro ou pessoa proficiente possa fazê-lo. Sabemos que para ser professor, independente da área, além da certificação universitária, é necessário o preenchimento de muitos outros requisitos tão importantes quanto a proficiência, no caso de professores de línguas. Ter o domínio de uso da LE legitima o lugar ocupado pelo professor em sala de aula. Ao retirar do aluno da educação básica a oportunidade de vivenciar a LE através da expressão oral, o professor provocará desconfiças. Quais reações seriam desencadeadas no

aluno e na sociedade se um professor de matemática não soubesse as quatro operações? Ao que tudo indica, a ausência de CLC do professor se naturalizou.

As diretrizes apontam ainda para a necessidade de reconhecer “a existência da diversidade/ heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas e, relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.” (2001, p. 29) (grifos nossos). Dois pontos nos chamam atenção, a formação anterior e as expectativas.

Quanto ao primeiro ponto, entendemos que ao chegar à universidade, é indispensável conhecer a bagagem escolar do aluno, pois, partir de suposições ou pré-julgamentos seria um risco, considerando o fato de que existem inúmeras realidades escolares. Há alunos que estudaram a língua espanhola em cursos de idiomas, há os que estudaram apenas no ensino médio, outros que nunca tiveram a oportunidade. Neste sentido, não cabe supor um conhecimento prévio, mas verificar e, após análises, atender às necessidades do futuro professor na medida do possível. Quanto ao segundo ponto, entendemos que esta pesquisa cumpre o papel de dar voz ao aluno-professor, e aí estão incluídas as suas expectativas, as quais analisamos no capítulo seis.

De acordo com as DCN's,

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores (...), o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos. (2001, p. 30) (grifos nossos)

Do trecho acima, destacamos a questão da identidade. Ao nosso ver, o domínio da LE, dentre as múltiplas habilidades e competências, é o traço que particulariza o professor de LE. Cabe assinalar que não compactuamos com a ideia de que qualquer pessoa oralmente competente estará autorizada a lecionar, mas entendemos que se expressar usando a LE é uma espécie de cartão de visita do professor.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1. Aspirações, frustrações, convicções: o que revelam as entrevistas?

Nesta seção, apresentamos as análises das entrevistas. Tentamos, ao máximo, capturar as impressões e crenças que os futuros professores de espanhol como língua estrangeira (ELE), participantes desta pesquisa, possuem de sua própria formação, o que nos propiciou uma visão interna do Curso de Letras.

Conforme assinalamos, são 4 informantes, os quais chamaremos pelos nomes fictícios escolhidos por eles: informante 1 (Alejandro), informante 2 (Laura), informante 3 (Leopoldina), informante 4 (Teobaldo). Elaboramos vinte e três perguntas (em apêndice) que procuraram recuperar aspectos da formação inicial, traços do ensino e aprendizagem da língua espanhola neste contexto de formação, o funcionamento do curso, as imagens que os participantes tinham sobre o curso e sobre si, bem como a relação estabelecida entre o futuro professor e o espanhol. Desta forma, as análises seguirão a sequência das perguntas.

Inicialmente, perguntamos sobre o ingresso no Curso de Letras (pergunta 1). A maioria dos informantes relatou que o Curso de Letras não foi a primeira opção para o ensino superior. Laura comentou que, após não ter obtido êxito no curso que desejava, acabou optando por Letras. Leopoldina relatou que fez o ENEM e o vestibular tradicional, tendo aprovação apenas neste último para o Curso de Letras. Teobaldo revelou que sua primeira opção não era Letras, mas como não se sentia preparado para tentar o curso que almejava, acabou prestando o vestibular para a licenciatura. Cabe salientar desejo dele de cursar Letras/Inglês e não Letras/Espanhol.

Está claro que os participantes da pesquisa “caíram de paraquedas” no curso de Letras, pois não havia o desejo de tornar-se professor, talvez nem soubessem o significado de uma licenciatura. É provável que este fator possa explicar porque os futuros professores, participantes desta pesquisa, se descobriram nesta condição apenas ao entrar em uma sala de aula. Em outras

palavras, uma vez que optaram pelo curso por não terem logrado êxito em outras searas, eles acabaram não sabendo exatamente o que esperar de um Curso de Letras. Sobre a tardia consciência de que serão professores, Barros e Marins Costa (2008) assinalam que

(...) que os alunos de Letras/Espanhol demoram a conscientizar-se a respeito do fato de que estão cursando uma licenciatura e que, conseqüentemente, ao graduar-se, estarão habilitados para dar aulas de espanhol. Ou seja, não se trata de fazer um curso superior somente para aperfeiçoar o domínio de uma língua estrangeira (LE), mas sim para, além de dominá-la, adquirir condições de ensiná-la. (p.13)

Apesar de terem revelado o desejo de fazer outros cursos, cada um explicou o que os levaram a fazer Letras (pergunta 2). Alejandro contou que o escolheu pela facilidade na aprovação e porque já estava com uma certa idade, e por isso mesmo precisava entrar na universidade. Laura decidiu fazer Letras por uma questão de empregabilidade, pois acreditava não encontrar dificuldades para conseguir um emprego, enquanto que Leopoldina optou pelo curso por influência de uma professora do ensino médio, embora tenha revelado que nem sabia o que significava ser uma professora de português. Teobaldo decidiu fazer o curso por uma questão de afetividade com as línguas materna e estrangeira desde a educação básica.

É interessante observar que nenhum informante decidiu fazer Letras porque desejava ser professor. Percebemos duas crenças aí imbricadas, as quais nos chamam bastante atenção, a primeira é a ideia de que o Curso de Letras é um curso fácil de se obter aprovação, e a segunda está relacionada ao imaginário de que não existe professor desempregado. Parece-nos estar subentendido que é melhor fazer um curso, mesmo sem vocação ou desejo de fazê-lo, do que ficar fora da universidade ou do mercado de trabalho.

Sobre terem estudado alguma LE (pergunta 3), Alejandro e Laura contaram que não tiveram a oportunidade de fazer um curso de línguas por questões financeiras, enquanto que Leopoldina e Teobaldo estudaram inglês antes de cursarem Letras. Convém assinalar que Leopoldina estudou a língua durante cinco anos em uma escola de idiomas, e que Teobaldo não concluiu o curso. Apenas Leopoldina comentou a respeito de ter estudado o espanhol no

último ano do ensino médio. Desta forma, percebemos que os participantes ou não possuíam conhecimentos anteriores sobre a língua espanhola ou tinham uma bagagem linguística bastante limitada.

Em relação à escolha da LE da licenciatura (pergunta 4), Alejandro optou pelo espanhol por entender ser mais fácil e não exigir muito. Ao justificar sua escolha, é possível perceber a crença, com a qual não concordamos, de que o espanhol é

“língua na qual rápida e facilmente um brasileiro se tornaria proficiente e, de acordo com a concepção de que a proficiência é o bastante para a docência, o espanhol seria, então, uma língua da qual, também rápida e facilmente, um brasileiro se tornaria professor” (FREITAS, 2012, p. 190)

Laura, Leopoldina e Teobaldo optaram pela língua por não terem outra alternativa. Laura contou que se tivesse Letras/Português, teria feito esta escolha, enquanto que Leopoldina não queria estudar durante a noite; já Teobaldo, como não tinha Letras/Inglês, também foi levado à língua espanhola pelas circunstâncias.

Quanto à consciência de que seriam professores (pergunta 5), Alejandro, Laura e Leopoldina afirmaram que se descobriram professores apenas durante o estágio supervisionado, momento em que “caiu a ficha”. Teobaldo foi o único que percebeu o seu papel de professor antes de estagiar, por conta de sua participação em um curso de extensão.

Anteriormente, assinalamos que os informantes ingressaram no ensino superior sem a clareza de que seriam professores. Esta constatação não nos causa tanta estranheza, tendo em vista que a universidade é uma fase de descobertas, no entanto, chama-nos atenção o fato de eles terem levado tanto tempo para perceber o seu futuro campo de atuação, o seu papel de futuros formadores de opinião, de cidadãos.

Esta consciência tardia sobre a profissão pode ser explicada pela escolha quase involuntária do curso de Letras, uma vez que os futuros professores revelaram o desejo de fazer outras graduações. Além disso, as falas nos sugerem que aspectos da licenciatura não foram expostos e discutidos

claramente, como o fato de que ser formado em Letras autoriza ensinar profissionalmente, ser professor. Com efeito, é bem possível que os informantes tenham recebido subsídios apenas para serem pesquisadores.

Acreditamos que a conscientização do licenciando a respeito de sua profissão deve ocorrer o mais breve possível, justamente para que estes sujeitos não se descubram professores em uma sala de aula real, de forma tão abrupta ou chocante, conforme nos relatou Laura.

Por estas razões, acreditamos que “começar do começo”, isto é, retornar à formação inicial e estabelecer a reflexão ainda na graduação, pode ser uma forma de reduzir a dependência do futuro professor em relação ao professor formador e às tendências que mais se sobressaem dentro do departamento de Letras. Certamente, é um grande impacto descobrir que será professor em um contexto tão adverso quanto o da sala de aula. À vista disso, “a capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torna-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional” (ABRAHÃO, 2005, p. 46).

No livro “Competências de aprendizes e professores de língua” (2018), há uma proposta a respeito de aprendizes de LE. Os autores defendem a ideia de que o aluno, diferente do professor que é formado para desempenhar o papel de professor, não recebe orientações de como desempenhar o papel de aluno. Sendo assim, acreditam na importância de preparar o aluno para lidar com o conhecimento advindo da educação formal. Eles entendem que expor os alunos da educação básica, através de uma linguagem apropriada, a teorias que focalizam o ensino de LE, pode trazer resultados positivos, principalmente, quanto à conscientização do aprendiz de seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de a proposta estar preocupada com o aluno da educação básica, entendemos que os princípios do curso de formação de alunos nos moldes do EUKURTO APRENDER¹⁶ podem ser aproveitados na formação de

¹⁶ Nome do curso de formação de alunos da educação básica

futuros professores, uma vez que estes últimos não são (ainda) propriamente professores de fato e de direito. Os autores defendem que um curso de formação de alunos pode propiciar o desenvolvimento de competências de aprender línguas, que não são as mesmas de ensinar do professor, embora guardem relações entre si. Eles argumentam que

Um curso de formação de alunos aprendentes de línguas como esse que ofertamos não só oferece atividades que revelam o conhecimento atual sobre as Teorias de Aprender línguas, mas também ajuda o aluno a conhecer outros caminhos possíveis de adquirir esses conhecimentos além do curso. (...) Durante o curso de formação de alunos foi possível mostrar a eles caminhos que já fazem parte de seu cotidiano (...). RIBEIRO et al, 2018, p.184)

Ferraço de Paula (2018, p.59) assevera que se o nosso desejo é ter um aluno capaz de aprender uma LE, “faz-se importante auxiliá-lo no decorrer do complexo processo de aprender uma LE, orientando-o para ações mais conscientes, para que possa tomar conhecimento de forma refletida”, pois, “o aprendente também deve ter o sentido de responsabilidade sobre o aprender, o conhecimento de seu valor como agente aprendedor ao se autorepresentar no grande processo de ensino-aprendizagem de idiomas” (RIBEIRO, 2018, p.136). Conforme dissemos, embora seja um curso pensado para o aluno da educação básica, por que não tornar consciente também o futuro professor de seu papel?

Defendemos a ideia de que trabalhar as competências do futuro professor de forma consciente, isto é, informando-lhe o que são e para que servem, durante a graduação, pode ser uma alternativa viável na busca de estratégias que visam à qualificação do professor e, conseqüentemente, uma formação adequada, sólida.

Em relação à concepção de ser professor de LE (pergunta 6), os informantes ressaltaram a importância de se conhecer a língua que ensina, no sentido de falar a língua, de saber sobre a cultura, de se expressar através da língua, de ser a língua mais um instrumento do professor na formação de seus alunos.

A minha concepção, levando em consideração os aspectos de experiência, não é [algo] que eu posso dizer que [é satisfatório] porque durante toda a trajetória dessa minha vida acadêmica, eu não consegui ter um bom rendimento na língua estrangeira por inúmeros fatores. Eu acredito que não foi só culpa do sistema, da grade, mas acredito também que foi por eu não [ter sido] tão estimulado com as aulas lecionadas nesse curso. Então, acredito que eu não me encontro preparado para ser um professor de língua estrangeira (ALEJANDRO)

Eu acho que é alguém que possa ensinar o aluno, [deixá-lo] mais familiarizado com a língua estrangeira e que domine também a língua, que tenha mais conhecimento que o aluno para transmitir, para fazer com que ele se desenvolva. É isso que eu acredito! Qualquer professor de qualquer área, mas especificamente da língua estrangeira, acho tem que dominar bastante a língua para ensinar (LAURA)

Eu não me vejo sendo uma professora de língua estrangeira. Uma concepção que eu tenho do que é um professor de língua estrangeira é uma pessoa apta a falar espanhol, coisa que eu não estou apta (LEOPOLDINA)

Eu acho que o professor de língua estrangeira tem que ser um amante da cultura, principalmente, do país da língua que ele está ensinando. Ele tem que falar. Na minha opinião, é muito importante falar no idioma, ministrar aula no idioma, porque é uma língua estrangeira, então, não faz sentido dar uma aula de língua estrangeira com a língua materna, exceto em alguns momentos (TEOBALDO)

É interessante notar que as concepções que os participantes da pesquisa têm sobre a profissão estão alinhadas ao perfil de professor de LE delineado por Consolo (2000). Para ele, a competência linguístico-comunicativa é um dos atributos que compõem o perfil do profissional professor para que ele consiga desempenhar duas funções: (I) “atuar como modelo linguístico e, assim, colaborar, por meio de sua fala no processo de geração de insumo adequado à aquisição da L-alvo pelos alunos” e (II) “encorajar e engajar-se na interação verbal com os alunos na L-alvo, contribuindo, assim, para o processo de desenvolvimento da proficiência oral dos aprendizes” (CONSOLO, 2000, p. 63).

Para os informantes, o professor de ELE precisa ter o domínio da língua e transmitir conhecimento ao seu aluno através da língua. Como vemos, a profissão de professor é essencialmente metalinguística, no sentido de que a língua estrangeira é ao mesmo tempo objeto de estudo e instrumento. Isto é, o professor, oralmente competente na LE, ensinará a língua espanhola por meio da própria língua.

De acordo com Consolo & Porto (2011), quando imaginamos a figura do professor de LE, a princípio, o que esperamos encontrar entre os seus

atributos é a capacidade de usar a língua. Para os referidos autores, a característica mais sobressaliente do professor de LE é a sua proficiência na língua-alvo e a prática docente, cujo desenvolvimento deve começar nos cursos de formação inicial.

Sobre a possibilidade de usar a LE para lecionar (pergunta 7), três informantes relataram que não estão aptos a falar a língua, inclusive Alejandro, que escolheu o espanhol por considerar um idioma fácil de aprender. O único que conseguiu se imaginar em uma sala de aula de LE foi Teobaldo, que já leciona em uma escola comunitária. Alejandro revelou que não sente confiança para dar aulas usando a língua, pois seu rendimento não é satisfatório. Laura contou que entende um pouco e que gosta de ouvir músicas no idioma, mas usar a língua de forma autônoma não consegue.

Infelizmente não! Pelo fato de eu não ter ainda uma certa confiança, [por] ainda não ter conseguido, durante toda essa trajetória, um rendimento satisfatório na língua estrangeira. Então, eu não me encontro e eu não consigo ter uma carga de confiança para dar aula somente em espanhol. (ALEJANDRO)

Não! Ainda não! Não consigo me imaginar por não conseguir falar a língua. Eu entendo um pouco, gosto de ouvir músicas em espanhol, entendo textos, mas na hora de falar, eu não consigo conjugar os verbos, eu não consigo fazer concordância entre termos. Fica tudo muito embaralhado, muito confuso, então, eu não conseguiria entrar em uma sala e dizer [que] a aula [seria] sobre substantivo e começar a falar em espanhol. (LAURA)

Não, não me imagino dando uma aula usando a língua estrangeira, espanhol, nem em inglês. Nenhum dos dois. (LEOPOLDINA)

Bom, eu já dou aula. Eu trabalho numa escola comunitária e eu costumo usar a língua estrangeira mesmo que eu perceba que para os alunos é um pouco difícil porque eles são do 6º, 7º ano.-É um pouco difícil para eles, então, nas aulas, eu tento mesclar tanto português quanto espanhol. (TEOBALDO)

Considerando o que disseram na entrevista, notamos que a habilidade oral dos futuros professores, participantes desta pesquisa, não foi desenvolvida, pois a maioria não se sente capaz de lecionar por meio do idioma. Convém assinalar dois pontos, o primeiro deles é a ausência de conhecimentos anteriores sobre a língua espanhola, e o segundo é o fato de eles terem escolhido o idioma por não terem outra opção, por isso, não podemos falar em aprimoramento. Isto é algo bastante intrigante.

É certo que não saber a língua antes de fazer o Curso de Letras pode ser um fator capaz de explicar o não desenvolvimento de certas habilidades linguísticas, no entanto, por se tratar de uma formação de professores, como conceber um professor que não sabe a disciplina que lecionará? Sendo assim, cabe a reflexão a respeito da desestrangeirização. Neste processo, “o idioma sob estudo gradualmente se aproxim[a] da realidade do aprendiz, como em um regime de aculturação, que se consolida no intercâmbio direto e contínuo com a língua e cultura-alvo culminando em respeito por elas” (NASCIMENTO, 2018, p.115)

Entendemos que o contexto da formação inicial deveria propiciar o processo de desestrangeirização da LE da habilitação, por dois motivos: primeiro, pelo tempo de exposição ao idioma (em torno de quatro anos e meio por conta da graduação) e segundo, pelo fato de ser este um contexto de formação de professores, portanto, lugar mais que adequado para se aprender uma LE. Concordamos com Teixeira da Silva (2018, p. 248) ao afirmar que “os cursos de letras deveriam ser, no geral, os principais lugares para a formação de professores de inglês oralmente competentes no uso das línguas escrita e oral”. Fazemos uma sugestão em seu texto, e afirmamos que os cursos de Letras deveriam formar professores competentes em qualquer LE.

A respeito do papel do Curso de Letras na formação deles (pergunta 8), percebemos uma certa frustração, pois os informantes relataram que suas expectativas de falar a língua espanhola não se concretizaram. Este fato nos leva a recuperar a fala de Almeida Filho, para quem

“o professor da escola secundária, das disciplinas iniciais na universidade ou da escola de línguas carrega uma grande responsabilidade no sentido de não aniquilar já nos estágios iniciais essa expectativa de adentrar uma nova comunidade de usuários dessa língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.32)

Alejandro, embora reconheça a importância do curso, afirmou que aquilo que sabe, adquiriu fora da universidade. Laura revelou que não há uma preocupação da universidade em formar professores oralmente competentes na língua-alvo, pois não há iniciativas de transformar a realidade já conhecida (a de que os alunos não conseguem evoluir na LE). Leopoldina pareceu ainda mais

decepcionada, pois o curso não está conseguindo formá-la nem mesmo uma professora de língua portuguesa. Teobaldo aparenta ser o mais resiliente, haja vista que a sua vontade particular de aprender o idioma é o que permitiu avançar na LE, pois o curso não ofereceu os subsídios dos quais precisava. Segundo Teobaldo, todo este cenário propiciou um sentimento de aversão da turma pela língua espanhola.

Não acreditamos que a universidade e o Curso de Letras não tenham proporcionado experiências e conhecimentos significativos na língua espanhola. Entendemos que o foco nas frustrações não permite que eles reconheçam a contribuição da universidade e do curso para a sua formação, no entanto, não podemos deixar de discutir alguns pontos relevantes.

A exceção de Teobaldo, todos os participantes, após perceberem que não apresentavam o domínio da língua-alvo (e já muito frustrados) não se dispuseram a estudar e a aprender o idioma por conta própria. Evidentemente que não estamos sugerindo que os licenciandos sejam os únicos responsáveis por sua aprendizagem ou que devam agir sem a supervisão do professor formador, mas acreditamos que poderiam fazer algo por si mesmos, assim como fez Teobaldo. O que queremos dizer com isto é que a aprendizagem deve ser colaborativa, de modo que os agentes do processo de ensino e aprendizagem de uma LE cumpram seu papel a contento.

É sabida a importância dos dois lados, o professor e do aluno, e de estarem preparados e dispostos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois os dois agentes precisam reconhecer e exercer seus papéis dentro desse contexto. (RIBEIRO, 2018, p. 126)

Desta forma, quando o aluno se dispõe a estudar e o professor se dispõe a ensinar, certamente, os resultados serão promissores. No caso em questão, pelo fato de a universidade não ter cumprido seu papel (na visão dos informantes), os futuros professores, participantes desta pesquisa, também não o fizeram. Não se trata de responsabilizar um ou outro, mas de cobrar o compromisso assumido por todos os que estão envolvidos com a formação de professores

Indagamos ainda (...) quais as responsabilidades que precisaríamos cobrar das faculdades/ universidades/ dos cursos de letras e das associações dos professores. A responsabilização de todos os agentes de formação é inadiável se acaltermos o sonho de uma profissão honestamente preparada para orientar com vantagem o processo de aprendizagem de língua. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 75).

É comum que muitas práticas docentes se mantenham desconhecidas para os próprios professores, isto é, os professores não conseguem explicar porque obtêm os resultados que obtêm (ALMEIDA FILHO, 2002). Daí decorre a importância da análise da abordagem de ensinar dos professores como estratégia para o reconhecimento do nível de suas competências.

Ao agir, um professor mostra (um nível de) competências para fazer fluir uma dada abordagem que provê direção e qualidade metodológica a esse agir. Para melhor definir que abordagem e competências move um professor ou um aprendiz, é preciso lançar mão de análise de abordagem e de competências (...) (ALMEIDA FILHO, 2018, p.28)

Entendemos que a análise da abordagem também pode ser feita ainda na condição de futuro professor, pois este poderá intervir em sua formação, de forma a sanar eventuais dificuldades em suas competências, por isso, defendemos formar professor de LE a partir das competências.

Quando indagados a respeito das expectativas em relação ao curso (pergunta 9), Alejandro afirmou que o curso não atendeu às suas, sob a alegação de que há uma defasagem em relação à LE e que a grade do curso não favorece a aprendizagem da LE. Laura esperava sair da universidade com uma proficiência satisfatória na língua-alvo, pois, em tese, receberia os subsídios necessários para ensinar. Além disso, ela relatou que, caso estivesse em um curso de idiomas, aprenderia mais do que aprendeu na universidade quanto ao domínio da LE.

Convém destacar na fala de Laura a crença de que a proficiência é o suficiente para lecionar profissionalmente a LE. Para nós, falar a língua espanhola não autoriza uma pessoa a ser professor, mesmo sendo nativo da língua. Ora, não é qualquer brasileiro que pode ser professor de língua

portuguesa. Neste sentido, o curso de idioma poderia até capacitar o futuro professor a desenvolver uma das suas inúmeras atribuições, mas

“(...) o problema está justamente no fato de que, apesar dos professores [do curso de idioma] terem uma proficiência maior na língua-alvo, seu ensino não vai muito além dos conteúdos e das interações previstas pelo material adotado. Suas aulas carecem, sobretudo, de criticidade sobre o verdadeiro papel das línguas na formação do ser humano.” (BASSO, 2008, p. 143)

Assim, um curso de idioma não pode ser equiparado a uma licenciatura em Letras, uma vez que, além de ter o domínio da língua, o professor deverá contribuir com a formação de cidadãos.

No caso de Leopoldina, ela pensou que estudaria a gramática da língua materna e que haveria um equilíbrio entre as disciplinas voltadas para as línguas espanhola e portuguesa. Acreditava que estudaria mais a fundo as estruturas da sua língua materna e que sairia com alguma proficiência na LE, mas não foi o que aconteceu. Teobaldo enfatizou que, apesar de possuir potencial, o curso deixou a desejar em muitos quesitos, mas não explicitou quais. Para os entrevistados, aprender a língua espanhola significa falar essa língua.

Como vemos, os informantes relataram que o Curso de Letras não atendeu às suas expectativas. O principal motivo foi o não desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Havia a crença de que, ao término da graduação, estariam aptos a produzir linguagem por meio da LE.

Para o professor de língua estrangeira (LE) subjaz no processo de ensino a necessidade de desempenho e domínio da língua-alvo, dificilmente obtido nas faculdades e é cristalino o motivo da não aprendizagem da mesma: classes superlotadas, muitas vezes viciada em um ensino gramatical estruturalista onde os alunos não conseguem atingir um domínio mais amplo da língua. (CAMARGO, 2007, p.22)

Conforme nos informa Dias (2007), “trabalhos sobre o curso de Licenciatura em Letras apontam que, apesar da premissa que a universidade deveria formar professores de inglês proficientes na LE, esses cursos nem sempre cumprem esse papel satisfatoriamente (...)” (p. 194-195), ao que tudo indica, parece ocorrer o mesmo com a língua espanhola. Quanto à ausência da

competência linguístico-comunicativa, Almeida Filho (2009) chama atenção para o fato de que isto pode fomentar a abordagem gramatical

Vivemos numa época em que muitos professores de língua enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia. É o caso da urgente demanda por uma competência linguístico- comunicativa que força uma prática calada no estudo dos pontos gramaticais para serem “passados” aos alunos já pouco convencidos de que obterão resultados palpáveis que justifiquem seu investimento no aprendizado. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 101)

Sobre o que esperar de uma sala de aula de LE (pergunta 10), Alejandro revelou que não consegue lecionar a língua espanhola por conta de seu baixo nível de conhecimento sobre a língua, e isto o deixa desmotivado. Laura e Leopoldina não conseguem imaginar uma sala de aula de espanhol porque não pretendem exercer a profissão. Leopoldina acredita que é fundamental usar a língua para levar o conhecimento aos seus alunos, sendo assim, uma vez que não se sente apta a falar, não estaria contribuindo com a formação de seus alunos. Teobaldo, sendo professor, reconhece o desafio de enfrentar uma sala de LE e alega que sempre precisa retornar aos conhecimentos mais elementares para avançar na aprendizagem da LE.

De alguma forma, todos os informantes entendem que o conhecimento sobre a língua é indispensável para atuar satisfatoriamente no ambiente escolar, e que a ausência deste instrumento compromete o ensino da língua. Há uma ênfase sobre a capacidade comunicativa, todavia, convém salientar que não basta apenas falar a LE. Acreditamos que, ao enfatizar a habilidade oral, os informantes entendem que o uso proficiente da língua é um requisito essencial do professor, e uma vez desprovidos desta característica, não podem desempenhar a profissão.

Embora ainda não estudado e publicado, há um nível de competência linguística e comunicativa exigido não somente pela sociedade como pelo próprio professor, um nível que o capacitaria a dar aula, a ler um artigo, a assistir um filme, a talvez a receber um estrangeiro na escola. (BARÇANTE, 2018, p.221)

Sobre a identificação com a LE, no sentido de terem um vínculo de afetividade (pergunta 11), Alejandro revelou que se identifica com a língua, e este foi um dos motivos que o levou a escolhê-la, ao contrário, Laura prefere o inglês ao espanhol, apesar de gostar de assistir às novelas e ouvir músicas em espanhol. Leopoldina entende que se tivesse mais conhecimento a respeito da língua, talvez conseguisse se identificar e ser uma professora de espanhol. Teobaldo disse que o projeto de extensão possibilitou a identificação com a língua.

É interessante notar que Alejandro, apesar de não possuir um nível de conhecimento adequado da LE, conforme nos revelou, consegue estabelecer um vínculo afetivo com a língua. Dois pontos nos chamam atenção neste caso, primeiro é que gostar da língua não pressupõe conhecê-la, e o segundo é que, apesar de se sentir frustrado, Alejandro não apresenta aversão pelo idioma. Em relação à Leopoldina, ocorre o oposto, pois para haver uma afinidade com a LE é indispensável saber o suficiente sobre ela. Quanto a Teobaldo, embora tivesse preferência por Letras/Inglês, ao término do curso, mantinha uma relação de identidade com a língua espanhola graças, principalmente, à sua participação no projeto de extensão.

Ressaltamos que ele foi o único a participar de um projeto e a lecionar a língua profissionalmente. Desta forma, para nós, fica evidente que experienciar o idioma é indispensável, e que os projetos de extensão cumprem bem esse papel. Ao ter a oportunidade de ter um contato maior e mais intenso com a língua-alvo e ao perceber que podia ir além, Teobaldo conseguiu evoluir na aprendizagem do espanhol. Entendemos que “o professor, tanto quanto seus alunos, para aprender mais sempre, precisa ver em suas ações uma transcendência, precisa sentir que o que faz é importante para além do que se constrói em sala de aula” (BLATYTA, 2005, p.79 -80)

Ao serem questionados se conheciam as competências do professor de LE (pergunta 12) e a competência linguístico-comunicativa (pergunta 13), eles disseram ou que não sabiam ou que já tinham ouvido falar. Alejandro revelou que os licenciandos não têm noção de como atuar em sala de aula, quais metodologias adotar e qual o papel de um professor de LE. Laura disse que nunca tinha ouvido falar das competências, mas entende que envolve o uso

proficiente da língua que se quer ensinar, bem como os aspectos históricos do idioma. Leopoldina caminha na mesma direção, ao afirmar que conhece algumas competências e que elas se relacionam com o domínio da língua, o uso.

Não. Falta uma organização na grade, em especial, nas disciplinas que são disponibilizadas para a língua estrangeira, porque a gente não tem essa noção de como a gente vai se organizar, [de] como é que um professor tem que se comportar, [de] como é o processo de metodologia do profissional relacionado à língua estrangeira; isso não [nos] é passado no nosso cenário acadêmico. A gente não consegue sair com uma noção satisfatória do que realmente um professor de língua estrangeira tem que desempenhar em uma sala de aula. (PERGUNTA 12, ALEJANDRO)

Não. Eu já ouvi falar. A gente ouve, mas saber a função [não]. Um dos principais problemas é o fato de que os professores responsáveis [por] ensinar a língua espanhola não [explicam], não [argumentam] a respeito do que eles estão propondo em sala de aula. Como [é] que nós vamos ter essa noção prévia, se não há uma certa harmonia nas aulas? Eu acredito que por esse motivo é que eu talvez não tenha compreendido essa noção. (PERGUNTA 13, ALEJANDRO)

Não, nunca ouvi falar não. Mas, eu acredito que tem que saber falar a língua, tem que ter domínio, tem que conhecer o léxico, a gramática, a literatura. Acho que tem que conhecer a história da língua, tem que estar inteirado em todos os aspectos, é a concepção que eu tenho (PERGUNTA 12, LAURA)

Eu já ouvi falar. Eu acredito que é a capacidade de se comunicar, comunicar corretamente, transmitir uma mensagem, poder ser compreendido por outra pessoa na língua estrangeira. [Posso] falar, por exemplo, com um estrangeiro, mexicano, chileno; e ele [vai] compreender perfeitamente o que eu estou falando, a mensagem que eu quero transmitir, eu acredito que seja isso. (PERGUNTA 13, LAURA)

Algumas. No caso do domínio da língua estrangeira, eu acho que é essencial porque se tu não [tem], não tem como tu dar [aula]. [Como] tu vai querer passar um conhecimento que nem tu mesmo sabe, que nem tu mesmo domina? Eu acho que esse é o principal. [As] nossas primeiras aulas de espanhol eram em espanhol. Nos dois primeiros períodos, a gente trabalhou bastante essa conversação por mais que a gente não entendesse muito, mas a gente teve mais contato no início do que agora no final. (PERGUNTA 12, LEOPOLDINA)

Não. (PERGUNTA 13, LEOPOLDINA)

Eu não conheço todas a fundo, mas eu já ouvi falar em algum momento da vida. (PERGUNTA 12, TEOBALDO)

Eu não sei defini-la, mas eu posso imaginar que envolva questões referentes à gramática, à questão da fala, das habilidades. (PERGUNTA 13, TEOBALDO)

Notamos que a competência linguístico-comunicativa (CLC) é a mais mencionada, embora não usem tal nomenclatura. Para os participantes da pesquisa, está claro que para exercer a profissão é necessário apresentar um nível de proficiência satisfatório. Além disso, observamos que eles desconhecem quais as competências do professor de LE, apesar de enfatizarem a CLC de forma bastante intuitiva.

Tal constatação nos preocupa, tendo em vista que ao desconhecer quais as competências e o nível de cada uma não é possível desenvolvê-las satisfatoriamente. Daí que defendemos uma formação inicial pautada também sobre o construto das competências para que os futuros professores possam conhecer o seu papel e atribuições ainda na universidade. Assim, quanto mais iluminadas estiverem as competências, mais chances terá a universidade de fornecer professores qualificados, pois entendemos que a qualificação perpassa pelas competências.

A respeito de usar a LE (pergunta 14), Alejandro comentou que tem muita vontade de se comunicar através da língua espanhola, mas que não se sente apto a falar. Ele acredita que para lecionar é preciso a prática no idioma. Laura não usa a língua e afirmou que seu contato se restringe à universidade e ao ouvir músicas. Leopoldina revelou que o seu contato com a língua se dá também através de músicas, enquanto que Teobaldo disse usar a língua para dar aulas, em aplicativos e com amigos.

Em relação às expectativas que pretendiam preencher no início da graduação (pergunta 15), todos foram unânimes ao afirmar que acreditavam que sairiam falando a língua espanhola. Alejandro imaginava sair com um nível intermediário e sendo capaz de usar a língua. Ele destacou que não houve uma relação entre teoria e prática, o que dificultou sua evolução na língua, chamando atenção para o ensino ainda muito tradicionalista.

Laura foi mais contundente ao afirmar que a habilitação em língua espanhola não existiu, pois, as aulas eram extremamente teóricas e enfadonhas, não havendo espaço para o exercício da fala, e isto lhe causou a impressão de que não estava aprendendo. No caso de Leopoldina, acreditamos ser importante destacar uma memória. Logo na primeira semana de curso, um veterano a

advertiu de que sairia da graduação sem fluência no idioma e que se saísse “sabendo pelo menos o verbo to be da língua (...) já [seria] muita coisa”.

Era sair daqui dominando a língua estrangeira, dominando a língua espanhola que é o que eu optei. Eu queria sair [com] pelo menos uma noção intermediária, falando. Eu acredito que a teoria é necessária, mas não pode se limitar [a ela]. Acredito que [se] tivesse uma relação entre teoria e prática no ensino de língua estrangeira, seria mais viável, seria mais satisfatório, se tivesse essa harmonia em ambas as partes, mas durante toda a trajetória do meu curso, eu não percebi. Eu percebi mais teoria, mais conceitos, conceitos maçantes, conceitos tradicionalistas que me desmotivaram a querer aprender a língua estrangeira. (ALEJANDRO)

Eu realmente acreditava que eu ia sair da universidade me considerando uma professora de língua portuguesa e uma professora de língua espanhola. Hoje já estou no oitavo período, no próximo período, eu vou me formar e é como se a habilitação em língua espanhola não tivesse existido durante o curso, não me acrescentou nada. As aulas de língua espanhola que eu tive, eu tenho poucas lembranças, eram aulas extremamente maçantes, teóricas; textos em cima de textos; o diálogo, a fala, nunca era incentivada. Então, parecia ser só mais uma disciplina qualquer, como outras, que não me fizeram sentir que estava aprendendo, me sentir capaz de dar aula de espanhol. (LAURA)

Quando eu entrei no curso, eu fiquei muito feliz por eu ter passado em espanhol. Eu não tinha tanto contato com o espanhol como eu tive com o inglês. Eu lembro que eu fiz espanhol só no terceiro ano, eu tive pouco contato. Quando eu cheguei no curso, eu entrei com uma expectativa altíssima, [achava] que eu ia sair daqui fluente. Eu lembro que já [tinha passado] uma semana [que tinha entrado no curso] ..., eu [estava] lá na xerox e um veterano falou assim para mim: “ah! vocês estão achando que vão sair daqui falando fluente? Não! Se vocês saírem daqui sabendo pelo menos o verbo to be da língua de vocês já é muita coisa”. Isso para mim foi um baque! Eu não acredito! Hoje, eu vejo que se eu não me interessasse, eu ia sair nem sabendo isso. Eu tinha uma expectativa muito alta e eu [estou] frustrada, bastante. (LEOPOLDINA)

Eu pensava que eu ia aprender, principalmente, a questão linguística, a questão da fala. Eu pensei que ia ter um foco maior na questão da conversação, da fala, porque afinal é isso que é mais importante, na minha opinião, mas eu não consegui preencher essas expectativas, infelizmente. (TEOBALDO)

Conforme observamos, todos eles acreditavam que o Curso de Letras deveria formar professores oralmente competentes na língua de sua habilitação, e esta expectativa, uma vez não preenchida, os levou a um estado de frustração tão profundo que em toda entrevista é possível perceber o desânimo, desalento. Tendo em vista a advertência do veterano, aparentemente, é comum deixar a

universidade sem a capacidade de usar a LE. Outro ponto que nos chama atenção é a presença marcante da abordagem gramatical.

Na abordagem gramatical o aprender é feito de forma consciente, monitorado, baseado no princípio da anterioridade de regras gramaticais, e com o concurso de memorizações (...). O aprender, então, segue a rotina: o professor ensina e o aluno aprende o que o professor ensinou. Dessa forma, o papel do professor é primordialmente o de emissor da informação, o controlador das ações e todo processo fica centralizado em suas mãos. Já o papel do aluno é o de receptor de conhecimentos nas aulas assistidas, de forma comumente passiva e o de exercitador em classe e em casa (...)
(RIBEIRO, 2018, p.128)

Acreditamos ser correto pressupor que, se em uma formação de professores ou qualquer outro tipo de curso que tem por objetivo ensinar uma LE não há espaço para a produção de linguagem, para o engajamento comunicativo, para a interação mediada pela LE, certamente, estamos diante de uma formação amarrada aos pressupostos da abordagem gramatical. Nas falas dos informantes, percebemos algumas nuances desta abordagem. Ao comentar a formação dos professores e a abordagem comunicativa, Almeida Filho (2009) argumenta que

A formação dos professores segue inadequada: os pressupostos comunicativos exigem não somente uma formação mais ampla e capacitadora para a condução do processo de aprender, como também um domínio maior do uso da língua—alvo do que aquele exigido pelos métodos de base gramatical. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 86)

Ao que tudo indica, os sujeitos da pesquisa recebem uma formação ainda pautada, sobretudo, nos princípios da abordagem gramatical, pois revelaram possuir dificuldades de se expressarem oralmente por meio da LE. Conforme assinalamos, para desenvolver a competência linguístico-comunicativa, o ideal é uma formação pautada sobre os pressupostos da abordagem comunicativa.

Quanto às dificuldades na LE (pergunta 16), Alejandro, Laura e Leopoldina relataram que a principal é a questão da comunicação, enquanto que para Teobaldo, é o léxico. Alejandro pontuou que é esse justamente o motivo

que o desmotivou a lecionar a língua. Além de não ter desenvolvido a habilidade oral, Laura ressaltou sua dificuldade em escrever corretamente, ao passo que Leopoldina citou ter dificuldade na compreensão da LE e na expressão oral. Desta maneira, notamos que o grande desafio dos futuros professores, participantes desta pesquisa, é o uso da língua de forma autônoma, de modo que consigam interagir em situações comunicativas, sobretudo, em sala de aula.

Em relação às habilidades mais desenvolvidas (pergunta 17), Alejandro destacou a leitura, por conta de as aulas serem bastante teóricas e tradicionais, graças a isso, ele consegue identificar e traduzir algumas palavras. Laura nos informou que a leitura e a capacidade auditiva foram as mais desenvolvidas. Leopoldina ressaltou o mesmo, inclusive, que o foco na leitura tornava as aulas enfadonhas, pois os textos eram muito extensos. No caso de Teobaldo, além da leitura, ele destacou a escrita e o aspecto gramatical.

É importante observar que o foco na leitura levou os informantes a desenvolver aspectos desta habilidade. Sabemos que compreender a LE e produzir sentidos por meio de textos escritos ou orais é apenas um dos aspectos da competência comunicativa. A preocupação com a capacidade leitora do futuro professor é válida, no entanto, insuficiente, se não estiver atrelada a outros conhecimentos da língua-alvo, tais como gramática, léxico, expressão oral e escrita.

Esta constatação se assemelha à de Teixeira da Silva (2018) em relação aos futuros professores de inglês como língua estrangeira. A autora averiguou que

(...)o Curso de Letras não oferecia muito espaço para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos e que o fato de este já ingressarem com níveis de desempenho intermediário e alguns avançado não justifica um currículo voltado para as atividades de leitura e escrita em detrimento das atividades orais. TEIXEIRA DA SILVA, 2018, p. 244

Neste sentido, mais uma vez concluiu que “o Curso de Letras continua priorizando as competências de escrita e de leitura e que os formandos estão deixando o curso sem a competência oral necessária para que possam atuar

como professores de inglês” (p. 246). Em nossa pesquisa, percebemos que há uma ênfase sobre as habilidades de escrita e leitura dos futuros professores de espanhol como língua estrangeira, enquanto que a habilidade oral ocupa um lugar secundário, ou até mesmo, negligenciado.

Quando indagados se sentiam preparados para serem professores de espanhol (pergunta 18), todos afirmaram que não. Apenas Teobaldo disse estar em processo de amadurecimento, embora, para ele, a universidade devesse ter oferecido maior suporte para que se sentisse preparado. Alejandro comentou que como não se sente preparado quanto a sua formação, ainda não consegue se imaginar um professor de LE.

Laura apontou que não se sente preparada nem para ministrar a gramática de sua língua materna. Segundo ela, enquanto o foco da LE é a gramática e a literatura, na língua materna, o foco é a literatura, desta forma, não se atreveria a disputar uma vaga de professora de espanhol, pois o conhecimento que detém é muito raso. Leopoldina comentou que, apesar de ser uma habilitação dupla, ela deixará a universidade sendo apenas uma professora de língua portuguesa, pois não recebeu subsídio suficiente para ser uma professora de espanhol.

Não me sinto preparado, em especial, na língua estrangeira, por alguns motivos que eu já citei. Eu acrescento [o] fato de eu ainda me sentir um pouco despreparado e de certa forma me sinto também inexperiente, porque querendo ou não, nessa profissão, há uma carga de responsabilidade muito grande porque estamos lidando com seres humanos. [Esse é] um dos motivos que me faz não querer ainda lecionar, seguir essa carreira. (ALEJANDRO)

Não! Até de português, às vezes, eu fico achando que eu vou pegar em fio pelado por conta da questão gramatical. Enquanto no espanhol, eles focam muito na questão gramatical e na literatura; no português, eles só focam mais na literatura e deixam a gramática de lado. Com relação à língua espanhola, eu não me atreveria a colocar um currículo numa escola e dizer: “olha eu estou aqui me oferecendo para vaga para professor de espanhol”, porque se forem fazer qualquer teste comigo, vão ver que eu tenho conhecimento raso, quase quanto de um aluno que está lá para que eu ensine; eu não tenho conhecimento suficiente para dar aula. (LAURA)

Não. Eu não me sinto preparada, não me vejo dando uma aula de espanhol. Isso foi um dos pontos mais frustrantes da minha vida porque eu vou sair daqui sendo uma professora somente de português por mais que eu tenha uma habilitação em espanhol e português. Eu não estou apta, não me ofereceram conhecimento suficiente para eu sair daqui como uma professora de espanhol. (LEOPOLDINA)

Eu acho que estou em processo de desenvolvimento para ser professor de língua espanhola justamente porque a universidade não me deu nenhum suporte significativo para ser professor de fato de língua estrangeira. Eu acho que deveriam ter dado muito mais suporte. (TEOBALDO)

A respeito da dupla habilitação, Paiva (2003) comenta que muitos cursos de Letras privilegiam o estudo da língua portuguesa, com isso, a carga horária destinada ao ensino da LE não chega à metade daquela destinada ao ensino da língua materna.

Evidentemente que a formação do professor sempre estará inacabada, se considerarmos que o conhecimento, a ciência, a sociedade e as pessoas estão em constante processo de transformação e evolução, entretanto, por tudo o que nos revelaram os informantes, eles se sentem despreparados por não terem o conhecimento sobre a língua de sua habilitação, o que é preocupante. O professor que se sente inseguro, porque está nervoso, porque ainda tem pouca experiência (ou nenhuma), porque precisa de mais tempo para compreender o seu ambiente profissional, é diferente daquele que se sente despreparado por não saber a disciplina que teoricamente deverá ensinar.

Neste sentido, pensamos ser conveniente discutir uma questão. Aparentemente, a universidade pressupõe que o futuro professor detém um conhecimento prévio na área de Letras ao ingressar no ensino superior, fato que inviabiliza o reconhecimento de que os estudantes trazem consigo certas dificuldades. No caso da língua espanhola, especificamente, evidenciamos que o contato com a língua era superficial ou inexistente e que, embora reconhecessem suas limitações, os futuros professores, participantes desta pesquisa, não conseguiram evoluir na aprendizagem da LE por faltar a eles conhecimentos elementares. Barçante (2018) argumenta que

Os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor se não mudarem a sua forma de atuar junto com eles. Para que possamos colaborar na construção de novos conhecimentos e de novas ações, é preciso partir daquilo que o professor em formação sabe, é preciso conhecer as forças que atuam em sua abordagem de ensinar em construção. (BARÇANTE, 2018, p. 233)

Em outras palavras, o professor formador precisa partir daquilo que efetivamente o futuro professor sabe, e não daquilo que pressupõe ou espera que ele saiba.

Neste sentido, convém destacar a existência de um ciclo vicioso no país, que se "auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade" (ALMEIDA FILHO, 1992). Isto é, uma vez que os futuros professores de LE deixam a universidade com uma formação precária, eles também não conseguem formar os próprios alunos usuários da língua.

Cabe ainda a reflexão a respeito do futuro professor. A maioria dos licenciados são provenientes da escola pública, a qual há anos dá sinais de falência. Embora haja intenções de se transformar a escola pública em uma escola de referência e excelência, precisamos reconhecer que há muito o que se fazer. Concordamos com Fernández (2005, p. 99) quando diz que é necessário "enfrentarmos nossas fraquezas e investirmos na melhora do sistema educacional brasileiro (...). Temos de enfrentar o fato de que o modelo atual é um engodo (...)".

Assim, o futuro professor já chega aos cursos de licenciatura com um grande déficit, que não é sanado durante a trajetória acadêmica, (talvez) porque a universidade não julga necessário investir em ações que minimizem os efeitos de uma educação básica precária.

Há um senso comum de que se o futuro professor passou por um processo de seleção e está em um Curso de Letras, cuja habilitação é a língua espanhola, então, ele deve saber essa língua. Ou ainda, se o aluno-professor passou a vida inteira estudando a língua materna no ensino fundamental e médio, então, entende-se que ele conhece muito bem a gramática de sua língua. Desta forma, quando deixam os cursos de formação inicial, os professores não conseguem formar satisfatoriamente o próprio aluno.

Conforme Consolo (2004), este ciclo vicioso e problemático revela que muitos professores em serviço ou pré-serviço não são de fato ou não se

consideram competentes na LE de sua habilitação. Para ele, a questão da proficiência oral do professor de LE deve ser amplamente discutida, principalmente, no âmbito da formação inicial, pois, até o momento, apesar de encaminhamentos de pesquisas na área, não é possível perceber transformações significativas nas grades curriculares e nos programas dos cursos de Letras. Conforme o autor, "para capacitar o professor de LE a lidar com a oralidade, precisamos investigar melhor suas necessidades, com a finalidade de se estabelecerem níveis limiares e superiores de proficiência desse profissional, o que não (...) [é] tão simples" (p. 267)

Em relação ao tempo de exposição à língua espanhola durante a graduação (pergunta 19), todos acreditam ser insuficiente. Alejandro entende que este fator pode explicar a desmotivação de muitos colegas com o curso. Laura pontuou que, no início do curso, a exposição à língua era maior e mais significativa, pois a professora usava o espanhol para ministrar as aulas e incentivava o diálogo, no entanto, com o tempo, isto não mais aconteceu. Leopoldina salientou a quantidade de cadeiras dedicadas ao ensino do espanhol, dentre as sete disciplinas, apenas uma contemplava a língua espanhola. Ela lamenta o fato de o espanhol não ter tanto espaço na graduação, pois não havia um equilíbrio entre as disciplinas. Já Teobaldo destacou a má aplicação de metodologias por parte dos professores.

De acordo com Consolo & Porto (2011), os cursos de Letras em geral, apesar de habilitar o professor para o ensino de língua materna e estrangeira, apresentam uma carga horária bem reduzida quando a comparamos com a que é reservada para os estudos da língua materna. Constatamos que isto também se passa no curso de Letras dos sujeitos da pesquisa, uma vez que em seu Projeto Pedagógico há mais disciplinas voltadas para a língua portuguesa.

Sobre a proficiência, afirmam os referidos autores que o aluno de Letras não terá as mínimas condições de desenvolver sua capacidade de uso, mesmo após formado, uma vez que o foco em cursos de línguas recai sobre a leitura ou escrita.

Entendemos que quanto mais exposto estiver o aprendiz à língua, mais significativa será sua aprendizagem. Aparentemente, a distribuição não

igualitária das disciplinas de língua materna e estrangeira contribuiu para o desenvolvimento insatisfatório da competência linguístico-comunicativa. Ao mesmo tempo em que reconhecemos a dificuldade de propiciar um ambiente capaz de estimular o diálogo e promover a interação, entendemos que qualquer iniciativa que tenha tais objetivos será muito significativa e terá muito a acrescentar à formação de futuros professores. Experimentar a língua é uma prática essencial, que deve ser recorrente neste contexto de formação.

Ao explicarem o fato de usar ou não a LE (pergunta 20), Alejandro e Laura enfatizaram que não usam porque não conhecem, porque não têm o domínio, já Leopoldina usa como forma de entretenimento, ao ouvir músicas. Teobaldo, ao contrário, acredita que para aprender uma língua é indispensável falar, mesmo diante das dificuldades.

Teobaldo aparenta ser o único que não desistiu de aprender o idioma, embora muitos obstáculos tenham surgido. Entre ficar frustrado e tentar dar um passo além, ele optou por este último. É claro que a força de vontade pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, isto é indiscutível, mas quando se tem um conjunto de vários elementos que favorecem esse processo, a quantidade de aprendizes frustrados será menos expressiva (quem sabe nula?).

O que estamos afirmando é que não basta apenas a força de vontade do aprendiz, ou o acesso a recursos, ou um professor formador comprometido com a formação de aprendizes competentes, ou um currículo atraente, ou um material didático de qualidade, mas sim, a orquestração de todos esses elementos e muitos outros, conforme nos sugere Almeida Filho (2005)

Mas não basta formar o professor para transformar a cena profissional como um todo de uma região ou país. Faz-se urgente e indispensável na sequência ir pensando sobre como formar o público, os alunos para melhor aprender, formar os produtores de materiais, os quadros dirigentes (diretora, supervisora, coordenadora pedagógica de equipe), bem como preparar formadores que trabalham com os professores postos em análise, bem como formar as autoridades, os legisladores e os políticos que juntos entoam um acompanhamento nem sempre bem-sonante para o ensino das línguas no currículo escolar . (ALMEIDA FILHO, 2005, p.23)

Quando indagados a respeito do que deveriam ter aprendido, mas não aprenderam (pergunta 21), à exceção de Teobaldo, todos destacaram a questão do uso, da fala, da conversação, da interação, do desenvolvimento da habilidade oral. Alejandro acredita que se vivenciasse a LE, na prática, o conhecimento adquirido faria sentido, pois é necessário perceber a aplicabilidade do que se aprende. Laura destacou que o foco no ensino da gramática prejudicou a aquisição da língua-alvo, pois, para ela, ensinar as regras para alcançar a comunicação é algo incoerente para quem está aprendendo um idioma desconhecido.

Leopoldina comparou o Curso de Letras ao curso de inglês que havia feito. Para ela, o fato de não praticar e exercitar a língua impediu o seu domínio, além disso, destacou mais uma vez a reduzida quantidade de disciplina de língua espanhola por semestre. Teobaldo, a sua vez, assinalou que gostaria de ter aprendido mais sobre metodologias de ensino de línguas, sobre como ensinar.

Excelente pergunta! Eu acredito que a academia deveria ensinar a língua estrangeira na prática. Eu acho que se eles colocassem em evidência, se eles usassem mais as experiências, o resultado seria muito satisfatório. Se você consegue identificar, se você consegue usar essa língua estrangeira e consegue identificar ela na prática, então, o conhecimento começa a [a fazer sentido], [pois] você percebe que isso vai te acrescentar de alguma forma. Então, quando a gente vê os níveis de aulas que são ministradas na academia, a gente começa [a se perguntar]: a gente vai utilizar isso para quê? Se não tem fim de vivência? Então, se a gente levar uma perspectiva mais usual, mais vivenciada, o resultado, sem sombra de dúvidas, vai ser muito mais satisfatório. (ALEJANDRO)

A gente fica batendo muito nessa tecla, mas ... aprender a falar. Acho que isso é o básico! O português, por exemplo, não se ensina a gramática para uma criança que ainda não aprendeu a falar o português, [porque] ela não vai entender nada. Então, eu acho que ensinar a gramática de uma língua que a pessoa não domina, não faz sentido, não tem lógica. Então, a gente acaba não aprendendo porque não conhece os mecanismos da língua, não entende como isso vai funcionar na prática porque não tem domínio. Então, eu acho que a fala deveria ser priorizada e logo em seguida o restante, mesmo que a gente não aprendesse tanto a gramática, mas se a gente conseguisse comunicar, eu acho que a aquisição da gramática e de todo o resto ia ser bem mais fácil. (LAURA)

Eu acho que a prática, a conversação principalmente. Eu comparo bastante [com o] meu curso de inglês. Eu saí do meu curso de inglês fluente, falando em inglês. Com o tempo, eu parei de praticar o inglês, então, eu perdi, de certa forma, todo aquele conhecimento. A [não] prática fez com que eu desaprendesse porque a prática faz o conhecimento ficar vivo. Essa não-prática fez com que eu perdesse essa bagagem. Então, como a gente não praticava o espanhol na sala

de aula, a gente não aprendeu. Eu acho que essa conversação, principalmente, a parte da prática, foi algo que eu não aprendi, e muitas coisas da gramática a gente também não aprendeu porque uma cadeira por semestre é muito pouco para aprender uma gramática que é tão complexa, é uma língua muito complexa para ser trabalhada em uma cadeira por período. (LEOPOLDINA)

Eu acho que eu não desenvolvi metodologias de ensino de língua estrangeira e por isso o tema do meu TCC é voltado para essa questão porque é [algo] que me incomoda de alguma forma. Eu vejo que eu posso, através da pesquisa, descobrir algumas formas mais adequadas de ensinar a língua estrangeira porque eu não recebi a devida orientação na graduação, o suporte, o subsídio necessário na graduação. (TEOBALDO)

Durante a entrevista, percebemos uma temática que persiste em praticamente todas as respostas, a competência linguístico-comunicativa, ou melhor dito, a ausência dela. Constatar esta recorrência apenas evidencia o que mais os aflige quando se imaginam na condição de futuros professores de espanhol como língua estrangeira. Todas as perguntas, para eles, são uma oportunidade de enfatizar aquilo que mais incomoda, de destacar o quanto se sentem frustrados, de falar finalmente o que queriam falar há muito tempo.

Sobre usar a língua espanhola de forma significativa durante a graduação (pergunta 22), todos afirmaram que não tiveram a oportunidade, pois o uso era apenas de forma bastante esporádica e pontual. Alejandro destacou que foram raras as vezes em que usaram a língua, pois não havia preocupação de preparar o futuro professor para se comunicar. Ele também ressaltou o foco em teorias, formas e aspectos gramaticais. Teobaldo disse que, embora surgisse alguma chance de usar o espanhol, a maioria dos alunos desistia por não se sentir capaz.

Laura ressaltou que ao início da graduação, eles tiveram a oportunidade de vivenciar a língua, pois havia o incentivo da professora, no entanto, a partir da metade do curso, essa realidade mudou e não houve mais espaço para a interação. Ela comentou que a aula de espanhol não parecia uma aula de LE, e que o futuro professor sai da universidade mal com uma habilitação, neste caso, a língua portuguesa. Ela sugere, inclusive, uma reformulação do curso.

Sobre este aspecto, Ferraço de Paula (2018, p.76) comenta que “aprender uma LE é diferente de aprender qualquer outra disciplina, principalmente por sua natureza social. Uma língua faz parte da nossa identidade e também transmite a identidade dos outros”. Além disso, afirma que

As línguas estrangeiras ficam distorcidas quando se tornam disciplinas do currículo por se achar que seu objeto de estudo é o mesmo das outras disciplinas, o conhecimento. Assim, o aluno assimila que para aprender LE há necessidade de se aprender sobre a língua, sobre gramática. Tudo isso impede que uma competência de uso da língua se instale (...) (FERRAÇO DE PAULA, 2018, p.68)

Sendo assim, destacamos mais uma vez a importância de se implantar a abordagem comunicativa em cursos de formação inicial de professores de LE, para que se supere a visão de ensino de língua apenas enquanto gramática. Inclusive, o próprio PP do curso de Letras dos sujeitos traz a noção da abordagem para o contexto de formação.

Em relação à concepção do que significa ser um bom professor de espanhol (pergunta 23), Alejandro destacou a necessidade de formar alunos a partir de noções de uso da língua. Para ele, a gramática ocupa um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da LE, mas não deve ser o foco, porque quando se estuda uma língua o objetivo é a comunicação. Ele entende que o ensino deve se afastar do tradicionalismo, ao equilibrar teoria e prática.

Conforme Laura nos indicou, o bom professor é aquele que tem o domínio do idioma e gosta da língua, além de ser um incentivador de seus alunos. Leopoldina também assinalou a capacidade de se comunicar e de despertar o interesse pela língua, alegando que se o professor não está preparado para atuar, como encorajará seu aluno? Ela confessou que gostaria de ter tido um professor com tais características. Além disso, ressaltou que os alunos que falam o espanhol aprenderam a língua fora da universidade.

Para Teobaldo, o bom professor de espanhol precisa de uma bagagem cultural, destacando a importância do intercâmbio. Além disso,

mencionou a dinâmica da língua, uma vez que um ensino de LE, pautado apenas nos aspectos gramaticais, não é atraente.

A partir das entrevistas, conseguimos assinalar duas características do bom professor de espanhol ou do perfil desejável de um professor de espanhol, que são: a competência linguístico-comunicativa e a capacidade de incentivar os seus alunos a prosseguir com o estudo da língua. Uma vez que eles acreditam que o bom professor de espanhol é aquele que apresenta a capacidade comunicativa e, ao mesmo tempo, reconhecem suas limitações no que tange a esta capacidade, logo, não conseguem se imaginar um bom professor de espanhol.

6.2. Como se vê enquanto futuro professor de espanhol: a autoavaliação

O momento da autoavaliação (em anexo) serviu para nos indicar qual teste de proficiência seria aplicado, e desta forma, levamos em consideração a maior recorrência do nível e subnível. Assim, caso a maioria das respostas do informante 1 fosse B2, por exemplo, então, aplicaríamos o teste deste nível.

O quadro da autoavaliação considera as habilidades de compreensão, fala e escrita, e em cada uma há níveis de proficiência que sugerem o que o aprendiz deveria saber. Assim, os níveis de proficiência se organizam em A, cujo o aprendiz é um utilizador elementar, B, sendo o aprendiz um utilizador independente, e C, cujo aprendiz é um utilizador proficiente. No interior dos níveis A, B e C, há subníveis, os quais apresentamos a seguir.

| AUTOAVALIAÇÃO | |
|------------------------|---|
| Utilizador proficiente | C2 É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. |

| | | |
|-------------------------|----|--|
| | C1 | É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. |
| Utilizador independente | B2 | É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. |
| | B1 | É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto. |
| Utilizador elementar | A2 | É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. |

| | | |
|--|----|---|
| | A1 | É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. |
|--|----|---|

Fonte: Quadro Europeu Comum

Na autoavaliação, são consideradas três habilidades, as de compreender, falar e escrever. Quanto à compreensão, há a compreensão do oral e da leitura; quanto à fala, há a interação e produção oral e por fim, a capacidade de escrita. Este instrumento tornou-se um ponto de partida para alcançarmos o objetivo principal da pesquisa, isto é, traçar o perfil linguístico-comunicativo do futuro professor. Conhecer a opinião de cada participante a respeito daquilo que eles acreditam saber sobre a língua de sua habilitação é de suma importância para a leitura e interpretação dos dados. A seguir, apresentamos os resultados da autoavaliação de cada participante.

| Informante 1 | |
|---|---|
| Compreender | |
| Compreensão do oral | Leitura |
| (A1) Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara | (A2) Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples |

| Informante 1 | |
|---|--|
| Falar | |
| Interação oral | Produção oral |
| (A2) Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o | (A1) Sou capaz utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que eu conheço. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| suficiente para manter uma conversa | |
|-------------------------------------|--|

| |
|---|
| Informante 1 |
| Escrita |
| (A2) Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém. |

| | |
|--|--|
| Informante 2 | |
| Compreender | |
| Compreensão do oral | Leitura |
| (B1) Sou capaz de compreender pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre os assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre os temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro. | (B2) Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa |

| | |
|---|--|
| Informante 2 | |
| Falar | |
| Interação oral | Produção oral |
| (A2) Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter uma conversa | (A1) Sou capaz utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que eu conheço. |

| |
|---|
| Informante 2 |
| Escrita |
| (A1) Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade. |

| | |
|---|--|
| Informante 3 | |
| Compreender | |
| Compreensão do oral | Leitura |
| (A2) Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de anúncio e de mensagens simples, curtas e claras. | (B1) Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais. |

| | |
|--|---|
| Informante 3 | |
| Falar | |
| Interação oral | Produção oral |
| (A2) Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter uma conversa. | (B1) Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações. |

| |
|--|
| Informante 3 |
| Escrita |
| (B1) Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. |

| Informante 4 | |
|---|---|
| Compreender | |
| Compreensão do oral | Leitura |
| (B2) Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão. | (B2) Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa. |

| Informante 4 | |
|--|---|
| Falar | |
| Interação oral | Produção oral |
| (B2) Sou capaz de conversar com fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista. | (B2) Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções. |

| Informante 4 |
|--|
| Escrita |
| (B1) Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. |

É interessante apontar que, embora os quatro informantes estejam no mesmo período do Curso de Letras, houve uma variação considerável em suas autoavaliações. De modo geral e considerando as respostas dadas na autoavaliação, podemos concluir que Alejandro (informante 1) e Laura (informante 2) são utilizadores elementares da língua, estando os dois no A2,

enquanto que Leopoldina (informante 3) e Teobaldo (informante 4) são utilizadores independente da língua, estando no B1 e B2 respectivamente.

Convém observar que o informante 1 variou dentro do mesmo nível de proficiência (A), oscilando entre os subníveis A1 e A2. O resultado da informante 2 nos chamou bastante atenção pela considerável variação entre os níveis de proficiência (A e B), oscilando desde o subnível A1 até o B2. Por conta deste fato, acordamos com a informante que faríamos dois testes, levando em consideração o subnível mais alto de cada nível, isto é, um teste do subnível A2 e outro do B2. Após a aplicação, consideraríamos aquele cujo resultado fosse mais satisfatório, no entanto, assim que concluiu o teste A2, a informante desistiu de realizar o teste B2, por ter tido muita dificuldade ao realizar o teste A2. A informante 3 variou também em diferentes níveis, visto sua oscilação entre os subníveis A2 e B1; já o informante 4 variou dentro do mesmo nível, o B, havendo uma predominância do subnível B2.

Quanto à compreensão do oral, Alejandro é o que apresenta maior dificuldade nesta habilidade, tendo em vista que foi o único a selecionar o subnível A1, enquanto que Laura selecionou o B1, Leopoldina, o A2 e Teobaldo, o B2. Por outro lado, três informantes demonstram ter certa autonomia quanto à habilidade de leitura ao selecionarem o nível B. Esta constatação sugere que havia um espaço significativo dedicado à leitura durante a graduação.

No que diz respeito à interação oral, Alejandro, Laura e Leopoldina estão no mesmo nível, exatamente no subnível de proficiência A2. Este fato aponta para uma tendência de estagnação de nível, pois a maioria dos informantes aparentam ter dificuldade de interagir oralmente por meio da língua espanhola. Isto significa que a maioria são utilizadores elementares da língua no aspecto da interação oral.

Considerando a capacidade de produzir um discurso oral, dois dos informantes (Alejandro e Laura) selecionaram o subnível A1 para descrever sua capacidade de falar, enquanto que Leopoldina escolheu B1 e Teobaldo o B2. Partindo de tal constatação, entendemos que há uma dificuldade de produzir linguagem por meio da língua espanhola.

Quanto à habilidade de escrever, cada informante está em níveis e subníveis diferentes, assim como ocorreu com a compreensão do oral, enquanto que na leitura e na interação oral houve certa padronização. A partir de tal constatação, vemos indícios de que (I) a leitura é supervalorizada, uma vez que três informantes apontaram estar no nível B, oscilando entre o B1 e B2; e (II) que a interação oral é deixada em segundo plano, pelo fato de três informantes estarem ainda no subnível A2. As demais habilidades, escrita e compreensão do oral, aparentemente, não foram trabalhadas de maneira uniforme, visto que cada informante está em estágios diferentes no processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola.

O resultado das autoavaliações indica a existência de um descompasso de aprendizagem da língua espanhola entre os informantes, os quais apresentaram uma grande oscilação entre níveis e subníveis. Esta constatação sugere que há vários perfis de proficiência e, com isso, um possível desequilíbrio quanto à formação do futuro professor, cujo conhecimento sobre o idioma pode ser elementar, nos casos dos informantes 1 e 2, mais refinado, no caso do informante 4, ou em processo de consolidação, no caso do informante 3.

Notamos que os informantes 1 e 4 apresentam uma segurança quanto ao grau de conhecimento sobre idioma, tendo em vista que as suas respostas permanecem dentro do mesmo nível de proficiência. Assim, o informante 1 está no nível A, enquanto que o 4, no nível B. Apesar de terem apresentado uma oscilação entre os subníveis (A1 e A2, B1 e B2), observamos uma coerência em suas respostas e a consciência do que efetivamente conhecem a respeito da língua espanhola.

Quanto à informante 3, percebemos que ela está em processo de transição, uma vez que ora está no nível A2, ora no B1. Embora oscile entre os níveis e subníveis diferentes de proficiência, notamos que há uma coerência em suas respostas, pois a oscilação ocorre para o subnível seguinte, isto é, do A2 para o B1. Quanto à informante 2, constatamos uma certa insegurança em relação ao que realmente conhece da língua espanhola em relação às várias habilidades. A considerável oscilação dentro de níveis diferentes de proficiência,

A e B, indica que a informante ainda não consegue perceber as suas principais dificuldades e o conhecimento já consolidado.

Para nós, o desejável seria uma padronização quanto ao nível de proficiência do futuro professor de espanhol, principalmente pelo fato de que estão no mesmo período do curso. Inúmeros perfis de proficiência revelam que houve a supervalorização de certas habilidades, nitidamente a de leitura, em detrimento de outras, como a interação oral. Defendemos que o professor em formação inicial deve apresentar certa desenvoltura no idioma da habilitação, mostrando-se independente linguisticamente. Assim, ao apresentar proficiência correspondente ao subnível B2, o professor de LE teria a língua espanhola como mais um instrumento no exercício do magistério.

6.3. A competência linguístico-comunicativa: o teste de proficiência

Conforme assinalamos, o teste aplicado é reduzido, tendo em vista a aplicação de apenas uma tarefa para cada habilidade.

a) Quanto à compreensão de leitura

Nesta habilidade, Laura e Teobaldo acertaram todas as questões, enquanto Alejandro acertou 4 das 5 questões e Leopoldina 4 das 6 questões. Consideramos um resultado satisfatório, uma vez que houve poucos erros. Este resultado indica que a capacidade de ler e interpretar textos dos informantes está desenvolvida, considerando, é claro, os limites dos níveis de proficiência de cada um deles.

b) Quanto à compreensão auditiva

Das 6 questões, Alejandro acertou 3, Laura 5, Leopoldina e Teobaldo 4. Também consideramos um resultado satisfatório, apesar de o número de erros ser maior do que o do primeiro teste. Notamos que Alejandro é o informante que mais apresentou dificuldades em relação à compreensão auditiva. Ao que tudo indica, todos eles apresentam dificuldades nesta habilidade, variando apenas o grau.

c) Quanto à expressão e interação escritas

De modo geral, os textos foram bem escritos, se consideramos que são coerentes, conseguem alcançar o seu propósito comunicativo, transmitem a mensagem de maneira objetiva e clara e obedecem às orientações da atividade, no entanto, apresentam alguns problemas quanto ao aspecto gramatical da língua espanhola, quais sejam: problemas de conjugação verbal e acentuação; confusão entre as pessoas do discurso; emprego inadequado da formalidade e informalidade; problemas no uso das contrações; ausência de preposição, entre outros.

Os textos não apresentam uma estrutura complexa, mas sim elementar, sem profundidade, pois os informantes preferem construções parecidas com o português. Teobaldo foi o único a demonstrar uma grande capacidade de articular as ideias e fundamentá-las com argumentos bem construídos. Ele ultrapassa a superficialidade dos demais informantes ao apresentar um texto gramaticalmente correto e bem elaborado.

d) Quanto à expressão e interação oral

O desempenho oral dos informantes 1, 2 e 3 aponta para uma limitação de vocabulário e uma expressividade truncada, o que impediu a fluência do texto produzido. Alejandro foi o que apresentou maior dificuldade nesta habilidade, enquanto que Laura e Leopoldina demonstraram ter mais facilidade na construção de seus discursos. Entendemos que o

automonitoramento, o medo de errar, podem também explicar a expressão oral ainda elementar dos três informantes. Na contramão, Teobaldo foi o único a apresentar uma desenvoltura adequada e satisfatória quanto ao manejo do idioma estrangeiro.

A seguir, apresentamos um quadro¹⁷ com mais informações a respeito da expressão oral dos informantes:

| AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL | |
|-------------------------------|--|
| Informante 1: Nível A1 | O informante apresenta visível dificuldade para dissociar os sons característicos da língua materna (Português) e da língua estrangeira (Espanhol). Em sua oralidade, demonstra conhecimento elementar de estruturas fonéticas da Língua Espanhola, sendo, apesar disso, capaz de identificar certas articulações da língua em destaque. Sua comunicação acontece de modo lento, pausado, com frases curtas e simples. |
| Informante 2: Nível A1 | O informante possui oralidade básica da Língua Espanhola, traço característico de quem está iniciando os estudos nesse idioma. Ainda não apresenta capacidade de dissociar fonemas próprios da língua materna (Português) e da língua estrangeira (espanhol). Sua fala é lenta e baseada na articulação de frases curtas e reticentes. |

¹⁷ Todos os comentários do quadro são da Professora Paloma Veras Pereira, Mestra em Letras.

| | |
|-------------------------------|--|
| Informante 3: Nível A2 | O informante é capaz de se comunicar com certa desenvoltura em situações cotidianas e simples. Em sua oralidade, consegue explicitar suas ideias, demonstrando, em termos de pronúncia, articulação básica dos fonemas característicos da Língua Espanhola. |
| Informante 4: Nível B2 | O informante demonstra amplo domínio quanto à comunicação em língua espanhola, sendo possível perceber espontaneidade em sua fala e articulação de ideias. É fluido, pronuncia com facilidade os fonemas característicos da língua espanhola, sem que haja demonstração de dificuldades na articulação fonética e prosódica. |

Fonte: Professora Mestra Paloma Veras

Considerando as análises em conjunto de todas as tarefas propostas do teste de proficiência, temos os seguintes resultados:

| | Nível segundo o teste reduzido (todas as habilidades) |
|--------------|---|
| Informante 1 | A1 |
| Informante 2 | A2 |
| Informante 3 | A2 |
| Informante 4 | B2 |

Considerando apenas o desempenho da atividade de expressão oral, temos os seguintes resultados:

| | Nível segundo o teste reduzido (quanto à expressão oral) |
|--|--|
|--|--|

| | |
|--------------|----|
| Informante 1 | A1 |
| Informante 2 | A1 |
| Informante 3 | A2 |
| Informante 4 | B2 |

Diante destes dois quadros, é possível concluir que:

- (I) o informante 1 não está no subnível A2, conforme resultado da autoavaliação, mas no A1;
- (II) a informante 2 de fato está no subnível A2, conforme resultado da autoavaliação;
- (III) a informante 3 não está no subnível B1, conforme resultado da autoavaliação, mas no A2;
- (IV) os informantes 1 e 2 estão no subnível A1 quanto à expressão oral;
- (V) o informante 4 de fato está no subnível B2, conforme resultado da autoavaliação;

Está claro que há um conflito quanto aos resultados da autoavaliação e do teste de Alejandro, Laura e Leopoldina. Na autoavaliação, Alejandro e Laura estão no subnível A2 e Leopoldina está no subnível B2, no teste, Alejandro está no A1, Laura, no A2 e Leopoldina, no A2. Ao confrontar os resultados dos dois instrumentos, percebemos que há uma supervalorização do conhecimento que o informante supõe ter sobre a língua espanhola. Julgamos que tal conflito pode ser resultado de crenças sobre o idioma, tais como a crença de que o espanhol é uma língua fácil de aprender e que por ser uma língua parecida com o português, o aprendiz, teoricamente, não precisa aprofundar seus conhecimentos.

6.4. Perfil linguístico-comunicativo do professor: interpretação geral dos dados

Nesta seção, apresentamos a leitura geral dos dados gerados ao longo da pesquisa. É importante esclarecer que, neste momento de análise geral, nossa ênfase recai sobre os dados que tocam os aspectos da habilidade oral.

Considerando a tarefa de expressão oral do teste de proficiência, vemos que Alejandro é um utilizador elementar (A1) da língua espanhola, tendo em vista o seu desempenho no exame. Convém ressaltar que o próprio informante, em sua autoavaliação, reconhece sua limitação quanto à habilidade de produzir textos oralmente. Com efeito, percebemos que o discurso produzido por Alejandro é construído por um vocabulário bastante elementar, que se assemelha ao de um aprendiz que apenas começou a estudar a língua espanhola. Além disso, fica evidente sua tensão ao tentar pronunciar as palavras, ao buscar na memória o significado para uma expressão. É um discurso que não flui, pois a sua preocupação maior é pronunciar corretamente as palavras. É provável que sem o auxílio das questões na tarefa, Alejandro produziria um discurso ainda mais truncado.

Convém assinalar que Alejandro, na entrevista, considerava a língua espanhola fácil de aprender, pois não exigia muito. Ele também revelou que por conta de seu baixo nível de conhecimento na língua espanhola não conseguia se imaginar lecionando a disciplina espanhol. Para ele, não saber a língua, o impede de ser professor. Alejandro destacou que a sua principal dificuldade tem a ver com a comunicação, fato que observamos no teste.

Na tarefa de expressão oral do teste, Laura também é considerada uma utilizadora elementar (A1) da língua espanhola, e ela própria reconhece suas limitações na autoavaliação. É interessante observar que esta informante nos chamou bastante atenção por ter transitado em vários níveis e subníveis. Apesar da oscilação na autoavaliação, notamos, com o teste, o quanto ela consegue se expressar oralmente na língua espanhola. Convém acrescentar que Laura, a única a fazer o teste presencialmente, pediu para repetir a tarefa duas ou três vezes por não se sentir segura ao falar a língua.

Diferente de Alejandro, Laura parece ter um repertório vocabular um pouco maior, mas o discurso produzido não apresenta fluidez. Ela não comete erros de ditongação, por exemplo, assim como Alejandro, mas as longas pausas demonstram a necessidade de ampliar seu repertório, conforme observamos na tarefa escrita do teste.

Em relação à área de atuação, Laura não pretende exercer a profissão, porque não se sente preparada para ministrar a disciplina espanhol. Para ela, a sua competência comunicativa deveria ter sido adquirida durante a graduação, mas o foco na gramática não permitiu experienciar a língua espanhola. Deste modo, vemos que o teste e autoavaliação confirmam o seu entendimento sobre a CLC.

Leopoldina também é uma utilizadora elementar da língua espanhola. Embora tenha indicado em sua autoavaliação o nível B1 na produção oral, o teste apontou o nível A2. Neste caso, percebemos que a informante julga ter um nível de proficiência na língua espanhola que de fato ainda não possui, uma vez que o discurso produzido, apesar de mais elaborado que os demais, não se desenrola com espontaneidade. A produção oral de Leopoldina vai um pouco além da produção de Alejandro e Laura, pois ela traz para o texto construções mais sofisticadas, no entanto, percebemos certa limitação em seu vocabulário. Na tarefa escrita, também observamos limitação de vocabulário.

Quanto à profissão, Leopoldina também não pretende ser professora de espanhol por não saber falar o idioma. Cabe destacar que, na entrevista, apesar de ter informado que não se sentia apta a falar a língua espanhola, na autoavaliação, se considerou uma utilizadora independente, ao selecionar o nível B1. Nos casos de Leopoldina e Alejandro, imaginávamos que teriam um desempenho superior, por terem realizado o teste em casa, remotamente, uma vez que tiveram mais tempo para elaborar e planejar o discurso. Assim, vemos que Alejandro, Laura e Leopoldina produziram um discurso mecanizado, com a artificialidade de um texto memorizado.

Consideramos Teobaldo um utilizador independente da língua espanhola (B2), tendo em vista o resultado do teste. Em sua autoavaliação, ele

próprio também se considera neste nível. Destacamos que o informante mostra bastante autonomia e desenvoltura linguística, ao construir um discurso bem elaborado e concatenado. Além disso, vemos que Teobaldo demonstra bastante confiança ao usar a língua espanhola de modo que o faz com naturalidade. Percebemos com isso, que ele possui um amplo vocabulário, a tarefa escrita comprova este fato.

Teobaldo não aponta dificuldade na habilidade oral porque é o único, na entrevista, que afirma ter um conhecimento suficiente sobre a língua para lecionar. De fato, após aplicação do teste, é o único que julgamos ter um nível de proficiência satisfatório para quem está prestes a deixar a universidade, e o único também que se sente preparado para ser professor de espanhol. Assim, não coincidentemente, é o único que pretende lecionar a língua. Isto quer dizer que o domínio oral é sim fundamental para exercer a profissão.

Todos os informantes relataram que, durante a graduação, a habilidade mais desenvolvida foi a de leitura, sendo a habilidade oral colocada em segundo plano. Na análise da autoavaliação e do teste, constatamos que os informantes conseguiram desenvolver bem as tarefas de leitura e interpretação. Além disso, eles acreditam que deveriam ter adquirido competência comunicativa durante o curso, o que não foi possível por conta do foco na gramática e as escassas oportunidades de interagir em sala de aula. Com a aplicação dos testes, observamos, de fato, que Alejandro, Laura e Leopoldina apresentaram dificuldades na produção oral, inclusive, foram os mesmos que afirmaram não estar aptos a falar o idioma.

Em resposta à pergunta norteadora, constatamos que o futuro professor, sujeito desta pesquisa, se sente inseguro para falar por meio da língua espanhola ao término da graduação. Sendo assim, após as análises, concluímos que o perfil linguístico-comunicativo do futuro professor de espanhol como língua estrangeira é predominantemente elementar. O nível encontrado diverge daquele previsto no Projeto Pedagógico, uma vez que a pretensão era formar professores com nível intermediário de competência comunicativa.

. Entendemos que a baixa carga horária da língua espanhola no currículo do curso de Letras, constatada tanto na análise do Projeto Pedagógico (PP) quanto na fala de Leopoldina, pode justificar o perfil ementar de competência linguístico-comunicativa. Ademais, observamos que (I) há uma supervalorização da leitura em detrimento da oralidade, e que (II) apesar de o documento preconizar o domínio oral da língua estrangeira, notamos que o perfil encontrado não condiz com o previsto no PP.

Sendo assim, a insuficiente competência comunicativa tem duas implicações, a primeira é que o futuro professor deixará a universidade com baixa capacidade de produção oral na língua de sua habilitação, portanto, não poderá oferecer ao seu aluno amostras significativas da língua espanhola, e a segunda é que por não conhecerem a língua espanhola, os futuros professores sentem-se inseguros e desmotivados a lecionar o idioma. Com isso, notamos que o nível elementar de proficiência provoca uma rejeição à profissão.

CONCLUSÃO

Ao alcançar o objetivo desta pesquisa, encontramos um perfil predominantemente elementar de competência linguístico-comunicativa do futuro professor de espanhol como língua estrangeira (ELE).

Diante das reflexões ao longo da pesquisa, pudemos constatar que os futuros professores, participantes desta pesquisa, ainda não são capazes de compreender a própria existência dentro do curso de Letras. Uma vez que não percebem que são sujeitos falantes, propriamente dito, de carne e osso, conseqüentemente, não conseguem interferir e agir dentro do seu contexto de formação. Entendemos que para alcançar a condição de sujeito falante, o primeiro passo é conscientizar esse futuro professor de sua existência, indicando a ele sua condição de sujeito histórico-social que faz parte de uma sociedade, que desempenha uma função, que atuará em uma sala de aula na qual terá que lidar com alunos provenientes de inúmeras realidades sociais.

Defendemos que cursos de Letras devem contemplar as competências do professor de LE durante a formação inicial. A partir do momento que o aluno-professor conhece o perfil desejado de um professor de língua e, durante a formação, se apropria de teorias relevantes que tratam das competências, poderá identificar quais as competências já desenvolvidas, aquelas em pleno desenvolvimento e as que precisam de mais insumo. Conhecer o nível de cada competência é indispensável, pois serão elas que orientarão a prática docente do professor em sala de aula.

Uma formação inicial que não informa qual o perfil de professor de LE desejado e os requisitos exigidos para exercer a profissão, certamente, não fornecerá subsídios teóricos que permitam ao aluno-professor reconhecer as suas limitações e potencialidades. A competência profissional, por exemplo, pode ser um instrumento de autoavaliação e assim, o futuro professor será capaz de refletir sobre sua formação, as expectativas da profissão e as dos seus futuros alunos. O que meus alunos esperam de mim? O que posso oferecer a eles? São

os questionamentos que podem impulsionar a autoavaliação e a autorreflexão dentro do contexto de formação inicial.

Acreditamos que a preferência pela abordagem gramatical no curso de Letras pode também explicar o perfil elementar de proficiência traçado nesta pesquisa. Há a prevalência do estudo da forma em detrimento do uso, privilegia-se a sintaxe, a morfologia, ao invés do sentido, do contexto, da vivência significativa na língua-alvo. Tendo em vista que os informantes não tiveram a oportunidade de interagir por meio da língua espanhola, julgamos importante a promoção de eventos específicos para a LE. Estes momentos de interação permitiriam compartilhar experiências, apresentar e produzir trabalhos escritos e orais na língua-alvo, em mesas redondas, painéis e comunicações.

Vivenciar a dinâmica da língua seria uma experiência marcante, além de provar que para falar a LE não é preciso necessariamente fazer um intercâmbio, pois sabemos que as oportunidades não são para todos. A competência linguístico-comunicativa não é apenas usar a língua em situações comunicativas, mas também ler, compreender, interpretar, produzir sentido, escrever na língua-alvo. Desta forma, o curso de Letras poderia proporcionar aos alunos momentos em que tais habilidades fossem estimuladas, não de forma isolada, fruto da iniciativa de um professor ou de um aluno, mas de forma que todos fossem envolvidos.

Observamos que os futuros professores, participantes desta pesquisa, não sabem exatamente que serão professores, assim, precisam compreender que são atores importantes no processo de formação e, portanto, podem (e devem) agir para existir. A marcada presença da abordagem gramatical sufoca o sujeito falante de carne e osso do curso de Letras. Assim, defendemos que trazer para a formação inicial áreas do conhecimento que concebem a linguagem um fenômeno dinâmico, complexo, social, no qual está previsto um sujeito falante e suas marcas languageiras, podem servir de instrumentos para o despertar do futuro professor enquanto principal agente responsável pela sua formação.

Esta *autorresponsabilização* não diminui o papel da universidade, nem dos professores formadores, mas pode ser o caminho para a tomada de consciência pelo futuro professor de seu lugar no processo de formação, do qual precisará sair com alguns requisitos específicos para exercer a profissão. Acreditamos que há uma certa alienação em torno da profissão professor de LE, uma vez que, apesar do estágio supervisionado e de outras experiências, o aluno-professor não consegue dimensionar a complexidade de uma sala de aula, seja da escola periférica, marginalizada, rural ou localizada em zona de difícil acesso.

Ensinar LE para alunos de uma escola pública com estrutura adequada (como as escolas militares e outras que conseguem oferecer o mínimo desejável), escolas particulares, cursinhos ou cursos de idiomas, não é a mesma coisa. Desta forma, acreditamos que de posse dos subsídios sobre si próprio, o futuro professor será capaz de perceber as inúmeras realidades escolares com as quais poderá lidar, além de proporcionar uma formação engajada para os próprios alunos. Certamente, buscar autonomia e conseguir conquistá-la, fará do futuro professor um profissional mais preocupado com questões do ensino da LE e disposto a contribuir para que tenhamos uma educação básica de qualidade.

Acreditamos que a aplicação de testes de proficiência durante a formação inicial, ao início da graduação, na metade e ao término do curso, pode contribuir para elevar o nível elementar de proficiência encontrado. Entendemos que a partir dos resultados dos testes, os professores formadores, além de informações técnicas relevantes, teriam condições de pensar em estratégias capazes de direcionar e orientar sua prática docente, tendo em vista que, ao conhecer os níveis de proficiência de seus alunos, sendo os responsáveis pela formação, lançariam um outro olhar sobre futuros professores.

Defendemos que a aplicação destes testes são válidos e promissores, inclusive, para que o próprio aluno tenha consciência de sua proficiência, no entanto, é necessário esclarecer que tais instrumentos serviriam apenas para a construção de um panorama interno da competência linguístico-comunicativa do estudante de Letras e não como uma forma de dar notas ou certificados. A finalidade da implantação dos testes é para que ações possam

ser pensadas no sentido de sanar problemas e fornecer suporte para o aluno evoluir na LE. Que tipo de futuros professores temos e quais futuros professores queremos? O que precisamos fazer para apoiar este aluno em busca da sua competência linguístico-comunicativa?

Os testes poderiam ser produzidos pelos professores da instituição, pois já possuem um conhecimento da realidade da universidade pública do estado do Maranhão, além da experiência em sala de aula com alunos maranhenses, em sua maioria. Convém salientar que estes instrumentos de averiguação devem ser adaptados e não seguir necessariamente o rigor dos testes internacionais. Ou ainda, os núcleos de LE poderiam ficar encarregados pela produção dos testes e, talvez, aplicação. Os resultados estimulariam debates e reflexões. Acreditamos que os testes de proficiência, embora adaptados, não devem ser tão sofisticados, considerando que a maioria dos alunos são provenientes da educação básica e apresentam baixa competência comunicativa. Eles serviriam apenas como um levantamento prévio do perfil linguístico-comunicativo.

Ao lado de um perfil predominantemente elementar de proficiência, identificamos também um futuro professor de ELE que não pretende exercer a profissão por conta de seu desempenho insatisfatório. A baixa capacidade para se expressar oralmente por meio da língua espanhola determina a relação de afetividade do aluno-professor com o idioma e explica sua desmotivação para lecionar a disciplina. Defendemos que o desejável seria um professor de LE com um nível independente de proficiência, capaz de produzir um discurso. Sendo assim, esperamos contribuir com estudos que se ocupam da formação inicial de professores de espanhol e de sua proficiência, principalmente, em solo maranhense. Convém ressaltar, no entanto, que apesar dos esforços empreendidos nesta pesquisa, reconhecemos as nossas limitações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3º edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**, vol 01, n.1, 1992, p. 77-85.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. 2º edição. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. As competências no modelo da operação global de formação. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **As competências por dentro**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 13-22

_____. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2009

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 11- 28.

_____. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 11- 34.

_____. O professor de línguas profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 04, jul-dez., pág. 7-18. Brasília: Editora da UnB, 2004

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. Disponível: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo. n.9. p.9-19, 2006.

ABRAHÃO, M.H.V. 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**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 29- 50

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: [s.n.], 1999.

_____. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.111-126

ALMEIDA, V. P. **Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos do ensino de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília (UnB), 2011.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa da linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. **Linguagem e Ensino**, vol 6, n 1, 2003, p 77-128. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15568>. Acesso em março de 2019.

BARBIRATO, R. C & CASSOLI, E. R. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras em curso temático baseado em tarefas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n 1, 2013. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1218>. Acesso em: maio de 2020

BARBIRATO, R. C. & CARANDINA, M. P. Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação inicial: concretizando princípios, criando sentidos, ano 18, n 2, 2019. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25147>. Acesso em maio de 2020.

BARCELOS, A. M. F. "I cant do it": Vencer limitações pessoais no uso do inglês. In: CUNHA, A.G. e MICCOLI, L.(orgs). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 38-46

BASSETI, M.Z. Implementação de atividades orais em aulas de língua estrangeira no ensino fundamental. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p.119- 138.

BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 211-234

BASSO, E. A. A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um Curso de Letras em estudo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

_____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K.A. & ALVAREZ, M.L.O. (orgs). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

BLATYTA, D. F. Mudanças de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 63- 82

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 de março de 2021

BRASIL. **Lei de nº 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da,eu%20sancionou%20a%20seguir%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20oferta%20da%20l%C3%ADngua,regular%20de%20aula%20dos%20alunos.. Acesso em: março de 2021

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. ministério da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em janeiro de 2021

BARROS, C.S. MARINS COSTA, E.G. (ORG). introdução. In: BARROS, C.S. MARINS COSTA, E.G. (ORG). **Formação de professores de espanhol os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte, MG: PRPq/UFMG, 2008, p. 13-26

BARROS, C.S. MARINS-COSTA, E. G. Sí, se hace el camino al andar. **Línguas e Letras**, n 46, v 20, 2019, p. 65-84. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22041>. Acesso em: janeiro de 2021

CAMARGO, M.L.N. Formação de professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, 19-34

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). **Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua**. Trad. Miguel A. Murcia. Revista signos. Teoría y práctica de la educación, 1996.

CANALE, M. **De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje**. Trad. Javier Lahuerta. Disponível em: http://cvc.Cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoquecomunicativo/canale01.htm

CARDOSO, R.C.T. Imaginário e competências na formação para o ensino de línguas. In: Competências de aprendizes e professores de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 187-210.

CARVALHO, K.C.H.P. Formação de professores de espanhol: algumas reflexões. **Revista Estudos Linguísticos**, n 40, 2011, p 697-706. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1330>. Acesso em janeiro de 2021

CAVALCANTI, M.C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 179- 182.

CHAVES, L. S. Cidadania: uma discussão necessária à prática educativa. In: BARROS, C.S. MARINS COSTA, E.G. (ORG). **Formação de professores de espanhol os (des) caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte, MG: PRPq/UFMG, 2008, p. 34-48

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid, Aguilar, 1971.

CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 35- 60

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**. Vol 26, nº1, 2000, p.59-68. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665>. Acesso em: 26 de junho de 2019

_____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. Jul-Dez, 2004. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639398>. Acesso em: janeiro de 2020.

_____. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n2, 2018. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23441>. Acesso em: 20 de abril de 2019

_____. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 165- 178.

CONSOLO, D. A. & TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1334>. Acesso em 05 de maio de 2020.

CONSOLO, D.A. & PORTO, C.F.C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n 2, 2011. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122635>. Acesso e m: março de 2019.

CUNHA, A.G. Ensino de língua (inglês) com foco na competência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p.35-86

DIAS, E. Pesquisa de sala de aula: a competência para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 193- 214.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 93- 110.

FERNÁNDEZ, S.I.G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 97-128

FERRAÇO DE PAULA, L. Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês) um esboço de análise da competência espontânea. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p.57-86

FONSECA, M.R.F.S. Prática e teoria na (trans) formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 83- 92.

FRANCO, M. M. S. & ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v 10, n1, 2009. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em 25 de abril de 2020.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 51 – 62.

FREITAS, L.M.A. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **EUTONOMIA**, n 10, 2012, p. 183-195. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/817>. Acesso em janeiro de 2021

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2014.

GOETTNAUER, E. Espanhol: língua de encontros. O ensino do espanhol no Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61- 70

HYMES, D.H. **Acerca de la competencia comunicativa**. Trad. Juan Gómez Bernal. Departamento de Linguística. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 1972.

IBRAHIM, M.B.P. As competências e o perfil linguístico-comunicativo do professor: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p.139- 164.

KENNEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. SP: Contexto, 2018, p 127 – 132.

LAKATOS, E. M & MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo:: atlas, 2003.

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

LOURENÇO, R. SANTOS, W. O componente ação das competências. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **As competências por dentro**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p.43-50

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13- 42

_____. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** Vol, 10, n 2, 1994. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: janeiro de 2020.

NASCIMENTO, J.R. Em busca da competência aplicada de aprendizes de línguas: primeiros passos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p.105-124

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, n 37, 2007, p 61-74. Disponível: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf. Acesso em março de 2019.

PAIVA, V. L M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e**

Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. P.53-84

_____. **Aquisição de segunda língua.** 1º edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A; MALHEIROS, M.R.T.L; FIGLIONI, M.C.R. (orgs). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

_____. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1º ed. SP: Parábola, 2019.

PARAQUET, M. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, D. PARAQUET, M. (ogs). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol.** Salvador, EDUFBA, 2018, p. 73-100

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 Novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUADRO COMUM EUROPEU para as línguas aprendizagem, ensino, avaliação. **Colecção Perspectivas actuais/ Educação,** 2001.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 139-156.

RIBEIRO, L..A.M. Observando a competência acadêmica de jovens aprendentes de língua. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas.** 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 125- 150

RIBEIRO et al. Eukurto Aprender: um curso de formação de alunos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas.** 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2018, p.151- 186

ROCHA, C. H., SILVA, K.A. O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 61- 80

SANT'ANA. Introdução ao modelo almeidiano. **Revista Linguagem**, v.33, n.1, jan./jun. 2020, p. 64-80. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/718/413>. Acesso em: agosto de 2020

SENE, L. S. Evidências de competência comunicativa na produção de uma aprendente iniciante em PLE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **As competências por dentro**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 57- 66

SILVA, D. C. CARIA FILHO, R. G.S. Síntese teórica do componente atitude no construto de competência. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **As competências por dentro**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 31-42.

SIMÃO, A.K.G. Competência do professor-pesquisador: a pesquisa-ação como meio de reconstrução de uma abordagem de ensino. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p.215-242.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. Em busca da fluência oral: um Curso de Letras *sub-judice*. In: SILVA, K.A. e ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes editora, 2008, p.373-400.

_____. A competência para avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D.A e TEIXEIRA DA SILVA, V.L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p.243-256.

_____. A competência linguístico-comunicativa em inglês-LE de alunos formandos em Letras: mais de uma década depois. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes editora, 2018, p.235-248.

_____. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**. Ano IV, n 08, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498>. Acesso em: 29 de março de 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto político pedagógico do curso de Letras licenciatura em língua portuguesa, língua espanhola e literaturas**. São Luís: UEMA, 2014.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005.

WRIGHT, G. O conhecimento: questões da sustentação de competências de professores de línguas. In: In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **As competências por dentro**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 23- 30.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro acadêmico (a),

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na qual desenvolvo a pesquisa “A competência linguístico-comunicativa de futuros professores de espanhol: retrato da formação inicial de uma universidade pública maranhense”, cujo objetivo geral é “traçar o perfil linguístico – comunicativo do futuro professor de espanhol como língua estrangeira (ELE), levando em consideração aspectos da competência linguístico-comunicativa ”. A referida pesquisa está sob a orientação da Prof. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva, do Departamento de Letras da UFMA.

Sua participação nesta pesquisa é opcional. Uma vez que aceite participar, esclareço que a geração de dados se dará por meio de entrevista, autoavaliação e teste de proficiência. Aproveito a oportunidade para informar que sua identidade será preservada e que os dados obtidos serão utilizados para fins científicos. Espero contar com sua participação ao mesmo tempo em que coloque-me à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail (thayscostalisboadesa@hotmail.com) ou telefone (98 9 81504976).

Thays Costa Lisboa de Sá

Identificação do acadêmico (a)

Nome:

Nascimento:

Sexo:

Estado civil:

Curso:

Período:

Data da entrevista

Data do questionário

Data do estágio supervisionado

APÊNDICE B

ENTREVISTA PADRONIZADA

ENTREVISTA PARA PESQUISA DE MESTRADO

1. Qual a forma de ingresso no curso de Letras? Foi sua primeira opção?
2. Por que decidiu fazer Letras?
3. Você já fez algum curso de línguas? Qual língua?
4. Por que optou por espanhol?
5. Quando se descobriu professor?
6. Qual é sua concepção de ser professor de LE?
7. Você se imagina dando aula em LE?
8. Qual é o papel do curso de Letras na formação do professor de espanhol?
9. O curso de Letras atendeu às suas expectativas?
10. O que espera de uma sala de aula?
11. Você se identifica com a LE?
12. Você conhece as competências que subjazem a profissão?
13. Você sabe o que é competência comunicativa?
14. Você usa a LE?
15. Que expectativas pretendia preencher no início da graduação?
16. Quais são as suas dificuldades em relação à LE?
17. Quais são as habilidades mais desenvolvidas durante o curso?
18. O que você acha sobre sua formação enquanto professor de LE? Está preparado?
19. Você acha que o tempo de exposição à língua, durante a graduação, é suficiente?
20. A que deve se o fato de usar ou não a LE?
21. O que você acha que deveria ter aprendido e não aprendeu?
22. Você teve a oportunidade usar a língua de forma significativa na graduação?
23. O que significa ser um bom professor de espanhol?

ANEXO A

AUTOAVALIAÇÃO

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

| Compreender | | |
|--------------------|---|---|
| | Compreensão do oral | Leitura |
| A1 | Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada. | Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos. |
| A2 | Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras. | Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples. |
| B1 | Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro. | Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais. |
| B2 | Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão. | Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa. |
| C1 | Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade. | Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento. |
| C2 | Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque. | Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias. |

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

| Falar | | |
|--------------|--|---|
| | Interação oral | Produção oral |
| A1 | Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata. | Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço. |
| A2 | Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa. | Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente. |
| B1 | Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade). | Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções. |
| B2 | Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista. | Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções. |
| C1 | Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores. | Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada. |
| C2 | Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado. | Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes. |

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

| Escrever | |
|-----------------|---|
| Escrita | |
| A1 | Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade. |
| A2 | Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém. |
| B1 | Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. |
| B2 | Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim. |
| C1 | Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente. |
| C2 | Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional. |

Grelha para a auto-avaliação - Tradução oficial portuguesa
(Quadro Comum de Referência - Conselho da Europa)

ANEXO B

TESTE DELE A2 (INFORMANTE 1 e 2)

TAREFA DE COMPREENSÃO DE LEITURA

INSTRUCCIONES

Usted va a leer el correo electrónico que Marta ha escrito a su amiga Carmen. A continuación, conteste a las preguntas (de la 1 a la 5). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Hola, Carmen:

¿Cómo estás? Hace semanas que no sé nada de ti, quizás te has ido de vacaciones. Si no, podemos vernos para tomar un café a la hora que sales de la zapatería, y así me cuentas qué tal te va todo.

¿Sabes una cosa? Ayer vi a Paula en el autobús. Antes, cuando vivía en el edificio de enfrente, la veía mucho pero desde que se fue del barrio no nos vemos nunca. Dice que está muy contenta en su nueva casa y que ahora tiene un trabajo mejor en la misma empresa. Tiene un sueldo mayor pero, como ahora vive más cerca del trabajo y va andando, va a esperar a comprarse un coche nuevo. Está muy contenta.

También he visto a Ahmed, que se vuelve pronto a Rabat. Esta semana está trabajando, luego se queda aquí durante sus vacaciones, hasta septiembre, y a principios de ese mes ya se va. No tiene mucho tiempo pero, si puede, le gustaría quedar con todos los amigos antes de irse, para despedirse. Me ha preguntado por ti porque dice que no te ve nunca.

Yo me voy de vacaciones dentro de dos semanas. Quiero ir unos días a Huelva. Una de mis tías ha alquilado allí una casa bastante grande el mes de agosto y nos ha dicho a todos los sobrinos que podemos ir una semana. Vamos a ser más de diez, va a ser muy divertido. Además, hace mucho tiempo que no estamos todos juntos, creo que desde la boda de mi hermana.

Por eso me gustaría verte antes de irme. Llámame o escíbeme pronto.

Un abrazo,

Marta

PREGUNTAS

- Marta escribe a Carmen para...
 - preguntarle por la zapatería.
 - decirle que está de vacaciones.
 - quedar para hablar un rato.
- En el texto se dice que Marta...
 - vive en una casa nueva.
 - antes era vecina de Paula.
 - está contenta en su barrio.
- Según el texto, ahora Paula...
 - gana más dinero que antes.
 - trabaja en otra empresa.
 - necesita un coche nuevo.
- En el texto se dice que Ahmed...
 - va a ir de vacaciones a Rabat.
 - trabaja hasta el mes de septiembre.
 - quiere decir adiós a sus amigos.
- Marta quiere ir a Huelva porque...
 - su hermana se va a casar allí.
 - su tía la ha invitado a su casa.
 - sus sobrinos van a ir unos días.

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

TAREFA DE COMPREENSÃO AUDITIVA

INSTRUCCIONES

Usted va a escuchar seis anuncios o fragmentos de un programa de radio y tiene que responder a seis preguntas. Cada audición se repite dos veces. Lea las preguntas (de la 7 a la 12) y seleccione la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

A continuación va a oír un ejemplo.

0. Según la audición, Pablo Molina...
- A) no tiene clases de baile por las mañanas.
 - B) da cursos de baile durante toda la semana.
 - C) tiene más de 20 grupos en su salón de baile.

La opción correcta es la **A** porque los cursos son en horario de tarde y noche.

PREGUNTAS

AUDIO 1

7. La Oficina de Turismo...
- A) está abierta desde hace un año.
 - B) ya tiene diez oficinas en España.
 - C) busca trabajadores para este año.

AUDIO 2

8. El programa *La semana de Radio Clave*...
- A) se puede escuchar todos los días.
 - B) se hace hoy por primera vez.
 - C) ha cambiado el horario que tenía.

AUDIO 3

9. Los cursos de español son...
- A) de 10 a 12 de la mañana.
 - B) en la Casa de Cultura.
 - C) para niños y jóvenes.

AUDIO 4

10. La presentadora dice que hoy...
- A) el público puede hacer preguntas.
 - B) hablan de los horarios del colegio.
 - C) van a llamar por teléfono al invitado.

AUDIO 5

11. En el anuncio se dice que el hipermercado La Pradera...
- A) tiene precios especiales esta semana.
 - B) es más barato si compras por internet.
 - C) te puede llevar la compra a casa gratis.

AUDIO 6

12. En el programa *Vida cotidiana* van a hablar de...
- A) los precios de los pisos en Madrid.
 - B) los mejores barrios para vivir en Madrid.
 - C) dónde encontrar pisos para compartir.

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

TAREFA DE EXPRESSÃO ESCRITA

INSTRUCCIONES

Un amigo le escribe para quedar la próxima semana.

De ▾ Cc Cco

Para

¡Hola!

Ya es sábado y no he hablado contigo en toda la semana. ¿Qué has hecho? ¿Mucho trabajo?

Te escribo para ver si nos podemos ver la semana que viene. ¿Tienes que hacer muchas cosas? ¿Cuándo puedes quedar?

Ya me dices. Un abrazo,

Pepe

Enviar

Conteste a su amigo. En el correo tiene que:

- saludar;
- decir qué ha hecho esta semana;
- explicar qué va a hacer la próxima semana;
- decir un día, un lugar y una hora para quedar;
- hacerle dos preguntas y despedirse.

Número de palabras recomendadas: entre 60 y 70.

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

TAREFA DE EXPRESSÃO ORAL

Opción 2. Una fiesta familiar



TAREA 2. Descripción

Hable de la foto durante dos o tres minutos. Usted debe hablar de:

- ¿Cómo son las personas de la foto (físico, personalidad que crees que tienen...)? ¿Qué ropa llevan?
- ¿Dónde están esas personas? ¿Qué objetos hay? Describa el lugar.
- ¿Qué están haciendo las personas de la foto?
- ¿Qué relación cree que hay entre ellas?
- ¿Qué cree que piensan, o cómo cree que se sienten, estas personas? ¿Por qué?
- ¿Qué cree que han hecho antes? ¿Y qué van a hacer después?

TAREA 3. Diálogo en una situación imaginaria

Sus padres cumplen 20 años de casados y usted va a organizar una pequeña fiesta sorpresa con sus hermanos.

El examinador es su hermano. Hable con él siguiendo estas indicaciones.

| CANDIDATO |
|--|
| Durante la conversación, tiene que: <ul style="list-style-type: none">• decidir dónde y cuándo van a hacer la fiesta;• pensar si van a invitar a otros familiares;• elegir qué comida y bebida va a haber;• pensar qué regalo les pueden hacer. |

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

ANEXO C

TESTE DELE B1 (INFORMANTE 3)

TAREFA DE COMPREENSÃO DE LEITURA

INSTRUCCIONES

Usted va a leer seis textos en los que unas personas hablan de sus gustos cinematográficos y diez resúmenes de películas extraídos de la cartelera. Relacione a las personas [1-6] con los textos de la cartelera (A-J). **HAY TRES TEXTOS QUE NO DEBE RELACIONAR.**

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

| | PERSONA | TEXTO |
|----|---------|-------|
| 0. | AURORA | I |
| 1. | INMA | |
| 2. | ÓSCAR | |
| 3. | INÉS | |

| | PERSONA | TEXTO |
|----|---------|-------|
| 4. | JAVIER | |
| 5. | EVA | |
| 6. | RAMÓN | |

| | |
|---|--|
|  0. AURORA | Quiero llevar a mis hijos de 5 y 6 años al cine. Una de dibujos animados estaría bien para pasar la tarde. |
|  1. INMA | Me encantaría ver una de esas películas en las que no paras de llorar. |
|  2. ÓSCAR | Me fascinan las películas de miedo que te mantienen con los ojos fijos en la pantalla hasta el final. |

| | |
|--|--|
|  3. INÉS | Me apetece ver un documental relacionado con la naturaleza o que trate de la realidad de otros pueblos. |
|  4. JAVIER | Tengo ganas de ver una película que me haga reír. Me apetece pasarlo bien. Y si es en español, mejor. |
|  5. EVA | Quiero practicar inglés. Además, no me gustan las películas dobladas. Con el doblaje se pierde gran parte de la interpretación de los actores. |
|  6. RAMÓN | A mí me gustan las películas de ciencia ficción. Me basta con que sean emocionantes y estén bien hechas. |

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

CONTINUAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Cartelera

| | |
|----------|--|
| A | El diario de Noah En una residencia de ancianos, un hombre lee a una mujer una historia escrita en su viejo cuaderno de notas. Es la historia de Noah y Rob, dos jóvenes adolescentes que, a pesar de vivir en dos ambientes sociales muy diferentes, se enamoraron profundamente. Se echa de menos un toque de humor en este drama romántico y existencial. |
| B | Remando al Sur Por fin llega a la cartelera esta película peruana que cuenta la historia de un hombre que se traslada al campo tras vivir numerosas fracasos. El director aprovecha el argumento para despertar en el espectador un sentimiento de protección a la naturaleza. |
| C | Yaguas Ricardo Martín ha logrado filmar bellísimas imágenes sobre la realidad cotidiana de una tribu del Amazonas. La cinta reflexiona sobre la vida del ser humano, sus temores, y su relación con los demás y con el medio ambiente. |
| D | Virus Basada en la novela de Carl Smith, Virus narra la historia de una científica alemana que lucha contra un virus letal que se transmite por el aire. Una película con un final decepcionante a pesar de su extraordinario reparto. |
| E | El visitante Los amantes del cine de terror están de enhorabuena gracias al estreno de esta película en la que los efectos especiales tienen un papel protagonista. Aunque su argumento, con historia de amor incluida, no es muy novedoso, el director logra crear un clima de misterio y suspense que, sin duda, conseguirá inquietar al público. |
| F | El viaje de Arturo Esta comedia cuenta la historia de Arturo, un periodista que, al perder su trabajo, debe reorganizar su vida y, para ello, adquiere un zoológico abandonado. El humor y el amor son los dos ingredientes básicos de este filme argentino que resultará satisfactorio para un público romántico que busca una película entretenida. |
| G | Nicholas Buscando siempre una dosis de humor saludable, sorprendente en una película estadounidense que trata sobre la soledad, la historia logra mantenerse en la delgada línea que separa lo trágico de lo cómico y transmitir un contenido profundo y dramático, que deja en el espectador una sensación de optimismo. En versión original. |
| H | En busca de Emma Lo más destacable del filme son sus magníficos efectos especiales y sus espectaculares imágenes en 3D. Aunque algunas escenas podrían parecer de una película de miedo, no lo es. El espectador disfrutará de una historia sorprendente llena de acción y de aventuras, pero con un final abierto que invita a la reflexión. |
| I | Pérez, el ratoncito de tus sueños. La noche en que Lucía pierde su primer diente, el Ratoncito Pérez no llega a dejarle la moneda. Lucía se preocupa y siente que algo malo le ha sucedido a Pérez. Ayudada por su primo Ramiro, decide emprender la búsqueda de Pérez. Los más pequeños lo pasarán bomba con este simpático ratón. |
| J | El mundo de Eli La cinta, llena de acción, engancha al espectador hasta el final. Un alienígena despistado ayuda a un grupo de humanos supervivientes de la guerra a escapar de una nave espacial y regresar a la Tierra. No se la pierdan. |

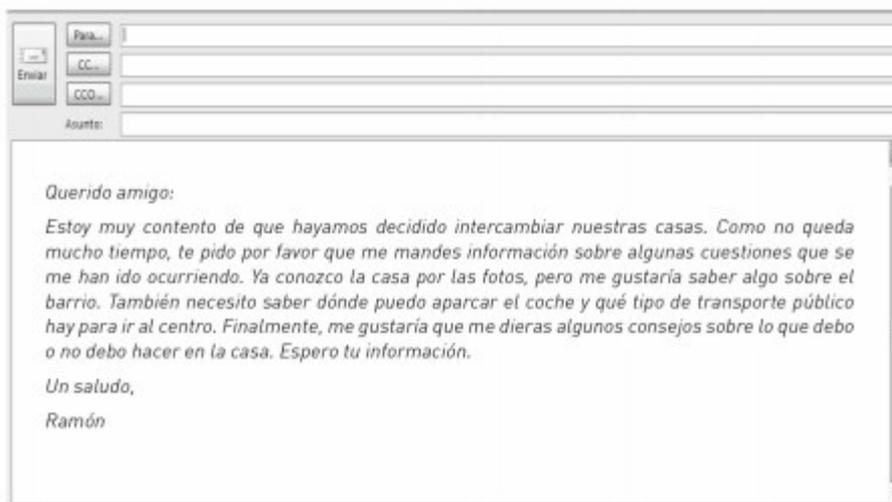
(Adaptado de www.labutaca.net)

TAREFA DE EXPRESSÃO ESCRITA

INSTRUCCIONES

A través de la página web *intercambiodecasa.com* usted ha contactado con una persona en España para intercambiarse la casa el próximo verano.

Lea el correo electrónico que le ha mandado la persona con la que va a intercambiar su casa:



The image shows a screenshot of an email client interface. At the top, there are fields for 'Para:', 'CC:', and 'CCO:', each followed by a blank line. Below these is an 'Enviar' button and an 'Asunto:' field. The main body of the email contains the following text:

Querido amigo:

Estoy muy contento de que hayamos decidido intercambiar nuestras casas. Como no queda mucho tiempo, te pido por favor que me mandes información sobre algunas cuestiones que se me han ido ocurriendo. Ya conozco la casa por las fotos, pero me gustaría saber algo sobre el barrio. También necesito saber dónde puedo aparcar el coche y qué tipo de transporte público hay para ir al centro. Finalmente, me gustaría que me dieras algunos consejos sobre lo que debo o no debo hacer en la casa. Espero tu información.

Un saludo,

Ramón

Escríbele un correo electrónico a Ramón para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludarlo;
- responderle a todas las preguntas concretas que le hace;
- darle algunos consejos sobre lo que Ramón debe o no debe hacer en su casa;
- despedirse.

Número de palabras: entre 100 y 120.

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

TAREFA DE COMPREENSÃO AUDITIVA

INSTRUCCIONES

Usted va a escuchar seis anuncios. Escuchará cada anuncio dos veces. Después debe contestar a las preguntas (1-6). Seleccione la opción correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Ahora tiene 30 segundos para leer las preguntas.

PREGUNTAS

Anuncio 1

1. Según la audición, Luis Toledo es...
- a) un famoso escritor.
 - b) un cantante de rock.
 - c) un conocido guitarrista.

Anuncio 2

2. El centro juvenil municipal informa de que...
- a) el viernes se abre el plazo de inscripción.
 - b) las olimpiadas nacionales son en la ciudad.
 - c) los jóvenes pueden participar en actividades deportivas.

Anuncio 3

3. Este anuncio informa sobre un curso...
- a) para niños de seis años.
 - b) de Educación infantil por Internet.
 - c) de formación para educadores.

Anuncio 4

4. Los oyentes del programa de radio pueden...
- a) participar por Internet.
 - b) llamar por la tarde.
 - c) expresar su opinión en directo.

Anuncio 5

5. En el anuncio se dice que...
- a) el desayuno cuesta 2 euros.
 - b) la entrada incluye una invitación.
 - c) la tienda del museo regala chocolate.

Anuncio 6

6. Según la audición, el musical *Los Principales*...
- a) está formado por 60 actores.
 - b) comienza el próximo martes.
 - c) incluye canciones famosas.

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

TAREFA DE EXPRESSÃO ORAL

Instrucciones

Le proponemos dos temas con algunas indicaciones para preparar una exposición oral. Elija uno de ellos.

Tendrá que hablar durante **2 o 3 minutos** sobre el tema elegido. El entrevistador no intervendrá en esta parte de la prueba.

EJEMPLO DE TEMA:

Hable de **un país donde le gustaría vivir o del país ideal para vivir**, en su opinión.

Incluya información sobre:

- qué país es; por qué le gustaría vivir allí o por qué cree que ese sería el país ideal para vivir;
- desde cuándo le gusta ese país; qué es lo que más le gusta y qué es lo que menos le gusta de ese país;
- qué le gustaría hacer allí; cuándo y con quién le gustaría vivir allí;
- experiencias de otras personas que hayan vivido en ese país.

No olvide:

- diferenciar las partes de su exposición: introducción, desarrollo y conclusión final;
- ordenar y relacionar bien las ideas;
- justificar sus opiniones y sentimientos.

Fonte: <https://brasil.cervantes.es/>

ANEXO D

TESTE DELE B2 (INFORMANTE 4)

TAREFA DE COMPREENSÃO DE LEITURA

INSTRUCCIONES

Usted va a leer un texto sobre el efecto que tiene el ejercicio físico en la productividad laboral. Después, debe contestar a las preguntas (1-6). Seleccione la opción correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Un entrenador en la oficina

El ejercicio físico no solo sirve para sacar músculo, parecer saludables y guapos, y ponernos de buen humor. También nos ayuda a concentrarnos mejor y aumentar nuestra productividad. Así lo demuestra el estudio *El efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar*, que analiza la buena relación entre la actividad laboral y la práctica de un programa controlado de ejercicio físico. En el estudio participaron 92 empleados de una empresa de consultoría que cuenta con 230 empleados en plantilla.

«Fue una experiencia divertida en la que se mezclaban varias cosas: el compañerismo, la competitividad y la extraña sensación de poder realizar esta actividad como parte del trabajo», recuerda Eduardo Loyola, directivo de la consultoría Interface. Loyola fue uno de los conejillos de Indias del programa diseñado por Óscar de las Mozas, coautor del estudio. «Entrenábamos fuera del horario laboral. Al principio, a algunos compañeros les resultó complicado (sentían vergüenza al verse con indumentaria deportiva), pero pronto nos encontramos trotando por el monte o por pistas de atletismo sin ningún problema. Creo que tener una hora de entrenamiento con los compañeros favorece el trabajo en equipo», dice Loyola.

Los resultados de la investigación no aclaran, sin embargo, si es mejor que el entrenamiento se realice antes o después de la jornada laboral. De las Mozas explica que antes del trabajo, debido a la secreción de compuestos químicos cerebrales que desencadena la actividad física, se potencia la sensación de bienestar, se llega a la oficina más relajado y con mayor disposición. No obstante, muchas personas prefieren entrenar al salir del trabajo, porque así el ejercicio les funciona como una válvula de escape. Lo que queda fuera de toda duda es que después de al menos tres meses siguiendo un programa de actividad física, los resultados productivos de un adulto sano mejoran y la gente se muestra más dispuesta a colaborar por una meta común.

Los beneficios más concretos observados fueron la mejora de la salud del equipo humano y la mayor facilidad para asumir las tareas de la vida cotidiana, ya impliquen fuerza física o trabajo intelectual. Asimismo, se constató una mayor resistencia en los momentos de tensión y un incremento de la satisfacción en el trabajo.

El estudio también arroja otros datos que tienen que ver con los beneficios sobre el absentismo en el trabajo, pues se observó una disminución de casi un 30% en las bajas laborales de los empleados que participaron en esta experiencia, lo que apunta a la necesidad de que las empresas incentiven este tipo de programas en todos los niveles de su organigrama, ya que además de potenciar el compañerismo o la competitividad, los profesionales tienen la sensación de realizar esta actividad no como una posibilidad de evasión, sino como parte específica del propio trabajo.

[Adaptado de <http://elpais.es>. España]

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>

CONTINUAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

PREGUNTAS

1. En el texto se informa de que la práctica de ejercicio físico...
 - a) incrementa las ganas de trabajar.
 - b) debe hacerse de modo controlado.
 - c) incide en el rendimiento laboral.
2. Según el texto, el programa de ejercicio físico del estudio...
 - a) se aplicó a más de 200 trabajadores.
 - b) se desarrollaba en horas de trabajo.
 - c) fue creado por Óscar de las Mozas.
3. En el texto Eduardo Loyola dice que...
 - a) se sentía raro haciendo deporte.
 - b) el programa incluía deporte al aire libre.
 - c) gracias al entrenamiento rendía más.
4. En el texto se dice que los beneficios de hacer deporte...
 - a) se sienten tras la jornada laboral.
 - b) se aprecian sobre todo en la empresa.
 - c) empiezan a notarse a partir de tres meses.
5. Según la investigación, la práctica de deporte sirve para...
 - a) afrontar con mayor disposición la vida diaria.
 - b) aumentar la capacidad intelectual.
 - c) reducir la competencia entre trabajadores.
6. Según el texto, si las empresas ofrecieran programas deportivos a sus plantillas,...
 - a) aumentarían un 30% el rendimiento.
 - b) reducirían el absentismo laboral.
 - c) disminuiría el estrés en el trabajo.

Fonte: <https://brasil.cervantes.es/>

TAREFA DE COMPREENSÃO AUDITIVA

INSTRUCCIONES

Usted va a escuchar seis conversaciones breves. Escuchará cada conversación dos veces. Después debe contestar a las preguntas (1-6). Seleccione la opción correcta (a/ b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

Ahora tiene 30 segundos para leer las preguntas.

PREGUNTAS

Conversación 1

1. ¿Para qué habla la mujer con su compañero?
- a) Para aconsejarlo.
 - b) Para advertirlo.
 - c) Para consolarlo.

Conversación 2

2. El cantante afirma que la gira por Hispanoamérica...
- a) empezó en México.
 - b) terminará en Perú.
 - c) ha durado tres semanas.

Conversación 3

3. Carlos decidió ser cocinero...
- a) por contentar a su madre.
 - b) porque descubrió un talento natural.
 - c) para practicar una afición personal.

Conversación 4

4. La mujer le dice al hombre que...
- a) nunca había estado en París.
 - b) le fastidia no haber ido al viaje.
 - c) quedó con Álvaro en su casa.

Conversación 5

5. Según la conversación, la mujer se mudó de vivienda porque...
- a) vivía lejos del centro.
 - b) el alquiler era caro.
 - c) tenía que hacer obras.

Conversación 6

6. Para solucionar el problema, la mujer necesita...
- a) contratar a otro empleado.
 - b) disponer de más tiempo.
 - c) conseguir nuevos clientes.

Fonte: <https://brasil.cervantes.es/>

TAREFA DE EXPRESSÃO ESCRITA

INSTRUCCIONES

Usted es vecino del barrio de Santa Cruz y es usuario habitual de la biblioteca pública Antonio Machado. Escriba una carta dirigida a los responsables del Ayuntamiento de la ciudad en la que exprese su oposición al cierre de la biblioteca. En la carta deberá.

- presentarse;
- decir desde cuándo es usuario de la biblioteca;
- contar en qué actividades organizadas por la biblioteca ha participado;
- expresar su oposición al cierre de la biblioteca;
- ofrecer argumentos que justifiquen su postura;
- sugerir posibles soluciones.

Para ello va a escuchar una noticia sobre una biblioteca pública. Escuchará la noticia dos veces. Tome notas para luego utilizarlas en su carta.

Número de palabras: entre 150 y 180.

Fonte: <https://brasil.cervantes.es/>

TAREFA DE EXPRESSÃO ORAL

Instrucciones

Le proponemos dos temas con algunas indicaciones para preparar una exposición oral. Elija uno de ellos.

Tendrá que hablar durante **3 o 4 minutos** sobre ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones propuestas para una situación determinada. A continuación, conversará con el entrevistador sobre el tema durante 2-3 minutos.

EJEMPLO DE TEMA: APRENDER IDIOMAS

En su país hay un grave problema con el aprendizaje de lenguas extranjeras: un alto porcentaje de la población no es capaz de hablar, leer o escribir en otra lengua. Expertos en educación se han reunido para discutir algunas medidas que ayuden a solucionar esta situación.

Lea las siguientes propuestas y, durante dos minutos, explique sus ventajas e inconvenientes; tenga en cuenta que debe hablar, como mínimo, de cuatro de ellas. Cuando haya finalizado su intervención, debe conversar con el entrevistador sobre el tema de las propuestas.

Para preparar su intervención, al analizar cada propuesta debe plantearse por qué le parece una buena solución y qué inconvenientes tiene, a quién beneficia y a quién perjudica, si puede generar otros problemas; si habría que matizar algo...



Se deberían impartir algunas asignaturas fundamentales en lengua extranjera. Formaríamos a los profesores en verano para capacitarlos.

Yo impartiría más horas de lengua extranjera a la semana.

Se debería concienciar a los padres: se les podrían ofrecer cursos o actividades en lengua extranjera también a ellos.

Yo obligaría a los alumnos a hablar en lengua extranjera en los recreos.

Yo no cambiaría nada. Es suficiente con una formación básica. Si en el futuro nuestros alumnos tienen que hablar una lengua extranjera, la aprenderán en función de sus necesidades.

Yo utilizaría la lengua extranjera solo para las materias más prácticas, como Educación Física o Plástica. Contrataría a profesores nativos.

Fonte: <https://brasilia.cervantes.es/>