

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Alessandra Haro Atanaka

**ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM SITUAÇÃO DE ENSINO REMOTO**
Metodologias de ensino e concepções de erro

São Caetano do Sul
2021

ALESSANDRA HARO ATANAKA

**ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM SITUAÇÃO DE ENSINO REMOTO**

Metodologias de ensino e concepções de erro

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado Profissional – da
Universidade Municipal de São Caetano
do Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

ATANAKA, Alessandra Haro

Ensino de espanhol língua estrangeira por meio de sequências didáticas em situação de ensino remoto: Metodologias de ensino e concepções de erro / Alessandra Haro Atanaka. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

166 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Avaliações externas 2. Coordenadores pedagógicos 3. Ensino Fundamental.
4. Anos iniciais I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/____/____ pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (CEETEPS)

Dedico este trabalho aos meus antepassados espanhóis, principalmente aos imigrantes que, com determinação e coragem, cruzaram o oceano e se estabeleceram no Brasil. Pessoas às quais, mesmo sem conhecer, devo minha paixão, respeito e contínua curiosidade pelo estudo e ensino da língua e das muitas culturas hispânicas.

Em memória da minha tia querida, Deolinda Micchi Cavallini: professora e diretora dedicada, levada deste plano durante a elaboração desta pesquisa, vítima da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família: meu marido, Thiago Rosa; meus pais, Marlene Haro e Edson Atanaka; meu padrasto, Sandro Aguiar; e minha tia, Elizabeth Haro, pelo amor e apoio constantes.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, pela gentileza ao me aceitar como orientanda, pelos ensinamentos dentro e fora de sala de aula e, principalmente, por sua paciência, disposição e simpatia durante as nossas conversas a respeito desta pesquisa.

Agradeço à banca examinadora desta pesquisa: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, pelas importantes considerações que guiaram e muito contribuíram para a confecção final deste trabalho.

Agradeço aos queridos Gustavo Patiño e James Alejo, pela amizade e paciência em responder os meus constantes questionamentos sobre a língua espanhola e por tudo o que me ensinaram e ainda me ensinam sobre o idioma e as culturas colombiana e mexicana.

Agradeço à amiga e revisora Elaine Mathias de Castro, pela gentileza em aceitar fazer a revisão desta pesquisa, apesar dos curtos prazos.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul e à Universidade Municipal de São Caetano do Sul pela bolsa de estudos que me possibilitou realizar este sonho.

E agradeço a você, leitor/a, por se interessar por esta pesquisa e fazer parte desta jornada: muito obrigada!

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.”

(Gabriel García Márquez)

RESUMO

Uma das principais características do ensino de línguas estrangeiras atualmente é a variedade de abordagens e métodos que têm como objetivo colaborar e criar possibilidades, cada vez mais adequadas e eficazes, para ensinar o estudante. Ainda assim, provavelmente devido à baixa carga horária designada aos cursos de idiomas nas escolas, às lacunas presentes na formação do professor de línguas no Brasil ou à ausência de uma avaliação ou certificação de conhecimentos que unifique a formação e estabeleça um nível de proficiência mínimo para esses profissionais exercerem a profissão, muitos professores seguem reproduzindo experiências vivenciadas enquanto estudantes, geralmente apoiadas em metodologias tradicionais. Esta investigação, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, traz como principal objetivo analisar as sequências didáticas desenvolvidas para o ensino e aprendizagem de espanhol como idioma estrangeiro no 2º ano do Ensino Médio, em contexto remoto, e observar quais são as metodologias mais presentes, bem como de que maneira os erros dos estudantes são compreendidos e abordados pelas professoras. Para isso, utilizou-se análise de material didático e de dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de espanhol língua estrangeira da Rede Municipal de Ensino de São Caetano do Sul, no Grande ABC Paulista, que trabalharam com Sequências Didáticas, de forma remota, durante o ano letivo de 2020, mais especificamente durante a quarentena gerada pela pandemia de covid-19 (*Corona Virus Disease*). A pesquisa parte do levantamento e observação da evolução e transformação dos métodos e abordagens vigentes em cada época, profundamente vinculadas ao tipo de competência linguística que se pretende desenvolver na aprendizagem do estudante, para analisar as metodologias e a prática docente dessas professoras nas 13 Sequências Didáticas desenvolvidas para o ensino de espanhol língua estrangeira a estudantes do 2º ano do Ensino Médio, além de verificar o tipo de correção, mais especificamente o tratamento dado aos erros e às marcas de interlíngua dos estudantes, empregado por essas profissionais. A partir dos resultados da análise do conjunto de dados, apoiados majoritariamente nas metodologias de cunho tradicional, mais especificamente nas abordagens Gramática-Tradução e Direta, apesar das tentativas de modernização demonstradas pelas professoras durante o processo com o emprego de imagens, músicas, áudios e vídeos culturais protagonizados por nativos, o que se aproxima, mesmo que minimamente do Método Audiovisual, definiu-se como produto desta pesquisa a elaboração de uma Sequência Didática para o ensino do espanhol no 2º ano do Ensino Médio. O produto desenvolvido foi um material de apoio ao professor de espanhol língua estrangeira baseado na exploração de gêneros textuais, com concepção discursiva da linguagem, articulação das quatro habilidades comunicativas e com direcionamento intercultural.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Metodologias de ensino de língua estrangeira. Formação de professores de espanhol. Sequência didática. Erro.

ABSTRACT

One of the main characteristics of Foreign language teaching nowadays is the variety of methods and approaches aiming at collaborating and creating more adequate and efficient possibilities of teaching students. Nevertheless, probably due to low academic load appointed for language courses at schools, to the gaps in language teacher education in Brazil or to the absence of knowledge assessment or certification that could unify teachers' training and establish minimum proficiency levels for these professionals, many teachers continue to reproduce experiences they had as students, usually supported by traditional methodologies. Thus, this exploratory investigation with qualitative approach analyzed teaching materials and data generated by semi-structured interviews with Spanish as a Second Language teachers working at the basic education system of the city of São Caetano do Sul, in São Paulo, who have worked remotely with Didactic Sequences during the school year of 2020, specifically during the quarantine resulted from the Covid-19 (Corona Virus Disease) pandemic. Research begins with collection and observation of teaching methods and approaches historical evolution and transformation, which are profoundly connected to the types of linguistic competence a student was supposed to develop, to analyze participants' methodologies and teaching practices through 13 Didactic Sequences developed for teaching Spanish as a Second Language to high school students (K-11), as well as examining teachers' type of correction, and value given to students' errors and marks in Interlingua. From results found in data analysis, which are majorly supported by traditional methodologies, such as Grammar-Translation and Direct Approach, despite participants' modernization attempts presented along the process with the use of images, songs, audios, and cultural videos performed by native speakers, what would slightly remind Audiovisual Method, creation of a Didactic Sequence for teaching Spanish as a Second Language for K-11 was defined as this research product. Spanish-as-a-Second-Language teacher support material, based on exploration of textual genres, with discursive language conceptions, articulation of four communicative skills and cross-cultural orientation was developed.

Keywords: Teaching of Spanish. Foreign language teaching methodologies. Spanish teachers' training. Didactic sequence. Error.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 SD 1	124
Imagem 2 SD 1	125
Imagem 3 SD 2	125
Imagem 4 SD 3	125
Imagem 5 SD 4	126
Imagem 6 SD 5	126
Imagem 7 SD 5	127
Imagem 8 SD 6	128
Imagem 9 SD 6	129
Imagem 10 SD 7	129
Imagem 11 SD 10	130
Imagem 12 SD 10	131
Imagem 13 SD 11	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Os saberes dos professores.....	111
Quadro 2 Categorias do conhecimento docente	112
Quadro 3 Relação das SD desenvolvidas para os 2 ^{os} anos do Ensino Médio.....	113
Quadro 4 Estruturas das SD desenvolvidas para os 2 ^{os} anos do Ensino Médio	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Resultados e metas do IDEB de São Caetano do Sul	96
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
AC	- Abordagem Comunicativa
AD	- Abordagem Direta
AGT	- Abordagem Gramática-Tradução (Abordagem Tradicional)
AL	- Abordagem para Leitura
AICLE	- <i>Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias</i>
C.R.E.D.I.F.	- <i>Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français</i>
CCBP	- Centro Cultural Brasil Peru
CLIL	- <i>Content and Language Integrated Learning</i>
CBLL	- <i>Content Based Language Learning</i>
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Covid-19	- <i>Corona Virus Disease</i>
DELE	- <i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i>
DCL	- Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras
DFP	- Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica
EAD	- Ensino à distância
EME	- Escola Municipal de Ensino
EMEFM	- Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
IC	- Idiomas Católica
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LM	- Língua materna
MCER	- <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación</i>
Mercosul	- Mercado Comum do Sul
MD	- Método Direto
TPR	- Método Resposta Física Total (<i>Total Physical Response</i>)

MEC	- Ministério da Educação e Desporto
MFLS	- <i>Modern Foreign Language Studies</i>
Mova	- Movimento de Alfabetização de Adultos
OCEM	- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PLE	- Português como língua estrangeira
QECR	- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RCAAP	- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
R-LEGO	- Revista Lusófona de Economia de Gestão das Organizações
Seeduc	- Secretaria de Educação do Município de São Caetano do Sul
SD	- Sequência(s) Didática(s)
TBLT	- <i>Task Based Language Teaching</i>
AE	- Teoria da Análise de Erros
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
USCS	- Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	23
2 PESQUISAS CORRELATAS.....	26
3 ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DOCENTE, METODOLOGIAS E A CONCEPÇÃO DE ERRO	38
3.1 Percurso histórico e políticas educacionais sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil: em foco, o espanhol	38
3.2 Formação de professores de espanhol como idioma estrangeiro no Brasil...	45
3.3 Metodologias de ensino de língua estrangeira na educação e a concepção do erro	50
3.4 Interlíngua e erro.....	87
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	94
4.1 Método e procedimentos metodológicos da pesquisa	94
4.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa	95
4.2.1 A rede municipal de São Caetano do Sul: algumas características.....	95
4.2.2 Histórico sobre o ensino de Espanhol na rede de São Caetano do Sul ..	97
4.2.3 A organização do ensino de espanhol no período da pandemia	101
4.2.4 As professoras participantes da pesquisa	102
5 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE ERRO DAS PROFESSORAS.....	108
5.1 A elaboração e a estrutura das Sequências Didáticas para o ensino do espanhol durante o ensino remoto.....	108
5.2 Análise estrutural das Sequências Didáticas à luz das metodologias de ensino de espanhol	123
5.2.1 O trabalho com a Sequência Didática: a familiaridade das professoras	133
5.2.2 A concepção de erro nas produções dos estudantes: em foco, a avaliação pelas professoras	136
5.2.3 O ensino remoto na pandemia.....	140
6 O PRODUTO DA PESQUISA	144
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	151

APÊNDICES.....	163
ANEXO.....	166

APRESENTAÇÃO

Há alguns anos, quando eu tinha apenas 12 anos de idade, minha família e eu tivemos que nos mudar da casa onde morávamos há muitos anos. No processo de organização dos objetos para transporte, minha mãe me apresentou alguns álbuns de fotos muito antigos e, enquanto eu observava as imagens, uma foto de um senhor magro e aparentemente simpático me chamou bastante a atenção. A foto não era colorida e o senhor estava de perfil, bastante alheio à câmera. Reparei que nos três álbuns não havia mais nenhuma foto dele, o que me fez pensar que, além de não gostar de fotos, ele provavelmente tinha um caráter humilde, simples, pouco ou nada vaidoso. Minha mãe me explicou que aquele senhor era o seu avô paterno, se chamava Elio Vergilio de Haro Medina, era espanhol (de Granada – Andaluzia), bastante simpático e trabalhou durante muito tempo como vendedor de jogo do bicho nas ruas da Vila Maria em São Paulo.

Perguntei o motivo de ninguém na família falar espanhol e a resposta veio rápida e cortante: “Ah, ninguém quis!”. Indignei-me. Como “ninguém quis”? E as nossas raízes? Naquele momento, decidi que um dia aprenderia sua língua, sua cultura e, mais ainda, se pudesse, iria conhecer sua cidade. O tempo passou e durante o ensino médio, enquanto estudava qual curso universitário seguir, interessei-me pelo curso de Letras por ver nele a possibilidade de aprender o idioma. Durante o curso, encantei-me com a cultura dos países hispano falantes da América do Sul e decidi que, antes de ir à Espanha, iria ao Peru, uma vez que sua cultura é, a meu ver, bastante impressionante e o valor da viagem é financeiramente mais acessível aos brasileiros.

Após concluir o curso, em 2007, fiz uma avaliação de conhecimentos no Instituto Cervantes de São Paulo; classificaram-me no nível avançado, e ali estudei durante o ano de 2008, mesmo ano em que comecei a dar aulas em São Caetano do Sul pela Prefeitura do Município. Também em 2008, iniciei uma pós-graduação, *latu sensu*, em “Linguística, língua e literaturas de língua portuguesa” a fim de compreender melhor a estrutura da língua portuguesa e o estudo do discurso, consciente de que poderia unir esses conhecimentos ao estudo da língua espanhola.

Em 2009, ano que concluí a especialização em linguística, fiz um curto intercâmbio no Peru e, no ano seguinte, ganhei, do Instituto Cervantes de São Paulo, um curso de atualização gramatical para professores de espanhol na Universidad

Andina Simón Bolívar, em Quito – Equador. Desde então, sempre que possível, estudo, viajo (inclusive, estive em Granada) e me atualizo, a fim de melhorar minha formação para poder oferecer aulas de qualidade aos estudantes, com o objetivo de que eles, como eu, se encantem pelo idioma do meu bisavô e por suas muitas culturas.

Desde que iniciei meu trabalho docente em 2007, trabalhei com estudantes do Ensino Fundamental I, II, Médio e Técnico (Profissionalizante), em escolas públicas, particulares e de ensino de idiomas. Nessa trajetória observei que um fator comum nas reuniões pedagógicas do grupo de idiomas (português, inglês e espanhol) é a ausência de um tratamento amoroso aos erros produzidos pelos estudantes nas aulas. O que existe, ao contrário, é a observação do desvio da forma esperada (o erro) como um fator de atraso na aprendizagem.

Pensando nisso, há dois anos, enquanto me dedicava à elaboração do trabalho de conclusão de curso para o *latu sensu* em Ensino de Língua Espanhola, decidi trabalhar o tema acima mencionado em um artigo, e me deparei com diversos estudos interessantes sobre o assunto (dentre os quais estão os pesquisadores Adja Balbino de Amorim Barbieri, Arturo Salinas e Sonsoles Fernandez López), o que me fez querer seguir estudando, oportunidade que vi no Mestrado Profissional em Educação. Além disso, nesses anos de docência, conheci muitos colegas de profissão, professores de espanhol língua estrangeira, com currículos impressionantes, mas notei que a busca por formação é sempre realizada de modo autônomo, pois, além da licenciatura em Letras, não existe nenhuma legislação que normatize a formação do professor de espanhol, nem mesmo um exame de proficiência.

Desde a conclusão da graduação em Letras até o presente momento, além de diversos cursos de extensão universitária, participei de uma atualização didática para professores de espanhol língua estrangeira em Salamanca, na Espanha e, além dos dois cursos de pós-graduação *latu sensu* acima mencionados, concluí uma especialização em tradução (português/espanhol), com o objetivo de estudar os dois idiomas de forma comparada. Nessas formações, principalmente na pós-graduação sobre ensino de espanhol, tive contato com as diversas metodologias de ensino de línguas estrangeiras e me dei conta de que, em diferentes momentos da minha vida, no meu processo de formação docente e como aluna de inglês, de espanhol e de catalão língua estrangeira, um número bastante reduzido daquelas metodologias foi empregado. Observar esse fato me trouxe outro incômodo: compreender o porquê de

as escolas insistirem em ensinar idiomas baseando-se nos modelos chamados tradicionais.

Atualmente, continuo dando aulas de espanhol língua estrangeira a grupos do Ensino Médio e Técnico pela Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul e, em agosto de 2020, assumi aulas de espanhol língua estrangeira também para grupos do Ensino Médio, em um colégio universitário na mesma cidade. Em minha prática profissional, pude perceber que fatores como carga horária reduzida e obrigatoriedade de cumprimento do material didático relacionam-se diretamente à questão que mencionei, mas não a responde definitivamente.

Finalmente, no início de 2019, quando ingressei no mestrado profissional, a primeira disciplina que cursei, “Formação docente: saberes e profissionalidade”, começou a responder esse questionamento. Entre tantas leituras e discussões voltadas para a sala de aula, a aprendizagem e os desafios do trabalho do professor, aprofundei meus conhecimentos sobre as teorias de Paulo Freire, iniciados na graduação, e conheci, entre outras, as teorias sobre a profissão, a formação e a identidade docente de António Nóvoa, Lee Schulman e Maurice Tardif.

As reflexões geradas nas aulas dessa primeira disciplina foram ganhando ainda mais dimensão nas aulas das demais disciplinas que cursei, principalmente nas disciplinas: “Multiletramentos, diversidade cultural e linguagens” e “Situações didáticas e construção do conhecimento”. Dentre outras reflexões, a partir dessas aulas compreendi que o conceito de “boa aula” é muito subjetivo e que a construção do conhecimento não está baseada apenas na mediação do professor. Contudo, o domínio das teorias por parte do professor mostrou-se imprescindível para que haja produção do conhecimento nas aulas, o que reforça a importância da didática nas situações de ensino- aprendizagem e confirma a importância da elaboração desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Derivadas do latim vulgar, língua dos conquistadores romanos, os idiomas português e espanhol apresentaram desenvolvimento e circunstâncias bastante próximas no decorrer da história. Durante a Idade Média, os dois idiomas apresentaram desenvolvimento e circunstâncias paralelas, até que, no final do século XV, o espanhol passou a ser a língua de comunicação entre as classes mais cultas da Península Ibérica, o que incluiu Portugal (RIDRUEJO ALONSO, 1996 apud FANJUL; GONZÁLES, 2014). Esse longo contato linguístico deixou marcas palpáveis no desenvolvimento interno de ambas e, ao longo da história, acabaram incorporando elementos uma da outra. Sendo assim, por possuírem um tronco comum no processo de evolução linguística e em virtude da proximidade, cada vez mais recorrente, das relações comerciais entre o Brasil e os países hispano falantes, o ensino de espanhol no Brasil está, cada vez mais, ganhando espaço e importância em ambientes acadêmicos, culturais, políticos e na internet.

No entanto, a carga horária destinada a essa disciplina na organização curricular da maioria das escolas públicas e privadas brasileiras ainda é muito baixa, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tenham apontado a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não faz qualquer menção ao ensino do idioma como obrigatório na grade curricular básica, o que colabora com o retrocesso nos itinerários formativos da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio.

O espanhol é, atualmente, uma das três línguas mais faladas no mundo, e quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil são hispano falantes, existindo, entre eles, tratados como o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Além disso, o idioma está presente em processos seletivos brasileiros como vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que incentivam a aproximação cultural e a comunicação em língua espanhola, o que reforça a importância de se ensinar espanhol nas escolas.

O início dos estudos sobre o espanhol no Brasil se caracterizou por uma tendência a superestimar a semelhança entre as duas línguas (FANJUL; GONZÁLES, 2014, p.15), o que leva a crer, segundo Alves (2011), que a proximidade linguística entre os dois idiomas, frequentemente, gera nos estudantes brasileiros de espanhol uma sensação de segurança na aprendizagem que se atém mais às correspondências

do que às diferenças.

Segundo a autora, baseando-se em princípios da Análise Contrastiva, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem, todo estudante de línguas recorre à comparação de estruturas linguísticas de sua língua materna (LM) com as estruturas da “língua alvo”. No entanto, esse fenômeno toma maior proporção na aprendizagem de línguas próximas porque, devido à similaridade, o estudante acredita e alimenta a ideia de que está se comunicando corretamente na língua estrangeira (ALVES, 2011, p.89).

Sendo assim, no que se refere ao trabalho dos professores de espanhol como idioma estrangeiro, para a promoção de uma compreensão mais produtiva da língua estrangeira pelo aprendiz, faz-se necessário discutir e trabalhar coletivamente as estratégias e experiências de ensino-aprendizagem, sem menosprezar as semelhanças e interferências da LM dos estudantes presentes no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, sobretudo como compreender e lidar com os erros dos estudantes no uso da língua espanhola.

Tendo isso em vista, uma preocupação que inicialmente me levou a desenvolver esta pesquisa era: como os erros dos estudantes de Ensino Médio, no processo de aprendizagem do espanhol, são compreendidos e tratados pelo professor de espanhol e como uma abordagem construtiva desses erros poderia contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais produtivas para a aprendizagem do estudante? Para tal, pretendíamos desenvolver uma pesquisa intervencionista, em sala de aula, analisando e intervindo em práticas de ensino de espanhol.

Não obstante, devido ao ensino remoto instalado inesperadamente pela pandemia de covid-19, no ano de 2020, foi necessário realizar algumas alterações a fim de adequar o tema ao real contexto da investigação.

Durante esse período, pude observar o nascimento de uma urgência: promover a aprendizagem de forma remota, o que me fez perceber a dificuldade das instituições para adequar seus planejamentos ao novo contexto e oferecer o ensino de outras maneiras, ou seja, diferentemente do modelo presencial, tendo que fazer uso, também, de metodologias e recursos diferenciados.

Além disso, tal situação mostrou a dificuldade que nós, professores, temos de desenvolver o trabalho de maneira coletiva, uma vez que a solicitação da Secretaria de Educação do Município de São Caetano do Sul (Seeduc) foi unir as equipes pedagógicas de duas escolas de Ensino Médio do município e desenvolver

Sequências Didáticas (SD) únicas e previamente elaboradas pelo grupo de docentes da mesma disciplina.

No caso da disciplina espanhol, duas professoras lecionavam, inicialmente, para os 2ºs anos do Ensino Médio na unidade escolar onde a pesquisa foi realizada; atualmente, há três professoras na instituição dividindo as turmas de 2º ano e uma na unidade escolar que, em parceria determinada pela Seeduc, participou do desenvolvimento das primeiras SD.

Com isso, a pergunta desta pesquisa passou a ser: no processo de realização de SD para aprendizagem de espanhol, em contexto de ensino remoto, quais as metodologias empregadas e como são compreendidos e abordados pelos professores os erros nas produções dos estudantes?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar, no processo de realização de SD para ensino e aprendizagem de espanhol, em contexto remoto, quais são as metodologias empregadas, bem como de que maneira os erros são compreendidos e abordados pelas professoras nas produções dos estudantes de Ensino Médio. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Descrever o processo de elaboração e realização das SD para a aprendizagem do espanhol por estudantes de Ensino Médio em contexto de ensino remoto.

Identificar as metodologias de ensino de espanhol subjacentes às SD produzidas e utilizadas nesse processo.

- Elaborar material de apoio ao professor de espanhol no Ensino Médio.

É importante ressaltar que o presente trabalho não pretende esgotar a discussão de um tema tão complexo e abrangente, mas contribuir positivamente com os estudos e as ferramentas para o ensino-aprendizagem de espanhol como idioma estrangeiro para luso falantes.

Para alcançar esses objetivos, devido ao contexto de ensino remoto, todo o processo ocorreu por meio de uma plataforma online com recursos de sala de aula e sistema de gerenciamento de conteúdo escolar. Os professores se encarregaram da seleção dos conteúdos, baseando-se nos planejamentos elaborados antes do início da pandemia, e da elaboração das SD; e a escola, em parceria com a Seeduc, ficou responsável pela organização do calendário escolar e pelas postagens.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Com a finalidade de conhecer os trabalhos realizados sobre a abordagem do erro, a interferência da interlíngua no ensino-aprendizagem de espanhol para falantes de português do Brasil e a postura do professor de espanhol como língua estrangeira, realizei uma busca de estudos correlatos no catálogo de teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), publicados entre os anos de 2013 e 2018. Cabe salientar que a base de dados portuguesa foi escolhida para compor esta pesquisa devido ao fato de o país, assim como o Brasil, possuir o português como idioma nativo e muitos dos seus falantes, assim como no Brasil, estudarem o espanhol como idioma estrangeiro.

Iniciei as pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com as palavras-chave “espanhol” e “língua estrangeira” apenas, mas obtive 3.164 resultados e, a partir da leitura dos títulos, identifiquei muitos deles com temáticas variadas e não relacionados à pretendida. Nessa primeira busca, a partir da leitura do título, do resumo e, posteriormente, de todo o trabalho, selecionei a dissertação de mestrado da pesquisadora Triciane Rabelo dos Santos, “Análise de erros em relatórios de estágio de futuros professores de espanhol” (2013), para compor a minha pesquisa de estudos correlatos. A fim de filtrar esse número, segui a busca com os termos “espanhol” e “erro”, mas o número do resultado foi ainda mais elevado: 4.547. Em seguida, acrescentei à busca o termo “interlíngua” e o número de resultados, obedecendo os filtros de busca quanto ao período de publicação, subiu para 7.529. Nessa última busca, obedecendo o mesmo critério utilizado na seleção do primeiro trabalho, ou seja, leitura do título, leitura do resumo, e, se condizente com o que pretendia analisar, leitura de todo o conteúdo do trabalho, selecionei quatro dissertações, a saber: “Níveis de interlíngua na escrita de estudantes de um Curso de Letras/Espanhol: análise de erros e acertos”, de Yeris Gerardo Láscar Alarcón (2014); “A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol”, de Eneida Maria Gurgel de Araújo (2014); “Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de português língua estrangeira por hispanofalantes”, de Ana Maria del Pilar Altamirano Robles (2016); e “Estudo contrastivo da interlíngua em corpus oral e escrito de aprendizes de ELE”, de Ana Maria Fritz Herrera (2016).

Cabe salientar que, apesar de alguns desses trabalhos estarem mais inclinados para a área da linguística, optei por selecioná-los para verificar o contexto das atividades aplicadas e a postura do professor frente aos erros.

Ainda na plataforma da Capes, adicionei à pesquisa com os termos “espanhol”, “interlíngua” e “erro”, o termo “ensino”. Como o número de resultados foi muito elevado (74.423), optei por aplicar mais alguns filtros na pesquisa: selecionei “Educação” em “Área Conhecimento”, “Área Avaliação”, “Área Concentração” e “Nome Programa”. Os resultados baixaram para 5.173. Novamente, partindo das leituras dos títulos, não identifiquei trabalhos que poderiam apresentar relação com o tema que pretendo estudar, pois a maioria deles trouxe os temas implementação do espanhol no currículo, uso e funções do livro didático de espanhol como língua estrangeira e trajetória do ensino, projetos e práticas educativas e digitais da língua espanhola no currículo integrado de instituições de ensino. Além disso, nenhum dos trabalhos destacou o papel do professor de espanhol no processo, o que me fez seguir com a pesquisa sem selecionar nenhum resultado.

Ainda com o intuito de ampliar as possibilidades da minha pesquisa, acrescentei às palavras-chave o termo “interlíngua”, mantive o intervalo no período de ano de publicação e selecionei “Linguística, letras e artes” em “Grande área conhecimento”. Nessa busca, acrescentei aos meus estudos correlatos o trabalho da autora Ana Mércia Duarte da Silva Nuss (2018), “Erros gráficos na transcrição de ditados de aprendizes brasileiros de ELE”, pois, mesmo relacionando-se aos estudos da linguística, tal pesquisa relaciona-se ao tema ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, metodologias de ensino de espanhol e, principalmente, avaliação.

Feitas essas pesquisas e seleções, realizei os mesmos procedimentos na plataforma do IBICT. Novamente, iniciei a busca com os termos “espanhol” e “língua estrangeira” e apliquei o filtro “ano de defesa”: de 2013 até 2018. O site apresentou apenas dez resultados, sendo que apenas um deles, “Análise de erros em relatórios de estágio de futuros professores de espanhol” (SANTOS, 2013), pesquisa já mencionada neste trabalho, relacionava-se com o tema pretendido nestes estudos correlatos.

Posteriormente, como feito na plataforma de busca da Capes, iniciei no IBICT uma pesquisa com os termos “espanhol” e “erro” e mantive o filtro referente ao período de publicação. Novamente, tive acesso a apenas dez trabalhos, sendo que o mesmo

trabalho mencionado na busca anterior, “Análise de erros em relatórios de estágio de futuros professores de espanhol” (SANTOS, 2013), apareceu duas vezes entre os resultados da pesquisa. Acrescentei à busca o termo “interlíngua” e, posteriormente, busquei por “interlíngua”, “erro” e “ensino”, mesmos termos buscados na base de dados anterior, e em ambas recebi apenas um único resultado: o mesmo trabalho acima mencionado.

Já no site do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), utilizando os termos “espanhol” e “erro”, sequência utilizada nas pesquisas anteriores, os resultados encontrados diminuíram para 518 e, como no resultado apareceu um artigo que publiquei em junho de 2017 na Revista Lusófona de Economia de Gestão das Organizações (R-LEGO), percebi que os resultados dessa ferramenta de busca mesclam relatórios de estágio, muitos no formato de dissertações de mestrado, artigos, dissertações, teses e capítulo de livros. Sendo assim, adicionei os filtros “Dissertação de mestrado” e “Tese de doutoramento”, e, dentre as 418 dissertações e teses apresentadas, com base na leitura dos títulos, resumos e, posteriormente, de todo o conteúdo da pesquisa dos trabalhos selecionados, selecionei mais um trabalho apenas: “Análise do erro na produção escrita de alunos de espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico (nível A2): das causas à remediação”, da pesquisadora Ana Filipa Silva Morais (2015).

Cabe salientar que não utilizei o filtro “data” nessa plataforma de busca pois, todas as vezes que delimito o período de publicação de 2013 a 2018, ocorreu um erro na página.

Conforme fiz nas duas primeiras plataformas – Capes e IBICT–, segui as pesquisas com os termos “espanhol”, “erro” e “interlíngua” e obtive apenas 17 resultados. Deste total, seguindo o método de seleção com base primeiramente na leitura dos títulos, posteriormente dos resumos e, apenas se estes apresentarem relação com o tema pretendido, leitura do trabalho completo, nesta ordem, selecionei mais três trabalhos para compor meus estudos correlatos: “Interlengua y análisis de errores en la expresión escrita de alumnos”, de Paula Alexandra Vieira Pedro (2014); “Os falsos amigos no ensino do PLN: interferências decorrentes da proximidade linguística”, de Sofia Cristina Gomes da Silva (2013), e “Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira”, de Daniela Martins dos Santos Silva (2015).

Apesar da forte presença de temas linguísticos nas pesquisas, optei por mantê-

las porque, ao tratarem do erro, evidenciam metodologias de ensino de língua espanhola e formas de avaliação adotadas pelos professores.

Finalmente, seguindo a ordem das primeiras buscas, pesquisei os termos “interlíngua”, “erro” e “ensino”, mas nenhum dos 23 resultados apresentados se aproximou realmente ao tema que pretendo analisar, de modo que optei por não incluir mais nenhum trabalho a estas pesquisas correlatas. No total, foram selecionados 11 trabalhos, listados no quadro que consta nos Apêndices deste trabalho (APÊNDICE A), seguindo a ordem cronológica em que foram produzidos.

A primeira pesquisa, “Análise de erros em relatórios de estágio de futuros professores de espanhol” (SANTOS, 2013), foi o trabalho que mais se aproximou do que pretendo analisar, pois colocou em foco a análise de relatórios de estágios de brasileiros futuros professores de espanhol, evidenciando as expectativas dos futuros professores, e a avaliação do erro como centro do estudo, visto como dado que proporciona informação suficiente e necessária para diagnosticar, a partir de uma visão tolerante e positiva, o momento do processo em que um aprendiz se encontra, como um fenômeno natural e indissociável do processo de aprendizagem.

Ao examinar os erros nas produções, a pesquisadora considerou três pontos de vista: o do professor, o do investigador e o do aluno. Observou que uma explicação possível para a incidência e frequência dos erros se deve, além da similaridade morfológica do sistema verbal do português e do espanhol, ao pouco domínio dos futuros professores das regras da língua meta, ou seja, do espanhol, e destacou que, embora a proximidade linguística entre as línguas português e espanhol ofereça vantagens ao aprendizado da segunda língua, ocultam-se importantes diferenças por trás dessa semelhança que podem causar dificuldades em termos de compreensão, assimilação e uso, tanto de aspectos fonológicos, ortográficos e gramaticais quanto de aspectos lexicais, semânticos e pragmáticos.

A segunda pesquisa selecionada, intitulada “Níveis de interlíngua na escrita de estudantes de um curso de letras/espanhol: análise de erros e acertos” (ALARCÓN, 2014), é um estudo que teve como objetivo descrever e categorizar os traços da LM (português brasileiro) na produção escrita em língua estrangeira espanhol de estudantes de um curso de Letras de uma universidade do Distrito Federal. Os dados foram obtidos por três instrumentos: aplicação de questionários, atividade de produção textual realizada em sala de aula e entrevista, não estruturada, com a professora.

O autor, inicialmente, faz uma apresentação da presença e do ensino da língua espanhola no Brasil e estende esse estudo ao aumento de Universidades e Faculdades que oferecem o ensino do idioma no país. Chama a atenção, ainda, para os níveis da interlíngua no processo de aprendizagem e destaca que os diferentes tipos de erros cometidos pelos estudantes refletem diferentes estratégias de aprendizado concebidas por eles mesmos a fim de chegar à produção na língua estrangeira.

Ao final, conclui que os erros nesse processo são inevitáveis e que todos os estudantes passam pela interlíngua antes de chegar à língua-alvo, por isso destaca ser necessário um olhar atento do professor e sua devida intervenção com base em metodologias direcionadas e materiais de ensino que considerem esse contexto, nos erros e também nos acertos produzidos pelos estudantes.

Segundo o autor, a maior incidência de erros foi ortográfica, seguida pelos erros semânticos e, a minoria, erros morfossintáticos. Os erros ortográficos e morfossintáticos ocorreram devido à generalização da regra da LM, enquanto os erros semânticos aconteceram devido à falta de vocabulário dos estudantes. Para ele, os erros podem ser superados desde que as estratégias de ensino e aprendizagem tratem a fossilização desses erros. Já ao analisar os acertos, contemplou uma nova forma de abordar as análises das redações, pois, observando os acertos, percebeu que o foco não pode estar somente nos erros, mas em ambos: erros e acertos.

Também com o objetivo de analisar a interlíngua, a terceira pesquisa selecionada, “A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol” (ARAÚJO, 2014), buscou investigar a realização da lateral // em espanhol na interlíngua de “informantes brasileiros”, 24 voluntários, estudantes ou ex-estudantes do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba e da Universidade Federal da Paraíba, que foram submetidos a leituras de frases e textos em espanhol após preenchimento de formulários para apresentação pessoal e do questionário sobre o tempo de estudo e contato com o idioma espanhol e com outras línguas. As gravações resultantes dessa leitura, total de 28 frases e dois textos, foram examinadas somente pelo pesquisador e orientador, mantendo confidencial a identidade do participante. Uma vez agrupados em seu devido nível, cada participante da pesquisa foi submetido à leitura de um material que contemplava construções com ocorrência da lateral // na posição de coda, em contextos tônicos e não tônicos, precedida pelas vogais /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

Um aspecto importante, defendido pela autora desse trabalho e que contribuiu com minha pesquisa, é que o alto grau de similaridades existentes entre os idiomas português e espanhol torna bastante factível um ensino com base no uso, mas também ressalta que é importante que haja equilíbrio entre o uso e a forma no ensino/aprendizagem do espanhol, considerando-se que a aprendizagem se dá de forma mais evidente no centro do processo comunicativo. Para a pesquisadora, o aprendiz é um sujeito que, com o incentivo do professor, tem participação ativa e criativa em toda a dinâmica do aprender.

Já o “Estudo contrastivo da interlíngua em corpus oral e escrito de aprendizes de ELE” (HERRERA, 2016), teve como objetivo fazer uma representação dos “erros”, citados entre aspas, uma vez que ela mesma define o termo como portador de um conceito “controverso”, produzidos pelos aprendizes de espanhol do Curso de Letras/Habilitação em Espanhol da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Inicialmente, a autora aplicou um questionário para sondagem dos conhecimentos prévios do idioma pelos participantes. Com base nos resultados dessa sondagem, foi composto o grupo de estudantes que participaram da pesquisa gravando, primeiramente, quatro produções orais, respectivamente: apresentação individual, leitura individual de um texto sobre a liberação da maconha no Uruguai, conversação em duplas e debate coletivo; e produzindo, posteriormente, três textos escritos para análise: um texto de opinião, uma descrição e uma carta. Uma vez analisados os questionários e com o cuidado de que todos os participantes tivessem um período de estudo do idioma semelhante, reuniu-se o grupo de estudantes que participou da pesquisa e observou-se as horas de estudo de disciplina especializadas em espanhol e as horas de estudo de língua espanhola por ano cursado durante o Curso de Letras da UFU.

A autora analisou e categorizou os erros presentes nas produções orais e escritas acima mencionadas e considerou a falta de material didático especializado para falantes nativos de português brasileiro como um problema crucial na aquisição do espanhol como língua estrangeira, uma vez que não é o mesmo ensinar espanhol para falantes de idiomas próximos, como é o português do espanhol, do que fazê-lo com outros falantes de línguas estruturalmente mais afastadas, como a alemã, árabe ou japonesa; e mencionou a proximidade dos dois idiomas como um problema identificável que gera dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a pesquisadora, entre as possíveis causas das ocorrências dos erros está a

interferência da LM dos aprendizes, pois esta apareceu em todos os níveis de análise – morfológico, fonológico, ortográfico, lexical e sintático.

O estudo “Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de português língua estrangeira por hispanofalantes” (ROBLES, 2016) teve por objetivo investigar as interferências linguísticas nos níveis semântico, sintático e ortográfico presentes no desenvolvimento da interlíngua de um grupo de 50 hispano falantes peruanos, estudantes de nível intermediário de língua portuguesa em dois Centros de Línguas em Lima, Peru, partindo do pressuposto de que, por serem consideradas línguas próximas, os traços linguísticos do espanhol, nesse caso a LM, podem influenciar de forma negativa a aprendizagem do português como idioma estrangeiro.

Os dados de análise da pesquisa são as produções escritas desses estudantes, um corpus de 70 textos, e os dados de um questionário semiestruturado sobre o papel da LM espanhol na aprendizagem do português como idioma estrangeiro coletados no Idiomas Católica (IC) e no Centro Cultural Brasil Peru (CCBP). Os resultados dos questionários coletados no IC indicaram que 53% consideram que sua LM, espanhol, influi de maneira regular no processo de aprendizagem; já 40% deles acreditam que sua LM influi de maneira mínima no aprendizado do português como língua estrangeira (PLE) e, finalmente, 7% acreditam que existe muita influência da sua LM na aprendizagem do português.

Contudo, resultados dos questionários aplicados tanto no IC como no CCBP mostraram uma contradição entre a percepção dos alunos peruanos hispano falantes sobre a influência da LM durante a aprendizagem de PLE e as análises das interferências linguísticas. A pesquisa mostrou que a interferência aconteceu, majoritariamente, no nível semântico; em segundo lugar, no nível sintático; e, em terceiro lugar, no nível ortográfico. No entanto, não foram identificadas na pesquisa somente interferências linguísticas originárias da LM, mas também da língua estrangeira em processo de aprendizagem, com adaptações nas conjugações verbais, por exemplo, e uso do dígrafo -nh, próprio da língua portuguesa.

O estudo de Gimenez (2017), intitulado “La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ELE: caracterización y estudio de los errores léxicos”, busca identificar em qual medida a interferência do português brasileiro se faz presente nos discursos orais de brasileiros professores de espanhol língua estrangeira de um grupo da região sul do país.

A dissertação, com base em teorias de aquisição de línguas estrangeiras,

analisou a interlíngua do público mencionado, mais especificamente, os desvios inter e intralinguísticos e os erros de criação de palavras, identificou os tipos e a frequência desses erros e observa, por meio do método construtivo, os erros léxicos a fim de verificar sua origem. Além disso, a pesquisa busca comprovar de que forma os diferentes dicionários especializados tratam os erros de interferência léxica analisados no estudo.

Apesar de se apoiarem na produção oral da língua, um aspecto central dos dois últimos trabalhos que considerei bastante relevante para a minha pesquisa é a discussão sobre a suposta facilidade que há entre a aprendizagem de português por hispano falantes – e vice-versa – e as particularidades e a influência – negativa, segundo a autora –, que supõem aprender um idioma cujas origem e estrutura são próximas. Algo que, independentemente da metodologia adotada, costuma alimentar níveis de interlíngua.

O mesmo ocorre na pesquisa de Nuss (2018), “Erros gráficos na transcrição de ditados de aprendizes brasileiros de ele”, cujo objetivo é analisar as diferenças e similaridades entre os idiomas português e espanhol no processo de aprendizagem do espanhol como idioma estrangeiro e colocar em categorias os erros cometidos pelos estudantes participantes do estudo. Para isso, a pesquisa parte da análise de um corpus composto por 38 ditados transcritos por alunos brasileiros, entre adolescentes e adultos provenientes de Instituições de Ensino Público e Privado, com observação da grafia de quinze palavras extraídas de um texto e da relação dos fonemas [β], [b], [x], [λ], [θ], [r],

[r] e [n] com os grafemas encontrados nessas palavras.

Como conclusão, no âmbito pedagógico, a pesquisadora defende o uso do ditado no ensino-aprendizagem de línguas e, dadas as particularidades e semelhanças entre os idiomas português e espanhol, encontrou em seu estudo interferências, empréstimos e ausências que são inerentes ao intercâmbio do português com o espanhol. Além disso, sinalizou a importância de se trazer o conhecimento fonético e fonológico à sala de aula de línguas estrangeiras desde cedo e observou a importância de, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o professor dominar sua LM e sua língua estrangeira em tantos níveis quanto se façam possíveis.

O trabalho intitulado “Análise do erro na produção escrita de alunos de espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico (nível A2): das causas à remediação” (MORAIS, 2015)

visa fazer uma análise dos erros mais comuns na produção escrita dos alunos de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico, o que corresponde aos 7º, 8º e 9º ano no Brasil.

As produções realizadas pelos estudantes durante as aulas foram analisadas e classificadas segundo o tipo de erro, ou seja, segundo a estratégia utilizada pelo estudante para comunicar-se na língua estrangeira, tais como categorias gramaticais equivocadas, influência da LM, ditongação equivocada etc. Constatou-se que os erros em níveis iniciais são sistemáticos e que assumiram, ao longo dos tempos, acepções diferentes que exigem tratamentos didáticos distintos. Assim, nessa pesquisa, os erros foram vistos como imprescindíveis na aquisição de uma língua por espelharem aprendizagens realizadas pelo aluno e mostrarem sua evolução rumo à competência comunicativa.

Já a pesquisa de Pedro (2014), intitulada “Interlengua y análisis de errores en la expresión escrita de alunos portugueses de Enseñanza Secundaria”, teve como objetivo identificar a presença de erros no estágio supervisionado, ou práticas, do curso de mestrado no Colégio Jorge Peixinho, na cidade de Montijo, em Portugal, com o 11º ano, correspondente ao 2º ano do Ensino Médio no Brasil, e analisá-los segundo a Teoria da Análise de Erros (AE).

A pesquisa trata o aperfeiçoamento da expressão escrita para análise e superação do erro a partir do próprio erro, pela perspectiva do enfoque comunicativo e do ensino por tarefas. Para isso, buscou, inicialmente, elencar os principais problemas presentes na escrita dos estudantes, a maioria produto de fossilização, também problemas de coerência, coesão textual e ortografia.

Além disso, o trabalho compreende o conceito de erro e seu tratamento nas teorias sobre a interlíngua e análise de erros; faz uma catalogação dos erros segundo critérios linguísticos, etiológicos, comunicativos, pedagógicos, pragmáticos e culturais; e trata o professor e o aluno como corretores dos erros. Os erros catalogados foram, em sua maioria, erros linguísticos, frutos de fossilização por interferência da LM, o português. A autora concluiu que, no processo observado durante a elaboração da pesquisa, os estudantes exercitaram a escritura individual e cooperativa, a auto e heterocorreção e puderam avaliar o processo e seu produto de forma consciente e sumativa, de modo que, para a pesquisadora, o balanço do trabalho foi positivo, pois os erros propostos para análise foram superados.

O trabalho “Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes

da proximidade linguística” (SILVA, 2013) analisou as interferências das palavras heterossemânticas no ensino de português como língua estrangeira decorrentes das semelhanças presentes em ambos os idiomas, a partir de um estudo de caso desenvolvido no Centro de Idiomas da Universidade de Léon, Espanha, durante os anos letivos de 2011 e 2012, com oito estudantes de português língua estrangeira, e da análise dos materiais que foram produzidos na pesquisa.

Como conclusão, a pesquisadora destacou a necessidade de se desenvolver estratégias pedagógicas distintas e de o professor criar condições e formas de aprendizagem que valorizem essas semelhanças e interferências.

O estudo “Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira” (SILVA, 2015) insere-se no âmbito da análise de erros e trabalhou os conceitos de Análise Contrastiva, análise dos erros e interlíngua, com o objetivo de analisar, classificar e nivelar os tipos de erros cometidos por um grupo de alunos portugueses, de ambos os sexos, distribuídos nos 7º, 8º e 9º anos do ensino básico, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos.

Para o estudo foram recolhidos um total de 76 textos, divididos em 13 composições do 7º ano, 38 do 8º ano e 25 do 9º ano. Foi constatado que os conhecimentos da LM português constituem uma base sólida e um recurso ao qual o aluno recorre para escrever na língua estrangeira espanhol. Segundo a pesquisadora, os estudantes traduzem expressões ou frases inteiras da LM para a língua estrangeira e usam estruturas e palavras portuguesas sem se preocuparem com as regras da língua espanhola, de modo que essa tradução literal conduz ao aparecimento de erros.

Além de analisar e classificar o tipo dos erros por níveis, o objetivo da pesquisa foi verificar se os erros cometidos numa primeira fase se mantinham ou eram ultrapassados, e foi observado que a maior parte dos erros cometidos pelos alunos são erros sistemáticos, ou seja, os estudantes continuam cometendo os mesmos tipos de erros ao longo dos três níveis.

De modo geral, todos os trabalhos analisados para compor essas pesquisas correlatas tratam os erros como reflexos da interferência da LM do aprendiz e destacam as proximidades linguística entre os idiomas português e espanhol como principal gerador de “erros”.

Verificou-se, ainda, que, durante o processo de aprendizagem, os estudantes tendem a transportar consigo a bagagem cultural e linguística da sua LM, e essa

interferência, muitas vezes, dá lugar à ocorrência dos chamados erros, mas nenhum deles analisou o tipo de metodologia empregado e suas características inseridas, de forma intrínseca, nas atividades aplicadas.

Além disso, observou-se que os estudos correlatos aqui reunidos estão mais centrados na análise linguística, privilegiando aspectos da estrutura formal da língua, isto é, as dimensões fonética, morfológica e sintática do idioma. Apenas o trabalho “FALSOS COGNATOS: Revisão da fundamentação teórica e proposta de novas abordagens práticas para sua aplicação nos processos de ensino-aprendizagem de ELE no Brasil”, contempla a dimensão semântica e apenas o trabalho “La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ele: caracterización y estudio de los errores léxicos”, contempla a dimensão pragmática/discursiva; ainda assim, nenhum dos trabalhos colocou a metodologia e o papel do professor como parte dos estudos e não mencionam a formação do professor como um item relacionado à correção dos erros dos estudantes.

Não incluo aqui o trabalho “A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol” (ARAUJO, 2014), pois apesar de empregar a linguagem em uso, faz uma análise estrutural para posteriormente referir-se à aprendizagem por meio da língua em uso.

Ainda assim, apesar de estarem muito direcionados à análise linguística, estrutural da língua, muitos dos trabalhos destacaram a necessidade de se desenvolver estratégias pedagógicas distintas e condições que valorizem as semelhanças e interferências, erros e acertos, imprescindíveis na aquisição de uma língua, por espelharem aprendizagens realizadas pelo aluno e mostrarem sua evolução rumo à competência comunicativa, recorrentes na aprendizagem de espanhol por luso falantes e português por hispano falantes.

Nesse sentido, observar, identificar e analisar as metodologias de ensino de idiomas e o tratamento do erro na interlíngua dos aprendizes nas SD desenvolvidas para aprendizagem do espanhol em contexto remoto, durante a pandemia de covid-19, certamente gerará contribuições para a formação do professor de espanhol língua estrangeira. Além disso, elaborar um material de auxílio para o professor, um dos objetivos desta pesquisa, poderá contribuir para o campo da educação, uma vez que a carga horária das aulas de língua espanhola no ensino regular é geralmente muito baixa e o ensino remoto aparece, cada vez mais, como uma alternativa para suprir essa carência, o que reforça a necessidade de se (re)pensar as práticas de ensino de

Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no Ensino Médio.

3 ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DOCENTE, METODOLOGIAS E A CONCEPÇÃO DE ERRO

Este capítulo se propõe a organizar historicamente o ensino de língua estrangeira e as políticas educacionais que o regem, com foco no ensino de espanhol no Brasil. Além disso, busca-se estruturar um percurso histórico das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira na educação, articulando suas propostas às concepções de erro adotadas na avaliação, à formação docente no Brasil, contemplando aspectos históricos, políticos e teóricos, e à concepção de interlíngua relacionada ao papel da LM na aprendizagem de línguas próximas, no caso o espanhol e o português, a fim de compreender a ocorrência de erros nos processos de aprendizagens e as possíveis interpretações desses erros na avaliação pelo professor.

3.1 Percurso histórico e políticas educacionais sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil: em foco, o espanhol

De acordo com Leffa (1999, p.2), a história e evolução do ensino de línguas no Brasil segue uma repetição do ocorrido em outros países, embora geralmente com atraso em termos de conteúdo e metodologia. Como exemplo, o autor cita o Método Direto, que foi introduzido no Brasil apenas 30 anos depois de sua implementação na França. Ainda assim, segundo o autor, o ensino de línguas sempre esteve presente na tradição brasileira, desde a “catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira” (LEFFA, 1999, p.2). Após esse período, na época colonial, quando o Estado português, representado pelos Jesuítas, se preocupava com a promoção da educação e sua repercussão no processo de dominação e expansão do catolicismo, passou-se pelo ensino do grego e do latim, chamadas línguas clássicas, até o posterior ensino das línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano.

Segundo Leffa (1999, p.3), considerando a perspectiva histórica, a inclusão do espanhol no currículo é recente. Em sua pesquisa, Guimarães (2011) destaca que a inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro teve início em 1919,

com o concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919, cujo teor fixa as despesas gerais da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1919. Segundo o autor, a cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português. Cabe salientar que o primeiro docente a assumir a cadeira de espanhol foi Antenor Nascentes (1886-1972), e, já no ano seguinte, o professor publicou, pela Companhia Editora Nacional, o livro Gramática da Língua Espanhola, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil. Nesse momento, contudo, o espanhol não fazia parte das disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias que a legislação daquele período previa para os currículos escolares; a obrigatoriedade teve início, de fato, isto é, sem carga horária reduzida ou critérios que tornavam seu estudo optativo, apenas muitos anos depois, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

A primeira legislação educacional que inseriu a língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos de ensino foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo ministro Gustavo Capanema em 9 de abril de 1942, mediante Decreto-lei 4.244, a chamada Reforma de Capanema, que trazia um conjunto de medidas com vistas a reestruturar a educação nacional.

Após essa Reforma, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos, sendo o primeiro denominado “curso ginasial”, com quatro anos de duração, e o segundo subdividido em “curso clássico” e “curso científico”, cada um com duração de três anos. Rodrigues (2010) sinaliza que, segundo esse Decreto (BRASIL, 1942a; 1942b apud RODRIGUES, 2010), o espanhol era ensinado como disciplina obrigatória apenas durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico e, por isso, possuía menor carga horária em comparação aos anos de estudo dedicados a outras línguas modernas como o inglês e o francês, ou mesmo às clássicas como o latim e grego.

Foi somente com a aprovação da primeira LDB, publicada no dia 20 de dezembro de 1961, sob a Lei 4.024, que o panorama instaurado pelo Decreto de 1942 para a oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras foi radicalmente alterado. Tal documento iniciou a descentralização do ensino, uma vez que seu texto não traz nenhuma referência às línguas que compunham o currículo da Reforma de Capanema. Além disso, a LDB de 1961 criou os chamados Conselhos Estaduais de Educação, órgãos corresponsáveis pela organização da estrutura curricular, que tinham como função completar o quadro de disciplinas obrigatórias para o Ensino

Secundário – que, atualmente, corresponde ao Ensino Médio –, e determinar aquelas que seriam optativas no currículo, considerando a realidade e as especificidades de cada região.

Desse modo, as línguas estrangeiras encontraram condições para não desaparecerem completamente do ensino regular, pois, apesar de terem sido excluídas do texto legal da LDB, poderiam ser incluídas como obrigatórias ou optativas pelos Conselhos Estaduais de Educação, o que de fato ocorreu na maioria dos Estados brasileiros. No entanto, essa “oportunidade de subsistência” que a LDB possibilitava, segundo Rodrigues (2010), não foi sentida da mesma maneira por todas as línguas ensinadas entre 1942 e 1961, pois dentre as três línguas modernas vistas como obrigatórias, francês, inglês e espanhol, este último foi o idioma que recebeu menos adesão na estrutura curricular, uma vez que anteriormente era visto como idioma de estudo simbólico nos cursos Clássico e Científico, contando com apenas um ano de estudo, e pelo pouco tempo que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino. Quanto aos idiomas inglês e francês, segundo Guimarães (2011), sua presença ocorreu devido à grande influência cultural que a França cumpria naquele momento no Brasil e à presença política e comercial que os Estados Unidos da América exerciam. Para o pesquisador, um dos fatores que fez com que o espanhol se mantivesse dentre as disciplinas obrigatórias do currículo foi o fato de o Brasil possuir fronteiras com diversos países hispano falantes.

Em 11 de agosto de 1971, menos de dez anos após a publicação da LDB de 1961, por meio da Lei 5.692, foi publicada a nova LDB. A partir dela, os ensinos primário e secundário ganharam nova terminologia, respectivamente 1º e 2º graus, e o ensino sofreu redução de 12 para 11 anos. Além dessas mudanças, a nova LDB também introduziu a chamada “habilitação profissional”, o que provocou uma redução drástica nas horas destinadas ao ensino de língua estrangeira no currículo, fazendo com que muitas escolas excluíssem a língua estrangeira do 1º grau e reduzissem o ensino de línguas no 2º grau, às vezes, segundo Leffa (1999, p.14), para apenas um ano. Segundo ele, nessa época, inúmeros estudantes, principalmente aqueles matriculados no Supletivo, passaram pelos 1º e 2º graus sem terem estudado uma língua estrangeira.

Em 1979, segundo Paraquett (2009, p.125), nasce em Niterói, no Rio de Janeiro, uma nova modalidade de ensino de espanhol: os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, modalidade que logo se estendeu pelo país. Segundo a

autora, esse formato, de certa forma, passou a substituir o compromisso que as escolas regulares da rede pública estadual deveriam apresentar e, no ano seguinte, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro coloca o espanhol, ao lado dos idiomas inglês e francês, como língua estrangeira a ser oferecida nos Centros de Estudos Supletivos (CES), equivalente ao atual curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazendo do espanhol uma opção de língua estrangeira na rede pública estadual.

Em 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a publicação da LDB anterior, foi publicada, sob a Lei nº 9.394, a nova LDB. Dentre as grandes mudanças por ela estabelecidas, o 1º e 2º graus passaram a se chamar Ensino Fundamental e Ensino Médio, nomenclatura que permanece até os dias atuais, e estabeleceu o ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, a partir da quinta série, escolhida a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. Dessa forma, não se alterou a oferta das disciplinas estrangeiras nas escolas.

Com a LDB de 1996, a concepção de método único e certo é finalmente abandonada e estabelece-se a flexibilidade curricular pautada no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, segundo o Art. 3º, Inciso III.

No final do século XX, muitos aspectos contribuíram para que houvesse uma mudança na posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol nas escolas. As relações comerciais do Brasil com a Espanha e com países hispano-americanos cresceu consideravelmente, o Brasil firmou tratados com países hispano falantes vizinhos, como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), Decreto nº 350 de 21 de novembro de 1991, e algumas empresas hispânicas se instalaram no Brasil, como a Telefónica e o Banco Santander. Nesse contexto, o mercado de trabalho buscou adaptar-se a essa nova realidade, o que gerou maior procura e, conseqüentemente, aumento no número de cursos de espanhol em todo o país.

Guimarães (2011) destaca que, desde finais do século XX, surgiram no Brasil iniciativas relacionadas à elaboração de uma legislação específica para a incorporação do espanhol no currículo, o que gerou maior desenvolvimento e visibilidade para o ensino de espanhol no país no século XXI.

Nessa conjuntura, nos anos de 1997 e 1998, foram publicados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados como uma orientação a se seguir nos currículos escolares do país. Os principais objetivos dos PCN estão relacionados à formação para a cidadania democrática, e

sua proposta busca a construção de uma base única para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série. No ano seguinte, 1999, foram publicados os PCN para o Ensino Médio.

O objetivo dos PCN era, de modo geral, garantir que todos os estudantes, em qualquer lugar do país tivessem acesso a um conjunto básico de conhecimento. Sendo assim, a proposta do documento, embasado na LDB, não era ser uma regra, mas orientações e diretrizes que embasassem a educação brasileira para todas as disciplinas do currículo escolar.

Em relação ao ensino de Língua Espanhola, os PCN destacavam a necessidade de, além de trabalhar aspectos linguísticos do idioma, promover o reconhecimento da pluralidade cultural, com ênfase na prática da leitura, e contribuir para a formação dos indivíduos. Diante disso, nota-se que a função do ensino de espanhol língua estrangeira, não é diferente daquela assumida pela escola, visto que está inserido em um contexto educacional e social e deve aprofundar paradigmas linguísticos e culturais presentes em outras sociedades, relacionando-os às realidades dos alunos. Sendo assim, os PCN sugeriam foco no princípio da transversalidade, incorporando questões como a diversidade cultural, a relação entre a escola e a juventude, a superação da discriminação, os movimentos sociais, orientação sexual, a educação ambiental, o problema da violência, do uso e do tráfico de drogas, a educação para a segurança e para o trabalho, a tecnologia da comunicação e as realidades sociais e ideológicas.

Com isso, a língua espanhola como idioma estrangeiro na sala de aula passou a assumir um papel social que vai além da sua estrutura, trazendo diversos encontros culturais e enriquecimento social para o estudante. Contudo, a ênfase na leitura proposta pelos Parâmetros gerou críticas por parte de alguns professores; argumenta-se que, apesar de os PCN se orientarem pelo princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, também encurtavam o espaço de ação do professor podendo gerar no estudante a concepção de que só aprenderia a falar o idioma, de fato, em um curso de idiomas (LEFFA, 1999, p.17).

Complementando a nova LDB, no dia 05 de agosto de 2005, foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei n.º 11.161, que estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio com prazo de implementação de cinco anos a partir da criação da lei. A Lei, já em seu Art.1º, sanciona que o ensino da língua espanhola deve ser obrigatoriamente ofertado pelas escolas das redes públicas de ensino, no horário regular de aula dos

alunos, e coloca a matrícula pelo estudante como facultativa, para que o ensino seja implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio, e seja facultativa nos currículos plenos do Ensino Fundamental, de 5^a à 8^a séries. Além disso, traz a obrigatoriedade de implementação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira pelos sistemas públicos de ensino, com oferta obrigatória da Língua Espanhola.

Quanto ao ensino de cunho privado, a Lei n.º 11.161 diz que a rede privada pode tornar disponível o ensino de espanhol mediante estratégias distintas que englobem desde aulas convencionais no horário normal de aulas, até a inscrição em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

A partir da aprovação da Lei 11.161, o MEC passou a executar uma série de ações com o objetivo de contribuir positivamente para o processo de inclusão da língua espanhola na Educação Básica. A oferta de trabalho aos professores de espanhol língua estrangeira na rede pública aumentou, foram elaborados e distribuídos materiais didáticos de Língua Espanhola a alunos e professores e, como mencionado anteriormente, dedicou-se um capítulo específico para o Espanhol nos PCN e, posteriormente, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) de 2006.

Segundo informações presentes no portal do MEC, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas em virtude da sanção da Lei nº 11.161, a partir de uma ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, com o objetivo de colaborar com a prática docente e com o diálogo entre professor e escola, a fim de oferecer uma educação básica de qualidade e contribuir com o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania.

Em relação ao idioma espanhol como língua estrangeira nas escolas, o documento retoma o caráter plural da língua, defendido nos PCN, e reforça a necessidade de se trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores e, diante das muitas variedades do idioma, oficial em 21 países e segunda ou terceira de língua de comunicação em muitos outros, destaca o papel do professor como mediador e, portanto, criador de condições para que os estudantes possam optar pela variante que “considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes” (BRASIL, 2006, p.137), e estende essa reflexão ao uso do livro didático que,

se trazer uma variante diferente daquela empregada pelo professor, não restringe, mas amplia as possibilidades de estudo de um idioma tão heterogêneo como o espanhol.

Sobre essa heterogeneidade, entre outros temas, as OCEM consideram os efeitos da proximidade e da distância nos processos de aprendizagem de espanhol como idioma estrangeiro por brasileiros e discorrem sobre o papel da LM na aprendizagem da língua estrangeira, considerando a LM como uma ferramenta crucial nesse processo (BRASIL, 2016, p.140).

Outro fator importante relacionado às OCEM é o fato de estas buscarem se alinhar ao *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER). Edificado por recomendação do Conselho Europeu e publicado originalmente em 2001 como uma ferramenta para medir conhecimentos, nível de compreensão, expressão oral e escrita em uma determinada língua, tal documento estabelece o padrão europeu e é utilizado também em outros países.

Para Gerhardt e Amorim (2019, p.189), as OCEM, motivadas pela obrigatoriedade da oferta de espanhol no Ensino Médio, foi o documento nacional que, pela primeira vez, abriu espaço e tratou da língua espanhola e de suas particularidades de ensino.

Em 2015, iniciou-se o processo de construção da BNCC, e, após muitas vozes dissonantes sobre seu teor e condução, o texto final, de caráter normativo, foi homologado em 2017.

A BNCC se caracteriza como um documento regulador e, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, segundo Gerhardt e Amorim (2019, p.182), supõe um retrocesso para a área, pois, apoiado na “função social e política” e na noção e status de “língua franca”, traz o inglês como único idioma obrigatório (BRASIL, 2017b, p.237), desconsiderando, segundo os autores, a história do ensino de língua espanhola no país e a formação integral do sujeito, além de poder ser entendida como um ato inconstitucional, por desconsiderar o que estabelece a Constituição Brasileira no artigo 4º, parágrafo único: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 2016b apud GERHARDT; AMORIM, 2019, p.203).

Cabe salientar, também, que além da possível diminuição de campo de trabalho para os professores de língua espanhola, a retirada do idioma da grade

curricular pode aumentar a lacuna entre os sistemas públicos e privados, uma vez que esses devem continuar oferecendo a disciplina como um diferencial frente ao mercado competitivo.

Segundo Arroyo (2013, p.13), na construção espacial do sistema escolar, o currículo ocupa espaço central na estrutura da função escolar, de modo que, ao se pensar na diversidade dos currículos, seja por suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos ou carga horária, existe uma configuração política de poder.

Como visto, historicamente, a língua espanhola foi se consolidando como disciplina importante na formação do cidadão brasileiro. Gerhardt e Amorim (2019, p.201) consideram que a ausência do espanhol na BNCC, apesar de caracterizar uma “falta de respeito” por parte do governo atual em relação ao idioma espanhol e um enorme retrocesso para o ensino da língua no ensino básico, ainda assim, pode ser positiva, pois não obriga os docentes a exercerem um trabalho padronizado e gera, como mencionado, a possibilidade de pensar e promover uma (contra)proposta mais coerente, com o objetivo de construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, além de permitir que as escolas sigam orientações e princípios teóricos propostos em documentos como as OCEM.

A partir do exposto, observa-se que o ensino de língua espanhola como idioma estrangeiro nas escolas da rede pública está intrinsecamente relacionado aos interesses políticos e econômicos do país, de modo que entender as razões que levam à inclusão de uma língua estrangeira no currículo é essencial para que os professores de idiomas, nesse caso especificamente de língua espanhola, compreendam o seu papel e a função que o idioma ensinado representa no contexto social no qual estão inseridos. Essas questões relacionam-se diretamente à formação docente, tema muitas vezes negligenciado no Brasil quando relacionado ao profissional de ensino de espanhol como idioma estrangeiro.

3.2 Formação de professores de espanhol como idioma estrangeiro no Brasil

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), o problema da formação de professores é, ao mesmo tempo, antigo e atual, pois as políticas sobre formação de professores na história da educação brasileira evidenciam uma série de transformações e reformas, mas não estabelecem um modelo de preparação docente que solucione as dificuldades encontradas na educação escolar.

A nível global, a necessidade de formação docente veio à luz no século XVII, por iniciativa de Jan Amos Komensky, ou “Comenius” (1592-1670), segundo o seu cognomino latino. Ainda segundo os autores, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi o Seminário dos Mestres, instituído em 1684 pelo francês São João Batista de La Salle (1651-1719), mas foi somente no final do século XVIII, após a Revolução Francesa, que a instrução escolar começou a ganhar vista social.

Desse modo, nascem, nesse período, as Escolas Normais com o objetivo de formar professores e, junto com elas, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino.

Saviani (2009 apud BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011) destaca que esse foi o gatilho para a distinção entre “Escola Normal”, ou “Escola Normal Primária”, para preparar professores do ensino primário, e “Escola Normal Superior”, para formar outros professores. Assim, a primeira Escola Normal foi instalada em Paris em 1795 e, ao longo do século XIX, ganhou espaço em outros países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil apenas no final do século XIX, também com as chamadas Escolas Normais, e que, nessa época, a formação docente era destinada ao ensino das “primeiras letras”.

Nesse contexto, no ano de 1882, um passado consideravelmente recente, Rui Barbosa (1849-1923), após uma análise da educação imperial, criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, destacando a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.29 apud BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Para Paraquett (2009, p.125), é consenso que o ensino de espanhol no Brasil tem início em 1919, quando ocorre a institucionalização da disciplina no Colégio Pedro II, mantendo-se como disciplina optativa até 1925.

Ainda de acordo com a autora, o segundo momento mais importante desse processo histórico ocorreu em 1941, com a implementação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que colocou, pela primeira vez na história, o espanhol como uma das línguas estrangeiras estudadas em um curso de formação de professores.

No ano seguinte, é assinado o Decreto Lei N.º 4.244, de 9 de abril de 1942,

cujo conteúdo insere o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras, composto pelo latim, grego, francês e inglês, ensinadas nos dois ciclos, 1º: ginásial e 2º clássico ou científico, dos chamados “estudos secundários”, e, em 1958, um novo projeto de lei, n.º 4.606/58, propõe a alteração do anterior, sugerindo que o ensino da língua espanhola ocorresse nas mesmas bases do ensino de inglês e francês, o que reforça a necessidade da formação de professores de espanhol como idioma estrangeiro.

Nos séculos XX e XXI, com os avanços trazidos pela legislação brasileira à presença do espanhol nas escolas, como a LDB, de 1996, e a Lei n.º 11.161, de 2005, surgiu, também, no contexto da educação brasileira uma urgência na formação de professores de espanhol como idioma estrangeiro para atender a essa demanda. Assim, segundo Lisboa (2009, p.700), diversos cursos de formação de professores à distância surgiram pelo país, o que gerou muitas discussões sobre a qualidade dos profissionais formados por esses programas e, também, nos cursos de Letras.

Assim, foram identificadas falhas e deficiências na formação do professor de espanhol língua estrangeira, principalmente relacionadas às competências linguístico-comunicativas, o que destacou a necessidade de “o professor saber a língua que ensina” e de promoverem mudanças na formação universitária desses professores (LISBOA, 2009 p.701).

Ainda segundo a autora, os cursos de graduação no Brasil são regulamentados pelo MEC, órgão governamental responsável por traçar diretrizes curriculares educacionais, avaliar a qualidade dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas e autorizar o funcionamento de cursos de ensino superior em todo o país. Assim, enquanto os PCN trazem orientações sobre os objetivos do ensino regular em todo o país e apontam para um perfil de professor para atuar nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL), de 03 de abril de 2001, direcionam os cursos oferecidos pelas faculdades de Letras em todo o Brasil e orientam para que sejam consideradas, também, as Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica (DFP), de 20 de dezembro de 2019.

Do mesmo modo que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL), as Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica (DFP) se caracterizam pela falta de especificidade e trazem princípios e orientações amplas. Em seu artigo 1º, por exemplo, as DFP declaram não ser um documento específico para a formação de professores de língua, materna ou estrangeira: “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização

institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino a aplicar-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (LISBOA, 2009 p.701).

A própria aplicação das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica mostra-se incerta nos cursos de licenciatura, uma vez que no artigo 15, parágrafo 3º, da Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005, consta que:

As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas. (BRASIL, 2005, p.17)

Cabe observar que os princípios presentes nas DFP se baseiam no conceito de competências desenvolvidas pelo futuro professor. Apesar disso, o documento não define o termo competência, o que reforça a falta de organização e imprecisão desses documentos regulamentadores e sugere um descompasso entre o professor que está sendo formado pelos cursos de Letras e o perfil profissional pressuposto pelos PCN.

Além disso, segundo Lisboa (2009, p.703), em relação às DCL, em nenhum momento se discute a questão da proficiência do professor de língua estrangeira formado nos cursos de Letras, o que talvez justifique o fato de não existir qualquer avaliação promovida pelo MEC para verificar a proficiência desses profissionais. Segundo a pesquisadora, esse cenário indica que as línguas estrangeiras, mesmo em um curso de formação de professores de línguas, são consideradas menos importantes que outras disciplinas, o que configura contradições e incoerências nos cursos de Letras.

Outra incoerência relacionada à formação do professor de espanhol como idioma estrangeiro é o nível de proficiência, uma vez que o próprio conceito de proficiência gera dúvidas de interpretação e quaisquer políticas para o desenvolvimento e formação do professor se deterão na necessidade de se ter esse conceito definido para orientar as decisões (SCARAMUCCI, 2000, apud LISBOA, 2009).

Atualmente, para que o professor de língua espanhola atue como docente em escolas de educação básica, seja da rede pública ou privada de ensino, é necessária a formação universitária em Letras Português/Espanhol, licenciatura, seja na modalidade presencial, semipresencial ou à distância. O curso, com duração de 3 ou

4 anos, deve ser reconhecido pelo MEC e apresentar como componente obrigatório, no mínimo, 300 horas de prática de ensino.

Contudo, segundo Camargos (2003, p.38), grande parte dos professores de espanhol no Brasil são nativos de algum país de fala hispânica, brasileiros que viveram em algum país cuja língua oficial é o espanhol, ou professores brasileiros que estudaram espanhol em escolas de idiomas e possuem certificados de proficiência linguística. Independente do caso, parece que, no Brasil, em muitos contextos, não é de suma importância que o professor tenha uma formação universitária específica para ensinar espanhol, o que possivelmente justifica e alimenta a notável precariedade da formação universitária dos professores de espanhol no Brasil, algo que, segundo Lisboa (2009, p.706), “atrasa melhorias e mudanças no ensino de línguas, especialmente as estrangeiras”.

Em termos metodológicos, Bordas (1991, p.31 apud CAMARGOS, 2003, p.39) destaca uma situação preocupante relacionada ao ensino do espanhol no Brasil: o fato de alguns professores alimentarem a crença, bastante ingênua, de que para ensinar o idioma basta aprender a comunicar-se na língua estrangeira, trabalhar sua gramática e seus textos escritos.

Nessa situação, por não ter formação específica, o professor tende a se basear em suas experiências pessoais de estudo e apenas reproduzir o modelo de ensino de língua estrangeira que acredita ser adequado. Segundo o autor, quase sempre esses modelos foram baseados em abordagens tradicionais, com destaque para a gramática e, desse modo, alimentam a aprendizagem baseada em uma concepção de educação que atribui ao estudante o papel de receptor passivo do conhecimento.

Luna (2016, p.33) afirma, em seus estudos, que são muitas as identidades que povoam o cotidiano escolar, e as escolas e universidades estão reproduzindo a dificuldade persistente de lidar com a pluralidade, “com o multiculturalismo de que toda a sala de aula é plena.” Segundo ele, ainda hoje, em países latino-americanos e, em particular, no Brasil, a educação escolar permanece marcada por um processo de homogeneização cultural de natureza eurocêntrica.

Retomando os conceitos de Zygmunt Bauman (1925-2017), que define o modo de viver atual como “líquido”, marcado pela volatilidade e fluidez da sociedade e das relações, Luna (2016, p.59) destaca que “já não é aconselhável aprender com a experiência e com estratégias que foram empregues com êxito no passado, pois as situações do passado deixam de ter valor no presente.”

De acordo com o autor, o avanço tecnológico, em parte relacionado às exigências de mercado, constitui outro fator de impacto na transformação das perspectivas educativas. Segundo ele, o mundo virtual impõe outras literacias para além da tradicional baseada apenas na leitura e na escrita, e a tecnologia e a globalização tornaram o contexto de trabalho multicultural, de modo que a democratização do conhecimento e o alargamento de oportunidades de aprendizagem e de emprego são positivas, dado que “as culturas não são monolíticas e há que considerar as subculturas que existem numa cultura (por exemplo, de idade, de profissão, de gênero)” (LUNA, 2016, p.56-57).

Sobre a formação do professor de línguas, Luna destaca que o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECR) assume, com base na abordagem intercultural, que “é objetivo central da educação em línguas considerar o próprio aprendente enquanto pessoa” (op. cit., 2001, p.19 apud LUNA, 2016, p.59).

Segundo Tardif (2014, p.23), muitas reformas relacionadas à formação dos professores estão sendo realizadas em muitos países. Esses movimentos expressam a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Para o autor, “nenhum saber é por si mesmo formador” (TARDIF, 2014, p.43), são as articulações entre a prática docente e os saberes docentes que tornam os professores um grupo social e profissional “cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2014, p.39). A pesquisa do autor não se relaciona diretamente à formação do professor de línguas, mas muito tem a ver com as transformações necessárias para alterar a preocupante situação mencionada por Bordas (1991) neste capítulo.

3.3 Metodologias de ensino de língua estrangeira na educação e a concepção do erro

Por serem idiomas próximos, o ensino de espanhol a nativos do português brasileiro deve ter características específicas que considerem essa proximidade, pois as semelhanças entre o português e o espanhol permitem que os estudantes estabeleçam, desde as primeiras aulas, um ambiente de confiança relacionada à

compreensão, o que também traz à comunicação a presença e o apoio do idioma materno. Arturo Salinas (2005, p.54) ressalta que, no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, o estudante cuja LM é o português tende a apresentar mais facilidade na aprendizagem do que nativos de outros idiomas; no entanto, também pela proximidade dos idiomas, é mais difícil para esses falantes aperfeiçoarem a língua.

A busca por metodologias capazes de solucionar essas questões foram constantes no decorrer da história, mas, segundo Sánchez (2009, p.13), essa mesma história vem demonstrando que esse “santo graal” ainda não foi encontrado. Ainda assim, reconhece-se que houve avanços, inclusive na concepção da importância de se aprender novas línguas, colocada primeiro pelo desenvolvimento dos sistemas de comunicação e, posteriormente, pela globalização.

Além disso, a busca por novos métodos responde à necessidade, e frustração, dos estudantes de aprender novas línguas e alcançar a crença, hoje infundada, de que aprender um idioma depende essencialmente da metodologia seguida, desconsiderando a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, um reflexo das diferentes correntes linguísticas e psicológicas já produzidas que tendem a destacar as crenças do momento e do local no qual foram produzidas.

Para o autor, de modo geral, todas as metodologias estabelecem entre si uma relação de dependência, mais especificamente com a anterior e a posterior, e se relacionam, não pelos objetivos e procedimentos propostos, mas pelos objetivos e procedimentos que não abordam.

Outro traço característico desse campo, segundo Parada (2014), é a confusão criada entre os conceitos enfoque, método, metodologia e técnica. Segundo o “Gran Diccionario de Uso del Español Actual” (SGEL, 2001 apud SANCHÉZ, 2009, p.14), define-se por método, a “manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo”¹; o que, ainda de acordo com o pesquisador, se alinha com a etimologia do termo grego, meta-hodos, que significa seguir uma via ou caminho. Observada essa definição, por mais que etimologicamente o conceito de método se restrinja aos aspectos de procedimento, seu conceito se expande se aplicado à sala de aula e ao trabalho docente.

Nesse contexto, segundo Parada (2014), estabelecida a partir de um enfoque,

¹ Forma sistemática e organizada de fazer ou realizar algo. (Tradução livre)

a metodologia traz o conjunto de procedimentos que define o programa de ensino, os objetivos, os conteúdos, as atividades e técnicas de trabalho, além dos respectivos papéis e funções do professor, alunos e dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Sánchez (2009), ter uma definição clara do que é e para que serve uma metodologia é algo imprescindível para todos aqueles que se dedicam ao ensino de idiomas, seja como investigador ou docente, pois essa é a única maneira de se evitar ambiguidades e mal-entendidos no processo de ensino- aprendizagem.

Ampliando um pouco mais o tema, Anthony (1963 apud SANCHÉZ, 2009, p.16) afirma que, em uma relação de dependência, o enfoque – componente que especifica as bases teóricas sobre a natureza da língua e sua aprendizagem – contém ou implica uma metodologia, e a metodologia engloba os chamados procedimentos ou atividades. Dessa forma, um enfoque pode trabalhar diversas metodologias e uma metodologia pode empregar técnicas didáticas diferentes, ou seja, o enfoque está relacionado aos princípios e à conceitualização, e a metodologia aos materiais, procedimentos e às maneiras pelas quais se aplicam os princípios abordados no enfoque.

Em resumo, o enfoque se relaciona com a representação teórica do que será colocado em prática; o método, diferente da metodologia, refere-se ao caminho ou processo que será percorrido para lograr o objetivo, por isso envolve conteúdos e planejamento; e a metodologia se relaciona à técnica para percorrer esse caminho e alcançar o objetivo.

Cabe salientar que, baseado nos processos avaliativos, Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010) divide a trajetória do processo de ensino-aprendizagem de línguas em três períodos: o **pré-científico**, anterior à década de 1950; o **psicométrico-estruturalista**, vigente até a década de 1960; e o **sociolinguístico-interativo**, presente de 1960 a 1980. Nesse contexto, a partir do estudo dos períodos propostos por Spolsky, Lussier e Turner (1995, apud ALVES, 2016, p.148) propõe-se um quarto período, nomeado **comunicativo-metacognitivo**, iniciado na década de 1980 e presente até os dias atuais.

O primeiro método, caracterizado pelo **Ensino Tradicional**, também chamado de **Gramática-Tradução**, teve origem na Prússia, extinto estado europeu que ocupava o território da atual Polônia, uma pequena parte da Rússia e a zona oriental da Alemanha. Vigorou de forma quase exclusiva até o início da década de 1950 e se

baseia em uma concepção elitista, fundamentada na linguagem dos clássicos literários. Em consequência, a Abordagem Tradicional, ou Gramática-Tradução (AGT), define a aprendizagem pelo domínio das formas e regras do idioma, ou seja, segue a mesma concepção defendida até então para o aprendizado de línguas clássicas, como o grego e o latim que foram ensinados na escola até meados do século XX. Por isso, nesse método de aprendizagem, o dicionário e a gramática constituem-se como ferramentas fundamentais para a aprendizagem.

De modo geral, no modelo de ensino tradicional, a oralidade se limita à leitura em voz alta das sentenças traduzidas, com ênfase no conteúdo gramatical e com foco no acúmulo de informações sobre o idioma, com memorização das regras gramaticais e dos exemplos com vistas a dominar a morfologia e a sintaxe sem, de fato, aplicar o idioma efetivamente na comunicação.

Segundo Martins (2017), nesse modelo, a relação entre o professor e os estudantes ocorre de maneira vertical, do professor para o aluno, pois, por deter o saber, o primeiro representa a autoridade no ambiente de ensino, de modo que pouca ou nenhuma iniciativa pode ser atribuída ao aprendiz, e a interação entre o professor e os estudantes praticamente inexistente. Sendo assim, o controle da aprendizagem se faz bastante rígido e o erro, ou seja, o desvio da norma padrão da linguagem, não é permitido e deve ser imediatamente corrigido.

Em seus estudos, Alves (2016, p.148) destaca que a avaliação nunca é concebida em um vazio conceitual, ela ocorre baseada em uma concepção teórico metodológica, relacionada a uma visão de ciência em um determinado período histórico. De acordo com Silva S. (2004), no Método Tradicional, a correção ocupa lugar de destaque, por isso deve ser feita pela intervenção do professor, autoridade em sala de aula, imediatamente após a ocorrência do erro. Caso os aprendizes não saibam a resposta esperada ou cometam algum erro durante o processo de aprendizagem, o professor deve fornecer-lhes a resposta correta.

Sob essa perspectiva, os manuais didáticos tendem a apresentar exercícios de tradução, listas com palavras e explicações gramaticais e exercícios de gramática compostos por frases soltas, desvinculadas de contextos reais ou específicos. Além disso, na maioria das vezes, tais contextos sequer estabelecem relação com o contexto de aprendizagem do estudante, pois são compostos a serviço dos tópicos gramaticais de cada lição. Sobre esse tema, Cook (2003, p. 31 apud PAIVA, 2005) faz referência a exemplos absurdos presentes em materiais pautados nesse método para

o ensino de inglês como idioma estrangeiro, como, por exemplo, a frase: *The merchant is swimming with the gardner's son, but the Dutchman has the fine gun*, isto é, o comerciante está nadando com o filho do jardineiro, mas o holandês tem a arma perfeita (tradução livre); tal frase absurda, totalmente desvinculada de qualquer contexto real, trabalha as estruturas gramaticais pretendidas no material de ensino do idioma, mas não se constitui como algo significativo para o estudante.

No final dos anos 20 do século XX, baseado em procedimentos orais de seleção, gravação e apresentação de conteúdos para o ensino-aprendizagem de idiomas, desenvolveu-se, na Grã-Bretanha, o Enfoque Oral, mas as teorias se estenderam a outros países apenas nos anos de 1950 (ENFOQUE ORAL, 2020). No Brasil, os períodos conhecidos como Imperial e as três primeiras Repúblicas foram marcados exclusivamente pela metodologia tradicional aplicada ao ensino das línguas clássicas e, conseqüentemente, ao ensino das línguas estrangeiras.

Para Paiva (2005), no processo de aprendizagem de línguas, o ensino explícito da gramática sempre ocupou lugar de destaque e, apesar dos avanços metodológicos na área, esse modelo ainda segue presente e, mesmo nos dias atuais, pouca mudança pode ser observada, ou seja, ainda hoje muitas experiências de ensino de línguas estrangeiras seguem tratando a língua como um sistema de regras, privilegiando a manipulação de estruturas sintáticas, desconsiderando o fato de que o idioma constitui um instrumento de comunicação. Cabe observar que tal afirmação, trazida à luz por Paiva em 2005, ainda se faz presente atualmente em muitos materiais de ensino de idiomas.

Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010) destaca que no período pré- científico, como o nome supõe, não houve embasamento científico nas avaliações específicas de línguas e o entendimento sobre a aprendizagem da língua estrangeira era percebido por meio de atividades responsáveis por coletar o conhecimento do estudante sobre a parte estrutural da língua estrangeira, como traduções de textos literários e leitura em voz alta, além de valorizar “momentos de inquisição” referentes aos aspectos formais da língua estrangeira na avaliação.

Diferente do Método Gramática-Tradução, o **Método Direto** (MD), direcionou o ensino para as habilidades orais partindo da associação dos significados diretamente na língua estrangeira, ou seja, sem a intermediação da LM.

Nesse Método, ao invés de propor exercícios sobre regras gramaticais, o professor utiliza atividades que estimulam o uso espontâneo da língua estrangeira e

facilitam a compreensão do significado, partindo da demonstração, não da tradução. Segundo Paiva (2005), o método pautou-se na teoria associacionista da psicologia, “que advogava que a associação é o princípio básico da atividade mental”. Contudo, segundo Leffa (1988, p.2), **a Abordagem Direta (AD)**, ou Método Direto, é quase tão antiga quanto a AGT, mesmo que tenha surgido como uma reação a ela, pois há evidências de seu uso já no início do XVI, o que o inclui no período pré-científico da classificação sugerida por Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010). De acordo com o autor, o famoso ensaísta francês Montaigne aprendeu latim pelo Método Direto e é mencionado pelos defensores da AD como um modelo de seu sucesso.

Nesse contexto, Martins (2017) defende que o princípio fundamental da AD parte da aprendizagem da língua estrangeira em contato direto com a língua em estudo, sem interferências da LM que, nessa abordagem, deve ser excluída da sala de aula. Sendo assim, diferente do Método Gramática-Tradução, a intenção é que a aprendizagem da gramática ocorra de forma indutiva, através do emprego exclusivo da língua estrangeira, seja por meio do uso de gestos ou imagens, a proposta é jamais recorrer à tradução.

No Método Direto, os estudantes praticam perguntas e respostas e exercitam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante à do nativo, no entanto, apesar da prática oral, a gramática continua desempenhando papel central no processo de aprendizagem, pois os materiais continuam sendo estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais, o que, apesar do esforço para que o aprendiz não estabeleça relações com o seu idioma materno, o input fornecido continua sendo bastante artificial e desconexo de sua realidade. Um exemplo de atividade pautada no Método Direto, segundo Paiva (2005), aparece na célebre crônica “Aula de inglês”, de Rubem Braga, na qual a professora mostra aos estudantes alguns objetos, mais especificamente um cinzeiro, um livro e um lenço, e pergunta aos estudantes se aquilo é um elefante. Dada a situação, o autor finaliza a crônica da seguinte forma:

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

— *It's not an ash tray!*

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa

a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado. (BRAGA, 1978 apud PAIVA, 2005, não paginado).

Assim, Rubem Braga consegue, com humor, demonstrar como o Método Direto, cuja proposta é desenvolver as habilidades orais, se equivoca ao fazer com que o estudante pratique frases estruturadas voltadas para a forma, sem correspondência com a realidade. Cabe salientar que, por ainda estar bastante voltada para o domínio das estruturas gramaticais, a AD mantém o conceito de erro defendido pela Abordagem Tradicional, ou Gramática-Tradução, ou seja, considera “erro” toda transgressão da norma culta padrão.

Nesse contexto, Silva S. (2004, p.48) e Martins (2017, p.78) concordam que, nesse método, a fim de promover a autocorreção do aprendiz, as estratégias utilizadas pelo professor têm a finalidade de induzir o aluno a perceber o próprio erro. Para tanto, o professor costuma explorar a entonação, indicando onde houve a falha, ou repetir a frase da atividade oral com pausas, justamente, antes do erro, fornecendo ao estudante opções de autocorreção, ou seja, primeiro evidencia o erro e somente depois o corrige, geralmente repetindo o que foi dito pelo aprendiz, mas com um tom de voz que lhe assinala que algo está errado, ou repete parando antes da parte em que ocorreu o erro para que o estudante perceba que a palavra seguinte está errada.

De acordo com Leffa (1988), diferente do Método Tradicional, o Método Direto teve grandes defensores. Segundo o autor, é mais fácil citar pessoas que se destacaram por atacar a AGT do que nomear as que se vincularam ao seu sucesso. A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, constitui um exemplo do êxito comercial da AD, tanto que o método foi oficializado nas escolas públicas na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), o que reforça ainda mais a notoriedade de que desfrutava a abordagem no início do século. Cabe destacar que o linguista inglês Harold Edward Palmer (1877-1949) batizou-o de “Método Científico”, segundo Leffa (1988, p.5), “inaugurando um epíteto que mais tarde seria reivindicado por vários outros métodos”.

O período seguinte, **psicométrico-estruturalista**, reflete a contribuição da psicologia behaviorista, ou condutista, representada principalmente pelo russo Ivan Pavlov (1849-1936) e pelo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), e da linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure (1857-1913), professor da Universidade de Genebra, considerado o pai da linguística moderna.

O behaviorismo é caracterizado como uma corrente da psicologia que determina o comportamento como resultado das influências e estímulos do ambiente e sustenta a possibilidade de controlar e moldar o comportamento humano por meio de estímulos. Nesse contexto, para Ardila (1965), a relação entre o pensamento e a linguagem constitui a base do behaviorismo, pois seu objeto é analisar o comportamento e confrontar os pensamentos, instintos e aprendizagens a fim de formular princípios e normas a ele relacionados.

O estruturalismo, por sua vez, concebe a língua como o agrupamento de elementos que fragmentam a linguagem em divisões fonológicas, lexicais e sintáticas, determinando tais grupos sem considerar suas relações no discurso (MARTINS, 2005). Segundo Saussure (2006), em sua obra clássica “Curso de Linguística Geral”, os elementos que formam uma língua não estão dispostos de forma aleatória e se agrupam entre si sistematicamente formando um código único. A partir de um ponto de vista sincrônico, ou seja, desligado da evolução temporal, Saussure foi o primeiro linguista a aplicar um método científico no estudo da língua, foco do seu estudo, e da fala, defendendo os principais conceitos que formam o chamado estruturalismo.

Para Saussure, os limites do conhecimento e da possibilidade comunicativa compõem os limites da linguagem humana que, baseados em uma teoria associacionista, se modificam muito lentamente através do tempo, demonstrando atenção com a forma, perspectiva bastante recorrente na época. Alves (2016) destaca que essa concepção do behaviorismo baseada no estímulo-resposta foi trazida para a educação, principalmente, por Skinner, que propôs um modelo comportamentalista de aprendizagem definido em termos de comportamentos observáveis, com o intuito de mudar os comportamentos considerados “inadequados” para a aprendizagem.

Sendo assim, no período psicométrico-estruturalista, ainda sob uma visão estruturalista como o nome supõe, primou-se pela formação de novos hábitos linguísticos por meio do condicionamento de estruturas apresentadas gradativamente aos estudantes e a aprendizagem passa a ser definida em termos de comportamentos observáveis.

Nesse contexto, por entenderem a língua como um sistema pautado em dados e regras e por não se atentarem à semântica e às relações que as frases estabelecem entre si, os métodos estruturalistas foram decisivamente marcados pelas teorias behavioristas.

Para Lussier e Turner (1995 apud ALVES, 2016), no behaviorismo, ou

comportamentalismo, além de cada elemento da língua ser visto de maneira isolada, geralmente desprovido de senso e sem ligação com o contexto, a repetição e memorização baseadas em exercícios estruturais eram os instrumentos mais utilizados para avaliar.

Para Assunção (2015, p.48), o modelo de testes psicométrico- estruturalista não perdurou por muito tempo porque outras tendências de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras baseadas em concepções mais modernas da linguagem, isto é, com visões menos descontextualizadas e fragmentadas dos componentes ensinados, começaram a ganhar espaço no contexto de ensino-aprendizagem de idiomas.

Cabe salientar que o surgimento, ascensão e perda de prestígio dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas não ocorreu na história de maneira linear; um exemplo, como mencionado no início desta pesquisa, é o fato do Método Direto ter sido implementado no Brasil apenas 30 anos depois de sua prática na França, o que torna bastante complexa a elaboração de uma linha do tempo sequencial e precisa dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Lima (2017), durante o início do século XX, o Método Direto foi popular em escolas particulares de idiomas com professores nativos, no entanto não foi tão eficaz em escolas públicas por encontrar barreiras como tempo, tamanho das salas de aulas e restrições orçamentárias.

O Método foi referência para o ensino de línguas estrangeiras na Europa e serviu como referência para o desenvolvimento de diferentes propostas metodológicas que se propunham a inovar o campo da didática e ensino de idiomas; contudo, segundo Leffa (1988, p.7), com base no preceito de que a progressão da oralidade não era fundamental no ensino de línguas nas escolas secundárias americanas, cuja natureza e função era apresentar e desenvolver o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, um dos poucos países que não apoiou oficialmente a AD foram os Estados Unidos.

Leffa (1988, p.8) registra que, em 1923, o Modern Foreign Language Studies (MFLS) iniciou nos Estados Unidos um comparativo entre os Métodos Gramática-Tradução e Direto depois de pesquisar, entre outras instituições de ensino, 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de línguas estrangeiras, a fim de verificar as vantagens e desvantagens de cada abordagem. Tal estudo foi concluído quatro anos depois, no Canadá, e os resultados

foram publicados em dezessete volumes, entre 1927 e 1932, envolvendo diversos aspectos do ensino de línguas estrangeiras.

Segundo o autor, o estudo concluiu que o foco da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser fundamentalmente prático. Assim, nasceu a proposta de combinação da Abordagem Tradicional com a AD, uma vez que da primeira aceitava-se a ênfase na língua escrita, com a reestruturação das regras gramaticais, e da segunda aceitava-se a ideia de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua estrangeira, sem passar pela LM durante o processo de aprendizagem. Concluiu-se, portanto, que, de acordo com as condições da escola secundária daquele momento, era inviável o progresso proporcional das quatro habilidades da língua: ler, falar, ouvir e escrever, levando em consideração as “necessidades dos alunos”, de modo que o aprofundamento na língua oral era desnecessário (LEFFA, 1988, p.8-9).

Com o objetivo de promover o máximo de condições para instigar a leitura, não apenas durante as aulas, mas também fora da sala de aula, nos anos 1920 nasceu a **Abordagem para Leitura (AL)**, também chamada de **Método de Leitura**, com enfoque eminentemente pragmático e representada, principalmente, pelo trabalho de Michael West (1888-1973) e sua experiência como professor de inglês língua estrangeira na Índia. De acordo com Leffa (1988, p.9), ainda que existisse a preocupação de ensinar a produzir e distinguir os sons do idioma estrangeiro nesse método, não havia ênfase no desenvolvimento da pronúncia, e os exercícios de escritura, principalmente os questionários baseados em textos, ocupavam papel de destaque, de modo que a concepção relacionada ao erro empregada até o momento, pautada no desvio da norma culta padrão, não sofreu qualquer alteração. A gramática ensinada limitava-se ao necessário para a compreensão da leitura, e os exercícios mais frequentes para a compreensão da gramática eram os de transformação de frases e, algumas vezes, exercícios de tradução. Além disso, o desenvolvimento do vocabulário passou a ser considerado primordial, por isso tentava-se expandi-lo rapidamente e de forma controlada, isto é, apresentava-se ao estudante uma média de seis palavras em cada nova lição e o aproveitamento estava diretamente relacionado à frequência.

Durante a década de 1930, o Método de Leitura expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos e, apesar de receber críticas dentro e fora dos Estados Unidos por desenvolver uma só habilidade para fins específicos, vigorou até

o fim da Segunda Guerra Mundial.

Segundo Gatenby,

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972, p.43 apud LEFFA, 1988, p.10).

Vinculado à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o exército americano precisava dominar diversos idiomas estrangeiros em pouco tempo para saber o que os inimigos conversavam em suas trocas de mensagens (SANTOS, 2017), e também como reação à Abordagem para Leitura e sua falta de ênfase à habilidade áudio-oral (LEFFA, 1988), desenvolveu-se, na década de 1940, o “Método do Exército”, nome posteriormente modificado para **Método Áudio-lingual**, chamado também de **Áudio-oral** ou **Áudio-linguístico**. Como o Método Direto, o Método Áudio-lingual partiu de preceitos da psicologia behaviorista e da linguística estruturalista e trouxe novamente ao cenário de ensino de línguas um enfoque baseado na oralidade.

Seguindo os princípios básicos da teoria behaviorista, o Método Áudio-lingual concebe a linguagem como um comportamento que se aprende mediante condutas repetitivas e, atendo-se à descrição científica de que a língua constitui um sistema estruturado, se baseia na comparação entre as línguas destacando seu aspecto oral, a fim de visualizar cada sistema e pontuar as diferenças e semelhanças presentes entre elas.

Segundo Silva S. (2004, p.49), no Método Áudio-lingual os erros são vistos como formadores de maus hábitos linguísticos e, portanto, são tratados como algo destrutivo no processo de aprendizagem. Destarte, na sala de aula, os erros devem ser previstos pelo professor e, se presentes, corrigidos imediatamente. Em decorrência dessa postura diante dos erros, nesse método, as respostas certas dadas pelos aprendizes devem ser valorizadas pelo professor com reforços positivos, enquanto o erro, concebido à luz do Método Tradicional, ou seja, como todo desvio da norma culta padrão, deve ser banido da sala de aula.

Assim, como no Método Tradicional, apesar de o Método Áudio-lingual

posicionar o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o constitui como responsável por dirigir e controlar o comportamento linguístico do aluno por possuir o modelo de uso linguístico que os aprendizes devem imitar, ele anulou o Método Gramática-Tradução quase completamente ao focar-se exclusivamente na oralidade.

Cabe salientar que, segundo Silva S. (2004, p.49), o pressuposto de que aprender uma língua denota formar novos hábitos linguísticos foi estipulado pelo linguista norte-americano Avram Noam Chomsky (1928-), cujos estudos ficaram conhecidos como Cognitivismo ou Abordagem Cognitivista. Sobre o tema, Costa e Duque (2009, p.3) destacam que Chomsky parte de uma teoria linguística internalista, que define a linguagem humana como uma faculdade inata, sustentada por uma Gramática Universal (GU), ou seja, um conjunto de princípios, regras e condições que todas as línguas têm em comum, interiorizada na mente humana.

Em outras palavras, apoiado na psicologia cognitiva, Chomsky defende que a linguagem é uma atividade mental e que qualquer ser humano é detentor de um conhecimento inconsciente e abstrato das regras, ao qual denominou Gramática Universal, que lhe permite reconhecer e produzir sequências linguísticas até então totalmente desconhecidas. Essa teoria, na década de 1960, ganha força e faz com que as ideias behavioristas no ensino de línguas sejam veementemente questionadas (FUMEGA, 2012, p.24).

Entre os anos 40 e 60 do século XX, os estudos relacionados à aprendizagem de novas línguas foram permeados pelos estudos de Skinner, de modo que o conceito predominante era de que a aprendizagem se dava por meio de tentativa e erro, ou estímulo e resposta, seja observável ou não. Posteriormente, introduziu-se a ideia da recompensa verbal como estímulo positivo e a correção como estímulo negativo até que o erro deixe de ocorrer.

Também na década de 1940, mesma época em que nasceu o Método Áudio-lingual na Grã-Bretanha, teve origem, nos Estados Unidos, o **Método Situacional**. Baseado no emprego de situações reais e procedimentos orais a elas relacionados, com a contribuição dos linguistas britânicos John Rupert Firth (1890-1960) e Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018), o foco do Método relaciona-se à prática oral e ao controle de estruturas linguísticas por meio de situações concebidas, incluindo uma estreita relação entre língua e contexto, buscando trabalhar situações reais de uso da língua (ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LA LENGUA, 2020).

Com enfoque indutivo e fundamentado também em modelos behavioristas e no modelo de aprendizagem da LM, o Método Situacional propõe a criação de situações de uso da língua, em aula, com auxílio de gestos, objetos, desenhos e materiais didáticos autênticos que ajudem a compreender os significados da língua estudada e as estruturas de maneira gradativa.

No Método Situacional, como nos demais métodos pautados no behaviorismo, o erro é visto como um desvio negativo da estrutura estudada, de modo que sua prevenção e a correção imediata da pronúncia pelo professor, seja fruto de desvios gramaticais ou fonológicos, constituem partes fundamentais da prática didática.

Cabe observar que, assim como os Métodos Tradicional e Direto, os Métodos Áudio-Lingual, de Leitura e Situacional encaixam-se no período pré-científico na trajetória do processo de ensino-aprendizagem de línguas sugerido por Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010), pois, além de se localizarem cronologicamente no período sugerido, supõem a aprendizagem da língua estrangeira com base na compreensão estrutural.

Após a Segunda Guerra Mundial, o inglês começou a se destacar como língua internacional, por isso, a fim de barrar essa tendência e manter o prestígio do francês no estrangeiro, o Ministério de Educação da França dá início a uma reforma baseada na conscientização e difusão de sua língua nacional, afetando tanto as metodologias quanto os materiais comumente empregados no ensino do idioma (MÉTODO AUDIOVISUAL, 2020). Assim, em meados dos anos 1950, baseado no conceito da Gramática Universal de Noam Chomsky (1928-), o **Método Audiovisual** foi desenvolvido por uma equipe de especialistas do *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français* (C.R.E.D.I.F.).

Segundo Mulik (2012, p.18), o Método Áudio-oral parte do princípio de que todo ser humano é capaz de falar uma segunda língua desde que seja submetido a uma constante repetição de exercícios, já o Método Audiovisual não se atém apenas em sentenças isoladas descontextualizadas, mas em diálogos e em outros recursos didáticos como áudios de falantes nativos, projeção de slides, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios de conversação inspirados na realidade. De modo geral, há foco na linguagem oral, mas sem desatender a linguagem escrita, e busca-se, gradativamente, por meio de repetições dos diálogos presentes nas situações vistas, apresentar o idioma estrangeiro da mesma forma como o estudante aprendeu o idioma materno.

Apesar de se aproximar mais dos contextos reais de comunicação, o Método Audiovisual mantém o conceito de erro na aprendizagem vinculado à norma culta, ou seja, ainda o concebe como um desvio da estrutura padrão, tanto na oralidade como na escrita.

Cabe salientar que, de acordo com Mato (2011, p.15), tanto o Método Audiovisual quanto o chamado Método Áudio-lingual estão baseados no estruturalismo linguístico, mas se diferenciam por diversos aspectos significativos: diferente do Método Áudio-lingual, o Método Audiovisual destaca os elementos visuais, prima pela análise das situações comunicativas antes da compreensão das estruturas linguísticas e, principalmente, por constituir-se de forma linear, exige estruturação rigorosa das aulas.

Para Redondo (2015, p.40), algumas críticas a respeito do embasamento linguístico e psicológico da abordagem Áudio-lingual surgiram na década de 1960. Nessa época, o ensino de línguas passou a ser bastante questionado e repensado, o que gerou um período de transição marcado por diversos métodos, alguns ligados a propostas pouco convencionais para o ensino de línguas. Para o autor, o principal questionamento estava relacionado ao fato de a língua ser ensinada por meio da formação de hábitos que não correspondiam à realidade, ou seja, rejeitavam a ideia de que a aprendizagem fosse baseada no automatismo.

Segundo Stern (1978 apud DURÃO, 2004), em muitos países ocidentais, as últimas décadas do século XIX testemunharam um esforço de ajustar os métodos de ensino a uma nova realidade baseada na "primazia da fala, na centralização do texto conectado como parte central do processo de ensino e aprendizagem e na absoluta prioridade de uma metodologia oral na sala de aula" (HOWATT, 1984 apud BRAHIM, 2013, p.112).

Além disso, os diversos métodos de ensino de línguas utilizados ao longo da história tratam a motivação do estudante de diferentes formas e atribuem aos professores e aos alunos papéis diferentes, mais ou menos favoráveis à motivação do aprendiz. Para Van Lier (1996, p.98 apud ABIO, 2005), dentre as variáveis afetivas, considera-se a motivação como um dos mais importantes fatores para a aprendizagem de línguas estrangeiras, se não o mais importante.

Diferente da educação tradicional que atribui unicamente ao professor a responsabilidade pela aprendizagem, as novas metodologias, influenciadas pelo cognitivismo de Chomsky, movimento já mencionado nesta pesquisa, deram ao

estudante maior autonomia e passaram a favorecer os seus interesses. Segundo Fumega (2012, p.24), outro aspecto importante da teoria chomskyana é o conceito de “performance” ou “uso efetivo da língua em situações concretas”. Segundo ela, com esse conceito realça-se a importância do emprego da língua e das suas respectivas regras de uso, o que permitiu ao linguista norte-americano Dell Hymes (1927-2009), impulsionado pela urgência em definir as regras de uso da língua, ampliar o conceito de competência linguística desenvolvido por Chomsky e falar, pela primeira vez, em competência comunicativa.

Nessa época, década de 1970, inicia-se o chamado período **sociolinguístico-interativo** proposto por Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010). Iniciado juntamente com o chamado movimento comunicativo, no qual nascem as novas concepções de linguagem, esta passa a ser vista a partir de um código contextualizado articulado às novas abordagens discursiva e intercultural e inserida em um determinado contexto. Segundo Assunção (2015, p.49), nesse período, não bastava que o indivíduo soubesse e usasse a estrutura (fonologia, sintaxe e léxico da língua) para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos, de maneira que a linguagem passa a compor um lugar de constituição e de interação de sujeitos históricos e socialmente construídos e ganha valor por ser empregada em situações reais de comunicação.

Segundo Leffa (1988, p.12), enquanto nos Estados Unidos os linguistas se concentravam na estrutura da língua e em metodologias voltadas para a afetividade e para características psicológicas do aprendiz, dada a perda de prestígio e o desuso do enfoque oral, principalmente do Método Áudio-lingual (ENFOQUE COMUNICATIVO, 2020), na Europa, a **Abordagem Comunicativa** (AC), segundo Trentin (2001) também chamada de **Abordagem Ncional-Funcional** ou **Abordagem Funcional**, começa a ganhar espaço. Segundo ele, a Análise Contrastiva parte de um princípio pragmático-funcional que interpreta a língua não mais como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, direcionando a aprendizagem para a comunicação real. De acordo Schneider (2010, p.70), nessa abordagem, o aprendiz “é percebido como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira”. Assim, na Análise Contrastiva, o professor ocupa o papel de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem, não mais de transmissor como nos métodos de cunho tradicional ou de técnico de mídia como nos métodos Áudio-lingual e Audiovisual, o foco incide no aprendiz.

Para que a aprendizagem seja significativa para o estudante, direciona-se o processo segundo o perfil do grupo, do aprendiz e de sua realidade, e trabalham-se atividades que buscam o uso natural da língua em contextos situacionais, permitindo ao estudante aplicar e interconectar as quatro habilidades, incentivando o desenvolvimento da fluência, bem como o uso de estratégias de comunicação. Nesse contexto, diferente das abordagens anteriores, a presença do erro é vista como natural, como parte indissociável do processo e da construção do conhecimento.

De acordo com Redondo (2015, p.43), na abordagem comunicativa existe uma inquietação relacionada à interação entre o professor e o estudante, pois, nessa abordagem, o professor passa a exercer uma função que vai além da transmissão de conhecimento, ele assume uma postura motivacional e facilitadora, tornando-se um orientador para que o estudante constitua uma personalidade de sujeito falante na língua estrangeira estudada.

No Enfoque Comunicativo é frequente, como observado nos métodos acima apresentados, a interação oral entre os aprendizes, seja em duplas, trios, grupos maiores ou mesmo entre toda a classe (ENFOQUE COMUNICATIVO, 2020). Assim, para garantir uma interação “real”, as atividades seguem três princípios básicos: (1) o vazio de informação, para que sempre haja necessidade de interação entre os interlocutores, ou seja, cada estudante deverá buscar informações que apenas o seu companheiro sabe, de modo que não conseguirá realizar suas atividades se não se comunicar; (2) a liberdade de expressão, que consiste em atribuir ao falante o poder de decisão sobre o tema que será tratado (o que dirá, a forma como dirá, o tom e o momento adotados); e (3) a retroalimentação, que permite ao estudante observar, por meio das reações verbais e não verbais do seu interlocutor, se está alcançando seus objetivos no diálogo, ou seja, se está cuidando da coesão e da coerência em suas frases.

A apresentação da gramática costuma ser indutiva, a não ser que se apresente a necessidade de uma apresentação mais direcionada à estrutura da língua; o material didático ocupa um papel importante, mas não é o centro do ensino-aprendizagem – também é comum o uso de materiais extras para atividades em grupos, como cartolinas, revistas, folhetos, etc., ou objetos de uso comum, como passagens de transporte público, relógio, etc. –; e a avaliação não se limita ao produto, mas ao processo como um todo. Apesar do seu surgimento no final da década de 1960, o enfoque comunicativo tem seu auge durante as décadas de 80 e 90 do século XX

(ENFOQUE COMUNICATIVO, 2020).

Parada (2014, p.21) destaca que, desde os finais dos anos 60 do século XX, quando nasce a Abordagem Comunicativa na Grã-Bretanha, o principal método empregado para o ensino de línguas era o Situacional, mas, da mesma forma que o Audiolingüismo começou a ser questionado nos Estados Unidos, com o tempo e o surgimento de novos métodos, o Método Situacional também perdeu força.

Ainda na década de 1960, por iniciativa do médico psiquiatra e educador búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012), que, baseado nos estudos da mente, acreditava que o cérebro processa grande quantidade de material em condições de aprendizagem adequadas como, por exemplo, em estado de relaxamento (VELOSO, 2010, p.19), surge um método relacionado à abordagem comunicativa, com enfoque humanista, ou seja, atrelado à valorização do humano, que tem como proposta influenciar a conduta humana por meio da sugestão. O método, denominado **Sugestopedia** ou **Sugestologia**, propõe diferentes técnicas de relaxamento e sugestão para manter a atenção dos estudantes e propiciar um ambiente de aprendizagem agradável, a fim de reduzir a ansiedade e inibição dos aprendizes. Leffa (1988, p.16) enfatiza que, nesse método, os fatores psicológicos devem ser favorecidos, inclusive pelo preparo do ambiente físico, isto é, a sala deve ser confortável, oferecendo desde cadeiras macias, até luz indireta e música suave de fundo.

Segundo ele, nas aulas pautadas pela Sugestopedia, as atividades buscam o desenvolvimento maciço do vocabulário, aspecto mais enfatizado, especialmente por meio da leitura de diálogos pelo professor com constantes alterações na entonação. Além disso, a fim de reduzir a inibição e o nervosismo, os estudantes podem receber pseudônimos e assumir diferentes personalidades ou personagens, e a ocorrência do erro passa a ser vista como parte do processo. Cabe salientar que a prática da tradução no ensino de línguas volta a ter lugar pela Sugestopedia, pois visa agilizar a compreensão e evitar possíveis dificuldades de ordem psicológica do estudante.

De modo geral, o diferencial do método está mais relacionado à busca do estado de relaxamento, algo que ainda hoje é utilizado com o uso de música nas aulas de idiomas, por exemplo, mas, de acordo com Leffa (1988), diferente de outros métodos, a Sugestopedia se destaca por trabalhar as quatro habilidades ao mesmo tempo. Contudo, esse método recebeu inúmeras críticas por estimular o aprendiz a memorizar a língua, como nos antigos métodos tradicionais. Ainda assim, “suas

críticas serviram como inspiração para novas descobertas e evolução da percepção do que deve ser considerado e aplicado em sala no aprendizado da LE [língua estrangeira]" (SANTOS, 2016, p.15).

Seguindo essa tendência que prima pelo desenvolvimento comunicativo, no início da década de 1970, baseadas na psicoterapia e na afetividade, surgiram as chamadas "técnicas humanistas" no ensino-aprendizagem de línguas (KONDO; FERNANDEZ; HILGUERAS, 1997, p.89).

Assim, nesse período, o educador e matemático egípcio, radicado na Inglaterra, Caleb Gattegno (1911-1988), aperfeiçoou o modelo do belga, também educador e matemático, Emile-Georges Cuisenaire (1891-1975), e desenvolveu o chamado **Método Silencioso**. Em oposição aos modelos anteriores, que enfatizavam a repetição e memorização (MÉTODO SILENCIOSO, 2020), o Método Silencioso destaca o domínio cognitivo para aprendizagem de línguas e se orienta pela resolução de problemas, pelo uso da criatividade e exploração por parte do aprendiz, promovendo a comunicação na língua estrangeira pelos estudantes a fim de que produzam em aula o maior número possível de enunciados. Nesse contexto, o Método dá ao estudante autonomia e responsabilidade sobre sua aprendizagem, segundo o que lhe parece mais relevante e adequado às suas necessidades, de modo que a aprendizagem ocorre como um processo de crescimento pessoal.

Apesar de ainda recorrer a um enfoque estrutural de organização da língua, lembrando que não existe uma linearidade sólida no surgimento, ocorrência e evolução dos métodos na história, explora-se situações artificiais, criadas pelo professor, vinculadas a contextos sociais conhecidos pelos estudantes. As regras gramaticais são aprendidas de forma indutiva e, para isso, a oração constitui a unidade básica do ensino, de modo que o professor, mais do que no valor comunicativo, se centra no significado da oração, o que atribui ao vocabulário uma dimensão fundamental. De modo geral, diferente de outros métodos que focam o protagonismo no professor, no Método Silencioso o estudante ocupa papel de destaque na aprendizagem, enquanto o professor passa a ser um facilitador que auxilia o processo fazendo correções mínimas e permanecendo a maior parte do tempo em silêncio, pois os próprios estudantes, protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, devem corrigir-se entre si.

Assim como na Sugestopedia, a ocorrência do erro no Método Silencioso é vista como algo esperado, ou seja, como parte do processo, e essa nova roupagem

atribuída ao erro segue a tendência de tornar o ambiente de aprendizagem mais agradável e significativo para o estudante, uma característica presente nas abordagens comunicativas.

Como a afetividade começa a ganhar espaço e importância no cenário educacional, seguindo o enfoque humanista, Charles Arthur Curran (1913– 1978), médico psiquiatra e professor de psicologia, desenvolve um método centrado no aprendiz chamado **Aprendizagem por Aconselhamento** ou **Aprendizagem Comunitária**.

Segundo Leffa (1988, p.17), baseado no uso de técnicas de terapia de grupo adaptadas para o ensino de línguas, o método consiste em posicionar os estudantes em círculos e fazê-los confrontar-se enquanto o professor circula pelo lado de fora do círculo, após o primeiro contato na LM, se comum a todos os presentes no grupo, para estabelecer relação pessoal e confiança. Se algum estudante deseja interagir, o professor se acerca e traduz na língua estrangeira a frase mencionada para que o aprendiz a repita em voz alta, de modo que, no final da aula, ou sessão, todas as frases dos estudantes sejam analisadas, reproduzidas e transcritas, se houver o auxílio de um gravador, para comentários e observações didáticas e, inclusive, pessoais, do grupo. Cabe salientar que, nesse método, são frequentes as atividades em grupos reduzidos ou em duplas, por exemplo, criando frases com as palavras aprendidas na transcrição, ou representando situações teatrais com o vocabulário aprendido. Já a avaliação, por aspirar trabalhar a aprendizagem do idioma de forma global, não apenas de suas estruturas, não se direciona e limita a questões linguísticas específicas, tanto que o próprio estudante pode se autoavaliar (APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN COMUNIDAD, 2020).

Assim, de acordo com Leffa (2016, p.32), com o tempo, os estudantes começam a criar frases espontâneas na língua estrangeira e podem, inclusive, assumir o papel de professor fora do círculo, ou seja, o método defende que as aulas sigam esse modelo até que o estudante alcance independência e fluência na língua alvo. A partir desse método, o conceito de classe passa ao de grupo de pessoas com necessidades afetivas e as dinâmicas sociais desenvolvidas por esses grupos exercem grande importância na aprendizagem, pois desenvolvem empatia e diminuem a ansiedade geralmente presente em um ambiente de aprendizagem. Assim, as vantagens da afetividade no método eram evidentes, bem como a necessidade de muita instrução e interferência do professor nos primeiros estágios da

aprendizagem, apesar da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes durante o processo, o que fez com que o método passasse a ser visto como restritivo e perdesse prestígio. No entanto, alguns princípios como a atenção na afetividade do grupo e o foco no estudante permanecem até a atualidade.

Data desse período, finais dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, também a distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem” no ensino de línguas estrangeiras, proposta metodológica do linguista norte-americano Stephen Krashen. Para isso, Krashen desenvolve um modelo teórico conhecido como “Modelo do Monitor” ou “Modelo do Input” (Leffa, 1988, p.18), no qual supõe cinco hipóteses: a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, a hipótese do monitor, a hipótese da ordem natural, a hipótese do input compreensível e a hipótese do filtro afetivo.

De acordo com Callegari (2004, p.99; 2006, p.87), é inegável a influência de Krashen nos estudos e pesquisas referentes à aquisição/aprendizagem de segundas línguas. Baseando-se no processo que ocorre com as crianças durante o contato com a LM, o linguista definiu sua primeira hipótese: a aquisição como o conjunto de processos de caráter inconsciente e natural com o qual o aprendiz desenvolve a competência da comunicação; e a aprendizagem como o conjunto de processos conscientes, guiados e orientados, que ocorrem durante o processo de ensino formal, que envolve correções de erros e contato explícito com as regras gramaticais e uso linguístico da segunda língua, o que desvincula da aprendizagem a aquisição da língua estrangeira.

Sua segunda hipótese, a do monitor, relaciona-se intrinsecamente à noção de aprendizagem, pois afirma que as regras aprendidas de forma consciente exercem função de apoio e monitoramento quando o falante comete erros, de modo que a aprendizagem influencia a aquisição. Para que isso ocorra, segundo ele, duas condições básicas devem ser atendidas: o falante deve conhecer as regras do idioma estudado e precisa querer corrigir-se, ou seja, o foco deve estar na forma.

A terceira hipótese, chamada hipótese da ordem natural, diferente da anterior, que se relaciona à aprendizagem, está diretamente relacionada à aquisição e sugere uma organização previsível das regras da língua estrangeira estudada, algo parecido ao adotado na aquisição da LM. Assim, segundo essa hipótese, algumas regras, determinadas por sua simplicidade ou complexidade, são internalizadas antes que outras.

Já a quarta hipótese, chamada hipótese do *input* compreensível, defende a ideia de que, para que o aprendiz compreenda a estrutura da língua estudada de maneira natural, deve-se expor o aprendiz à *inputs*, palavra do inglês que significa “entrada”, relacionados ao significado. Cabe salientar que, para que a aquisição ocorra de fato, é necessário que a complexidade do *input* recebido seja um pouco superior ao estágio de aprendizagem do aprendiz.

Finalmente, a quinta e última hipótese, relacionada ao filtro afetivo, relaciona os fatores afetivos, pessoais e gerados pelo ambiente, ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua e também aos resultados obtidos ao longo e no final desse processo. Para o autor, fatores como desmotivação, ansiedade e baixa confiança do aprendiz podem dificultar a aquisição/aprendizagem do idioma estrangeiro, do mesmo modo que condições psicológicas favoráveis tendem a facilitar esse processo.

Segundo ele, retomando a hipótese mencionada anteriormente, estar exposto a um *input* compreensível é condição necessária para que um indivíduo aprenda um idioma estrangeiro, mas é imprescindível que o aprendiz esteja afetivamente disposto a recebê-lo, isto é, apenas a exposição ao *input* não é suficiente: as condições afetivas positivas são essenciais, o que justifica a crença atual de que a aprendizagem de um idioma estrangeiro em uma situação de imersão, seja em uma viagem de intercâmbio ou em um ambiente onde a língua estrangeira é falada constantemente, resulta em uma aprendizagem mais rápida e fluída para o aprendiz.

Com base na teoria de aquisição de segundas línguas de Krashen, o teórico da educação inglês Tracy D. Terrell (1943 - 1991) aprofunda os estudos e defende a compreensão auditiva e o retardo da produção oral dos aprendizes até que não haja tensão por parte dos estudantes na sala de aula e eles se sintam à vontade para interagir, privilegiando assim a comunicação baseada na autoconfiança, não na análise das estruturas da língua. Para Redondo (2015, p.40), nessa abordagem, chamada **Método Natural**, fundada, portanto, por Krashen e Terrell, o elemento mais importante na aquisição de uma segunda língua é o *input* fornecido pelo professor, juntamente com atividades variadas e interessantes que estimulem a aprendizagem do estudante. Assim, o professor apresenta oralmente as informações na língua estrangeira e o estudante não precisa dizer nada até que se sinta confortável.

Segundo materiais de formação publicados pela Fundación Antonio de Nebrija (KONDO; FERNANDEZ; HILGUERAS, 1997, p.81), nos métodos chamados

“Naturais”, intrinsecamente relacionados com o Método Direto, o termo “natural” se refere ao fato de seus princípios se basearem nos processos de aprendizagem natural da LM, isto é, na experiência natural que a criança experimenta; já o enfoque proposto por Krashen e Terrell faz referência à aprendizagem de forma “natural”, mais especificamente ao tempo de aprendizagem de cada estudante, sem pressões externas.

O Método Natural merece destaque no cenário das metodologias de ensino de línguas estrangeiras pela relação que estabelece com a tendência europeia daquele momento, ou seja, o enfoque comunicativo e seu impacto na didática dos anos 80. Além disso, segundo Veloso (2010, p.9), entre os anos de 1970 e 1980, com os estudos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), e com a presença e aplicação dos estudos de Chomsky nos ambientes educacionais, o Método Natural se destaca pela ênfase no ensino- aprendizagem por meio de situações reais do dia a dia do aluno, descartando a memorização estrutural e explorando a habilidade criativa e de comunicação do estudante.

No entanto, de acordo Lima (2017, p.200), o Método Natural recebeu críticas pelo atraso na produção oral, que pode se alongar demasiadamente a ponto de a comunicação nunca surgir, mas recebeu também elogios pelo fato de não expor ou constranger o aprendiz, o que gera maior autoconfiança. Sobre a metodologia, em sua forma extrema, o Método Natural se materializa em monólogos do professor intercalados pela participação dos estudantes em forma de perguntas e respostas, e a repetição desempenha um papel importante, uma vez que o estudante apenas avança ao estudo da língua escrita após atingir, de forma indutiva, ou seja, por observação e análise, um nível considerável de compreensão oral do idioma.

Quanto à correção dos erros, o Método Natural, apesar da roupagem metodológica diferente da abordagem que a antecede, também concebe o erro como qualquer desvio da norma culta padrão, o que faz com que a presença do erro durante o processo de aprendizagem seja evitada.

Cabe salientar que, segundo Callegari (2004, p.72), o Método Natural, como a Sugestopedia, apresenta duas características essenciais para a aquisição de uma língua estrangeira: “fornecem grande parte de input compreensível e propiciam um ambiente de baixa ansiedade.”

Também durante os anos 1970, desenvolveu-se nos Estados Unidos o **Método Resposta Física Total**, ou TPR pelo nome em inglês *Total Physical Response*.

Desenvolvido pelo psicólogo americano James Asher, também especialista em metodologias de línguas estrangeiras, o método defende que a aprendizagem da língua estrangeira é similar à da LM e consiste na aprendizagem por meio de comandos dados no imperativo pelo professor e executados pelos aprendizes, inicialmente mais simples, como “sente-se” e “levante-se” (LEFFA, 1988), depois mais complexos, por meios de frases com diversos comandos e ampliação de vocabulário.

Assim, cabe ao professor respeitar o ritmo dos estudantes, considerar os erros cometidos na fala como parte do processo. Em seu artigo sobre o papel da LM na sala de língua, Ferroni (2011, p.54) destaca que utilizar uma forma verbal simples e compreensível caracteriza uma vantagem para o desenvolvimento da aprendizagem, pois trata-se de um tempo de fácil compreensão. Quando o estudante escuta e compreende o idioma estrangeiro, a oralidade tende a ganhar espaço naturalmente pois as ansiedades e tensões se reduzem, por isso, nesse método, a prática oral começa mais tarde.

Ferroni destaca, ainda, que, somente após superar essa fase, o aluno será autorizado a expressar-se verbalmente, o que constitui uma referência direta ao modelo de Krashen, dado o uso restrito da LM e a presença do input, indispensável para a aprendizagem de qualquer língua.

Como mencionado, nessa mesma época a comunicação relacionada ao ensino-aprendizagem de idiomas na Europa deixava de ser vista como um mero produto e ganhava outro significado, voltado para o contexto e com propósitos concretos, de modo que, nesse novo contexto, já não bastava que os estudantes assimilassem um acúmulo de informações relativas a estruturas gramaticais, regras, funções e vocabulários (ENFOQUE COMUNICATIVO, 2020). Tornou-se imprescindível que eles aprendessem a utilizar esses conhecimentos para negociar o significado e estabelecer interações linguísticas satisfatórias em contextos reais. Assim, os diálogos artificiais, antigamente populares na sala de aula, passam a ser rejeitados e a ênfase da aprendizagem passa a direcionar-se para a comunicação, não mais para a forma, o que implica, além da análise do texto, oral ou escrito, atenção às circunstâncias nas quais ele foi produzido e interpretado, levando em consideração os contextos social, econômico, político e cultural da Europa moderna.

Para Leffa (1988), a adequação da linguagem ao contexto e ao papel desempenhado pelos participantes constitui a maior inquietação da Abordagem Comunicativa, pois existem inúmeras maneiras de se comunicar algo, e “é o contexto,

o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico” (LEFFA, 1988, p.21).

Assim, na AC, segundo Leffa (2016, p.37), saber como usar a língua para se comunicar em contextos distintos é imprescindível, tão ou mais importante que a competência gramatical, de modo que as formas linguísticas são ensinadas quando se fazem necessárias, durante o processo, para desenvolver a habilidade oral. Sendo assim, espera-se que professor confira se a maneira como o material didático apresenta a gramática beneficia o desenvolvimento da competência comunicativa pelo estudante, bem como determine a quantidade de conteúdos gramaticais a ser trabalhada e a forma e o momento adequado de apresentá-los, visto que esses aspectos dependem do perfil de cada grupo de estudantes. Além disso, essa escolha por parte do professor incentiva o grupo a descobrir as regularidades linguísticas do novo sistema por meio da aplicação pessoal da língua estrangeira, e essa autodescoberta, além de promover a sua assimilação, ajuda a manter o foco dos estudantes no objetivo central do processo, que é promover a competência comunicativa.

Segundo essa abordagem, as aulas requerem interatividade, motivação do estudante e um ambiente agradável que promova confiança. Para isso, evita-se aulas frontais, com disposição das mesas e cadeiras em fileiras, as aulas são interativas e requerem trabalhos em dupla e em pequenos grupos; a correção ocorre de maneira indireta e emprega perguntas norteadoras que possibilitem a reflexão e a autoaprendizagem do estudante para que se sintam motivados e busquem estudar e aprender de forma autônoma e crítica; o professor elogia os avanços alcançados pelos estudantes, principalmente daqueles mais tímidos, e reconhece o aprendiz como falante legítimo, incentivando o grupo a fazer o mesmo ao direcionar a atenção de todos durante as atividades para aquele que se expressa, valorizando o que tem a dizer.

Outra característica importante dessa abordagem é que o professor evita interromper e corrigir o estudante durante as práticas em sala de aula e apenas o ajuda a seguir quando necessário, ou seja, quando titubeia ou pede ajuda. Além disso, consultas ao dicionário e, inclusive, erros por parte do professor são aceitáveis, pois há no ambiente de aprendizagem um espírito colaborativo por parte de todos, professores e estudantes.

De modo geral, segundo Schneider (2010), o envolvimento, a interação social

e a postura comunicativa adotada pelo estudante exercem papel fundamental nessa abordagem. Por partir das experiências, conhecimentos e motivações dos aprendizes, a abordagem relaciona-se intimamente com os aspectos culturais específicos que os estudantes trazem para a aprendizagem. Assim, essa abordagem pode ser percebida como “um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, os tipos de aprendizagem e as atividades que a facilitam, bem como sobre o papel dos alunos e professores em sala de aula” (Schneider, 2010, p.70), uma vez que a comunicação e a aprendizagem são edificadas, fundamentalmente, “na e pela interação social”.

Dito isto, cabe salientar que, na década de 1980, inicia-se o chamado período comunicativo-metacognitivo proposto por Lussier e Turner (1995 apud ALVES, 2016, p.148), presente até os dias atuais. Segundo os autores, uma vez que o período anterior se caracterizou como uma importante época para o desenvolvimento da avaliação, o período comunicativo-metacognitivo não pressupõe total rompimento com as ideias anteriormente apontadas, mas estabelece importantes mudanças em relação ao papel do professor como mediador da aprendizagem, à valorização do conhecimento prévio do aprendiz – por relacionar a competência do estudante com a construção do conhecimento e com a avaliação da aprendizagem, e por compreender a língua como um instrumento e um ato social de comunicação, relacionada a fatores históricos, sociais e culturais.

Dada a importância da motivação cultural na aprendizagem, a partir da década de 1990, segundo Schneider (2010, p.72), nascem vários estudos relacionados às afinidades e diferenças interculturais e ao papel dessa competência na aprendizagem de idiomas, o que faz com que a Abordagem Intercultural no ensino de línguas comece a ganhar forma e proporção.

De acordo com Rotta (2008, p.974), a dimensão intercultural e suas finalidades no ensino de línguas estão contidas no próprio conceito intercultural, o que fez com que o Conselho da Europa (1986) compreendesse ser o contexto da globalização um desafio para mudanças socioculturais.

O emprego da palavra “intercultural” implica necessariamente, se atribuído o significado pleno do prefixo “inter”, interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade (...)

Isso implica reconhecer valores, modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, enquanto indivíduos inseridos em sociedade, sejam capazes de se relacionar com os outros e suas concepções de mundo. (CONSELHO DA EUROPA, 1986 apud ROTTA, 2008, p.974).

No cenário de ensino de línguas, a interculturalidade se materializa em um enfoque cultural, a **Abordagem Intercultural**, que promove o interesse pela compreensão da língua e da cultura do outro. Nesse contexto, no discurso, todas as culturas presentes na sala de aula são valorizadas por igual com base em uma aprendizagem colaborativa que valoriza a diversidade (INTERCULTURALIDAD, 2020).

Assim, de acordo com Schneider (2010, p.72), a Abordagem Intercultural se relaciona aos fenômenos que transcendem a frase, ou seja, aos processos de recepção que a cultura estudada exerce na compreensão dos conteúdos a partir da perspectiva estrangeira.

Segundo ela, textos diversos em língua estrangeira remetem a diferentes temas e culturas e constituem uma importante ferramenta no processo de aprendizagem. Apresentar e descrever aspectos da linguística do texto no processo de aprendizagem, sua construção gramatical e semântica, bem como sua função comunicativa, constituem pontos importantes no processo de ensino de línguas, pois, além de levar os estudantes à reflexão sobre as diferenças e semelhanças interculturais, também promove a aprendizagem intercultural e pode levá-los a perceber e refletir sobre diferenças culturais presentes em sua própria cultura.

Em contextos formais de aprendizagem, além de fatores pessoais como a personalidade e o entusiasmo, as escolhas metodológicas do professor exercem grande influência na motivação dos estudantes no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda segundo Schneider (2010, p.72), no processo de ensino- aprendizagem, professores e aprendizes se influenciam mutuamente e podem aumentar ou diminuir sua motivação, bem como influenciar os seus estilos de ensino e aprendizagem. Ao prestar atenção nas explicações e demonstrar interesse nas atividades propostas pelo professor, os estudantes aumentam o entusiasmo e a motivação do educador, do mesmo modo que o desinteresse dos estudantes pode afetar a motivação e a forma de interagir do professor em sala de aula, o que tende a se refletir na motivação dos estudantes, resultando em uma responsabilidade compartilhada de alunos e professor de gerir e manter a motivação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, segundo a autora, na Abordagem Intercultural, bem como na Abordagem Comunicativa, o professor exerce um papel de formador de opinião, de modo que sua postura frente à língua e à cultura estrangeira é fundamental. Nesse

contexto, “a formação intercultural do professor é vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e viabilizar a aprendizagem intercultural” (SCHNEIDER, 2010, p.72), caso contrário, essa rica possibilidade se perde ou, o que lhe parece pior, o professor despreparado pode, equivocadamente, enraizar preconceitos interculturais nos estudantes.

Garnica (2018, p.127), em sua tese sobre dificuldades de aprendizagem, destaca uma série de aspectos, cognitivos e afetivos, que interferem na aprendizagem. Segundo ela, as ações dos professores (e da escola) exercem grande papel na melhora ou no aprofundamento dessas dificuldades. Em linhas gerais, a desmotivação do estudante pode provir de fatores alheios à sala de aula, o que reforça a necessidade de existir uma postura comunicativa tanto do professor quanto dos estudantes no ambiente de aprendizagem.

Em relação ao entendimento dos erros, uma vez que censurá-los pode afetar a coragem dos estudantes para se expressar no processo de aprendizagem e aplicar os conteúdos aprendidos, na Abordagem Intercultural, os erros são vistos como parte do processo, ou seja, algo natural na construção do conhecimento. Além disso, para Schneider (2010, p.72), “os erros oriundos da falta de conhecimento e respeito com as diferenças e semelhanças interculturais (...), constroem mais do que os erros linguísticos, o que nos leva a abordagem intercultural.”

Como exemplo, a autora destaca o fato de, muitas vezes, o desconhecimento das diferenças interculturais levar a mal-entendidos e constrangimentos. Como exemplo, cita o uso da expressão “Não, obrigado!” na língua portuguesa do Brasil, cuja tradução “*Nein danke!*” na cultura alemã refere-se a uma negação categórica. Diante de um convite para tomar um café, por exemplo, a autora destaca que a expressão significa que a pessoa realmente não aceita e se, posteriormente, o interlocutor reproduzir o convite, configura-se um ato, em geral, percebido como uma descortesia. Contudo, em outros países como a Turquia, é de bom tom que uma oferta seja consentida apenas após ter sido proposta diversas vezes, de modo que a expressão “Não, obrigado!” é geralmente interpretada como princípio de diálogo.

Pode-se dizer que o enfoque cultural, ou intercultural, no ensino- aprendizagem de línguas, relaciona-se diretamente a uma busca por aprofundar o conceito de competência comunicativa para que não haja conflitos culturais, ou seja, compõe uma extensão do enfoque comunicativo. Sendo assim, conclui-se que a competência comunicativa e a competência intercultural estão diretamente relacionadas no ensino

de línguas, bem como os valores socioculturais estabelecidos pelas sociedades das culturas em contato, de modo que a competência intercultural requer respeito e, sobretudo, disposição de mudar as próprias perspectivas e expectativas para reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais, algo fundamental em um mundo moderno e globalizado.

Para González (2010), o Enfoque Intercultural constitui um elemento relevante no contexto do ensino de línguas estrangeiras, posto que permite aos estudantes, além de refletir sobre si e sobre sua identidade, construir uma visão positiva sobre a diferença, ou seja, visualizá-la como algo enriquecedor para a sua formação como indivíduo. Sendo assim, a interculturalidade não aparece como um mero instrumento para trocas de informações culturais, mas busca promover um diálogo crítico e fomentar reflexão e respeito sobre as culturas. Assim, a gramática é trabalhada no processo e os erros são vistos como parte da experiência de aprendizagem.

Também na década de 1990, como reflexo da evolução do Enfoque Comunicativo, nasce no panorama anglo-saxão o chamado **Enfoque por Tarefas** com a intenção de planificar a atividade didática em função de tarefas comunicativas, e não mais de conteúdos linguísticos baseados em estruturas sintáticas ou noções e funções como nos métodos anteriores, em um currículo baseado em processos de comunicação em consonância com as bases da Análise do Discurso na linguística e dos estudos sobre psicologia da aprendizagem e aquisição de línguas (ENFOQUE POR TAREAS, 2020).

De acordo com Parada (2014, p.24), como no anterior, o enfoque tem como principal objetivo definir a língua como objeto de comunicação e desenvolver a competência comunicativa dos estudantes mediante o uso real da língua, aplicando, contudo, tarefas como eixo de planejamento e instrução do ensino, ou seja, como meio, não como fim. Cabe salientar que não se trata de um método, mas de uma opção dentro do chamado Enfoque Comunicativo (BRUMFIT & JOHNSON, 1979 apud ZANÓN, 1995).

Zanón (1995) destaca que a definição do termo “tarefa” no ensino de uma segunda língua foi abordada por diversos autores e Luce (2009, p.20) ressalta que “o conceito de tarefa não é exatamente claro, tampouco existe consenso absoluto sobre o que constitui uma tarefa.”

Segundo Coves (2017), o conceito de tarefa como unidade básica de organização do currículo de línguas surgiu relacionado ao ensino de inglês pelo

chamado *Task Based Language Teaching* (TBLT), para grupos de alunos que compartilhavam a mesma profissão. O TBLT consiste em, mediante análise do grupo, identificar as tarefas meta (*target tasks*), com a previsão de que necessitem, assim, empregar a língua. Como exemplo, menciona “vender um ticket de trem” e coloca como segundo passo explorar a ideia inicial classificando as tarefas e menciona como exemplo: “vender qualquer item”, modelos denominados pelo “*Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes*” como tarefa final (*tarea final*) – mais especificamente, a tarefa em que consiste a globalidade da atividade ou tarefa – , e as tarefas possibilitadoras (tarefas possibilitadoras), ou seja, os passos prévios que se revelam necessários para que os estudantes possam desenvolver as capacidades necessárias para executar a tarefa final.

Assim, segundo Covas, partindo dos tipos de tarefas propostos nos passos iniciais, pode-se prever as tarefas posteriores para, assim, selecionar e sequenciar as tarefas pedagógicas segundo seus níveis de dificuldade, ou seja, o Enfoque por Tarefas estabelece princípios de programação e sequenciamento de atividades para, posteriormente, realizá-los.

Nesse contexto, Nunes (2014 p.124) exemplifica que a primeira etapa da abordagem baseada em tarefas consiste na construção de um esquema, isto é, na introdução de um contexto situacional e funcional, em que, de forma integrada, surgem formas e significados que, posteriormente, o estudante deverá saber utilizar para realizar a tarefa final. Para Nunes (2014, p.4), a abordagem baseada em tarefas, tal como é concebida por David Nunan (2004), um dos seus principais teorizadores, representa a concretização da abordagem comunicativa.

Nas metodologias anteriores, realizava-se, inicialmente, uma análise dos diferentes níveis estruturais da língua a fim de se obter inventários linguísticos e partir para as atividades de uso. No ensino baseado em tarefas, parte-se da prática, ou seja, de atividades que o estudante deverá realizar, conjuntamente com o professor e seus colegas de classe, comunicando-se no idioma estrangeiro. Sendo assim, a Aprendizagem por Tarefas parte de uma série de procedimentos de trabalho operativo, dividindo-se, essencialmente, em fase de: programação e sequenciação das atividades (ENFOQUE POR TAREAS, 2020).

Na fase de programação, dado que o objetivo da etapa é a comunicação na língua estrangeira, explora-se a língua direcionando-a para as atividades da aula, de modo que o professor monitora e motiva os estudantes apenas para que esses se

expressem livremente.

Na fase de realização das atividades, o objetivo passa à união dos processos de uso do idioma com a aprendizagem, ou seja, busca-se aproximar o idioma a situações de comunicação reais, de modo que a aprendizagem ocorre de forma natural. Nessa fase, o tempo, os processos de uso e a própria aprendizagem se mesclam aos processos de atenção com a forma, a estrutura da língua, de modo que o estudante instintivamente reconhece, de acordo com suas necessidades da aprendizagem, a seleção dos conteúdos linguísticos da língua.

De modo geral, nessa abordagem, a tarefa constitui uma iniciativa para a aprendizagem e, em seu desenvolvimento e resultados, está aberta à intervenção ativa e pessoal dos estudantes (ENFOQUE POR TAREAS, 2020).

Segundo Andreu (2012, p.6), a principal diferença entre o Enfoque por Tarefas e o Enfoque Comunicativo é que o primeiro é definido pela linguagem necessária para a preparação e realização da tarefa, e o segundo se estrutura a partir de noções e funções linguísticas desenvolvidas para um determinado fim comunicativo.

Cabe salientar que, uma vez que no enfoque por tarefas a aprendizagem ocorre de forma natural e o professor monitora e motiva os estudantes para que esses se expressem livremente, como no enfoque anterior, o erro é esperado e considerado parte do processo de aprendizagem.

Paz (2007, p.428) destaca que, durante a década de 1990, começa-se a gestar o que no futuro seria conhecida como uma das abordagens mais inovadoras no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o **Enfoque Léxico**, fruto da evolução dos enfoques didáticos, que dotam os estudantes de ferramentas linguísticas a fim de que alcancem uma competência comunicativa, como observado nos enfoques comunicativo e por tarefas (ANDREU, 2012, p.7).

De acordo com Andreu (2012, p.7), busca-se no Enfoque Léxico que o estudante desenvolva a capacidade linguística por meio da aquisição de sequências léxicas, mediante a aprendizagem de blocos pré-determinados de palavras a fim de alcançar fluência e naturalidade na comunicação. O principal representante desse enfoque foi o linguista britânico Michael Lewis (1993; 1997 apud ANDREU, 2012), que propõe ensinar essas sequências desde os níveis iniciais para que, à medida que os estudantes avancem no conhecimento da língua estrangeira, sejam capazes de separar, reconhecer e usar ditos segmentos léxicos para outros e, assim, seja uma ferramenta para a aprendizagem, indireta, da gramática. Assim, o erro gramatical não

é condenável, ao contrário, é visto como algo intrínseco ao processo de aprendizagem.

Os quatro princípios do enfoque léxico são: predomínio do ensino do léxico, atenção ao reconhecimento e à memorização dos segmentos léxicos, valorização da organização sintagmática e ênfase na importância da aprendizagem incidental do léxico. De modo geral, ao conceber a língua como um conjunto de peças léxicas que se relacionam segundo estruturas gramaticais, Lewis afasta o panorama de ensino de línguas da concepção de que a língua é um conjunto de estruturas sintáticas nas quais se inserem unidades léxicas e, assim, gera uma mudança de paradigma no cenário de ensino de línguas estrangeiras (ANDREU, 2012, p.9).

Cabe salientar que o MCER, desenvolvido pelo Conselho da Europa em 2001, pautou algumas de suas propostas no Enfoque Léxico, em especial ao descrever as características que os aprendizes devem possuir em cada nível para alcançar a competência léxica, definida com base na riqueza e domínio do vocabulário. Portanto, no MCER, não há uma ruptura entre o componente léxico e o componente gramatical, mas uma relação de proximidade, pois a competência léxica implica a competência gramatical: “*el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales*”² (MCER, 2001, p.108 apud ANDREU, 2012, p.9).

Nos anos 90 do século XX, uma proposta didática baseada no estudo de materiais correspondente ao conceito *Content Based Language Learning*³ (CBLL) em inglês, e sua versão mais elaborada *Content and Language Integrated Learning*⁴ (CLIL), foi desenvolvida por um grupo de Universidades europeias, coordenadas pela Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, denominada **Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias**⁵ (AICLE) em espanhol (APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE EL ESTUDIO DE MATERIAS, 2020).

A proposta didática consiste em integrar, em uma mesma matéria, a aprendizagem da língua estrangeira e os demais conteúdos curriculares, de modo que os professores devem ser especialistas nas matérias específicas e competentes na língua estrangeira. Além de integrar a língua e os conteúdos curriculares, a

² “O conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para usá-lo compõem-se de elementos léxicos e gramaticais.” (Tradução livre)

³ Aprendizagem de Língua Baseada em Conteúdo. (Tradução livre)

⁴ Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo. (Tradução livre)

⁵ Aprendizagem de segundas línguas mediante ao estudo de conteúdo. (Tradução livre)

abordagem permite dar ênfase a aspectos importantes e inovadores da aprendizagem de línguas estrangeiras, como a dimensão intercultural da comunicação e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

O modelo teve grande aceitação nas escolas de ensino regular e se estendeu a Universidades e ao ensino de línguas estrangeiras com fins específicos, pois observou-se uma série de benefícios na abordagem, como o melhor aproveitamento pelos aprendizes do tempo dedicado aos estudos e à construção dos próprios conhecimentos sobre a língua. Além disso, observou-se que houve aumento na motivação dos estudantes por empregarem de forma significativa a língua estrangeira em contextos sociais vistos por eles como mais naturais, segundo informações presentes no “*Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes*” (2020).

Atualmente esse método tem sido bastante explorado em conjunto com as tecnologias digitais, para que a aprendizagem ocorra de forma mais interativa e autônoma.

Segundo Redondo (2015, p.44), ao questionar professores sobre qual método eles seguem, a maioria responderá que não segue nenhum método ou que faz escolhas a partir de técnicas e procedimentos associados a uma variedade de métodos diferentes.

Para Leffa e Irala (2014), impor ao professor um método com o qual ele não se identifica pode resultar em um ensino mecânico, pautado pela rotina e sem condições de produzir os resultados esperados. Nesse contexto, relacionado à ideia de uma intuição pedagógica do professor sobre a realidade na qual ele atua, surge a ideia do **Pós-Método**.

Ainda segundo os autores, o ensino de língua sem método não existe, contudo o emprego do termo pós-método “pode ser visto como uma tirada espirituosa e inteligente de Kumaravadivelu” (LEFFA; IRALA, 2014, p.29), pois devido a todas as controvérsias dos métodos e abordagens, de acordo com Silva (s.d., não paginado), no início da década de 1990, pesquisadores começaram a questionar duramente a aplicabilidade de um único método e a existência do método ideal para o ensino de línguas estrangeiras, o que motivou Kumaravadivelu a publicar no periódico *TESOL Quarterly*, em 1994, um artigo no qual estabelecia as bases do que ele denomina “Condição Pós- Método”, ou seja, um estado que impele uma redefinição da relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método.

Para Silva, o ensino de língua estrangeira sempre esteve marcado por posições oscilatórias, ora mantendo seu foco no professor, ora direcionando o foco para o aprendiz, ou voltando-se para o processo de aprendizagem. Contudo, esse processo sempre se dividiu em grupos distintos, mais especificamente em um grupo de pensadores do ensino, que tomavam as decisões, e um grupo de professores que acatava essas decisões, sem ater-se às necessidades locais, em contextos idealizados, o que sempre alimentou um grande abismo entre a teoria e a prática. Assim, foi a partir desse movimento de desconstrução do método que nasceu a proposta do pós-método: como uma nova pedagogia para o ensino de línguas estrangeiras.

Leffa e Irala (2014, p.391) destacam que o pós-método permitiu um reconhecimento da “capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer”, o que define uma mudança radical no papel do professor.

Em seus estudos, Bissaco (2015, p.214) destaca que, por serem produzidos, os métodos ignoram o sucesso ou o fracasso na aprendizagem, pois esses estão intrinsecamente relacionados a fatores específicos de cada sala de aula e, por isso, não podem ser fabricados.

Redondo (2015, p.13) acredita que essa nova proposta veio, até certo ponto, revolucionar os antigos conceitos de método, pois, além de gerar grandes expectativas na área de ensino de idiomas, abriu caminhos para a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras. Ainda assim, para Vilaça (2008), a era do pós-método no ensino de línguas não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, segundo Bissaco, em pleno século XXI, muitos centros de ensino de línguas ainda se pautam em teorias de cunho behaviorista e os treinamentos oferecidos aos professores são feitos sem muitos questionamentos. Por outro lado, felizmente, alguns professores após cursar uma licenciatura, em Letras ou em Pedagogia, “seguem estudando em cursos de Pós-graduação, participam de Congressos e discutem no contexto acadêmico a validade de seguir um método pré-fabricado” (BISSACO, 2015, p.214), ou seja, acabam percebendo que precisam evoluir e questionam o método, levando para a sua sala de aula momentos de interação e não de imitação. Segundo a autora, esse tipo de autonomia não prioriza,

como muitos métodos, uma ou duas habilidades específicas, mas trabalha nos estudantes as quatro habilidades linguísticas.

Nesse contexto de alteração dos métodos, Brown (1997 apud SILVA G., 2004) propôs um ecletismo ilustrado pela preferência do professor em relação aos métodos e abordagens que lhe parecessem mais atrativos; o que foi condenado e rebatido por Kumaravadivelu:

ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os(as) professores(as) com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético. (KUMARAVADIVELU, 1994, p.30 apud SILVAG., 2004, não paginado)

Isto sugere algo além da combinação de métodos e abordagens para construção de uma abordagem própria: uma mudança na postura do professor pautada, principalmente, pela aliança de sua prática pedagógica às pesquisas da área a partir de uma “perspectiva ecológica na qual estão envolvidos professores(as), formadores(as) de professor(a), contexto político, socioeconômico, além dos objetivos específicos dos(as) alunos(as)” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.30 apud SILVA G., 2004, não paginado).

Recomenda-se, portanto, que o professor, mais especificamente o professor de espanhol como idioma estrangeiro, por ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de dominar o português e o espanhol, tenha conhecimento de métodos efetivos para ensinar uma língua.

Além disso, juntamente com o enfoque e a metodologia, a aprendizagem/domínio de uma língua estrangeira engloba outros fatores, como o ambiente em que se dá a aprendizagem e a motivação do estudante. Como principal responsável nesse processo, cabe ao professor tornar a aprendizagem significativa para o estudante por meio de atividades diversificadas e criativas, o que reforça a necessidade de o professor se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos constantemente. Nota-se, portanto, uma necessidade de que haja reflexão sobre a prática, isto é, uma reflexão por parte do docente, no decurso da própria prática, sobre o significado que atribui às ações realizadas em sala e à necessidade de ajuste ou reformulação de sua prática às novas situações que surjam.

Saber ouvir, falar, ler e escrever no idioma estrangeiro deve ser o pilar do

planejamento do professor de língua estrangeira. Alunos motivados tendem a apresentar maior desenvolvimento na aprendizagem e, conseqüentemente, avançam mais rapidamente o curso; o professor, como já mencionado anteriormente, só consegue motivar os estudantes quando favorece a aprendizagem direcionando-a às etapas constitutivas dos alunos, ou seja, quando conhece seu grupo de estudantes e trabalha de forma integrada, a fim de produzir um conhecimento significativo. Dessa forma, refletir sobre a ocorrência do erro no processo de ensino-aprendizagem é essencial.

Na aprendizagem de línguas próximas, é provável que as interferências da LM constituam a principal fonte de erros pelos estudantes, pois, devido à proximidade estrutural e sonora, tende-se a alimentar a ideia de que se está comunicando corretamente na língua estrangeira.

Nesse sentido, Durão (2004, p.50) separa os erros cometidos pelos estudantes em dois grupos: o primeiro engloba os erros que podem ser considerados “deslizes”, pois revelam um conhecimento deficiente do idioma pelo estudante em um determinado momento do processo de ensino- aprendizagem; já o segundo abrange os erros “casuais”, ou seja, que se devem a lapsos de memória, cansaço físico e/ou mental ou a estados psicológicos alterados, portanto, erros que podem ser corrigidos pelos próprios falantes e que, segundo a pesquisadora, não são importantes no processo de ensino- aprendizagem.

Segundo Batistella (2019), observa-se na educação brasileira um constante desinteresse dos estudantes pela língua espanhola, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Segundo a autora, a maioria dos estudantes não compreende a importância do idioma e apenas elege a língua espanhola como opção de língua estrangeira nos vestibulares ou no Enem porque acreditam que, dessa maneira, devido à proximidade dos idiomas português e espanhol, compreenderão melhor a linguagem nos textos.

Assim, para que haja, de fato, transformações relacionadas ao ensino e aprendizagem da Língua Espanhola no Brasil, é necessário maior empenho de todos os envolvidos no processo educacional, de modo que o idioma seja útil para o estudante em seu cotidiano, em todo o Ensino Fundamental, Médio, Superior. Além disso, a autora destaca que é necessário dedicar mais tempo ao ensino de espanhol, fazer maiores investimentos, promover mudanças culturais e, principalmente, quebrar paradigmas que alimentem a crença dos estudantes de que o espanhol é um idioma

fácil e sem grande importância cultural.

Apesar disso, atualmente, devido à implementação da BNCC que, como mencionado, não faz qualquer alusão ao ensino do espanhol como obrigatório na grade curricular básica do ensino brasileiro, o Brasil caminha, atualmente, na contramão das mudanças necessárias apontadas por Batistella (2019).

Por outro lado, com o aumento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, mudanças estão ocorrendo na educação e no ensino de língua estrangeira. Segundo Pereira e Goulart (2017, p.114), a educação do século XXI desafia o professor a voltar o seu olhar para as tecnologias digitais móveis, pois elas estão profundamente inseridas no cotidiano dos estudantes e, para isso, não há retorno. Segundo os autores, a internet tem sido utilizada em projetos educativos em diferentes ambientes de aprendizagem, desde aulas presenciais até o ensino à distância (EAD), de modo que cabe ao professor descobrir e entender “a potencialidade dessas tecnologias para além do uso pessoal e recreativo, encarando-as como ferramenta de auxílio ao seu trabalho docente”.

Para Pereira e Goulart (2017), professores e alunos estão imersos na sociedade e dela fazem parte ativamente, de modo que, na atualidade, o professor não pode mais se restringir à ação de reproduzir o conhecimento; ainda assim, segundo os autores, a escola não se renovou, principalmente a escola pública.

Nesse contexto, Silva e Pontes (2019, não paginado) destacam que, por se tratar de um “elemento mais palpável e visível dentro de um plano de aula”, principalmente no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o livro didático ocupa há tempos um lugar de destaque no currículo de ensino de línguas. Sendo assim, é comum observar professores tendo que optar por um livro entre vários, cada um com uma abordagem específica. Segundo as autoras, as duas abordagens predominantes em livros didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira são a Tradicional e a Comunicativa.

Como as aulas de idiomas geralmente têm carga horária inferior à das demais matérias da grade horária escolar – geralmente uma ou no máximo duas aulas semanais –, o livro didático costuma estar organizado para atender essa realidade. Sendo assim, muitos ainda se preocupam demasiadamente com o ensino da gramática, promovendo um estudo baseado em informações e demonstrações transmitidas pelo professor e exercícios que privilegiam a leitura e a escrita na língua alvo, ou seja, ensinam sobre a estrutura da língua, mas não ensinam a aplicá-la, e

pautam-se, ainda hoje, no ensino de cunho clássico ou tradicional.

Sobre os livros didáticos atuais para o ensino de línguas, Silva e Pontes (2019) destacam que, mesmo seguindo os princípios de abordagem Tradicional, já não há foco na leitura e tradução de textos literários, como no método clássico, mas tampouco se exploram outros métodos que também fazem parte dessa abordagem e que focam seus estudos no desenvolvimento oral da língua estrangeira, como o Método Direto, o Método Oral ou o Método Áudio-lingual, o que minimiza a aprendizagem ao desenvolvimento de apenas duas das quatro habilidades: somente ler e escrever, pois dificilmente os enunciados ou exercícios promovem ou permitem a interação entre os estudantes e o professor, de modo que, segundo as autoras, pode-se concluir que usam a LM para se comunicarem.

Nesse modelo, os exercícios estruturam-se no modelo behaviorista de repetição, isto é, em seguir modelos e preencher lacunas, e as interpretações textuais, lidas várias vezes, limitam-se a reforçar a estrutura linguística estudada e ampliar o repertório de vocabulário presente em cada unidade.

Por outro lado, outros materiais pautam-se no desenvolvimento da competência comunicativa, trazendo à luz dos estudos as experiências e conhecimentos dos estudantes. Desse modo, a gramática perde o protagonismo, assim como o professor, e outros elementos passam a ocupar esse papel na sala de aula, como os temas dos textos e as intenções comunicativas. Na abordagem comunicativa, o professor torna-se responsável por, com base no perfil do grupo, delinear e apresentar as formas gramaticais que favoreçam a aprendizagem.

Pierre Martinez (2009 apud SILVA; PONTES, 2019, p.16) acredita que “o melhor método não é aquele que trabalha todos os conceitos”, pois, na prática, provavelmente o professor não conseguirá aplicá-los. Segundo ele, um método eficaz é aquele que apresenta coerência pedagógica, ou seja, é aquele que está em harmonia com a didática do professor. Sobre o exposto, Silva e Pontes (2019) completam que cabe ao professor ter claro o que é ensinar uma língua estrangeira e quais são os princípios por trás de sua aula, pois esses fatores determinarão a escolha da abordagem que utilizará. Assim, a abordagem orienta a prática, e o ideal é que a escolha do livro didático se pautem na abordagem que o professor pretende utilizar em suas aulas, não o contrário. O mesmo ocorre com a avaliação do erro, ou seja, segundo a abordagem adotada, cabe ao professor verificar e compreender os erros praticados pelos estudantes, a fim de ser coerente com o processo de ensino-

aprendizagem e com as competências linguísticas do estudante. Nesse contexto, cabe ressaltar que não existe linearidade nos métodos e nas abordagens que orientam a prática, de modo que, ainda hoje, práticas pautadas no ensino tradicional ou em técnicas behavioristas se mantêm ativas no ambiente de ensino.

3.4 Interlíngua e erro

De acordo com Baralo (1998, p.83), por muito tempo, a problemática e o estudo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras estiveram intimamente relacionados à perspectiva didática. Entretanto, a partir do momento em que os sistemas linguísticos não nativos passaram a ser vistos como constituintes de um sistema linguístico, mais especificamente nas três últimas décadas dos anos 1990, o estudo da aquisição de línguas estrangeiras alcançou uma dimensão empírica e teórica em desenvolvimento.

Segundo os autores, os modelos de estudo sobre a aquisição de línguas estrangeiras basearam-se, quase sempre, em uma teoria linguística e uma teoria da aprendizagem semelhantes, sendo o modelo mais tradicional a Análise Contrastiva, de Charles C. Fries (1887-1967) e Robert Lado (1915- 1995), que, inspirada no estruturalismo como teoria linguística e no behaviorismo como teoria de aprendizagem, considera a aquisição da língua estrangeira como a aprendizagem de um conjunto de hábitos linguísticos. Para Lado (1957 apud DURÃO, 2004, p.25), ao ter contato com um idioma estrangeiro, o estudante se depara com aspectos que considera “fáceis” ou “difíceis”, segundo a referência de sua LM, o que define o cenário para a ocorrência da Análise Contrastiva.

Posteriormente, segundo Durão (2004, p.46), o Modelo de Análise de Erros, publicado em um artigo intitulado “The significance of learners’ errors⁶” (1967), por Stephen Pit Corder (1918-1980), constituiu o marco teórico desse modelo que, baseado nas teorias linguísticas de Chomsky, considera os processos de aprendizagem da língua estrangeira similares aos enfrentados por crianças durante o processo de aprendizagem da LM.

Essas teorias destacam um componente importante para o processo de aquisição de línguas estrangeiras: o papel da LM.

⁶ O significado dos erros dos aprendizes. (Tradução livre)

Beux (2014, p.50) destaca que o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias, provenientes da LM, no processo de assimilação de uma língua estrangeira, também chamado de **transferência linguística**, ocorre predominantemente entre línguas com estruturas semelhantes, como é o caso do português e do espanhol. Nesse contexto, Kellerman (1978 apud DURÃO, 2004, p.66), explica que a distância entre as línguas pode ser “objetiva” ou “psicológica”, sendo a distância objetiva aquela que realmente existe, histórica e social, e a psicológica aquela relacionada à percepção do estudante sobre as diferenças entre a língua estrangeira e sua LM.

Apoiados na primeira língua, os estudantes tendem a construir um sistema linguístico intermediário entre a sua LM e a língua estrangeira, criando um sistema de transição que auxilia a assimilação do novo idioma estudado. Esse sistema intermediário, caracterizado pela interferência da LM, foi nomeado por Selinker (1972 apud DURÃO, 2004, p.59) como **interlíngua**.

Para Leite e Weissheimer (2013, não paginado), a interlíngua, um dos “conceitos centrais para a pesquisa da aprendizagem” de línguas estrangeiras, constitui um “sistema de transição” criado pelo aprendiz ao longo do seu processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Por isso, até o aprendiz alcançar maiores níveis de conhecimento na língua estrangeira estudada, sua fala e escrita são marcadas pela intervenção de sua LM.

Segundo as autoras, a interlíngua está pautada em uma construção pessoal e única, pois considera “todos os fatores que contribuem para a aprendizagem, sejam eles internos ou externos” (LEITE, L. S.; WEISSHEIMER, 2013, não paginado), e cada aprendiz é autor do próprio processo de aprendizagem, que sofre diversas interferências externas, uma vez que não ocorre apenas em ambientes formais, fazendo com que o aprendiz mude constantemente os seus modelos mentais ao adicionar ou excluir informações. Nesse contexto, quanto maior a distância entre as línguas materna e estrangeira, menor a probabilidade de ocorrerem empréstimos da primeira língua e menor a possibilidade de que haja construções intermediárias na aprendizagem.

Essa constante reestruturação reforça a ideia de continuum, uma das características mais importantes sugeridas por Selinker sobre a interlíngua. Assim, a interlíngua é definida por uma construção individual e constantemente reestruturada que tem sua complexidade aumentada à medida que a compreensão da língua estrangeira pelo estudante aumenta.

Cabe salientar que, apesar de ter sido nomeada por Selinker, foi Corder quem primeiro estabeleceu as bases da interlíngua com seu Modelo de Análise de Erros, e o conceito chegou a receber outras denominações: “competência transitória”, “dialeto idiossincrásico”, “sistema aproximado” e “sistema intermediário” (INTERLENGUA, 2020).

Em seu artigo denominado *Interlanguage* (1972), Selinker (1972 apud PASSINI, 2018, p.184) esclarece que seu objeto de análise, apesar de relacionar-se com o tema língua estrangeira, não se presta a discutir questões de cunho pedagógico. Segundo ele, sua pesquisa tem vistas a melhor compreender como se dá o processo de aquisição da língua estrangeira, independentemente do sucesso ou insucesso dos aprendizes na aquisição da língua estrangeira, ou seja, seu objeto de estudo constitui-se, fundamentalmente, da perspectiva do aprendiz de língua estrangeira.

Desse modo, a análise da produção linguística do aprendiz aconteceria tomando por referência, a um só tempo, a língua nativado aprendiz e a língua que está sendo aprendida, isto é, a línguavalvo. No caso em que se pudesse observar pontos não definidos de uma língua ou de outra, tais como elementos que não pertencessem nem ao sistema da língua materna do aprendiz, nem ao da língua- alvo, estaríamos diante da presença da Interlíngua. (PASSINI, 2018, p.185)

Portanto, Selinker entende a interlíngua como um sistema linguístico e, apesar de considerar sua relação com a língua de partida e com a língua alvo, ele a define como um sistema próprio, dotado de regularidade e autonomia – denominados “estruturas fossilizáveis” – segundo o desempenho do estudante.

Nesse sentido, Baralo (1998) aclara que, quando os aprendizes de uma língua estrangeira precisam resolver uma situação para a qual não têm competência linguística suficiente, utilizam diferentes estratégias de aprendizagem e de comunicação geralmente comuns aos aprendizes, como a simplificação, a hipergeneralização, a variabilidade, a transferência, a fossilização e a permeabilidade.

O primeiro deles, a **simplificação**, consiste em evitar elementos gramaticais que não são “portadores de significado referencial” (BARALO, 1998, p.87) na comunicação, como artigos ou pronomes átonos: por exemplo, na frase “...ayer yo come com (mi/la) família...”.

O segundo, a **hipergeneralização**, relaciona-se à aplicação de uma regra que transcende o domínio linguístico do aprendiz, como conjugar verbos irregulares a

partir da estrutura dos verbos regulares: por exemplo, a conjugação do verbo irregular “*hacer*” no *pretérito perfecto compuesto* segundo a regra dos verbos regulares: “*he hecho*” ao invés de “*he hecho*”.

O terceiro, **variabilidade**, refere-se, em grande medida, à afetividade e à situação comunicativa, fatores importantes, mas, segundo Baralo (1998, p.96), difíceis de controlar, objetivar e quantificar em uma pesquisa. Assim, observou-se que em uma situação de realização de exercícios estruturais, estudantes geralmente conjugam verbos irregulares corretamente, mas, em uma possibilidade de uso espontâneo, os mesmos estudantes tendem a utilizar os mesmos verbos segundo a forma dos verbos regulares, uma interferência causada pela variabilidade.

Já a **transferência**, anteriormente mencionada nesta pesquisa, relaciona-se à interferência da LM nas construções em língua estrangeira pela proximidade dos dois idiomas.

Assim, em seu artigo *Interlanguage* (1972), Selinker divide a transferência em transferência linguística e transferência de treinamento, sendo a primeira relacionada à presença de elementos da LM no sistema da interlíngua e a segunda, a um vestígio do processo de aprendizagem.

Ainda sobre a transferência, Ellis (1997 apud PERCEGONA, 2005, p.41) acredita que a presença da LM na aprendizagem de línguas estrangeiras constitui uma das maiores fontes de erro no aprendizado, por isso separa a transferência em “positiva” e “negativa”: a primeira, aquela que resulta na simplificação dos conceitos e auxilia a aprendizagem; a segunda, a que traz a presença da LM como fonte de “erros” na aprendizagem.

Richards (1985 apud PERCEGONA, 2005, p.40) destaca que a transferência não é uma mostra de inaptidão do estudante, de apego ou resistência às normas de sua LM, é uma interação no processo de desenvolvimento da língua estrangeira.

A **fossilização** ou **cristalização**, definida por Selinker (1972 apud DURÃO, 2004) como a principal característica da interlíngua, refere-se a erros internalizados e difíceis de serem eliminados, seja por fatores extrínsecos, como pressão comunicativa em determinados contextos, falta de uso do idioma em situações de comunicação ou por fatores intrínsecos como motivação, idade, sexo ou outros aspectos psicossociais que atuem no processo. De modo geral, a fossilização incide na conservação de elementos da LM, sejam itens, regras, subsistemas linguísticos ou expressões, diferentes das que utilizaria um falante nativo e constitui-se por itens linguísticos e

regras particulares que tendem a se manter na interlíngua do aprendiz, não importando qual a idade ou grau de instrução que aquele venha a receber na língua em estudo (PERCEGONA, 2005, p.1).

Finalmente, a **permeabilidade** relaciona-se à (re)fixação pelo estudante dos parâmetros da língua, ou seja, da estrutura da língua estrangeira sobre a LM, e é, portanto, o que dá espaço à fossilização (Baralo, 1998, p.94).

Nesse contexto, a fossilização e a variabilidade estão diretamente relacionadas com o grau de sucesso final atingido pelo estudante, uma vez que, frequentemente, os aprendizes de uma segunda língua tendem a atingir e permanecer em um nível, ou um estado de aquisição, que não coincide com o do falante nativo, e esse estado gera a produção de expressões que não correspondem à língua estrangeira e se tornam difíceis de desenraizar (BARALO, 1998, p.27).

Para Poza e Melo (2018), a interlíngua sempre estará presente na fala dos aprendizes de línguas estrangeiras, mas sua apresentação variará conforme os sujeitos, pois não existe um padrão capaz de prever como os aprendizes desenvolverão a interlíngua. O fato ocorre de modo distinto e específico em cada pessoa e é essa a característica mais específica desse fenômeno: sua inconstância.

Desse modo, segundo Passini (2018, p.186), a interlíngua se constitui como “uma língua híbrida, que guarda familiaridades com as duas outras línguas que entram em jogo no processo de aprendizagem desse sujeito”, e está em constante evolução, pois se constrói por diversas etapas sucessivas de aproximação à língua estrangeira estudada e ocorre como fenômeno autônomo, pois, no percurso da aprendizagem, cria suas próprias “regras”.

Cabe salientar que, em seus estudos sobre a interlíngua, Selinker (1972) observa que a fossilização não ocorre durante a aprendizagem da LM, o que a torna própria do processo de aprendizagem da língua estrangeira, e que uma pequena parcela dos aprendizes – em torno de 5% – desenvolve a mesma “gramática mental” de um falante nativo. Para o autor, esse fenômeno é um dos pontos mais importantes a ser considerado em qualquer descrição da interlíngua (PERCEGONA, 2005, p.6).

Sendo assim, dado que a língua não se limita a sua estrutura, neste trabalho a interlíngua será vista como uma ferramenta para promover reflexão e interpretação dessas marcas ou vestígios dos movimentos deixados pelos estudantes em seu processo de aprendizagem da língua espanhola.

Durão (2004, p.83) afirma que identificar ou classificar erros não compõe um

processo simples, pois, invariavelmente, traz dificuldades de especificação e estabelecimento de critérios de classificação, uma vez que devem estar ajustados à abordagem de ensino e aos propósitos de ensino-aprendizagem adotados pelo docente. O erro, por si só, não conduz a nada se não for seguido de uma reflexão sobre a sua ocorrência, por isso, observar, identificar, refletir e entender as causas dos erros cometidos pelos estudantes no processo de aquisição do espanhol como idioma estrangeiro constitui um importante caminho para que o professor repense sua prática pedagógica e encontre meios para evitar que aprendizes cristalizem seus erros.

A autora destaca, ainda, que, quando um professor formula uma determinada atividade, ele tende a prever uma determinada resposta, mas ela dificilmente será a única possível. Assim, se um estudante responde corretamente, sem chegar a elaborar exatamente o que era esperado pelo professor, não se pode dizer que exista um erro de fato, o que estende a noção de erro à interpretação de cada professor (DURÃO, 2004, p.53).

Por tudo isso, respeitando o contexto no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, é importante que o docente esteja atento e disposto a criar condições psicológicas, didáticas e metodológicas para a aprendizagem, com o intuito de superar os erros de forma construtiva. Desse modo, por meio do próprio erro praticado pelo estudante, se o professor adotar uma postura de correção amorosa, diferente da evidenciada nos modelos tradicionais, pode-se reconhecer nos erros dificuldades de aprendizagem dos estudantes e encontrar neles ferramentas que auxiliam o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse contexto, cabe destacar a necessidade de revisão dos currículos para que o foco da aprendizagem não seja pautado apenas pelo conteúdo, mas na promoção de uma formação cidadã, intercultural e crítica.

Segundo Apple (2002, p.59), o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos: é uma “tradição seletiva”, fruto da seleção ou visão de alguém ou de algum grupo acerca do que creem ser um conhecimento legítimo. Para o autor, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Smith, O’Day & Cohen (apud APLE, 1994, p.65), ao tratar do currículo nacional, destacam que, para ter validade e eficácia, o currículo requer um trabalho cooperativo, concebido à luz de um tecido articulador social e intelectual totalmente

novo, por exemplo:

o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam que ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias tanto do currículo das escolas, como da formação de professores. Esses vínculos atualmente não existem. (SMITH, O'DAY & COHEN apud APLE, 1994, p.65-66).

Assim, sendo o currículo, principalmente, um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, torna-se evidente a necessidade desse documento refletir os interesses, expectativas e dúvidas da comunidade escolar como um todo para favorecer o processo educacional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo está estruturado para apresentar e explicar o contexto da pesquisa e o conjunto de procedimentos metodológicos traçados e adotados para a investigação do problema apresentado no início deste trabalho, com base nas observações dos materiais desenvolvidos e coletados em SD elaboradas durante a pandemia de covid-19 e, à luz dos referenciais teóricos levantados, apontar possibilidades de mudanças na prática do professor de espanhol no Ensino Médio.

4.1 Método e procedimentos metodológicos da pesquisa

A investigação, baseada na análise da prática docente de professoras de espanhol que trabalharam comigo durante o ano letivo de 2020 na Rede Municipal de Ensino de São Caetano do Sul, no Grande ABC Paulista, tem caráter exploratório e utilizou análise de material didático e de dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com essas professoras participantes do processo de elaboração e desenvolvimento de SD para os alunos do Ensino Médio.

De acordo com Gil (2017, p.26), o objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior proximidade com o problema estudado, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Sendo assim, com base na análise do conjunto de dados e à luz dos referenciais teóricos levantados, a intenção é apontar possibilidades de mudanças para a intervenção do professor de espanhol como idioma estrangeiro e, a partir disso, desenvolver um material de apoio para aprimorar a prática desse professor.

Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantamento de pesquisas correlatas à temática da pesquisa, com objetivo de conhecer outros trabalhos e referencial teórico a respeito da concepção de erro e interlíngua no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.
- Levantamento e análise do material didático que compõe as SD e das devolutivas/intervenções das professoras sobre as produções dos alunos.

- Realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras que participaram do processo de elaboração e desenvolvimento das SD.

Com esses procedimentos, obteve-se dados que permitiram identificar as metodologias de ensino de espanhol subjacentes às SD desenvolvidas e como as professoras tratam os erros apresentados pelos estudantes.

A partir dos resultados da análise do conjunto de dados, elaboramos material de apoio ao professor de espanhol no Ensino Médio.

4.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

Este item se propõe a apresentar, de modo geral, a rede municipal de São Caetano do Sul e, mais especificamente, fazer um histórico sobre o ensino de espanhol nessa rede de ensino. Além disso, busca caracterizar as professoras participantes e o processo de elaboração e desenvolvimento das SD no ensino remoto.

4.2.1 A rede municipal de São Caetano do Sul: algumas características

De acordo com Santos (2019), o município de São Caetano do Sul, localizado no Estado de São Paulo, faz parte da região denominada Grande ABC, localizada na região metropolitana de São Paulo. Segundo dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta com população estimada de 161.957 pessoas e, segundo dados de 2019, sua área territorial atinge 15.331 km².

De acordo com o autor, a estrutura da educação básica do município constitui-se de 55 unidades de ensino, dentre as quais, como já mencionado nesta pesquisa, três oferecem o Ensino Médio.

Como o número de estudantes do Ensino Fundamental no município é bastante superior ao número de vagas oferecidas pelas escolas municipais, o acesso ao Ensino Médio acontece por meio de vestibulinho. Ainda assim, em 2010, a escolarização de estudantes de 6 a 14 anos no município, segundo dados do IBGE, atingiu 97,4% e, em 2019, a cidade conquistou três troféus no *Connected Smart Cities*, ranking que, segundo reportagem publicada em setembro de 2019 no jornal online “Abc do ABC”, “mapeou o Brasil considerando os setores estruturantes para o desenvolvimento de

idades inteligentes” (RIBEIRO, 2019, não paginado).

Composto por indicadores de 11 eixos: Mobilidade, Urbanismo, Meio Ambiente, Tecnologia e Inovação, Economia, Educação, Saúde, Segurança, Empreendedorismo, Governança e Energia, o ranking incorporou conceitos e novos indicadores baseados na ISO 37.122 (*Sustainable Cities And Communities – Indicators For Smart Cities*), e o resultado foi apresentado em quatro frentes: geral, por eixo temático, por região e por faixa populacional.

Segundo as informações divulgadas na reportagem, a premiação, além de observar programas inovadores como o “Almoço na Escola”, destacou as obras de revitalização das escolas municipais de São Caetano, as vagas asseguradas a todas as crianças e jovens do município, e destacou o compromisso da rede de São Caetano do Sul com a educação tecnológica, ressaltando sua parceria com a empresa *Google* para as práticas pedagógicas e o uso de recursos digitais na sala de aula.

Em 2020, novamente, a cidade alcançou classificação de destaque no ranking. Promovido no evento nacional *Connected Smart Cities e Mobility Digital Xperience*, o *Ranking Connected Smart Cities 2020* classificou São Caetano do Sul como a 6ª cidade mais inteligente do país e a 1ª em Educação. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Resultados e metas do IDEB de São Caetano do Sul

4º série / 5º ano											
Metas projetadas						IDEB apresentado					
2009	2011	2013	2015	2017	2019	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	6,2	6,4	6,6	6,8	7,0	5,9	6,4	6,6	7,2	7,5	7,3
8º série / 9º ano											
Metas projetadas						IDEB apresentado					
2009	2011	2013	2015	2017	2019	2009	2011	2013	2015	2017	2019
	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8	5,7	5,2	5,3	6,0	6,4	6,3
Ensino Médio											
Metas projetadas						IDEB apresentado					
2009	2011	2013	2015	2017	2019	2009	2011	2013	2015	2017	2019
					5,5					5,3	5,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2040199>. Acesso 03 nov.2020.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), diferente do 9º ano do Ensino Fundamental que, nos últimos 8 anos, se manteve abaixo das metas projetadas, superou a meta esperada para o ano de 2019 para o Ensino Médio, assim como para o 5º ano do Ensino Fundamental que, há 10 anos, supera as metas projetadas.

4.2.2 Histórico sobre o ensino de Espanhol na rede de São Caetano do Sul

Para a elaboração deste item, além de conversas com funcionários da rede e utilização de informações baseadas em experiências pessoais, fruto de 12 anos de trabalho como professora de espanhol língua estrangeira na rede de ensino de São Caetano do Sul, foram utilizados documentos como editais de concursos públicos e matrizes curriculares de diferentes escolas, comparadas com base no ano e nos componentes curriculares oferecidos.

O primeiro concurso público para contratação de professores de língua espanhola no Município de São Caetano do Sul ocorreu em 2001, na gestão do então prefeito José Auricchio Júnior, e selecionou docentes para atuar na “Escola Municipal de Línguas Paulo Sérgio Fiorotti”. A escola, inaugurada em 1990 pelo então prefeito Luiz Olinto Tortorello e em atividade até os dias atuais, oferecia cursos de português, inglês, alemão, italiano e francês, mas tardou 11 anos para oferecer o ensino da língua espanhola.

Quanto à inclusão do idioma nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, esta ocorreu apenas seis anos mais tarde, em 2007, para atender a Lei N.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. No ano de sua inclusão, a carga horária da disciplina era de 100 horas letivas, metade da carga horária da língua inglesa, primeira língua estrangeira presente na grade, que contava inicialmente com 160h letivas, mas que, em 2007, possuía carga horária de 200h letivas.

Nessa época, as escolas municipais de Ensino Fundamental e Médio passaram a ofertar aulas de língua espanhola, diferindo em que, no Ensino Fundamental, as aulas compunham as chamadas “Oficinas Curriculares” – duas aulas semanais oferecidas no contraturno das aulas presentes na base comum, segundo Lei Federal 9394/96 –; e, nas escolas de Ensino Médio, duas naquele momento, as aulas de

espanhol compunham a matriz curricular comum.

Como mencionado, em 2007, a cidade de São Caetano do Sul contava com apenas duas escolas municipais de Ensino Médio: a Escola Municipal de Ensino (EME) Prof.^a Alcina Dantas Feijão (fundada em 1967) e a EME Professor Vicente Bastos (fundada em 2007). Em 2011, o município inaugurou sua terceira escola de Ensino Médio: a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) Arquiteto Oscar Niemeyer que, assim como as outras duas escolas, a instituição contava com o ensino de espanhol em sua grade curricular. Cabe salientar que a única das três escolas a oferecer a língua espanhola nos três anos de formação, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, desde a implementação do idioma na grade curricular, foi a EME Prof.^a Alcina Dantas Feijão; nas outras duas instituições, a língua espanhola compunha a matriz curricular apenas nos 1º e 2º anos de formação. Além disso, desde o ingresso do idioma na matriz curricular do Ensino Médio, a escola Prof.^a Alcina Dantas Feijão oferece duas aulas semanais do idioma, enquanto as demais oferecem apenas uma aula semanal.

Em 2019, devido à inauguração do Colégio Universitário da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), a EME Professor Vicente Bastos foi extinta. Contudo, diferente da EME, o Colégio Universitário USCS oferece aulas de espanhol nos três anos do Ensino Médio.

Segundo informações cedidas por uma funcionária da Seeduc de São Caetano do Sul, a mesma que ofereceu as grades curriculares utilizadas para levantar as informações presentes neste capítulo, em 2016, com base no argumento de haver carência de professores da disciplina na rede municipal de ensino, que não aceitavam atribuição de aulas em “blocos fechados”, começou-se a redução das aulas de espanhol nas Oficinas Curriculares. Mesmo sob críticas do grupo de professores de espanhol que pediam por mais flexibilização na atribuição das aulas, em 2017 as aulas de língua espanhola deixaram de compor a matriz curricular das Oficinas e apenas os idiomas inglês e italiano permaneceram como línguas estrangeiras modernas.

Diferentemente das Oficinas Curriculares, o Ensino Médio manteve o ensino de espanhol em sua matriz curricular e em janeiro de 2016 foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares Municipais para gestores, professores e demais profissionais das escolas de Ensino Médio. O documento, redigido em 2015, inclui as disciplinas: filosofia, sociologia, língua inglesa, língua portuguesa, literatura e redação, arte, educação física, matemática, espanhol, física, biologia, química, geografia e

história e, segundo a então secretária municipal da educação de São Caetano do Sul, Ivone Braido Voltarelli, foi arquitetado como um modelo norteador para promoção do diálogo entre as diferentes necessidades dos estudantes e o mundo do trabalho (SÃO CAETANO DO SUL, 2015, p.7).

Cabe salientar que o desenvolvimento das Orientações Curriculares Municipais ocorreu de forma integrada e articulada entre gestores e professores do segmento, e seu principal objetivo, ainda segundo Ivone Braido Voltarelli, foi garantir ao educando “a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (SÃO CAETANO DO SUL, 2015, p.7).

Para a elaboração e organização do currículo de espanhol, foi utilizado como estratégia didática o dimensionamento, do simples para o complexo, dos níveis de dificuldades de comunicação geralmente exigidos em situações reais de conversação e do desenvolvimento das habilidades comunicativas (SÃO CAETANO DO SUL, 2015, p.66). Em relação aos conteúdos socioculturais, funcionais e linguísticos, o documento considera questões de natureza sociocultural e discursiva, busca promover reflexão a partir de uma abordagem contrastiva e prima pelo reconhecimento e respeito da diversidade linguística e cultural do continente sul-americano, destacando positivamente os princípios de interdisciplinaridade e contextualização para o favorecimento da aprendizagem dos estudantes (SÃO CAETANO DO SUL, 2015, p.66).

Cabe ressaltar que, na escola onde a presente pesquisa foi desenvolvida, apesar de terem conhecimento da existência do currículo municipal, as professoras de espanhol não o utilizam como documento norteador nos planejamentos de língua espanhola: baseiam-se nos PCN e nos conteúdos programáticos dos livros didáticos adotados para o ano letivo.

Durante a elaboração desta pesquisa, solicitei as Orientações Curriculares a uma das professoras participantes da elaboração do currículo como coordenadora da área espanhol, mas ela disse não ter recebido o documento. Conversei com a outra professora participante e ela disse tampouco ter recebido o documento. Dadas as negativas, solicitei à funcionária da Seeduc uma cópia do currículo e, para a minha surpresa, fui informada de que foram promovidos alguns encontros e discussões sobre a elaboração do currículo, mas, segundo a funcionária, nenhum documento foi redigido ou publicado.

Felizmente, a coordenadora do Ensino Fundamental da escola onde foi

desenvolvida esta pesquisa, coordenadora do Ensino Médio em 2016, tinha o documento e compartilhou o arquivo. Segundo ela, a coordenadora anterior enviou o currículo do Ensino Médio, versão inicial divulgada em 2015, a todos os professores do ciclo em fevereiro de 2015, e ela, logo que assumiu a coordenação em 2016, enviou o novo documento, finalizado, por e-mail a toda a equipe discente.

Informada de que muitos discentes não haviam recebido essas orientações curriculares, entre eles a própria autora desta pesquisa, a coordenadora comentou que, na época, a prática de envio de documentos por e-mail não era comum e que, provavelmente por esse motivo, o documento podia ter se perdido.

Observada essa situação, busquei alguns professores que participaram, como coordenadores de área, da elaboração do documento e, segundo um professor, o propósito das reuniões, na realidade, não pode ser denominado como elaboração do currículo, pois não houve liberdade para discussão pedagógica; segundo ele, a proposta apresentada foi, apenas, “organizar os conteúdos que deveriam ser trabalhados nos três anos de formação do Ensino Médio”.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, cujo teor é:

Altera as Leis n.º 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. (BRASIL, 2017a, s/n)

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada e estabeleceu-se uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais; além disso, com a intenção de fazer cumprir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a lei define uma nova organização curricular considerada mais flexível por oferecer diferentes possibilidades de itinerários formativos aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Com essas alterações, surgiu a necessidade de revisão das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de São Caetano do Sul, e, em 2020, durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia de covid-19, iniciaram-se discussões

virtuais para a elaboração do novo currículo do Ensino Médio. Como esperado, na área de Linguagens e suas Tecnologias, os componentes curriculares limitaram-se a Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Alguns professores de espanhol do município, até o momento da escritura deste material, estão participando dos encontros virtuais, mas ainda não está definido como a disciplina comporá o currículo.

Arroyo (2013, p.15), em seus estudos, afirma que a tradição traz cuidados com o currículo que o caracterizam como “um núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente.” Apesar disso, no ensino municipal de São Caetano do Sul, observados os descuidos acima mencionados, essa tradição parece ter pouca valia quando referida ao currículo de língua espanhola, uma infeliz repetição do tratamento dado ao ensino do idioma nas atuais normatizações curriculares nacionais.

4.2.3 A organização do ensino de espanhol no período da pandemia

Como já mencionado no início desta pesquisa, não foi possível planejar com antecedência o modelo de trabalho a ser seguido durante o ensino remoto. As professoras participantes da pesquisa não trabalham na mesma escola e, dada a instauração inesperada da quarentena devido à pandemia gerada pela covid-19, não puderam se reunir e conversar sobre as solicitações da Seeduc para o ensino remoto.

Sobre as orientações vindas da Seeduc, não foi disponibilizado um modelo ou roteiro para o que chamaram de “Sequência Didática”, de modo que todos os professores, não apenas os de língua espanhola, ficaram “livres” para elaborar as Sequências segundo sua concepção de SD. Os conteúdos tampouco foram determinados pela Seeduc, ficando a decisão a cargo das professoras, o que gerou algumas inquietudes, por conta da carga horária e dos conteúdos divergentes nos planejamentos de língua espanhola de cada Instituição.

Também não foi definida, pela Seeduc, a carga horária de cada SD, o que gerou conflitos, pois uma das escolas sugeriu 6h/aulas, baseando-se em sua carga horária de espanhol de 2h/aula semanais, e a outra sugeriu 4h/aulas baseando-se em sua carga horária de 1h/aula semanal. Após algumas discussões, as professoras optaram por manter 6h/aulas.

Além disso, não houve tempo para apresentação e conclusão do curso de

formação sobre a plataforma “Google Sala de Aula” antes do seu uso pelos professores, a formação ocorreu em abril, concomitantemente com as aulas remotas, representadas, inicialmente, apenas pelas SD.

No meio do processo, em meados do mês de maio, as professoras receberam a orientação de que, a partir da Sequência Didática 4, a elaboração das SD não mais deveria ocorrer em parceria: os professores da mesma disciplina, de cada escola, deveriam elaborar as próximas SD em equipe.

Curiosamente, em junho, a coordenação da escola onde foi desenvolvida esta pesquisa passou a se referir às SD como “atividades” e em agosto retomou o termo “sequência didática”, mas passou a aplicar, em reuniões e nos materiais disponibilizados no grupo de professores dentro do ambiente remoto “Google Sala de Aula”, os termos “atividades” e “sequências didáticas” como equivalentes (ANEXO A), o que confirmou a falta de precisão da equipe quanto ao uso do termo.

Em agosto, as aulas ao vivo, chamadas *meets*, até então opcionais para os professores, passaram a ser obrigatórias uma vez por semana e decidiu-se que: da Sequência Didática 9 à Sequência Didática 13 (última prevista), todos os estudantes que entregassem as SD dentro do prazo, independentemente da quantidade de erros e acertos, somaria 100 pontos; o estudante que entregasse as SD atrasada, independentemente da quantidade de erros e acertos, somaria 50 pontos; e o estudante que não entregasse ou entregasse em branco, ficaria com 0 (zero). Em linhas gerais, devido ao contexto gerado pela pandemia, a Seeduc optou pela aprovação quase generalizada dos estudantes.

Convém destacar, também, que, durante o ano letivo, foram aplicadas duas “avaliações de monitoramento”, baseadas nos conteúdos trabalhados nas SD, mas nenhuma das duas computou notas.

4.2.4 As professoras participantes da pesquisa

Das três professoras convidadas nesta pesquisa, apenas duas concordaram em realizar entrevista e cooperar com o estudo. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, seguindo o roteiro conforme Apêndice B. Com isso, os dados das entrevistas constituíram um total de 4 horas 11 minutos e 21 segundos de gravação. As falas foram posteriormente transcritas e consideradas para as análises.

Com a intenção de preservar a identidade das professoras participantes e facilitar a compreensão do leitor, as docentes serão designadas, nesta pesquisa, com base na ordem em que foram realizadas as entrevistas, por “Professora 1” e “Professora 2”; “Professora 3” será o termo empregado para indicar a professora que optou por não participar desta pesquisa.

A Professora 1, funcionária da prefeitura há 13 anos, realizou o concurso para o cargo professor de língua espanhola em 2006 e assumiu as aulas em 2007.

Com 48 anos de idade, afirma ter uma formação “ecclética” e se caracteriza como uma pessoa “apaixonada por estudar”. Fez o Ensino Médio Técnico na área da saúde, em patologia clínica, chegou a fazer estágio na Santa Casa, pois queria ser médica e, além do curso de Letras (português/espanhol), concluído em 2005, graduou-se também em Teologia (2012) e em Pedagogia (2017). Em 2007, fez uma especialização em Língua Espanhola e, em 2013, iniciou uma segunda especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Básico.

É importante destacar que professora fez sua primeira pós-graduação em sistema de ensino à distância (EAD), e comentou ter sido uma experiência muito interessante, pois, até o aquele momento, ela tinha “muito receio” da aprendizagem à distância e essa experiência fez com que visse muitos benefícios nessa modalidade.

De 2016 a 2018, a professora realizou um mestrado profissional na área da Educação e disse ter gostado muito da experiência, pois “tinha, internamente, o desejo de produzir algum material algum dia e o mestrado profissional exige de você um produto.” (Professora 1)

Antes de ingressar como docente na prefeitura de São Caetano do Sul, a professora lecionou durante 5 anos em cursos livres e em escolas de idiomas. Segundo ela: “essas escolas têm métodos diferenciados, elas vendem métodos, e isso me trouxe muitos benefícios porque às vezes no mesmo dia eu tinha que sair de uma escola e ir para outra e o método era completamente diferente, a cultura da escola era diferente, o que sempre me exigiu muita flexibilidade” (Professora 1). Além disso, destacou que nas escolas de idiomas lidava-se com poucos estudantes por sala, diferente da realidade que encontrou no ensino regular.

Sendo assim, quando começou a lecionar no curso regular, passou por “muitos conflitos”, pois precisou readaptar sua prática: “Eu levei muitos anos, eu confesso que até hoje, eu estou num processo de adaptação porque eu tenho a necessidade de fazer algo diferente, mas nem sempre a realidade é possível” (Professora 1).

Cabe salientar que a Professora 1 trabalhou durante um ano com o ensino de “comunicação e expressão” em um curso técnico e, antes de graduar-se, trabalhou no projeto Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova) em uma comunidade em Diadema, mas optou por ensinar apenas língua espanhola, pois, devido à sua formação e trajetória docente, reconhece em si um despreparo para trabalhar com o ensino da língua portuguesa.

Sobre as características de sua atuação em sala de aula, a professora disse ser conhecida pelos estudantes como “maestra”, nome que expressa sua posição em sala de aula, mas também traz “uma série de outros elementos: uma pessoa extremamente séria, que ri pouco, muito metódica. Eu acho que esse “maestra” está carregado de tudo isso, então eles sabem que é, por exemplo, se bater o sinal eu vou trocar de sala rapidamente” (Professora 1). Outra característica de sua prática é o trabalho muito voltado à contação de histórias e a relacionar o que está sendo estudado com algo concreto, o que, segundo ela, pode deixar a aula “muito carregada de sermão e de histórias”.

Praticamente todo o conteúdo que eu passo para eles eu tenho uma experiência pessoal daquilo e, havendo possibilidade, eu acabo encaixando essas falas. Eu tenho dois grandes problemas com isso, um é que muitas vezes pode parecer vitupério e o aluno acha que eu estou me exibindo, né? E o outro é que a aula pode ficar chata: “de novo ela vai contar alguma coisa”, mas, internamente, eu aprendi, quando eu estudei espanhol, que eu olhava no livro algum lugar, sei lá, o museu Reina Sofia, aquilo tudo estava no livro e, quando eu fui dar aula nos cursos livres, o aluno acha que o fato de você estar ensinando aquele idioma... você teve alguma experiência no estrangeiro, o que é muito comum o professor que leciona no curso livre (às vezes, ele não tem uma graduação, mas ele viveu vários anos naquele país). Então, eu me sentia muito em débito e fui fazer o meu mochilão e conheci vários países e fiz questão de ir nesses lugares que eu via só no livro. Então, quando eu falo desses lugares para o aluno, quando eu falo do museu do Prado, eu falo como alguém que esteve lá, essa é uma característica muito da minha aula, é mostrar para o aluno que eu estive ali, eu não estou falando de algo que eu vi num livro. (Professora 1)

Em relação à metodologia, a professora disse ter muito mais familiaridade e simpatia pela linguística, de modo que prima, mais do que pela nomenclatura gramatical, por apresentar o uso. Segundo ela, algumas nomenclaturas gramaticais, como “advérbios de tiempo”, “marcadores temporales”, etc., tendem a vir do português, para o aluno, de forma traumática e isso pode gerar bloqueios. Assim, buscar promover a aprendizagem pelo uso, com base no “Para que eu uso essa estrutura?” evita que isso aconteça.

Além disso, ela procura basear sua prática no modelo de provas *do Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), para preparar o estudante para futuras avaliações – o próprio DELE, o Enem ou o vestibular. Destacou gostar desse modelo de avaliações porque o material permite trabalhar as quatro habilidades, principalmente a interpretação e a produção de textos, imagens e vocabulário, mas reconhece, por se tratar de algo difícil no ensino regular, estar sempre em débito com a oralidade em sua prática.

Sobre a avaliação, explicou que não faz “chamada oral”, por acreditar se tratar de algo bastante constrangedor para o estudante. Disse já ter realizado algumas dinâmicas a fim de trabalhar a oralidade, mas acredita, pelo formato das aulas no Ensino Médio regular, não ter conseguido atender a todos.

A Professora 2 tem 33 anos, é formada em Letras e Tradução do espanhol na PUC-SP desde 2009, graduou-se também em Pedagogia e, em 2011, concluiu uma pós-graduação em Educação Especial, mas, apesar de ter feito duas complementações pedagógicas na área (Educação Especial e Orientação Pedagógica), optou pelo ensino do espanhol como idioma estrangeiro. A professora iniciou seu trabalho docente em 2009 e ingressou como professora de espanhol em São Caetano do Sul em 2012, após ser aprovada no concurso público realizado o ano anterior.

Sobre sua formação no idioma, além da graduação, participou de uma formação de um mês no Chile, onde tinha aulas relacionadas à cultura, à literatura e à gramática da língua.

Por não ter licenciatura em língua portuguesa, pois na graduação optou pela licenciatura em espanhol e pelo bacharelado em tradução, nunca se interessou por dar aulas de outra disciplina além do espanhol.

Quanto a sua metodologia, destaca utilizar bastante a lousa e sempre trabalhar com diferentes cores por acreditar que o destaque visual do conteúdo ajuda a chamar a atenção do aluno para o tema.

Com relação a sua postura em sala de aula, a professora destacou que costuma reforçar o canal de comunicação com expressões como “¿Vale?” e “¿Sí?”, o que gera entre os estudantes um ambiente de descontração. Segundo ela, eles a imitam e, inclusive, enviam-lhe mensagens em tom de brincadeira com essas expressões. Para ela, é importante manter uma relação saudável com os estudantes: “Eu gosto de ter uma relação saudável com eles, de confiança, que eles se sintam à

vontade para falar comigo sobre qualquer assunto e acho que o que eles mais pegam da minha aula é isso, é o jeito de falar e de tratar deles.” (Professora 2)⁷, mas destaca que, durante o ensino remoto, sua metodologia sofreu consideráveis mudanças:

Eu era acostumada à minha lousinha colorida a chamar cada um e estar olhando cara a cara para eles e falar: “Ó, fulano, me fala isso.”; “Ciclano, me responde aquilo,”; “Você, o que você entendeu dessa parte?”. Eu gosto de aulas assim, nas minhas aulas eles participam, eles falam em todas as aulas. “Ó, você, lê tal parágrafo.”; “Você, lê tal exercício”. Eu fazia correção com eles em dupla ou em trio, fazendo jogo e agora não tive nada disso. Primeiro que eles não ligam a câmera, eles não falam, é um monólogo, minha aula hoje é um monólogo. Eu entro falando, saio falando, não olho a cara de ninguém, não sei se eles estão com uma cara de quem entendeu ou uma cara de quem está falando “O que que essa mulher está falando na minha frente, então mudou muito, muito! Eu tento puxar a participação deles, mas é difícil. (Professora 2)

Atualmente ambas as docentes possuem carga horária semanal de 40h/aulas, a Professora 1 em uma única escola de Ensino Médio e a Professora 2 em duas escolas: uma de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. Ambas acreditam que a pandemia e a implementação do ensino remoto modificaram consideravelmente a rotina escolar, mas, enquanto a primeira disse ter que se policiar para não exceder demais sua carga horária de trabalho e passar muitas horas do dia dedicando-se à escola, a segunda afirmou que, para ela, o trabalho durante a quarentena não aumentou e, no que tange às horas trabalhadas, acredita que acabou ficando mais fácil. De acordo com a professora, somente quando precisa elaborar ou corrigir atividades e avaliações acaba cumprindo de fato suas 40 horas semanais. Isso, no entanto, não ocorre toda semana, o que a deixa com mais tempo livre do que costuma ter durante o ensino presencial.

Nessa breve apresentação das profissionais entrevistadas, observou-se um reforço das questões anteriormente apresentadas sobre a formação de professores de espanhol no Brasil: além da graduação em Letras, obrigatória para assumir o cargo, ambas as professoras buscaram, por conta própria, melhorar sua formação com cursos extracurriculares e pós-graduações. Além disso, apesar de ambas terem estudado o mesmo curso universitário, mesmo que em épocas e em instituições diferentes, enquanto a Professora 1 disse ter estudado SD em sua formação, a

⁷ As transcrições seguiram fielmente as falas das professoras, sem qualquer procedimento de edição. Para indicar as pausas e os tópicos das falas, utilizamos os sinais de pontuação convencionais, tais como vírgula, ponto final, interrogação, reticências, entre outros.

Professora 2 afirmou ter conhecido o termo no processo de ensino remoto gerado pela pandemia, o que gera um desencontro nos currículos universitários do curso de Letras.

Em termos metodológicos, observou-se em ambas a tentativa de tornar a aula dinâmica e interessante para o estudante, mas a Professora 1 pareceu, talvez por sua maior experiência, principalmente em escolas de idiomas, conhecer mais metodologias e estar mais disposta a modificar e adequar sua maneira de dar aulas. Já a Professora 2, ao descrever sua aula expositiva, baseada no uso constante da lousa e do giz, e o uso de comandos para obter a participação dos estudantes, pareceu se aproximar mais das metodologias tradicionais de ensino, o que retoma a ideia de que alguns professores ainda reproduzem o modelo de ensino que atribui ao estudante o papel de receptor passivo do conhecimento e alimentam a crença de que para ensinar o idioma basta aprender a comunicar-se na língua estrangeira, trabalhar sua gramática e seus textos escritos.

5 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE ERRO DAS PROFESSORAS

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o processo de elaboração das SD e das avaliações de monitoramento desenvolvidas para as 10 turmas do 2º ano do Ensino Médio da escola onde a presente pesquisa foi desenvolvida, além de descrever tais atividades relacionando-as às metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira anteriormente descritas. Além disso, serão apresentados os métodos de avaliação adotados pelas professoras participantes, a maneira como concebem o erro durante a correção das SD e a forma como encaram a presença da interlíngua no processo de ensino-aprendizagem à distância.

5.1 A elaboração e a estrutura das Sequências Didáticas para o ensino do espanhol durante o ensino remoto

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96-97), caracteriza-se como Sequência Didática o conjunto de atividades escolares sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, e seu objetivo é conduzir o estudante a situações comunicativas determinadas a fim de ampliar sua capacidade crítica e argumentativa. Contudo, devido à pandemia gerada pelo coronavírus e à urgência na implementação do ensino remoto, não foi possível planejar com anterioridade o formato e os conteúdos a serem abordados nas SD, tampouco as metodologias empregadas, de modo que as SD elaboradas pelas professoras durante o ensino remoto não assumiram a concepção sugerida pelos autores.

Convém destacar que os temas das SD foram decididos gradualmente, conforme divulgação do calendário com os prazos de entrega das SD à coordenação pois, apesar de existir um planejamento anual para nortear o trabalho, tinha-se a esperança de que se retornasse ao ensino presencial em um mês ou dois. Por isso, a Seeduc não pôde definir quantas SD seriam necessárias para atender o momento que exigia ensino remoto.

Sobre essa situação inesperada, uma das professoras que participou da

pesquisa comentou na entrevista que, como foi necessário um processo de adaptação, a primeira preocupação da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul certamente foi “arrebanhar os alunos para não perder ninguém”, o que justifica a busca pelo trabalho conjunto com outra escola de Ensino Médio, para que houvesse um sentimento de integração. No entanto, segundo ela, apesar de o currículo municipal ser o mesmo para todas as escolas, cada instituição tem sua grade curricular, com uma ou com duas aulas semanais de língua espanhola, o que gera uma defasagem de conteúdos e a necessidade de adaptação do planejamento na instituição que oferece apenas uma aula semanal.

No contexto gerado pela pandemia, baseadas apenas no planejamento anual das duas escolas que, inicialmente, precisaram se unir e trabalhar em equipe, as SD começaram a ser criadas sem que houvesse discussões para a delimitação e aplicação de um delineamento metodológico. Para contemplar os conteúdos presentes nos planejamentos, observada a diferença de carga horária, a alternativa encontrada pelas professoras foi organizar as sequências de atividades em torno dos conteúdos gramaticais presentes nos planejamentos das duas escolas.

Cabe salientar que, devido à grande quantidade de trabalho gerada pela chamada “nova realidade” provocada pela pandemia, logo no início do trabalho remoto e com base na quantidade de turmas e segmentos para os quais cada professora leciona, decidiu-se pela divisão da elaboração das SD pelas profissionais.

Nesse sistema, a Professora 1, em parceria com Professora 3, a que optou por não participar da pesquisa, elaboraria as SD para os 1ºs anos e ambas enviariam o material final para a minha apreciação antes do envio às coordenações das duas escolas; a Professora 1 e eu elaboraríamos as SD para os 2ºs anos e enviaríamos o material final para apreciação da Professora 3 antes do envio às coordenações das duas escolas, e, finalmente, a professora dos 3ºs anos e eu elaboraríamos as SD para esse segmento, uma vez que as demais professoras não lecionam para os terceiros anos.

Outra questão presente no contexto de elaboração das SD é o fato de, apesar de todas as professoras lecionarem espanhol língua estrangeira para grupos do 2º ano do Ensino Médio, cada professora traz características únicas em sua trajetória pessoal e profissional e tem sua maneira de dar aulas, com afinidade ou preferência por uma ou outra metodologia de ensino.

Sobre essa individualidade presente na formação e no trabalho docente,

António Nóvoa (1992, p.13) explica que a formação docente implica um investimento pessoal com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, fato que pude observar claramente durante minha experiência como professora, dividindo, inclusive, turmas com as profissionais participantes desta pesquisa em escolas de São Caetano do Sul.

Em seus estudos sobre a construção social da identidade profissional de professor de línguas, Bohn (2005, p.98) afirma que, ainda antes de nascer, o ser humano é identificado pelas pessoas que o rodeiam, e essas escolhas não ocorrem de maneira aleatória. A construção, pré-determinada, da identidade humana acontece de forma socialmente organizada nos âmbitos: familiar, étnico, sexual e social e o “jogo do mesmo e do diferente” passa a construir a identidade. Segundo ele, são os sentidos que se produzem nas relações sociais que criam as logomarcas identitárias, marcas da diferença que se instauram pelo simbólico, de modo que:

a preocupação com a identidade do professor de línguas se justifica pelas circunstâncias específicas do mundo atual, como, por exemplo, a presença da globalização, as demandas sociais ou profissionais inesperadas que fazem que a coerência e a estabilidade, tão caras à modernidade, estejam ameaçadas. (Bohn, 2005, p.100)

Nesse sentido, Tardif (2014, p.11-14) ressalta que o saber dos professores não é um conjunto ou uma substância fechada em si, mas um processo em construção social, constituída ao longo de uma carreira profissional, e enfatiza que esse saber estabelece relação direta com a experiência de vida da pessoa cuja profissão é a docência e com sua identidade profissional de professor.

Assim, além da formação acadêmica, segundo Munsberg e Silva (2014, p.8-9), a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados pela trajetória de vida de cada professor, de modo que, ao longo dessa trajetória, cada professor vai internalizando aprendizagens, conceitos e atitudes que se manifestam em sua práxis docente.

Sobre esse tema, Tardif (2014, p.19) destaca que o saber profissional está na convergência de vários saberes procedentes da sociedade, da escola, dos outros atores educacionais, das universidades, etc., e ressalta que se trata de “um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2014, p.19).

Considerando o pluralismo que constitui os saberes dos professores, Tardif estabelece um modelo tipológico para identificar e classificar esses saberes, evidenciando, também, suas fontes de aquisição e seus modos de interação no trabalho docente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de interação no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p.63).

Para o autor, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, torna-se impossível identificar imediatamente suas origens (TARDIF, 2014, p.64).

Diferente de Tardif, que considera os diversos saberes procedentes da sociedade como componentes dos saberes docentes, Schulman (2014, p.206) parte de uma perspectiva pautada exclusivamente na figura do professor e organiza o conhecimento docente em categorias, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Categorias do conhecimento docente

CONHECIMENTO DO CONTEÚDO;
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
CONHECIMENTO DO CURRÍCULO, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
CONHECIMENTO DOS ALUNOS E DE SUAS CARACTERÍSTICAS;
CONHECIMENTO DE CONTEXTOS EDUCACIONAIS, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
CONHECIMENTO DOS FINS, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Fonte: Schulman (2014, p.206).

Segundo ele, destaca-se, entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois, além de identificar os diferentes corpos de conhecimento que o docente necessita para ensinar,

representa a combinação de conteúdo e pedagogia, segundo o entendimento de como tópicos específicos são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos e apresentados no processo educacional em sala de aula (SCHULMAN, 2014, p.207).

Ainda segundo Schulman (2014), existem pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimento do professor para o ensino: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (como currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

No contexto desta pesquisa, por representar a combinação de conteúdo e pedagogia, o emprego das diferentes metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira, fruto da formação acadêmica, encaixa-se justamente no conhecimento pedagógico do conteúdo, observadas, contudo, as dificuldades geradas

pela pandemia de covid-19 e relacionadas às experiências de cada professora em situação de ensino remoto e em contexto desconhecido.

Ainda em relação à elaboração das SD para os grupos de 2º ano do Ensino Médio, inicialmente idealizou-se uma sequência de atividades relacionadas entre si, em torno dos conteúdos gramaticais presentes no planejamento anual. Para organizar e relacionar as atividades, pensou-se em “momentos”, conforme divisão presente no Quadro 4, de modo que, em cada “momento” proposto, o estudante explorasse o conteúdo tema da SD de uma maneira diferente, desde a apresentação do conteúdo até a aplicação da gramática no discurso.

Sobre esse modelo, segundo a Professora 1, as SD podem ser caracterizadas como um “caminho”, um roteiro para o estudante seguir os estudos de maneira autônoma.

De abril a novembro foram elaboradas 13 SD, conforme descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Relação das SD desenvolvidas para os 2ºs anos do Ensino Médio

Sequência didática	Data da postagem	Tema(s)
1	22/04/2020	Perífrasis de futuro y verbos regulares e irregulares en el tiempo futuro
2	13/05/2020	Perífrasis de futuro y verbos regulares e irregulares en el tiempo futuro
3	26/05/2020	Usos de los verbos “tener”, “haber” y “estar” en presente de indicativo
4	09/06/2020	Usos de los verbos “tener”, “haber” y “estar” en presente de indicativo
5	07/07/2020	Revisión: Perífrasis de futuro, verbos regulares e irregulares en el tiempo futuro y usos de los verbos “tener”, “haber” y “estar” en presente de indicativo
6	21/07/2020	Revisión: perífrasis de futuro y verbos regulares e irregulares en el tiempo futuro
7	04/08/2020	Revisión: Usos de los verbos “haber”, “tener” y “estar” en presente de indicativo
	18/08/2020	1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
8	01/09/2020	Cuento “Los pocillos”, de Mario Benedetti
9	15/09/2020	Cuento “Los pocillos”, de Mario Benedetti
10	29/09/2020	Verbos regulares e irregulares en Pretérito Indefinido
	09/10/2020	2ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
11	27/10/2020	Verbos regulares e irregulares en Pretérito Indefinido
12	10/11/2020	Verbos regulares e irregulares en Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo
13	24/11/2020	Verbos regulares e irregulares en Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe salientar que, diferente das demais SD, por trabalhar interpretação textual, as SD 8 e 9 romperam o modelo estrutural baseado em “momentos”. Assim como as SD 11 e 13, que concentraram a apresentação e aplicação do tema no primeiro momento apenas.

Deste modo, as estruturas das SD desenvolvidas para o 2º ano do Ensino Médio arquitetaram-se da seguinte forma:

Quadro 4 – Estruturas das SD desenvolvidas para os 2ºs anos do Ensino Médio

Sequência didática	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5
1	Tema: Perífrasis de futuro (verbos regulares e irregulares). Vídeos: (1) música; (2) gramática; (3) aplicação da gramática em frases.	Tema: El tiempo futuro (verbos regulares e irregulares) Vídeo: (1) gramática e aplicação da gramática em frases; (2) esquema gramatical.	Temas: Perífrasis de futuro/Tiempo futuro. (1) Guia didático, exercícios de escritura, interpretação leitora e interpretação auditiva. Contexto: viagem a cidades da Espanha.	Atividade de produção textual. Tema: “La próxima semana”	---
2	Temas: Perífrasis de futuro/Tiempo futuro: revisão da gramática	Aplicação da gramática em frases	Atividade a partir da imagem: assumir o papel de uma vidente e fazer previsões para o futuro	Atividade de produção textual. Tema: “¿Y al mundo? ¿Qué le pasará tras el coronavirus?”	---
3	Tema: verbos “estar”, “haber” e “tener” no presente de indicativo (usos)	Guia gramatical e atividades a partir da gramática (frases e texto)	EN LA CIUDAD: usos dos verbos “tener”, “haber” e “estar” no discurso	Atividade de interpretação : vídeo interativo	Atividade de produção textual. Tema: “El barrio”
4	Revisão da gramática	Aplicação da gramática: exercícios estruturais: frases e texto	Interpretação textual	Atividade de produção escrita. Tema: “Describir la ciudad”	---
5	Conhecer um pouco da história e do valor social da música: “¡RESISTIRÉ!”	Atividades de interpretação da letra da música e revisão do tempo futuro	Revisão: verbos “estar” e “haber” no presente do indicativo para descrever lugares e	Análise do curta metragem: “De ilusiones también se vive”	---

			verbo “tener” para falar de posse	(revisão: “la ciudad”)	
6	Verificação de dúvidas: Sequências didáticas 1 e 2.	Conto: “Tiempo futuro”, do argentino Carlos Donatucci	Questões de interpretação do conto	---	---
7	Verificação de dúvidas: Sequências didáticas 3 e 4.	Carta: “Un mensaje a Daniel”	Revisão da gramática: verbos “haber”, “tener” e “estar” no presente do indicativo	Vídeo: “En el Parque del Retiro”. Atividade de produção textual: descrever o Parque do Retiro de Madrid	---
8	Gênero textual: conto	Vida e obra do escritor Mario Benedetti	Conto “Los pocillos” (Mario Benedetti)	Perguntas sobre o conto (análise estrutural)	---
9	Conto “Los pocillos” (Mario Benedetti)	Perguntas sobre o conto (análise psicológica).	---	---	---
10	Usos e conjugação do Pretérito Indefinido: vídeos explicativos.	Guia gramatical: Pretérito Indefinido – verbos regulares e irregulares.	Vídeo: “El fin de semana pasado” e exercícios sobre o pretérito indefinido.	---	---
11	Música: “Ya no sé qué hacer conmigo”, do grupo uruguaio “El cuarteto de nos”. (1) atividade sobre verbos no pretérito indefinido; (2) atividade sobre expressões em espanhol.	---	---	---	---
12	Apresentação da gramática por meio de vídeo explicativo. Tema: Pretérito Perfecto de Indicativo.	Usos e conjugações do Pretérito Perfecto de Indicativo.	Aplicação da gramática em frases e textos.	---	---
13	Ejercicios	---	---	---	---

	Temas: (1) Verbos regulares e irregulares en pretérito perfecto compuesto de indicativo (2) Deportes (3) Acciones en pasado.				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dadas a necessidade e a obrigatoriedade do trabalho online, as professoras buscaram aproveitar os recursos da internet para tornar as atividades das SD mais dinâmicas. Sendo assim, principalmente nas primeiras SD, propôs-se aos estudantes navegar em sites para assistir vídeos e resolver exercícios, alguns interativos, outros não.

Outra preocupação recorrente nas primeiras SD, mais especificamente nas 4 primeiras, após a apresentação e aplicação do tema em exercícios estruturais, dada a preocupação em apresentar o conteúdo gramatical, foi propor aos estudantes uma produção textual com temas relacionados ao seu contexto atual: isolamento social gerado pela covid-19, dissertar sobre o próprio bairro e apresentar sua cidade.

Como, inicialmente, foi obrigatório o trabalho em conjunto com a outra instituição de ensino, houve um entrave na escolha dos conteúdos. As professoras da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, Professora 1 e eu, sugeriram trabalhar um tema por SD, e a Professora 3, apoiando-se na carga horária de 1 aula semanal oferecida em sua escola, sugeriu trabalhar um tema a cada 2 SD e na SD seguinte promover uma revisão de conteúdos.

Com base no pedido da Professora 3, o grupo organizou os temas que seriam trabalhados nas SD seguintes e comunicou suas coordenações de área sobre o planejamento que haviam estabelecido. Apesar disso, quando as professoras estavam preparando a SD 5, em cumprimento a um pedido da Seeduc, as coordenações de área comunicaram às professoras sobre a obrigatoriedade de, nas duas SD seguintes, SD 6 e 7, promoverem uma revisão dos conteúdos até aquele momento trabalhados.

Segundo a coordenadora de área da escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, o objetivo dessa medida foi evitar que os estudantes ficassem com dúvidas

sobre os conteúdos trabalhados até o momento e evitar que se sentissem inseguros com o processo de aprendizagem remota.

As professoras explicaram que, com base na organização que construíram a partir dos planejamentos das duas escolas, já haviam revisado os temas trabalhados e, se mudassem essa dinâmica para atender à solicitação, deixariam o processo repetitivo e maçante para o estudante, além de atrasarem, ainda mais, os conteúdos previstos para o ano letivo. Mesmo assim, a solicitação das professoras foi negada e elas tiveram que oferecer revisão de conteúdos nas SD 6 e 7.

Cabe ressaltar que, após a elaboração das duas primeiras SD, a Professora 3 deixou de responder mensagens via WhatsApp e solicitou que o contato fosse estabelecido apenas via e-mail. Segundo ela, o celular é uma ferramenta de uso pessoal e as mensagens via WhatsApp, mesmo durante o horário chamado comercial, não eram oportunas, o que dificultou consideravelmente a comunicação entre as profissionais.

Com o intuito de trabalhar um tema cultural da atualidade, na SD 5 as professoras trouxeram uma música, lançada na Espanha em 1988 e atualmente resgatada e regravaada em muitos países sob o rótulo “Hino de resistência ao coronavírus”. Além de apresentar a história e o valor social da canção, sugeriu-se ao estudante, no percurso da SD, buscar e conhecer outras versões da música, gravadas em diferentes países hispano falantes, além de interpretar a letra e, como ideado no início, trabalhar a gramática presente nas SD 1, 2, 3 e 4.

Pouco tempo depois, as professoras foram informadas de que, a partir da SD 6, a Seeduc havia decidido cancelar a obrigatoriedade do trabalho conjunto entre as duas escolas de Ensino Médio e, dadas as diferenças de carga horária e as dificuldades de comunicação entre as profissionais das duas escolas, ficou decidido que cada escola produziria suas próprias SD de língua espanhola e deixamos, definitivamente, de ter contato com a Professora 3.

Na SD seguinte, seguindo a solicitação de revisar conteúdos, as professoras seguiram trabalhando os mesmos temas explorados nas SD anteriores. Como as professoras já tinham decidido explorar o tema “conto” antes da solicitação da Seeduc, utilizaram como assunto norteador da SD 6 um conto do escritor argentino Carlos Donatucci e, a partir do texto, exploraram o uso do tempo verbal apresentado nas SD anteriores.

Após a SD 7, os estudantes fizeram uma avaliação com 10 questões em

formato múltipla escolha, nomeada “avaliação diagnóstica” ou “avaliação de monitoramento”, sobre os conteúdos até então estudados.

Nessa época, fui convocada para assumir um concurso público em um colégio universitário, também em São Caetano do Sul, e precisei deixar as turmas para assumir o cargo, o que fez com que uma nova professora fosse convocada para assumir minhas aulas. A professora, nesta pesquisa, denominada Professora 2, estava dando aulas em uma escola de Ensino Fundamental desde o início da pandemia e precisou ser inserida no processo adotado nas escolas de Ensino Médio.

Com o rompimento do trabalho em conjunto com a outra escola, apesar de não mais precisarem prolongar o estudo dos temas presentes no planejamento em duas SD, com o intuito de inserir a nova professora à dinâmica do ensino à distância, as professoras seguiram o plano inicialmente discutido para as SD 8 e 9 e mantiveram o modelo inicial. Sendo assim, exploraram o conto “Los pocillos”, do escritor uruguaio Mario Benedetti, nas duas sequências seguintes, mas de diferentes maneiras.

Diferente das SD anteriores, observou-se aqui a tentativa de uma base mais textual. Assim, o foco da SD 8 foi apresentar ao estudante o que é um conto e quem foi Mario Benedetti. A partir daí, apresentou-se o conto mencionado de duas maneiras distintas: texto escrito e texto narrado, e propôs-se ao estudante que observasse e buscasse no conto questões estruturais como: título, narrador, personagens e tema.

A SD seguinte, SD 9, trouxe o mesmo conto, mas direcionou o foco da análise às características psicológicas apresentadas pelos personagens. Para isso, ofereceu-se ao estudante um questionário com 7 questões de múltipla escolha, todas adaptadas de um material disponível em domínio público, e a uma questão dissertativa sobre a postura do narrador.

Após a entrega das SD 8 e 9, as professoras optaram por privilegiar o estudo dos tempos passados. Inicialmente, a ideia era romper a dinâmica de trabalhar um tema a cada duas SD e apresentar o Pretérito Indefinido na SD 10 e o Pretérito Perfecto Compuesto na SD 11, mas como muitos estudantes ficaram com dúvidas no momento da correção comentada da SD 10, as professoras decidiram estender o estudo do tema e seguir com o modelo inicial: duas SD por tema.

Destarte, as SD 10 e 11 exploraram a função e o uso Pretérito Indefinido, destacando, na gramática, os verbos regulares, irregulares e os verbos com irregularidade própria. Cabe salientar que, para deixar a SD 11 menos densa em relação ao estudo da gramática, as professoras optaram por apresentar uma música.

A essa altura, as professoras já estavam convencidas de que, apesar de não haver nenhum aviso formal da Seeduc, as aulas presenciais não seriam retomadas em 2020 e, para não deixar de trabalhar muitos conteúdos presentes no planejamento anual, decidiram trabalhar mais de um tema na SD 11, de modo que as atividades abordaram, além do Pretérito Indefinido, também vocabulários relacionados aos esportes.

Entre a publicação das SD 10 e 11 os estudantes tiveram uma segunda semana de avaliações diagnósticas. Como a primeira avaliação havia sido sobre gramática, as professoras decidiram trabalhar interpretação de texto, mais especificamente algo de literatura. De tal modo, a Professora 2 sugeriu trabalhar mais um conto de outro autor latino-americano, e selecionou “Casa tomada”, do argentino Julio Cortázar. Após conversarem, as demais professoras concordaram com a sugestão e a Professora 2 desenvolveu a avaliação contendo 10 questões de múltipla escolha sobre o conto.

Finalmente, nas duas últimas SD, as professoras decidiram trabalhar o Pretérito Perfecto Compuesto – tempo passado que não existe em português e que pode ser contrastado com o tema verbal das duas SD anteriores.

Cabe salientar que, desde que assumi aulas em outra instituição de ensino, seguindo a divisão estabelecida desde o início do ensino remoto, a Professora 2 passou a desenvolver a parte estrutural das SD dos 2^{os} anos e, apesar de se inspirar nas SD anteriores, algumas vezes deixou de oferecer ao estudante o “roteiro” dividido em momentos, o que justifica o fato de as SD 11 e 13 incluírem todas as atividades no “Momento 1”.

Ainda assim, as SD continuaram partindo de uma apresentação do tema geral e não deixaram de trazer vídeos explicativos. Apesar disso, como observado pela Professora 1, deixaram de oferecer espaço para a escritura, ou seja, para a produção textual.

Lá no começo, nós ficamos muito tempo em dois ou três conteúdos, tendo em vista que a outra professora tinha menos tempo com os alunos e que nós não sabíamos ainda... isso tornou um pouquinho maçante, então, várias vezes que tinha meet, ligava a câmera e eu pensava “Nossa, eu vou falar de novo esse assunto.” Então teve dia que eu expliquei, teve dia que eu tirei dúvida, teve dia que eu corriji, porque era sempre a mesma coisa e eu confesso que eu me senti muito mal com isso, porque eu queria fazer coisas diferentes, mas eu não encontrei caminhos. Eu acho que por uma limitação minha, né? Eu, talvez... também por essa limitação da gente estar preocupado com o quê o aluno tem de responder naquela frase, naquela construção de texto e, já nas últimas sequências, que nós estamos trabalhando agora os pretéritos, já tem um pouquinho mais de caminhos para

trabalhar, porque pretérito você pode contar uma história, você pode trazer um relato realmente vivido pelo aluno, então ele vai sentir mais vontade. Porém, eu senti falta de exercício onde o aluno escrevesse sim algo, relatasse um fato da sua vida. Então, no começo, nós tínhamos essa preocupação de pedir para o aluno fazer um texto, como por exemplo falar da sua cidade, né? O que que tinha na sua cidade, e tinha que sair textos muito bacanas porque... tanto texto que o aluno descrevia tudo quanto texto do tipo: "Você dá aula aqui, você sabe o que tem na cidade", eu li textos assim. Eu interagi com o aluno, né? "Não, não, eu não moro aí em São Caetano, então teria sido bom você me contar, me explicar como é a sua cidade." Não sei se estava com raiva da pandemia, o aluno, mas peguei vários, uns 3 ou 4 assim. E eu acho que nós decaímos agora nessas últimas de não pedir para o aluno relatar, já que é passado, tipo: "o que que você fez quando você ganhou a sua primeira bicicleta?", sei lá, trabalhando o pretérito, né? Indefinido. E o aluno teria uma coisinha de si mesmo para relatar ali, em algumas linhas, do que só você preencher um quadradinho com o verbo. Então, nesse aspecto, assim, eu acho que, nas finzinho, nós decaímos, mas decorrente também de fatores externos a nós e de, aí entra novamente essa coisa da personalidade do professor, né? O professor que entra: o que ele valoriza? O que o identifica no seu trabalho? [...] eu acho que nós retrocedemos de atividades provocativas no âmbito do aluno produzir um texto para atividades mecanizadas de completar espaços. (Professora 1)

O relato da professora traz à luz, novamente, temas importantes sobre ensino de língua estrangeira já mencionados nesta pesquisa: desenvolvimento profissional docente e as concepções de ensino e aprendizagem.

Ao mencionar que a professora da outra escola tinha menos tempo de aula e, por esse motivo, as aulas na escola onde leciona ficaram estagnadas no estudo de um mesmo tema, sem poder avançar, percebe-se uma desarticulação das escolas com os próprios currículos e as dificuldades que essa situação desencadeou para as professoras, que tiveram que buscar alternativas para trabalhar o mesmo tema durante muitas aulas, de diferentes formas, para evitar que a aula ficasse "maçante", como mencionado pela professora.

António Nóvoa (2009) sugere vincular a dimensão pessoal e a presença pública do professor por meio da formação docente, pois por mais que o currículo, os recursos e as tecnologias constituam componentes importantes do contexto educacional, a aprendizagem requer reflexão e intervenção, de modo que nada substitui um bom professor. Assim, a práxis e a formação docente implicam em formação permanente em busca da humanização.

No relato da professora, apesar de visualizar possibilidades de inovação para a prática docente ao mencionar a preocupação com a resposta que o estudante dará para os exercícios pré-construídos, ela resgata características deixadas por modelos metodológicos tradicionais que ainda concebem a língua como um sistema de regras

e privilegiam a manipulação de estruturas sintáticas, desconsiderando o fato, como referido por Paiva (2005) nesta pesquisa, de que o idioma constitui um instrumento de comunicação.

Ainda assim, apesar do resgate às características do ensino tradicional na estrutura dos exercícios relatados pela professora, nota-se uma conexão com os conceitos levantados por Nóvoa quanto à presença do profissional docente na preocupação com o espaço para o estudante relatar suas experiências e nas provocações que a professora sugere ao estudante em sua correção, dicotomia que Roldão (2007, p.95), nomeia como ensino transmissivo versus ensino ativo.

Roldão (2007, p.100) destaca que a natureza mobilizadora e interrogativa do professor em sua prática configura um dos elementos geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, frequentemente ausente da cultura e das práticas dos professores, com consequências no sucesso do ensino.

Segundo a autora, não por razões ideológicas ou pedagógicas, mas por razões sócio-históricas, a função específica de ensinar deixou de ser definida pela “simples passagem do saber”, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global, passando a compor um plano mais integrador que estabelece uma relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam (ROLDÃO, 2007, p.95).

Além disso, trazer à luz o aspecto coletivo do ambiente educacional ao refletir e reconhecer que a mudança de estrutura das SD pode ter sido fruto de fatores externos gerados pelo contexto atípico que todos estavam enfrentando, constitui outro fator importante de ruptura do saber transmissivo para o ensino ativo, exercício que Roldão (2007, p.100) define como “capacidade analítica”, diretamente oposta ao agir docente rotineiro.

Ainda assim, por basear-se em temas gramaticais, a estrutura das SD desenvolvidas afasta-se consideravelmente do modelo de SD sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo foco é trabalhar gêneros textuais. Mesmo que, nas primeiras SD, mais especificamente da primeira até a sétima, ainda existisse uma preocupação com a produção textual do estudante, permitindo-lhe o uso da língua de forma indutiva e a aprendizagem por contato direto com a aplicação do idioma, infelizmente, isso foi se perdendo durante o processo.

Os motivos que geraram essa mudança específica foram muitos, mas acredito que não se relacionam à falta de comunicação entre as professoras, pois, quando a

Professora 2 assumiu as aulas, foram-lhe encaminhadas as SD anteriores, e ela pode observar que o último exercício sempre buscava trabalhar produção textual.

O mais provável é que o fato de, inicialmente, as coordenações das duas escolas não terem estipulado um formato padrão ou um número de páginas máximo ou mínimo para as SD das diferentes disciplinas, resultou em SD com apresentações, estruturas e números de páginas diversos. Como os professores de algumas disciplinas elaboraram SD com textos longos e, conseqüentemente, com muitas páginas, as coordenações solicitaram aos professores que diminuíssem o número de páginas das SD, o que impactou, além da ausência de textos longos, o espaço oferecido para produção textual pelos estudantes.

Além disso, em relação às SD de língua espanhola, quando precisei deixar as aulas para assumir o cargo em outra escola, houve uma alteração na atribuição das aulas no meio do processo e a professora que me substituiu já tinha sua rotina de trabalho organizada em outra escola e precisou assumir mais aulas. Além da docência, a professora se dedica a outro setor profissional, é mãe de uma criança pequena e enfrentou um processo de mudança de casa com sua família durante o trabalho remoto; de modo que, como a correção de atividades dissertativas demanda mais tempo do professor, retirar esse modelo de exercício das SD foi uma estratégia da professora para economizar tempo e não alterar tanto sua rotina de trabalho.

Sendo assim, tendo claro que o contexto atípico gerado pela covid-19 e a obrigatoriedade da implantação do ensino remoto, além de dificuldades de cunho pedagógico e profissional, também influenciou na vida pessoal dos professores e estudantes, a interação das professoras acabou sendo prejudicada, o que se manifestou na desarmonia metodológica presente no processo de elaboração das SD.

De acordo com Bohn (2005, p.104-105), na formação de professores, as vozes dos colegas, companheiros de formação, constituem importantes reflexões de ordem educacional, cultural e social, e ajudam a desenhar o perfil do professor de línguas. Assim, no contexto desta pesquisa, é provável que, se as professoras tivessem mantido uma comunicação mais frequente e direcionada para a adequação metodológica ao contexto de ensino e ao perfil dos estudantes, apesar das dificuldades geradas pelo contexto atípico, considerando o perfil engajado apresentado pelas professoras, o processo de elaboração e a estrutura das SD desenvolvidas, provavelmente, sofreriam mudanças que as aproximariam de modelos metodológicos mais modernos.

5.2 Análise estrutural das Sequências Didáticas à luz das metodologias de ensino de espanhol

Como visto, muitos foram os fatores que levaram as professoras a desenvolver as atividades que compuseram as SD no formato que entregaram para os estudantes, dentre eles: a urgência nos prazos, o recebimento de orientações incompletas, as mudanças (durante o processo) nas orientações recebidas, falta de tempo para reuniões pedagógicas e/ou discussões para a elaboração de um planejamento condizente com o contexto de ensino, desconhecimento e dificuldade na aplicação das ferramentas de ensino solicitadas pela Seeduc e o aumento considerável da carga de trabalho.

O cumprimento do planejamento anual, juntamente com a necessidade e a incerteza de se cumprir a carga horária estabelecida, passaram a ocupar posição de destaque no processo. Nesses moldes, focar a elaboração das SD no cumprimento dos conteúdos, isto é, nos temas gramaticais presentes no planejamento, foi uma estratégia para cumprir as exigências administrativas naquele momento apresentadas.

Sob essa perspectiva, as professoras buscaram apresentar o assunto, título da SD, para o estudante no início do documento e, por meio de vídeos, músicas, imagens, textos e exercícios de interpretação e produção textual, promover a aprendizagem, em grande medida autônoma, do estudante.

Por outro lado, a ênfase no conteúdo gramatical, com foco no acúmulo de informações e na memorização das regras e vocabulários sem, de fato, aplicar o idioma na comunicação, apesar do uso de ferramentas digitais, exalta um modelo de ensino tradicional com vistas à memorização da gramática.

Apesar de as SD terem explorado recursos da internet, propondo vídeos, atividades interativas e conteúdos culturais relacionados à música e à literatura, desde a primeira até a última SD, o desenvolvimento da oralidade mostrou-se consideravelmente limitado, e o controle da aprendizagem ficou totalmente à cargo das professoras que conduziram, do início ao fim das SD, o percurso dos conteúdos a serem estudados, sem deixar margens para intervenções ou desvios de temas por parte dos estudantes.

Essa estrutura rígida e bem delimitada, que entende a língua como um sistema pautado em dados e regras e permite pouca ou nenhuma iniciativa por parte do

aprendiz, reforça a metodologia caracterizada pelo ensino tradicional ou Gramática-Tradução, mencionado por Silva S. (2004), o que é reforçado pelos exercícios compostos por frases soltas desvinculadas de contextos que façam parte da realidade dos estudantes, pois são estruturados a serviço dos tópicos gramaticais tema de cada SD; modelo que se afasta totalmente das orientações oficiais presentes nas diretrizes curriculares, PCN de Língua Estrangeira, que considera o ensino de espanhol pela natureza sociointeracional da língua e parte da ideia de ensino pautado na construção do significado pelo aspecto social, ou seja, prioriza a interação oral, não a memorização das estruturas gramaticais por meio da aplicação escrita.

Conforme imagem abaixo, na SD 1, por exemplo, nota-se já nos objetivos apresentados grande preocupação com os fatores gramaticais, e nas orientações apresentadas aos estudantes, o emprego dos verbos no modo imperativo.

Imagem 1 – SD 1

TEMA: Perífrasis de futuro y verbos regulares e irregulares en el tiempo futuro.
OBJETIVOS: Conocer y aplicar en diferentes contextos comunicativos las perífrasis de futuro (presente de indicativo con valor de futuro) y los verbos, regulares e irregulares, en el tiempo futuro (simple o imperfecto).
<u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u>
1^{ER} MOMENTO: Perífrasis de futuro: exhibición de videos y resolución de ejercicios estructurales
Inicialmente, el estudiante deberá ver el video 1: “El verbo 'ir' con los verbos infinitivos” (disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=253&v=qb9AZw3piTY&feature=emb_logo) para que, además de cantar un poquito y pasarlo bien, se entere de las reglas de construcción de ese tiempo verbal. A continuación, deberá ver el video 2: “Clase de español- A2. 1 IR A + INFINITIVO - La Aventura Española” (disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=UvgEzqWZ2l0) y observar, además de la gramática, la aplicación de este tiempo verbal en los diferentes ejemplos. Por último, se pide que el estudiante acceda la página https://www.practicemos.com/pdfs/ejercicio-ir-a-infinitivo.pdf y conteste los ejercicios sobre el tema propuesto, es decir, perífrasis de futuro. Cuando termine, podrá verificar las soluciones y conferir sus respuestas.

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Observa-se, também, a presença da linguagem indireta por meio do uso do pronome em 3ª pessoa do singular (“el estudiante”), um registro de formalidade e afastamento do aprendiz no processo de aprendizagem. Certamente, a linguagem direta e o emprego do pronome “tú”, geralmente utilizado em espanhol para marcar informalidade, passariam ao estudante uma sensação de acolhimento durante o processo de estudo remoto.

Outra característica observada foi a delimitação dos temas propostos nas

atividades de produção textual, presentes apenas nas quatro primeiras SD, o que exerce um controle por parte do professor nos temas que o estudante poderá abordar. Nesse sentido, vale lembrar que atribuir unicamente ao professor a responsabilidade pela aprendizagem do estudante constitui uma característica fundamental da educação tradicional, observada nas SD conforme imagens a seguir:

Imagem 2 – SD 1

4º MOMENTO: ¿Y al mundo? ¿Qué le pasará tras el coronavirus?: Actividad de producción escrita.

En este 4º momento, el estudiante deberá escribir un texto sobre el futuro del planeta tierra. Aunque exista un tema general, el estudiante podrá hablar de lo que quiera, es decir, personas, empresas, salud física, salud mental, animales, medio ambiente, contaminación, cosas positivas o negativas, la única "exigencia" es que se escriba en español y en el tiempo futuro (perífrasis o futuro imperfecto). ¡Buen trabajo!

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Imagem 3 – SD 2

4º MOMENTO: Actividad de producción escrita

Tras ver el video 4, el estudiante deberá escribir un texto sobre qué hará en la próxima semana, de domingo a sábado. La idea es escribir un texto semejante al que aparece en el video, o sea, el estudiante deberá hablar de si mismo y de sus familiares. ¡Buen trabajo!

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Imagem 4 – SD 3

5º MOMENTO: Actividad de producción textual.

En este último momento, el estudiante deberá escribir un texto sobre el barrio donde vive y deberá utilizar en su producción los verbos tener, haber y estar para referirse a los sitios, tiendas, monumentos, etc. presentes en la región.

PS. Se ruega al estudiante recordar que su lector no conoce su ciudad, así que, en este 5º momento, las explicaciones y los detalles se hacen muy importantes.

¡Buen trabajo!

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Imagem 5 – SD 4

<p>4º MOMENTO: Actividad de producción escrita.</p> <p>Finalmente, en este 4º momento, el estudiante deberá describir su ciudad (utilizando los verbos <u>haber</u>, <u>tener</u> y <u>estar</u> en presente de indicativo). En la 3ª secuencia didáctica se solicitó al estudiante que escribiera un texto sobre su barrio utilizando los mismos verbos, ahora se espera que el estudiante <u>complete su texto anterior</u> describiendo también su ciudad.</p> <p><i>PS. Igual que lo solicitado en la 3ª Secuencia Didáctica, en este 4º momento el estudiante debe tener claro que su lector no conoce su ciudad, así que las explicaciones y los detalles se hacen muy importantes.</i></p> <p style="text-align: right;">¡Buen trabajo!</p>

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

A SD 5, cuja intenção era promover uma revisão de conteúdos, reforça, em sua apresentação, a preocupação das professoras com a memorização das estruturas gramaticais. Contudo, no “momento” final, em que se trabalha produção textual, deixa-se um pouco de lado esse modelo e permite-se ao estudante, conforme observado na imagem abaixo, maior liberdade para tratar os temas presentes no vídeo proposto.

Imagem 6 – SD 5

<p>4º MOMENTO: Repaso: EN LA CIUDAD. Usos de <i>tener</i>, <i>haber</i> y <i>estar</i> en el discurso.</p> <p>Finalmente, el estudiante deberá acceder la página web https://www.youtube.com/watch?v=a7r_8jg4gjQ, asistir el video “De ilusiones también se vive Tercer puesto en el IX Concurso de Cortos RNE/Fundación SGAE” y explicar, según la historia, qué hay en el barrio Las Rozas (Madrid).</p>

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

O emprego exclusivo da língua estrangeira nas SD traz à luz a intenção de que o estudante aprenda vocabulários e construções de forma indutiva, sem interferências da LM, princípios fundamentais da Abordagem Direta.

No Método Direto, como visto nesta pesquisa, existe um esforço para que o estudante não estabeleça relações com o seu idioma materno, porém, os materiais, assim como no Método Gramática-Tradução, continuam sendo estruturados a partir das estruturas gramaticais estudadas, o que justifica o input fornecido (Martins, 2017), assim como observado nas SD, ser muitas vezes artificial e desconexo da realidade do estudante.

Cabe recordar que os dois métodos mencionados, Tradicional e Direto, por presumirem a aprendizagem do idioma estrangeiro a partir da compreensão estrutural, se encaixam no período pré-científico na trajetória do processo de ensino-aprendizagem de línguas sugerido por Spolsky (1975 apud SALOMÃO, 2010) e por

Lussier e Turner (1995 apud ALVES, 2016), o que, atualmente, após tantos estudos e avanços na área, configura um considerável retrocesso no cenário de ensino de línguas.

De modo geral, nenhum dos métodos que compõem os períodos psicométrico-estruturalista, sociolinguístico-interativo e comunicativo- metacognitivo foram observados na maioria das SD, apesar das tentativas de modernização das SD já mencionadas nesta pesquisa. Provavelmente, isto ocorreu devido aos métodos que compõem esses períodos considerarem a língua em uso e primarem pelo desenvolvimento da oralidade, não mais com base em grupos de frases, mas interpretando a língua como um conjunto de eventos comunicativos relacionado a fatores históricos, sociais e culturais, elementos que vão na contramão da base das SD: o ensino da gramática.

Além disso, há, nesses métodos, uma constante busca pela motivação do estudante na aprendizagem, algo que não fica aparente nas SD em estudo, pois o foco se concentra, em grande medida, na apresentação e no emprego das estruturas gramaticais.

Outra característica dos métodos baseados na pedagogia tradicional presente na estrutura das SD, é o tratamento oferecido aos erros no processo de aprendizagem. Conforme pode ser observado na imagem abaixo:

Imagem 7 – SD 5

Es muy común que el estudiante que está empezando a aprender español, cuando esté describiendo su ciudad o barrio, cometa errores como: “En mi barrio *está* una farmacia” (forma correcta: En mi barrio *hay* una farmacia).

Pensando en el uso de esos verbos, en este 3º momento el estudiante deberá completar correctamente las frases utilizando los verbos “estar”, “haber” y “tener” (localización, existencia y posesión) en presente de indicativo (si el estudiante tiene alguna duda sobre los usos de los tiempos verbales, deberá verificar/consultar las **actividades 3 y 4 de lengua española**).

EL VERBO <u>TENER</u>	
EL PRESENTE	
YO	→ TENGO
TÚ	→ TIENES
É/ELLA/USTED	→ TIENE
NOSOTROS(AS)	→ TENEMOS
VOSOTROS(AS)	→ TENÉIS
ELLOS(AS)/USTEDES	→ TIENEN

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Como já mencionado, a SD 5 foi desenvolvida para revisar conteúdos, e a reapresentação que se faz do tema “verbos estar, haber y tener en presente de indicativo” destaca o erro como um acontecimento indesejável e que deve ser evitado no processo de aprendizagem. O mesmo ocorre na SD seguinte, também dedicada à revisão dos conteúdos estudados até aquele momento, conforme imagem a seguir:

Imagem 8 – SD 6

3ER. MOMENTO: Repaso de la gramática.

Haber

Se usa el verbo haber para hablar de la existencia de lugares, cosas o personas. El verbo debe permanecer en singular, pues es impersonal (no tiene sujeto).

Ejemplos:

Se dice:

En mi equipo **hay** hombres y mujeres.

En esa casa **hay** muchas ventanas.

En mi ciudad no **hay** río.

Hay un hombre que se llama como tú.

No se dice:

En mi equipo ~~tiene~~ hombres y mujeres.

En esa casa ~~tiene~~ muchas ventanas.

En mi ciudad no ~~tiene~~ río

~~Tiene~~ un hombre que se llama como tú.

Tener

Se usa el verbo tener con sentido de poseer una o varias cosas. El verbo se conjuga de acuerdo con el sujeto.

Ejemplos:

Se dice:

Carlos y yo **tenemos** quince años.

Todos **tenemos** que vestimos.

Ella **tenía** hambre.

¿Tú **tenías** sueño?

¿Tú **tenías** el libro?

Nosotros **tenemos** frío.

Yo **tenía** ganas de verte.

Ellos **tenían** toda la razón.

No se dice:

Carlos y yo ~~hemos~~ quince años.

Todos ~~hemos~~ que vestimos.

Ella ~~había~~ hambre.

¿Tú ~~habías~~ sueño?

¿Tú ~~habías~~ el libro?

Nosotros ~~hemos~~ frío.

Yo ~~había~~ ganas de verte.

Ellos ~~habían~~ toda la razón.

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Apesar do foco abertamente direcionado à promoção das estruturas gramaticais, na SD 6 aparece, pela primeira vez desde a SD 1, um exercício que busca saber a opinião do estudante, sem a obrigatoriedade de tratamento de temas,

estruturais ou léxicos, específicos na resposta. Algo diferente do que estava sendo promovido até o momento e que oferece maior possibilidade de interação e reflexão do estudante.

Imagem 9 – SD 6

3ER. MOMENTO: Análisis del texto.
1. ¿Cuándo se pasa la historia?
<input type="text"/>
2. (a) ¿Cuántos verbos en futuro hay en el texto? (b) Señálos con marcador amarillo.
<input type="text"/>
3. ¿Si alguien reescribe el cuento sustituyendo los verbos en futuro por perífrasis de futuro habrá cambio de sentido? ¿Por qué?
<input type="text"/>
4. Estudiante, ¿le parece probable lo que cuenta el narrador? ¿Por qué? (Respuesta personal)
<input type="text"/>
5. Finalmente, el estudiante deberá transformar los verbos en futuro, destacados en el ejercicio 2, en perífrasis de futuro.
¡Buen trabajo!
ATENCIÓN: Todas las actividades propuestas deben ser realizadas EN ESPAÑOL.

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

O mesmo ocorre na SD seguinte. No 4º momento da SD 7, conforme pode ser observado na imagem abaixo, apesar de haver proposta de tema, solicita-se uma descrição individual, com possibilidades de reflexão e diferentes olhares do estudante.

Imagem 10 – SD 7

4º MOMENTO: Ejercicio.
En este 4º momento, el estudiante deberá asistir al video "Spanish Lesson - SER / ESTAR / TENER / HABER - En el Parque del Retiro", disponible en https://www.youtube.com/watch?v=fIVIsbcnCWk , y describir con sus propias palabras, utilizando los verbos "haber", "tener" y "estar" en presente de indicativo, el Parque de Retiro de Madrid.

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Diferente das atividades anteriores, o último exercício foge ao modelo de empregar a gramática em frases ou em pequenos textos pré-estruturados, característica do Método Tradicional, e aproxima-se do Método Audiovisual: busca

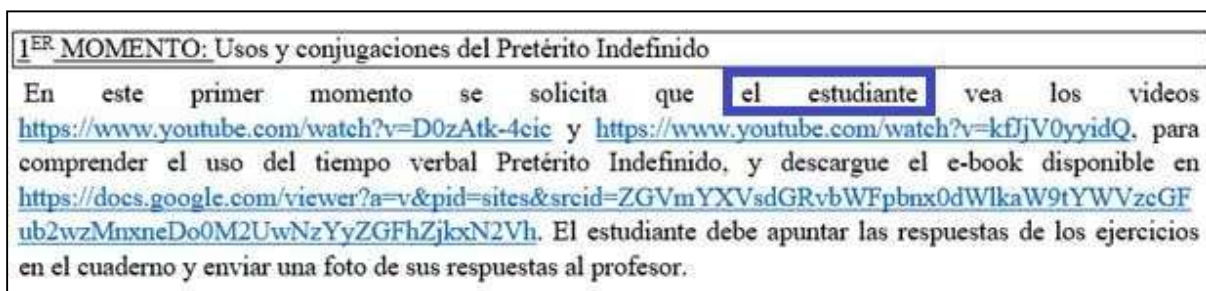
apresentar o idioma estrangeiro da mesma forma como o estudante aprendeu o idioma materno, isto é, na comunicação de situações reais; há foco na linguagem oral, mas sem desatender a linguagem escrita; há, ainda, o emprego de vídeo com áudio de falantes nativos, baseado em um contexto real de comunicação (MULIK, 2012, p.18).

Contudo, o tratamento dado ao erro na correção das SD não fica evidente no enunciado e vincula-se à correção dada pelas professoras.

Observado esse movimento de mudança, nas SD 8 e 9, dedicadas não mais a apresentar e trabalhar conteúdos gramaticais, mas temas relacionados à literatura, o percurso proposto pelas atividades que compõem a SD mostra-se mais dinâmico. Na SD 8, há atividades de interpretação leitora, interpretação auditiva e questões dissertativas que permitem ao estudante dialogar com a atividade; na SD 9, continuação da anterior, há questões de múltipla escolha com alternativas organizadas da letra “a” até a letra “e”, com apenas uma resposta correta ou incorreta, que buscam fazer com que o estudante se aproxime ao conteúdo do conto.

Apesar desse breve distanciamento da metodologia tradicional, na SD 10, retoma-se a estrutura presente nas primeiras SD. Apresenta-se o tema gramatical no “1º Momento”, mostra-se o uso do tempo verbal e mais conjugações no “2º Momento” e, finalmente, aplica-se a gramática apresentada nos dois primeiros momentos em exercícios estruturais e produção de texto direcionada à aplicação desses verbos no “3º Momento”. Cabe salientar que, nessa SD, há uma mescla entre o tratamento indireto, “el estudiante”, e o tratamento direto por meio do pronome pessoal, geralmente de uso formal, “usted”, conforme imagens abaixo:

Imagem 11 – SD 10



Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Imagem 12 – SD 10

3. Escriba un pequeño párrafo que cuente una historia en pasado, utilizando por lo menos 5 verbos diferentes en Pretérito Indefinido. Puede elegir usted el personaje y el tema.

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Essa mesma estrutura – apresentação do tema gramatical, exemplos de uso e aplicação da gramática em exercícios estruturais – se repete nas SD 12 e 13 para apresentação e revisão do Pretérito Perfecto Compuesto.

Na SD 11, retoma-se o tema gramatical apresentado na SD 10 por meio de uma música e observação do tempo verbal na letra da canção, novamente exaltando traços da metodologia tradicional; além disso, os ditos populares em espanhol são explicados com exemplos aleatórios para que o estudante busque, com base nos exemplos descontextualizados, explicar a presença do provérbio na letra da canção, conforme Imagem 13 abaixo:

Imagem 13 – SD 11**a) Me fui por las ramas:**

Cuando se le preguntó por la capitania del equipo, Ronaldinho no se fue por las ramas y afirmó: "Ser capitán de un gran club es un sueño que tengo".

¿QUÉ CREES QUE SIGNIFICA EN LA CANCIÓN?

b) Estuve del otro lado del mostrador

(...) Gonzalo Miró, quien esta semana se ha estrenado como presentador de televisión junto a Concha García Campoy. De momento, se ha dado cuenta de que ha pasado de tener a los paparazzi persiguiéndole día y noche a estar al otro lado del mostrador.

¿QUÉ CREES QUE SIGNIFICA EN LA CANCIÓN?

c) Me ahogué en un vaso de agua

Preocupaciones todo el mundo tiene y no consiste en ahogarse en un vaso de agua y decir de esto no salgo ni para atrás. No sales si te quedas parada, quieta sin saber qué hacer, ante lo que se presenta y te preocupa.

¿QUÉ CREES QUE SIGNIFICA EN LA CANCIÓN?

Fonte: Documentos da pesquisa, produzidos pelas professoras participantes (2020).

Nessa SD, diferente das anteriores, a forma de tratamento sofre uma alteração: deixa-se de tratar o estudante formalmente, pelo pronome "usted", e passa-se a tratá-

lo por “tú”, pronome geralmente utilizado para tratamento informal na língua espanhola, mudança que, apesar de não exercer grande influência na estrutura tradicional das atividades, marca maior aproximação do professor, por meio da linguagem, com o estudante.

Durante a entrevista, foi perguntado às professoras se, desde a primeira até a décima terceira SD, ocorreram mudanças na construção dos materiais. Segundo a Professora 1, a principal mudança está relacionada à percepção de não se limitar a trabalhar apenas um “item”, mas um “tema” e dentro desse tema relacionar gramática, vocabulário, conteúdos culturais etc., ou seja, “amarrar vários conteúdos em um tema”. Outra mudança observada pela Professora 1 foi a disposição dos itens na tela. Segundo ela, devido à sua experiência com elaboração de textos científicos, preto e branco, “secos e sem vida”, as primeiras SD produzidas não eram muito coloridas. Posteriormente, observando que o livro didático é colorido e que os mapas mentais trabalhados com os estudantes em sala de aula, no ensino presencial, priorizam as cores como ferramentas visuais para “criar um caminho de memorização de conteúdo” para o aluno, a professora refletiu sobre o assunto e se deu conta de que o computador oferece uma série de recursos visuais que não estavam sendo utilizados e, a partir desse momento, passou a aplicar mais cores nas SD como ferramentas para auxiliar a aprendizagem.

No entanto, devido ao contexto de distanciamento, houve pouca comunicação entre as profissionais e, segundo a Professora 1, para evitar aumento de carga de trabalho, poucas interações foram feitas sobre melhoramentos que poderiam ser feitos na elaboração das SD, o que certamente estagnou a melhoria dos materiais.

Como o nosso aluno é muito visual, por causa de jogos de videogame, celular, tudo [...] eu sinto, ainda, falta de cores ou de explorar um pouquinho mais a colocação dessas informações na página, ali na tela, mas eu aprendi muito com as sequências dos segundos anos e não me sinto... no momento, eu decidi ter a postura de não sugerir isso pela própria demanda de trabalho nossa. (Professora 1).

Já para a Professora 2, o que, de fato, ocorreu no progresso das SD foi uma tentativa de dinamizar as atividades presentes com músicas, jogos e outras ferramentas online, mas em relação à estrutura das atividades, diz não acreditar que as SD de que participou, 9^a à 13^a, tenham sofrido muitas mudanças, principalmente porque os conteúdos continuaram sendo previamente definidos.

Para Nóvoa (1992, p.14), o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Nesse sentido, Luna (2016, p.48) ressalta que “Reunidos, professores questionam o quê e como aprenderam, o quê e como estão a ensinar e como podem fazê-lo de forma diferente.” Assim, é certo que a pandemia gerou um ambiente de aprendizagem atípico, com novos problemas e novas necessidades para a educação, mas, no cenário analisado nesta pesquisa, a falta de comunicação entre as docentes estagnou, em grande medida, as possibilidades de evolução metodológica dos materiais desenvolvidos.

5.2.1 O trabalho com a Sequência Didática: a familiaridade das professoras

Possivelmente, por sustentarem a crença de que todos os docentes do município sabiam trabalhar com SD ou, ao menos, conheciam o termo e a teoria para a sua aplicação, não foi oferecida, pela Seeduc ou pelas coordenações das duas escolas de Ensino Médio, uma formação sobre o tema aos professores ou, simplesmente, um modelo para elaboração de SD. Não obstante, ambas as professoras participantes desta pesquisa nunca haviam trabalhado com essa ferramenta e tiveram sua primeira experiência com esse instrumento de aprendizagem durante o processo remoto.

Assim, a orientação dada pela Seeduc foi, apenas, para os professores delimitarem os temas a serem trabalhados tomando como referência os planejamentos anuais e, com base nos conteúdos, elaborarem as SD em conjunto, de modo que pudessem oferecer um documento único e coerente aos estudantes das duas escolas.

Segundo a Professora 1,

Essas sequências didáticas foram, elas estão sendo ainda, um processo [...] Foi interessante essa questão da sequência didática porque eu, particularmente, levei um tempo para retomar o conceito de sequência didática que eu tinha tido na pedagogia ou mesmo no mestrado. A princípio, eu confesso que eu me vi ali preparando só uma folha de exercícios, uma folha de exercícios para não deixar o aluno sem fazer nada, mas eu fiquei muito incomodada no começo, porque eu achava que nós precisávamos discutir o que é sequência didática, qual a proposta da sequência didática. Como ela mesma diz: é uma sequência, então quais são os momentos, quais são os conteúdos, como que o aluno vai caminhar, já que ele está

caminhando sozinho, os conteúdos que nós temos de passar, ali, dentro do nosso planejamento. Então, eu confesso que eu fiquei muito descontente no começo, comigo mesma, por não saber administrar o próprio conceito de sequência didática. Não estou contente ainda, no momento, mas eu observo que houve uma melhora no trabalho. Totalmente isolado, então, não houve uma pontuação, uma ponderação por parte da coordenação em falar ‘vamos fazer hoje uma reunião’, ‘vamos discutir o que é sequência didática para que todas consigam, dentro de código e linguagens, né?, na área de vocês, cada uma na sua disciplina, conseguir montar uma sequência didática’. Então não houve, vamos dizer assim, um processo de formação. Não é uma crítica, porque eu posso imaginar que a coordenadora entenda que, se eu sou habilitada, eu sei o que é uma sequência didática. Talvez não tenha havido essa formação porque fica implícito que se você tem a licenciatura, você tá licenciada, você sabe fazer uma sequência didática, mas eu tenho dúvida se todos sabem, porque me parece que esses são conceitos, assim, mais recentes da educação e nem todos os nossos colegas continuaram estudando, enfim... porém... foi o que deu para fazer na época e o que tá dando para ser feito. (Professora 1)

A Professora 1 destaca, ainda, que, no seu ponto de vista, a SD é bastante viável e funcional por permitir mais liberdade do que a oferecida pelo livro didático, pois é uma ferramenta que permite ao professor a criação do próprio material segundo a realidade da escola e do aluno, principalmente em um momento tão delicado como o que está sendo enfrentado pelos docentes e estudantes na “nova realidade” gerada pela pandemia. Apesar disso, ela observa que, para que isso ocorra, é necessário que os professores se apropriem melhor do conceito “Sequência Didática”.

Diferente da Professora 1, que já conhecia o termo SD por tê-lo estudado durante sua formação, a Professora 2, além de não ter experiência anterior com ensino à distância, não conhecia o termo, o que tornou a experiência ainda mais desafiadora.

Na faculdade, eu não me lembro de ter estudado isso, não. Eu descobri agora, porque agora que eu fui pesquisar qual era o sentido de ter uma sequência didática, qual era o significado, o intuito, foi agora, foi na guerra, ali na luta [...] eu nunca tinha elaborado uma sequência didática, eu tô acostumada a elaborar um plano de aula, mas aí é para uma aula ou uma dobradinha, não uma sequência que duraria seis aulas, é uma coisa mais extensa e mais profunda.[...] É difícil, eu nunca dei aula à distância, então, o ensino remoto, para mim, é completamente diferente de tudo o que eu tô acostumada. Eu trabalho com aula desde 2009, e, em todos esses anos, eu nunca dei aula online, foi a primeira vez. Todas as minhas aulas sempre foram presenciais, particular, ou em escola de idiomas, ou dentro da escola regular, então esse mundo todo é novo pra mim. (Professora 2)

Ainda assim, classificou a prática como positiva.

Eu achei tranquilo. Na verdade, é diferente porque, quando você prepara uma aula, você não prepara do mesmo modo... eu não sei, pelo menos eu, eu

preparo mais aquilo que eu vou falar, eu me preparo para o que eu tenho que explicar e aí, normalmente, os exercícios são exercícios de livro, porque, normalmente, o aluno temo livro para seguir ou já é uma apostila montada, não sei... Então, o ensino remoto é um pouco diferente, eu acho, porque a gente tem que preparar o conteúdo, buscar vídeo... eu nunca publiquei para os meus alunos, por exemplo, um vídeo de explicação de conteúdo, a explicação sempre ficou por minha conta, o vídeo que eu passo para eles é algum texto ou alguma coisa a mais, mas não um que tá explicando como se dar um conteúdo, e agora tem essa diferença, que eu nunca tinha visto, eu nunca tinha entrado no YouTube para pesquisar uma aula “x”, por exemplo, a primeira vez foi agora, mas eu achei legal até. É bom que você conhece coisas novas e vê como que as outras pessoas explicam, às vezes eu achei até mais claro do que como eu usava, achei que poderia encaixar melhor. Foi uma experiência nova em todos os sentidos. (Professora 2)

De acordo com a professora, sua maior dificuldade, após ter ingressado na escola e assumido as aulas em agosto de 2020, foi entender o processo de trabalho com as SD, pois além de desconhecer a ferramenta, ela afirmou não ter recebido qualquer orientação ou assistência da coordenação. Segundo ela, todas as orientações, desde o acesso ao planejamento até a estrutura das SD e andamento do trabalho via plataforma “Google Sala de Aula”, foram oferecidas durante o processo pelas demais professoras de espanhol e pelos próprios estudantes.

Sobre a evolução do trabalho, desde quando assumiu as aulas, na SD 9, até o fechamento desta pesquisa, SD 13, a professora destacou que

Muda mais o ritmo, porque agora eu consigo preparar mais fácil. Antes era um pouco mais difícil entender aquele primeiro momento, segundo momento, terceiro... por que dividir nesses momentos? Até que eu achei uma lógica para mim. Por exemplo, não sei, eu entendi como uma lógica de organização pro aluno, quando recebe aquele monte de folhas de atividades pra ele se situar, mas o que eu achei foi a praticidade de criar: no início, pra mim, foi mais difícil, hoje eu levo com mais tranquilidade essas elaborações. (Professora 2)

Observou-se, portanto, pouca familiaridade das professoras com a elaboração e aplicação das SD e a evidência de que a forma de organização do trabalho adotado por ambas está orientada por modelos de exercícios já existentes, pautados em livros didáticos, ou em uma organização própria. Assim, a partir dos relatos das professoras e da observação da estrutura e desenvolvimento da SD, observou-se, nas primeiras SD, uma tentativa de transposição do trabalho realizado em sala de aula à estrutura de atividades relacionadas entre si, com a finalidade de simular uma quantidade determinada de aulas. Nesse trabalho, a partir dos relatos das professoras e da observação da apresentação e do desenvolvimento das SD, observou-se predomínio

de metodologias tradicionais, movidas da sala de aula para o papel, e traços de tentativas de modernização dos exercícios nos caminhos que o estudante percorreria nas atividades.

5.2.2 A concepção de erro nas produções dos estudantes: em foco, a avaliação pelas professoras

De acordo com a Professora 2, não foram estipulados, pela Seeduc ou pela coordenação da escola, critérios de avaliação e correção para as SD, a não ser o referente às notas. Segundo ela:

Se o aluno fizer qualquer coisa, mas ele entregou, ele ganha 100 e se ele entregar atrasado ele ganha 50 e se não entregar é 0; mas, em questão de qualidade, eu cobro nos meus meets, mas se o aluno, por exemplo, a gente tem os alunos que copiaram as respostas de um pro outro, que não mudou uma vírgula, não mudou nem a letra, não mudou cor, não mudou nada, e a gente foi obrigado a atribuir a nota para todos eles, mesmo copiando tudo. O critério de avaliação, pra mim, é completamente errado. Não tem sentido para nós, nem pra eles eu acho. (Professora 2)

Sobre os critérios de correção adotados por ela, a declaração foi a seguinte:

Eu abro todas as atividades, eu abro de aluno por aluno e, se ele copiou, eu coloco que ele copiou, que tem outra atividade igualzinha dele, uma ou mais [...]. Na SD, eu coloco que tem algumas coisas erradas, mas aí eu coloco que a gente vai corrigir junto no meet e, aí, no meet, eu cito o que eles responderam errado, qual foi o erro que a maioria teve, eu corrijo todos os exercícios que foram dados em todas as SDs, eu corrijo todas no meet e, aí, eu explico: “ó, aqui a maioria respondeu isso, isso e isso, mas não é porque é assim, e aí eu vou explicando e vou corrigindo todos os exercícios junto com eles. (Professora 2)

Quando questionada se o seu critério de avaliação se manteve igual desde o início do ensino remoto até o momento da entrevista, a professora comentou:

Eu burlei o critério de avaliação porque eu não dei 100 pontos pros alunos que copiaram, eu dei 50. E eu não sei se alguém reclamou ou se alguém foi atrás disso, mas eu não dei, eu me neguei a dar 100 pontos para um aluno que simplesmente copiou tudo de outro e enviou só pra falar que enviou. Então, eu olho o que eles tão fazendo, se eles fizerem incompleto, eu dou 50 e, se eles fizerem tudo copiado, eu dou 50 do mesmo jeito e coloco que eles copiaram e que a gente vai conversar no meet. [...] eu discuti com a coordenação, se a gente iria mesmo dar pontos pra eles e o retorno foi que sim, que era para dar, porque não dava para saber quem copiou de quem, mas eu não achei certo fazer isso, não vi sentido nenhum. Na primeira, eu

aceitei e fiz, dei os 100 pontos, da segunda, que seria a 11 ou a 10 em diante, não, eu segui o meu critério. (Professora 2)

Em relação às questões de expressão escrita, especificamente, que permitem ao estudante maior liberdade para se expressar, a Professora 2 disse ter verificado todos os documentos entregues pelos estudantes, apesar de ter encontrado muitas SD com essa única questão em branco. Segundo ela:

Eu acho que, de 120 alunos, eu tinha 5 respostas. Então, eu marquei os cinco alunos que responderam diferente, abri pra eles e mostrei as cinco respostas e o que eu pensava e montamos juntos uma resposta em comum. [...] Eu acho que nem a autoral não foi (as respostas), eu acho que alguns vieram de internet. De 5 modelos, uns 2 vieram de internet. [...] Deu para abrir todos e mostrar a resposta, e ainda fui bem crítica com eles, bem dura e eu falei “ó, vocês são 120 alunos em média eu tenho 5 respostas diferentes entre todas e estas são as 5”, e foi aí que eu acho que eles melhoraram bastante nesse sentido de cópia. (Professora 2)

De acordo com a resposta da professora, observou-se que, em relação às produções escritas, não houve devolutiva individual para cada estudante, mas uma única correção geral, comentada nas aulas ao vivo. Quanto ao tratamento dado ao erro pela Professora 2, observou-se uma compreensão pautada em metodologias de cunho tradicional, ou seja, uma visão da ocorrência do erro como um desvio da norma culta padrão.

Cabe observar que, sempre que questionada sobre os critérios de avaliação por ela empregados para a correção das SD, a Professora 2 mencionou os critérios que foram sugeridos e adotados por ela para atribuição das pontuações, o que sugere uma justaposição estabelecida pela professora entre “critério de avaliação” e “atribuição de notas”.

Ainda sobre os critérios utilizados para a correção das SD, a Professora 2 destacou que, no ensino presencial, costuma aplicar a seguinte dinâmica: explica o conteúdo, deixa que os estudantes resolvam os exercícios propostos, tirando as dúvidas que se façam presentes durante a aula e corrige com a sala na semana seguinte, atribuindo vistos e, posteriormente, pontos e notas às atividades ministradas; diferente, segundo ela, da dinâmica adotada para a correção das SD durante o ensino remoto.

Apesar de a Professora 2 afirmar que as dinâmicas por ela utilizadas no ensino presencial e no ensino remoto são distintas, com base em seus relatos, não foram observadas diferenças significativas. Aparentemente, as dinâmicas são parecidas e

seguem o seguinte percurso: (1) apresentação do conteúdo; (2) resolução pelos estudantes dos exercícios propostos; (3) comentários da professora para sanar dúvidas, se necessário; (4) correção comentada pela professora com a turma e (5) registro formal dos estudantes que fizeram e que não fizeram a atividade, sendo a ordem de execução dos itens 4 e 5 irrelevante.

Já a Professora 1 afirmou não ter tido dificuldades para adaptar seus critérios de correção durante o ensino remoto, pois, segundo ela, já empregava praticamente os mesmos critérios no ensino presencial.

Tudo o que o aluno faz, para mim, é considerado. [...] Na sala, na aula presencial, como eu trabalho com o aluno, ele tem de me mostrar a tarefa feita no dia “x”: a gente combina um prazo razoável e ele me mostra. Eu não levo em consideração se está certo ou se está errado, isso sempre foi um princípio meu, tá? [...] Porque eu parto do princípio de que a pessoa tentou, ele tentou, ele se sentou, ele se esforçou. O que eu não gosto de ver, muitas vezes, lógico, você percebe um faz, outro copia, tá? Mas, tirando essas partes aí, que eu não sei se tem a ver com aprendizagem, ou com o próprio caráter da pessoa, mas o aluno tentou fazer, ele merece ser reconhecido. Depois nós vamos ver se ele acertou, se ele errou, onde acertou, onde errou, mas aí sem valer a nota. Então, pra mim, eu sempre fazia a notação de tudo o que o aluno entregava, e essas entregas, no final do trimestre, se transformavam numa nota. Então, era uma maneira que eu encontrei de valorizar tudo o que o aluno fazia sem relacionar diretamente com notas: “Se você fizer isso, você vai ganhar uma nota.” Então, foi uma maneira sempre que eu tive de trabalhar com o aluno a ideia de construção de algo, de você ir construindo e, ao fim... de você plantar, depois você vai colher, da ideia de poupar, eu sempre brincava com eles “É a sua poupança, você sempre vai colocando um dinheirinho ali, no final você vai resgatar uma boa nota.” Então, pra mim, não foi difícil aceitar o fato de dar 100 pontos pro aluno que entregou a atividade completa dentro do prazo, né? Tanto que, é, eu crio as rubricas no... lá na parte, né? Que tem da plataforma e um do... o primeiro item é pontualidade, então eu tenho, eu criei a rubrica: “pontual” e “não pontual”, se o aluno, e ali tá explicado: “O aluno entregou a atividade dentro do prazo”, “O aluno não entregou a atividade”. Então, quando ele recebe, ele não recebe só um 100 e a devolução da atividade, ele recebe também a rubrica e algumas têm até três itens avaliados. Então, a pontualidade, em todas elas, eu tô avaliando, mesmo naquelas que não tinham pontos, e o fato de... o que eu coloco, por exemplo, na rubrica do aluno que entrega em branco: eu criei o item “insuficiente”. Então, vamos lá, no vocabulário, coloco lá “satisfatório”, “insatisfatório” e “insuficiente”. “Satisfatório” é que ele consegue expressar, identificar os novos vocabulários com poucos erros, tal... e o “insuficiente” tá bem claro ali: “O aluno entregou a atividade incompleta ou em branco, sendo incapaz de avaliar a sua aprendizagem”, e, aí, eu tô devolvendo como insuficiente, tá? Então, ele tem uma série de itens de retorno do que ele tá fazendo, porém, isso foi uma iniciativa minha, não foi solicitado isso da parte, né? E eu, assim, estou fazendo porque entendo que o aluno precisa muito mais do que 100 pontos, saber se ele tá no caminho certo ou não daquilo que foi solicitado. Então, a nota, pra mim, ela nunca representou a aprendizagem do aluno: a nota é uma convenção daquela instituição da qual eu pertença e eu obedeco, mas ela nunca representou pra mim o conhecimento de ninguém. Então, a rubrica, ela dá um pouquinho mais de trabalho, porque você precisa elaborar o que significa satisfatório, eu até comecei assim muito grande, comecei: “muito satisfatório”, “satisfatório”,

“insatisfatório”, depois eu falei: “Não, vou simplificar”, né?... mas o “insuficiente” eu deixei, porque aí eu consigo justificar o zero. “- Por que que deu zero?” “- Porque ele entregou em branco”. Apesar de ter entregado pontualmente, ele entregou em branco, eu não tenho como avaliar. Então, não tá insatisfatório, só, tá insuficiente. (Professora 1)

E completa:

Só de bater o olho eu já consigo saber, né? Então, eu deixo um recadinho naquela parte de comentários, eu sempre inicio com o nome do aluno, eu acho isso extremamente importante. Já tenho, crio ali algum texto básico, por exemplo, “Fulano, a sua atividade foi verificada e pontuada. No dia “x”, eu vou publicar o gabarito, tá? Porém, eu observo que você precisa revisar o conteúdo de conjugação de verbos.” Eu não digo para ele onde tá o erro, porque senão eu tenho que corrigir pra ele, né? Aí vai ficar fácil pra ele. Não, eu quero que, no dia tal, ele pegue o gabarito e ele corrija. E aí, ou então se eu percebo que tá ali, digamos ali 90% bom, eu coloco o mesmo texto, mas eu termino: “Olha, até aqui você tem feito um trabalho muito bom, continue assim”. Então, eu já crio alguns textos pra cada sequência que eu vou criar, ou seja, o aluno recebe muita devolutiva da atividade que ele faz de mim, né? Não sei nem se ele lê, mas tem, não é só a nota, não é só 100, 50 ou 0, mas eu também não vou lá e não fico corrigindo palavrinha por palavrinha pra ele, a não ser a produção textual. (Professora 1)

Sobre a correção das produções textuais, segundo a professora:

Na produção textual, eu vejo e também faço um comentário embaixo do próprio texto, dentro da atividade da folha do aluno, né? Que aí elevem marcado de verde, fica uma cor diferente, aí, ali, eu interajo. Então, assim, eu faço muita interação. Eu não consigo só por um número e devolver pro aluno, eu fico me imaginando recebendo aquilo. Eu era uma aluna que gostava que o professor falasse: “Olha, melhora aqui, melhora ali.” (Professora 1)

Observou-se, portanto, com base nos relatos da Professora 1, que os seus critérios de correção no ensino presencial e no ensino remoto se mantiveram muito próximos e a ocorrência do erro é esperada, ou seja, aparece como parte do processo de aprendizagem.

De acordo com a professora, os discentes dos segundos anos que já tinham aula com ela certamente não notaram muita diferença nos critérios utilizados na avaliação de espanhol, pois, no ensino presencial, já costumava carimbar as atividades feitas e, no final, dava uma nota com base nesse registro, e agora, durante o ensino remoto, as rubricas correspondem ao carimbo e a avaliação ficou muito parecida com a maneira com que ela trabalhava em sala de aula.

Mais do que os conceitos de “certo” e “errado”, a correção da professora se atém ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento do senso de

responsabilidade pelo estudante com o seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, as rubricas criadas pela professora durante o ensino remoto também aparecem como um estímulo para a auto-observação do estudante durante o curso de espanhol língua estrangeira e para a autocorreção, seja relacionada à compreensão dos conteúdos, seja relacionada à postura adotada durante os estudos. Já a atribuição da nota, como destaca a professora, assume papel de mera convenção da instituição.

De modo geral, observou-se que as duas professoras participantes compreendem e abordam os erros no processo de avaliação, mas de maneiras distintas. Enquanto a Professora 2 concebe o erro como um desvio da norma culta padrão e busca corrigi-los com os estudantes, acercando-se à metodologia tradicional de ensino da língua, a avaliação da Professora 1 entende o erro como parte do processo de aprendizagem, o que justifica o fato de ela não atribuir ou diminuir nota do estudante segundo a maior ou menor ocorrência dos erros nas atividades que compõem a SD. A concepção adotada pela professora frente aos erros e à elaboração das rubricas, justificadas por “experiência e intuição” da professora, afasta sua correção dos métodos tradicionais e a aproxima ao chamado Pós-Método, ou seja, observado o contexto, a professora “faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer” (LEFFA; IRALA, 2014, p.391).

Outra característica interessante da forma de corrigir as atividades escritas pela Professora 1 é a ação de colocar-se no lugar do estudante: imaginar como se sentiria se, enquanto aluno/a, recebesse aquela correção. Ao tratar a evolução do ensino do espanhol língua estrangeira no Brasil, Bordas (1991, p.31 apud CAMARGOS, 2003, p.39) destaca a tendência que alguns professores têm de basear sua prática docente em suas experiências pessoais de estudo e apenas reproduzir o modelo de ensino de língua estrangeira, geralmente baseados em abordagens tradicionais. No caso da prática relatada pela Professora 1, esse resgate é feito, mas não de maneira reprodutiva, como menciona Bordas, mas de forma reflexiva e crítica.

5.2.3 O ensino remoto na pandemia

O ensino remoto emergencial ganhou protagonismo durante a pandemia instaurada pela covid-19 para que instituições de ensino do mundo inteiro dessem continuidade ao ano letivo. Devido a essa situação, surgiram desafios e a necessidade

de construção de novas práticas pedagógicas e novas formas de ensino-aprendizagem para toda a comunidade acadêmica.

Acho que poderia ter sido bem melhor se a gente tivesse feito tudo arrumadinho desde o início, eu acho que eles perderam muito tempo vago. Foram poucos conteúdos trabalhados e foi muito tempo, eu acho que perderam bastante tempo nesse sentido, porque, se a gente tivesse, desde o começo, já estipulado que faria os meets, que teria essas SDs e como, ter uma regrinha de andamento, eu acho que a gente podia ter dado conta de muito mais coisas. (Professora 2)

Além disso, diante da crise mundial instaurada, as pessoas também foram severamente impactadas, não apenas em aspectos sociais, mas também em aspectos físicos e emocionais.

Nesse sentido, a Professora 1 comenta que o trabalho se modificou e passou a gerar, muitas vezes, a sensação de que também ficou maior. Segundo ela, durante o trabalho em casa, gerado pela pandemia, frequentemente, ela perdia a noção do tempo, o que a fez dedicar muitas horas a mais do dia à profissão.

A partir do momento que ele vira rotina, que eu consigo executá-lo mais rápido, porque aquilo fica mecânico, talvez eu passe a ter a sensação de que não é tanto trabalho assim. Mas primeiro é o trabalho de você se adaptar ao aprender coisas que antes você não sabia, então, às vezes, pra gravar um vídeo de quinze minutos de explicar, eu levo três horas. Porque erra, grava de novo, depois faz o barulho, né? [...] uma furadeira, não sei o quê; você quer entregar um produto bom pro aluno. Então, muitas vezes, eu gravei aula duas, três horas da manhã porque não tinha nenhum ruído em casa. Outra coisa é: você vai ter de ver aquele vídeo, você não vai jogar ele no ar sem ver, aí você vê que você falou uma palavra errada, que você fez uma explicação errada, você vai gravar de novo. Tudo bem, se você fizer isso cem vezes, na centésima primeira, você já tira de letra, mas isso vai consumir o seu tempo. Então, o tempo de trabalho, pra mim, ele duplicou. A minha vida é trabalho o tempo inteiro porque, mesmo que eu não esteja aqui, a minha mãe precisa de mim, eu levo o computador e eu dou aula a partir a casa dela, né? Eu já dei aula dos lugares mais inusitados, né? Com um sobrinho embaixo da cadeira, né? Com cachorro escondendo, porque não tem mais horário, você tem de tá trabalhando o tempo inteiro. O aluno tá, você tá o tempo inteiro recebendo notificação que o aluno mandou uma pergunta, que o aluno mandou uma atividade. Eu já tive a surpresa de não perceber que eu estava corrigindo atividade à uma e meia da manhã, e o alunome respondeu à uma e meia da manhã! Depois, eu pensei: “Nossa, acho que eu não devo fazer isso, porque ele tá recebendo a notificação de que eu corriji a atividade dele à uma e meia da manhã e ele tá interagindo, eu preciso me controlar que eu tô fazendo isso uma e meia da manhã!”. Então, obedecer o teórico horário de trabalho tá muito difícil. (Professora 1)

A professora destaca, também, que essa situação exige muito trabalho, mas oferece pouco retorno. Segundo ela, investe-se muito tempo para a preparação das

atividades, mas poucos estudantes devolvem as SD com as atividades concluídas, além do fato de que há estudantes que sequer assistem as aulas.

Mas, no horário da aula, eu tô aqui: eu abro a câmera e fico aqui, né? Não importa. Então, a gente tá tendo de trabalhar também frustrações muito mais intensas, eu acho, que na sala de aula. Na sala de aula, você tá vendo que o cara tá de costas pra você, aqui você tá com uma câmera ligada e ninguém aparece, não é? Mas você não pode deixar de ligar a sua câmera porque vai que ele entra e você não tá? Ele vai dizer: “Olha, eu entrei e a professora não tava”. (Professora 1)

Nesse sentido, ao que a Professora 2 classifica como “defasagem de alunos”, a docente destaca:

Agora, o que eu acho é que é a defasagem de alunos. Eu acho que a gente podia ter cobrado muito mais deles porque, se a gente tivesse na escola, igual alguns alunos falam: “Ahhh, mas ele não tem internet” (aí tudo bem, é um caso à parte que a gente não tem como dar um computador ou um celular ou internet pra aquele aluno), mas se a gente andar dentro de sala de aula, a gente vê que 95% dos alunos de cada sala têm celular, têm 3G, tem tudo, então, em casa, eles têm esse acesso e, aí, se a gente pegar por sala, a gente não tem nem 10% dos alunos que tão entrando no meet. Então, a defasagem de alunos é enorme e isso me preocupa. Eu acho que a gente podia ter pensado, podia ter sido pensado um outro modo de avaliação que cobrasse mais, que contasse como nota, que contasse como reprovação e, aí sim, aqueles alunos que a gente sabe que realmente não têm a internet em casa, não têm o celular, não têm... aí sim, a gente faria uma outra abordagem com esses alunos. [...] Eu acho que, quando a gente voltar ao ensino presencial, vai ser bem difícil seguir com os conteúdos do ano que eles estão e retomar tudo isso e começar tudo de novo. (Professora 2)

Apesar disso, observou-se na escola, além desses casos citados pelas professoras, estudantes que não participaram das aulas por falta de acesso à tecnologia e à internet; outros que assistem as aulas pelo aparelho celular e, por isso, encontram mais dificuldades na hora de resolver as SD; estudantes que têm acesso a um computador e à internet, mas não dispõem de um microfone e/ou uma câmera para poder interagir durante as aulas; e, ainda, há aqueles que vivem com muitos familiares e não conseguem um ambiente silencioso para estar durante a aula. Além de ruídos gerados por situações imprevistas que acabam prejudicando a concentração e, às vezes, o andamento da aula, como reformas, carros de propaganda com alto-falantes etc.

Todas essas questões geraram implicações para o ensino- aprendizagem, o que tornou essencial uma revisão de suas práticas docentes e das metodologias utilizadas pelas professoras. Nesse novo contexto gerado pela pandemia, as perdas

e a necessidade de mudança ficaram evidentes, mas também houve ganhos, principalmente em relação à formação dos professores e à revisão, há tempos necessária, das práticas de ensino em sala de aula.

Nas entrevistas, ambas as professoras disseram ter buscado melhorar os seus conhecimentos para aperfeiçoar sua prática pedagógica durante a pandemia, seja com cursos de atualização, seja com estudos autônomos sobre tecnologia e ferramentas de ensino-aprendizagem, além de terem revisado o planejamento anual com um olhar diferente e revisitado, criticamente, suas práticas docentes.

Ainda assim, essas atualizações profissionais e a busca por aperfeiçoar os conhecimentos na área da tecnologia ocorreram durante o processo, de modo que, por mais que tenham existido tentativas por parte das professoras de aplicar estratégias e materiais mais modernos nas SD e dar destaque ao estudante como protagonistas da aprendizagem, as estruturas das SD mantiveram, em sua maioria, características do ensino tradicional, uma vez que não houve tempo hábil para planejamento e adequação das práticas que costumavam aplicar em sala de aula ou que lhes pareceram mais adequadas para atender ao trabalho remoto segundo as ferramentas que os estudantes dispunham. Assim, as SD mesclaram, na medida do possível, os métodos empregados nas aulas presenciais e as tentativas de modernização metodológica exigidas nesse período, sem deixar de atender, ainda, uma parcela do alunado que não tem acesso à tecnologia e aos materiais.

Nesse sentido, a presença do erro também esteve, em grande medida, vinculada à concepção tradicional de aprendizagem, classificada como um desvio negativo do modelo buscado, e a interlíngua, parte indissociável do processo de aprendizagem, não recebeu destaque positivo durante a aprendizagem de espanhol no ensino remoto.

6 O PRODUTO DA PESQUISA

Após identificar a presença recorrente das metodologias de ensino de cunho tradicional nas SD desenvolvidas para os 2º anos do Ensino Médio durante o ensino remoto, observou-se a necessidade de desenvolvimento de um material de auxílio ao professor de espanhol língua estrangeira, baseado em metodologias de ensino mais atuais.

Nesse modelo, os aspectos gramaticais deixam de ser protagonistas e o erro assumirá papel construtivo na aprendizagem.

Assim, observadas as SD elaboradas pelas professoras participantes, definiu-se como contribuição desta pesquisa a elaboração de uma SD para o 2º ano do Ensino Médio com direcionamento intercultural e concepção discursiva da linguagem. Além disso, conforme os conceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais desempenham papel protagonista como instrumento discursivo para a aprendizagem do idioma estrangeiro e a articulação das quatro habilidades comunicativas – ler, escrever, ouvir e falar – é fundamental.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas, observações e entrevistas realizadas sobre o ensino de espanhol língua estrangeira no Brasil e o processo de realização de SD para aprendizagem de espanhol em contexto de ensino remoto em uma escola municipal de São Caetano do Sul, constatou-se que, apesar de ocuparem o mesmo cargo em uma mesma escola do município, a formação das professoras participantes foi bastante distinta e poucas foram as metodologias empregadas nas SD, sendo a metodologia mais presente a tradicional ou Gramática-Tradução.

Embora ambas as professoras tenham cursado graduação em Letras, exigência para ocupar do cargo de professor de espanhol em concursos municipais e/ou estaduais, observaram-se divergências nos conteúdos programáticos dos currículos e, conseqüentemente, incoerência e defasagem na formação profissional do professor. No caso específico desta pesquisa, apesar de ambas as professoras nunca terem trabalhado com SD, uma delas disse ter tido contato com as teorias que embasam o termo em suas aulas na graduação e no mestrado, enquanto a outra afirmou ter conhecido a ferramenta após a solicitação de trabalho com SD pela Seeduc.

Após observar e descrever o processo de elaboração e realização das SD, tornou-se evidente que a eleição das metodologias de ensino de espanhol utilizadas nesse processo incluiu, além, obviamente, dos conhecimentos e da prática docente das duas professoras, fatores externos à formação e à didática de ambas – gerados pelo contexto inesperado, pelas novas exigências e ferramentas de trabalho envolvendo tecnologia e pelo receio de questionar o trabalho das demais professoras e, assim, gerar ainda mais tarefas e perturbações –, fatores que repercutiram nas correções das atividades realizadas pelas professoras.

Inicialmente, como estratégia de cumprimento dos temas em comum do planejamento anual das duas escolas, o foco de quase todas as SD desenvolvidas recaiu sobre o ensino dos temas gramaticais, o que, apoiado à pouca comunicação entre as professoras durante o processo, privilegiou a presença da metodologia tradicional.

Ainda assim, o emprego exclusivo da língua estrangeira nas SD destacou a intenção de promover a aprendizagem de forma indutiva, sem interferências da LM,

princípios fundamentais da Abordagem Direta. Além disso, a busca por apresentar o idioma estrangeiro com base em situações reais de comunicação, sem desatender a linguagem escrita, direcionaram o foco da aprendizagem para a linguagem oral e demonstraram a presença do Método Audiovisual nas SD.

Apesar disso, a correção online empregada pelas professoras, seguindo o caminho de estudos com foco na gramática proposto pelas SD, continuou privilegiando a aplicação e memorização das estruturas gramaticais, deixando pouco espaço para a exploração positiva da interlíngua do estudante e evidenciando a presença do erro como um desvio do sistema linguístico buscado.

Nesse contexto, a Professora 1 mostrou excessiva preocupação com a aplicação correta da gramática e, conseqüentemente, com a memorização das estruturas pelos estudantes. Além disso, por valorizar a atribuição das notas e unir esse resultado ao esforço apresentado pelo aluno no seu próprio processo de aprendizagem, constatar que houve cópia das respostas entre os estudantes incomodou a docente, levando-a diminuir a nota daqueles que copiaram, apesar das recomendações da Seeduc e da coordenação, como punição pela atitude.

Diferente da Professora 2, que empregou apenas a metodologia tradicional em sua correção, a compreensão pautada pelas ações adotadas pela Professora 1 frente aos erros se aproximou às características do Pós- Método.

Sendo assim, além da formação e didática das professoras, os fatores que permearam o processo de elaboração das SD durante o ensino remoto foram:

- O número de contágios pela covid-19 no Brasil e no mundo cresceu de maneira inesperada e a instauração do ensino remoto foi realizada às pressas, sem que houvesse, de fato, preparação ou planejamento.
- O trabalho com SD foi requerido sem qualquer tipo de apresentação, modelo ou sondagem, de modo que, observada a incoerência na formação das professoras, houve profissionais que estudaram e aprenderam a aplicar tal ferramenta durante o processo.
- Apesar da incompatibilidade horária, a Seeduc de São Caetano do Sul solicitou que escolas com carga horária e planejamentos distintos desenvolvessem SD únicas, o que atrasou consideravelmente o cumprimento dos conteúdos presentes no planejamento anual da escola com maior carga horária.

- Não houve tempo hábil para reunião de professores e definição de temas e metodologias; o trabalho com conteúdos presentes no planejamento anual foi uma estratégia das escolas para seguir o trabalho sem “prejudicar” o planejamento realizado antes da instauração do ensino remoto.
- A pandemia instituiu uma nova realidade educacional, e a sala de aula foi transferida, por meio de reuniões virtuais, para os ambientes familiares dos professores e dos estudantes. De tal modo, para evitar invasão da intimidade do colega e sobrecarga de trabalho, observou-se falta de comunicação entre as professoras.
- A professora da escola com menor carga horária demonstrou grande dificuldade e resistência para trabalhar em equipe remotamente, o que dificultou ainda mais a comunicação entre as professoras e, conseqüentemente, a elaboração das SD.
- Houve troca de professores de língua espanhola durante o processo de ensino remoto e pouca recepção e comunicação da coordenação com a nova professora, o que gerou um sentimento de dificuldade e falta de respaldo da equipe de coordenação na nova professora.

Observadas todas essas questões e evidenciada a atenção nos conteúdos gramaticais que as SD deveriam trazer, cada um dos “Momentos” das SD compuseram uma parte do trajeto que o estudante deveria atravessar para dominar as estruturas do idioma, desde a apresentação da gramática até sua aplicação no discurso.

Embora observadas, muitas vezes, tentativas de abandono do modelo tradicional, apoiado na aplicação do conteúdo em exercícios estruturais, e modernização dos exercícios com inserção de imagens, vídeos e músicas, o foco das sete primeiras SD e, posteriormente, das SD 10 a 13, seguiu direcionado para o domínio de conteúdos gramaticais, fazendo com que, apesar dos esforços para modernização das ferramentas presentes nos exercícios, a metodologia com maior presença continuasse sendo a Gramática- Tradução.

Ainda assim, além do uso constante de imagens e vídeos, houve preocupação, mesmo que breve, nas sete primeiras SD, com a produção textual do estudante, ação que mostra, apesar do insucesso, uma tentativa contínua de ruptura com o método

tradicional e de modernização das atividades que compõem as SD.

Outra característica observada nestas SD foi o uso da linguagem formal e tratamento em 3ª pessoa nas apresentações dos temas e enunciados dos exercícios, evidenciando um distanciamento entre o professor e o estudante, algo que começou a se dissolver, ainda que não completamente, do meio para o final do processo, na SD 11, quando as atividades adotaram um tom mais informal e a forma de tratamento, nos enunciados dos exercícios, passou a ser mais informal.

Diferente destas, nas SD 8 e 9 foi observada uma alteração no modelo de tema e na estrutura das sequências: deixaram de ser pautadas em temas gramaticais e as atividades se estruturaram a partir de um texto literário. Contudo, na SD 8, apesar da base textual, as atividades de interpretação do texto promoveram uma análise estrutural do conto e, novamente, se aproximaram da metodologia tradicional de ensino da língua.

Na SD 9, esse padrão de atividades baseadas em atividades estruturais foi finalmente rompido e as atividades propostas sugeriram uma reflexão sobre o texto e seus personagens. Apesar disso, a apresentação da SD, antes organizada em “Momentos” para melhor visualização e organização do percurso individual de estudos do estudante, sofre uma diminuição, e a SD, reduzida a dois “Momentos”, aproxima sua apresentação visual a uma lista de exercícios de interpretação de texto.

Por desvencilhar-se da base gramatical e dos exercícios de cunho estrutural, a SD 9 se afasta brevemente da metodologia tradicional e, ao invés de propor exercícios sobre regras gramaticais, parte da leitura de um conto e solicita, nos exercícios, que o estudante marque a alternativa correta segundo a interpretação do texto. Ainda assim, por oferecer possibilidades fechadas de interpretação, observou-se controle da aprendizagem por parte do professor.

A partir dessas características, concluiu-se que a SD 9 poderia assumir um enfoque mais pragmático e consentir ao estudante um contato direto com a língua em estudo se permitisse o emprego espontâneo da língua estrangeira em respostas dissertativas.

De modo geral, as estruturas das SD repetiram características da metodologia tradicional durante todo o curso e, apesar das tentativas de modernização nas ferramentas empregadas, preservou-se o “controle” da aprendizagem feito apenas pelo professor, já que as atividades não permitiram direcionamento dos estudos por parte do estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua autonomia no

processo de aprendizagem.

Durante a elaboração desta pesquisa, mostraram-se evidentes as diferenças de formação, experiências, crenças, prática docente e estilos de correção empregados pelas duas professoras participantes. Apesar de ambas trabalharem com o mesmo material, SD, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, cada uma apresentou as SD de uma forma e corrigiu as atividades conforme acreditou ser mais adequado. Assim, com base na fala da Professora 1, constatou-se que, apesar de ambas partirem de um material pautado em concepções de ensino de cunho tradicional, foi possível desenvolver as correções – escrita, via plataforma “Google Sala de Aula”, e também comentada, durante as aulas online – empregando outras metodologias além da tradicional.

Nesse sentido, observou-se que, no processo de correção, enquanto a Professora 1 se esforçou para dinamizar o processo de aprendizagem remoto e atribuir ao estudante participação no desenvolvimento dos temas e tarefas, a Professora 2 mostrou-se bastante apegada aos modelos estruturais, atribuindo ao erro considerável valor sobre a avaliação da aprendizagem.

Convém destacar que a postura da Professora 2 em relação à correção gerou ambiguidade na interpretação dos dados para esta pesquisa, pois sua atitude pode ter sido gerada por duas raízes distintas: (1) sua formação e didática, ou (2) devido à sua tentativa de adequação ao planejamento pautado em temas gramaticais conferido pela instituição, o que reforça a dificuldade encontrada pelas instituições, nesse caso, a Seeduc e as escolas municipais, para adequar seus planejamentos ao novo contexto, inesperado, de ensino- aprendizagem à distância.

Em relação à correção das professoras, como não foi possível o acesso aos materiais devolvidos para os estudantes, não foi possível observar o tratamento dado por ambas às estratégias de aprendizagem e de comunicação, frutos da interlíngua, mencionadas nesta pesquisa: simplificação, hiper generalização, variabilidade, transferência, fossilização e permeabilidade. Ainda assim, pelos depoimentos das professoras, reforçou-se a importância de o professor adotar uma postura de correção amorosa, diferente da evidenciada nos modelos tradicionais, para superar os erros de forma construtiva e auxiliar o protagonismo e a evolução da aprendizagem do estudante.

Além disso, a partir das observações e resultados obtidos, ficou clara a necessidade de uma legislação que regulamente a formação do professor de

espanhol língua estrangeira no Brasil, e reforçou-se a urgência de mudanças na formação inicial e continuada desse profissional, tanto na revisão e busca de unidade dos currículos dos cursos de Letras quanto na direção das novas metodologias e tecnologias que melhor se encaixam ao contexto educacional de ensino de línguas na atualidade. Isso unido à necessidade de uma avaliação promovida pelo MEC para verificar os conhecimentos e a proficiência desses profissionais que, muitas vezes, assumem cargos sem dominar o idioma e tendem a apenas reproduzir o ensino da língua.

Apesar de ainda haver um longo caminho a ser percorrido, a instauração do ensino à distância, mesmo que de forma inesperada e sem espaço para um real planejamento, pode ser vista como algo positivo para a educação em São Caetano do Sul, pois acelerou o uso de tecnologias nas aulas, possibilitou a visualização de implementação do ensino híbrido nas escolas e permitiu que os professores analisassem e repensassem o formato de sua prática, muitas vezes fruto de uma constante reprodução das experiências vividas enquanto estudante.

REFERÊNCIAS

ABIO, G. Enseñanza de lengua extranjera y nuevos enfoques motivacionales. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. 17 a 19 de agosto de 2005, UFG: Goiânia, CD-ROM, 2006, p.246 – 257.

ALARCÓN, Y. G. L. **Níveis de interlíngua na escrita de estudantes de um Curso de Letras/Espanhol**: análise de erros e acertos. 2014. xii, 172 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ALVES, A. C. Períodos avaliativos: um estado da arte pelo viés da Linguística Aplicada. **Dialogia**, São Paulo, n.º 23, p. 147-157, jan./jun. 2016.

ALVES, C. F. A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. **Cadernos de Letras**, UFRJ: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.letas.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011alves.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

ANDREU, M. V. El enfoque léxico en los manuales de ELE. Universitat de Barcelona, **Marco ELE**. n.º 14, 2012.

APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN COMUNIDAD. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm#:~:text=El%20aprendizaje%20de%20la%20lengua%20en%20comunidad%20es%20desarrollado%20en,la%20psicolog%C3%ADa%20humanista%20por%20C.&text=El%20t%C3%A9rmino%20asesorado%20responde%20a,aprendizaje%20de%20la%20lengua%20meta%20. Acesso em: 23/01/2021.

APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE EL ESTUDIO DE MATERIAS. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundasesmaterias.htm. Acesso em: 23/01/2021.

ARAÚJO, E. M. G. de. **A variação da lateral na interlíngua de estudantes**

brasileiros de espanhol. 2014. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ARDILA, R. A. y. Behaviorismo: hacia una psicología científica. **Revista Colombiana de Psicología**, Volume 10, Issue 2, p. 85-91, 1965.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª. Edição, 2013.

ASSUNÇÃO, K. C. **Proposta fundamentada de níveis de desempenho para português como segunda língua.** Universidade de Brasília, 2015.

BARALO, M. **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español. Fundación Antonio de Nebrija Editora, La Berzosa. Hoyo de Manzanares. Madrid, España, 1998.

BATISTELLA, M. A. A. O surgimento e a importância da língua espanhola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, Ed. 03, Vol. 06, p. 106-113, mar. 2019.

BEUX, E. B. S. Descrição da interlíngua Português-Espanhol no desempenho de formandos de Turismo e Hospedaria do Ifal – Campus Maceió. **Aporte das teorias linguísticas e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE.** Universidade Federal de Alagoas, 2014.

BISSACO, C. M. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**, V. 09, n.º 01, 23º Ed., 2015.

BOHN, H.I. **A formação do professor de línguas:** A Construção de uma Identidade Profissional. Universidade Católica de Pelotas, Fundação Universidade Regional de Blumenau, p. 97-113, 2005.

BORGES, M. C., AQUINO, O. F., PUENTES, R. V., Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 42, p.94-112, jun. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei N.º 3.674, de 7 de janeiro de 1919.** Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para exercício de 1919. Rio de Janeiro, RJ, 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910->

1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicaca
pl.html#:~:text=Augmentada%3A%20de%201%3A200%24,ord
ooriginal-93752-
enado%20e%202%3A400%24%20de. Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Lei N.º 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL. Casa Civil. **Lei N.º 4.024, 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cab e%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cab e%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos). Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL. Casa Civil. **Lei N.º 5.692 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991.** Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 11.161 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da,eu%20sanciono%20a%20seguint e%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20A%20oferta%20da%20l%C3%ADngua,regular%20de%20aula%20dos%20alunos. Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 17. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Secretaria Geral. 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. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 jan. 21.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRAHIM, A. C. S. M. Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira. **Revista Intersaberes**. Vol. 8, n.º 16, p. 108-130, 2013.

BRAZILLAB. **Ranking Connected Smart Cities 2020 aponta São Paulo como a cidade mais inteligente do País**. [online] [s.i] 2020. Disponível em: <https://brazillab.org.br/noticias/ranking-connected-smart-cities-2020-aponta-sao-paulo-como-a-cidade-mais-inteligente-do-pais#>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CALLEGARI, M. O. V. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen** – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. p. 87-101, Campinas, 2006.

CAMARGOS, M. L. de. **Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil**. UNICAMP, Campinas, 2003.

COSTA, M. A.; DUQUE, P. H. **Cognitivism e estudos da linguagem: novas perspectivas**. UFRN, 2009.

COVES, J. A. La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma. **Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera**, redELE, n.º 29, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Brasil: Eduep, 2004.

ENFOQUE COMUNICATIVO. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm. Acesso em: 23/01/2021.

ENFOQUE ORAL. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueoral.htm. Acesso em: 23/01/2021.

ENFOQUE POR TAREAS. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm. Acesso em: 23/01/2021.

ENSEÑANZA SITUACIONAL DE LA LENGUA. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enseñanzasituacional.htm#:~:text=La%20ense%C3%B1anza%20situacional%20de%20la,las%20nuevas%20palabras%20y%20estructuras. Acesso em: 23/01/2021.

FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. (org.) **Espanhol e português brasileiro: Estudos**

comparados. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRONI, R. O papel da língua materna na sala de língua. **In-Traduções**, v. 3, n.º 5, 2011.

FUMEGA, N. M. R. **Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa** – A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Universidade do Minho, 2012.

GARNICA, T. P. B. **Representações sociais de professores sobre as “dificuldades de aprendizagem”**: efeitos de um processo de intervenção. UNICAMP, Campinas, 2018.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2017.

GIMENEZ, S. L. **La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ELE**: caracterización y estudio de los errores léxicos. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

GONZÁLEZ, S. Á. La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n.º 9, 2010.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil.** Scientia Plena, 2011.

HERRERA, A. M. F. **Estudo contrastivo da interlíngua em corpus oral e escrito de aprendizes de ELE.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: São Caetano do Sul.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-estados/sp/sao-caetano-do-sul.html>. Acesso em: 02 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>. Acesso em: 05

ago. 2020.

INTERCULTURALIDAD. *In: CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes.* Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm. Acesso em: 23/01/2021.

INTERLENGUA. *In: CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes.* Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm. Acesso em: 23/01/2021.

KONDO, C. M.; FERNANDEZ, C.; HLGUERAS, M. **Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras.** Fundación Antonio de Nebrija Editora, La Berzosa. Hoyo de Manzanares. Madrid. España, 1997.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, p.211-236, 1988. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Editora da Universidade Católica de Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA V.J.; IRALA V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LEITE, L. S.; WEISSHEIMER, Janaína. A trajetória da interlíngua no processo de aprendizagem da escrita em inglês como língua adicional: um estudo exploratório. *In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, UFRN, Natal, 2013.*

LIMA, T. R. de. **O ensino de língua estrangeira: métodos e pós-método.** Alphaville: Educar FCE, v.05, nº01, p. 191-205, fev. 2017.

LISBOA, M. F. G. O ensino de espanhol no brasil: entre o professor que temos e o

professor que queremos. **ANAIS DO SETA**, nº 3, 2009.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas e filmes**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo**. Educação, interculturalidade, cidadania global. Pontes editores, 2016.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. **Revista Internacional d'Humanitats**, Nº 41, CEMOrOc-Feusp / Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a Elaboração de um Exame de Proficiência para Professores de Inglês**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

MATO, N. A. **Principales métodos de enseñanza de lenguas Extranjeras en Alemania**. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, vol. 6, 2011.

MÉTODO AUDIOVISUAL. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm. Acesso em: 23/01/2021.

MÉTODO SILENCIOSO. *In*: **CVC, Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual do Instituto Cervantes**. Madrid: 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodosilencioso.htm. Acesso em: 23/01/2021.

MORAIS, A. F. S. **Análise do erro na produção escrita de alunos de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico (Nível A2): das causas à remediação**. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2015.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, p.14-22, 2012

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, D. R. Q. Constituição docente: formação, identidade e

professoralidade. **XIV Seminário Internacional de Educação. Plano Nacional de educação: Diálogos sobre Textos e contextos da educação.** PPG UNILASALLE, RS, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación.** n. 350, dez. 2009, p. 203-218.

NUNES, A. R. G. **Princípios para a Análise e Produção de Materiais Didáticos de PLNM para os níveis A1 e A2 no Contexto da Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste.** Universidade de Lisboa, 2014.

NUSS, A. M. D. da S. **Erros gráficos na transcrição de ditados de aprendizes brasileiros de ELE.** 2018. 167f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? *In*: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em letras.** Campo Grande: UNIDERP, p. 127-140, 2005.

PARADA, M. O. **Nuevas tendencias metodológicas em la enseñanza de lenguas extranjeras.** Universidad de Cádiz, 2014.

PARQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como língua estrangeira (e/le) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF.** Dossiê: Diálogos Interamericanos, n.º 38, p. 123-137, 2009

PASSINI, M. T. Que língua é essa? Um olhar discursivo para a noção de interlíngua. **Revista Linguagem,** São Carlos, vol. 29, n.º 1, p. 182-194, jul./dez. 2018.

PAZ, G. M. **El enfoque léxico:** una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. Editoriales Thomson Learning Brasil-Edinumen, 2007.

PERCEGONA, M. S. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PEREIRA, L.; GOULART, E. TDM – Tecnologias Digitais Móveis nas aulas de língua espanhola no ensino médio como recurso didático. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.º 2, p. 111-124, 2017.

POZA, J. A. M.; MELO, G. S. de. A interferência linguística no processo de ensino aprendizagem da língua espanhola em professores e aprendizes brasileiros. **Afluentes**, UFMA/Campus III, v.3, n.º 9, p. 45-61, set./dez. 2018.

REDONDO, D. M. **De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas**. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, PUC. São Paulo, 2015.

RIBEIRO, M. Ranking aponta Educação de São Caetano como a melhor do Brasil. *In: Abc do ABC* [online], São Caetano do Sul, [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/sao-caetano/noticia/ranking-aponta-educacao-sao-caetano-como-melhor-brasil-88868>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ROBLES, A. M. del P. A. **Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de português língua estrangeira por hispanofalantes** – Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, SP, 2016.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In: Ministério Da Educação Secretaria De Educação Básica, Ensino Médio. Coleção Explorando O Ensino: Espanhol. Volume 16*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n.º 34, 2007.

ROTTA, A. M. A pedagogia intercultural como abordagem de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira. **Domínios de linguagem-34**, vol. 12, n.º 2, 2018.

SALINAS, A. Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? *In: SEDYCIAS, J. (org.). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola editorial, p. 54-59, 2005.

SALOMÃO, A. C. B. **Fatores a serem levados em consideração para o**

desenvolvimento de testes de proficiência oral em contexto virtual. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2010.

SANCHÉZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años.** Métodos y enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

SANTOS, D. A. **O currículo no ensino de geografia em São Caetano do Sul: reflexões a partir do olhar docente.** In: LOMBARDI, Anna Paula (org.). Geografia Políticas e Democracia, vol. 2. Atena Editora, 2019.

SANTOS, E. C. **A abordagem comunicativa no profici e suas particularidades na era do Pós Método.** Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

SANTOS, T. R. dos. **Análise de erros em relatórios de estágio de futuros professores de espanhol.** 162f– Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE, 2013.

SANTOS, R. S. M. **Os métodos convencionais de ensino de línguas estrangeiras e a era pós-método.** Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

SÃO CAETANO DO SUL (município). Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio/Secretaria da Educação, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Zilda Arns; coordenação Geral: Paulo Sérgio Garcia.** São Caetano do Sul: Editora CECAPE, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Cultrix, São Paulo, 2006.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia:** Revista do Setor de Alemão da UFRGS. vol. 5, n.º 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601#capitulo2topo>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, vol. 4, n.º 2, p.196-229, São Paulo, dez. 2014.

SILVA, G. A. **A era pós-método: o professor como um intelectual.** [s.i.]: [s.d]. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

SILVA, S. C. G. da. **Os falsos amigos no ensino do PLN**: interferências decorrentes da proximidade linguística. Lisboa, Portugal, 2013.

SILVA, S. V. da. **Crenças relacionadas à correção de erros**: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, J. M. V. da; PONTES, J. C. da C. O tratamento das abordagens tradicional e comunicativa no livro didático de língua estrangeira: espanhol. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 10, Vol. 11, pp. 38-51, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. ed. Vozes, São Paulo, 2014.

TRENTIN, C. I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de letras**, n.º 4, 2001.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. UNIGRANRIO/UFF. Volume VII, Número XXVI, jul-set 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

VELOSO, R. P. R. **Avaliando as razões que levam ao aprendizado de uma segunda língua**: Os olhares do aluno e do professor. Juiz de Fora, 2014.

ZANÓN, J. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. **Signos. Teoría y práctica de la educación**. Páginas 52-67, 5, p. 19-27, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Trabalhos selecionados nas bases Capes, IBICT e RCAAP.

Tipo	Autor/a	Título	Ano	Instituição
DM	Sofia Cristina Gomes da Silva	Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística	2013	Universidade Aberta
DM	Triciane Rabelo dos Santos	Análise de erros em relatórios de estágio de futuros professores de espanhol	2013	Universidade Federal do Ceará – UFC
DM	Eneida Maria Gurgel de Araújo	A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol	2014	Universidade Federal da Paraíba
DM	Paula Alexandra Vieira Pedro	Interlengua y análisis de errores en la expresión escrita de alumnos portugueses de Enseñanza Secundaria	2014	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – FCSH
DM	Yeris Gerardo Láscar Alarcón	Níveis de interlíngua na escrita de estudantes de um Curso de Letras/Espanhol: análise de erros e acertos	2014	Universidade De Brasília
DM	Ana Filipa Silva Morais	Análise do erro na produção escrita de alunos de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico (Nível A2): das causas à remediação	2015	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – FCSH
DM	Daniela Martins dos Santos Silva	Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira	2015	Universidade da Beira Interior – UBI
DM	Ana Maria del Pilar Altamirano Robles	Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de português língua estrangeira por hispanofalantes	2016	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
DM	Ana Maria Fritz Herrera	Estudo contrastivo da interlíngua em corpus oral e escrito de aprendizes de ELE	2016	Universidade Federal de Uberlândia
TD	Sabrina	La interferencia como principal fuente de	2017	Universidade

	Lafuente Gimenez	errores lingüísticos en docentes brasileños de ele: caracterización y estudio de los errores léxicos		Federal de Santa Catarina
DM	Nuss, Ana Mércia Duarte da Silva	Erros gráficos na transcrição de ditados de aprendizes brasileiros de ELE	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as professoras.

1- Acolhimento da entrevistada

2- Formação e atuação docente:

- Idade
- Graduação
- Pós-graduação
- Tempo de docência
- Tempo na rede
- Atuação em outra instituição
- Dá aula de outra disciplina
- Carga horária

3- Na pandemia houve alteração na carga horária

4- Prática docente de ensino de espanhol

- Em relação ao ensino de espanhol, como você caracteriza sua prática docente?
- Tem alguma característica que te define em sala de aula?

5- O processo de elaboração e desenvolvimento das Sequências Didáticas de espanhol no ensino remoto

- Como foram as primeiras orientações sobre o trabalho remoto dadas aos professores?
- Você já tinha trabalhado com Sequências Didáticas anteriormente? Qual a sua opinião sobre esse tipo de procedimento?
- Desde o início do ensino remoto até os dias atuais, como ocorre a elaboração das Sequências Didáticas para os 2ºs anos do EM?
- Quais as metodologias empregadas? Pode dar exemplos mencionando alguma atividade?
- Você acredita que houve muitas mudanças na elaboração das Sequências Didáticas? A que atribui essas mudanças ou a permanência do modelo adotado?
- Qual(is) a(s) sua(s) prioridade(s) no processo de elaboração das Sequências Didáticas? Por quê?

6- A avaliação das produções escritas dos alunos ao longo da aplicação das Sequências Didáticas

- Qual a sua opinião sobre os critérios de avaliação adotados pela Rede Municipal de São Caetano do Sul no período da pandemia?
- Como você tem avaliado as Sequências Didáticas?
- Seu critério de avaliação é o mesmo desde o início do ensino remoto?
- Na sua correção, qual o tratamento dado aos erros nas produções escritas? Pode dar exemplos?
- O critério de correção dos erros adotados durante o ensino remoto é o mesmo que você costuma trabalhar nas aulas presenciais?

ANEXO

ANEXO A – Orientações publicadas na Sala dos Professores Virtual pelo Coordenador Geral do Ensino Médio em 04/08/2020

Sequências didáticas - Esclarecimentos

As atividades de cada disciplina devem ser iguais para todas as turmas de determinado ano/série. Não é possível a equipe técnica ficar fazendo “alterações” nas publicações atendendo a um ou outro professor. **A postagem é única para todos.**

Sendo assim, é necessário que os professores trabalhem em conjunto e enviem uma atividade única, a qual não sofrerá alterações para **atendimentos “individuais”**. Apresentem suas sugestões no momento da elaboração da atividade!

Atividades Flexibilizadas

Mais uma vez quero ressaltar que a data de envio das atividades flexibilizadas é a mesma do envio das atividades de postagem e de impressão.

Ainda estamos enfrentando problemas com esse envio. Alguns colegas não estão cumprindo o prazo e prejudicando o andamento do nosso trabalho. **Peço a gentileza de cumprirem os prazos estipulados.**