



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CAMPUS I  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA

EDUARDO FERREIRA SILVA

**CRENÇAS EM TORNO DO ENSINO DE ORALIDADE EM E/LE**

João Pessoa - PB

2021

EDUARDO FERREIRA SILVA

**CRENÇAS EM TORNO DO ENSINO DE ORALIDADE EM E/LE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à graduação da Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para a obtenção do título de licenciado em Letras-Espanhol.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Gomes da Silva.

João Pessoa - PB

2021

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586c Silva, Eduardo Ferreira.

Crenças em torno do ensino de oralidade em E/LE /  
Eduardo Ferreira Silva. - João Pessoa, 2021.  
89 f. : il.

Orientação: Carolina Gomes da Silva.  
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Crenças. 2. Ensino de E/LE. 3. Oralidade. 4.  
Identidade docente. 5. Programa Residência Pedagógica.  
6. Professoras em formação. I. Silva, Carolina Gomes  
da. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 821.134.2

EDUARDO FERREIRA SILVA

**CRENÇAS EM TORNO DO ENSINO DE ORALIDADE EM E/LE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciado em Letras - Língua Espanhola.

Aprovado em 22 de Novembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Gomes da Silva – UFPB  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Berenice Peres Martorelli – UFPB  
Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. María Hortensia Blanco García Murga – UFPB  
Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bárbara Cabral Ferreira – UFPB  
Examinadora Suplente

João Pessoa- PB  
2021

*Dedico este trabalho a Joana Maria da Conceição  
(In memoriam )*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Carolina Gomes por ter aceitado orientar-me em minha proposta de trabalho e, sobretudo, por ter acreditado em mim e feito que eu também acreditasse no meu potencial nos momentos em que duvidei da minha capacidade em realizar um bom trabalho. Agradeço-a, também, pelas vivências compartilhadas durante o curso, em especial nas minhas passagens pelo PIBID e pelo PRODELE. Meu eterno obrigado e que nossa parceria só se fortaleça daqui em diante.

Gratidão às professoras Ana Berenice Peres e María Hortensia Blanco por terem aceitado o convite em participar da minha banca, pela atenção com que avaliaram meu trabalho e contribuíram para um maior enriquecimento ao redor da discussão. Também, agradeço pelas experiências durante o curso e no PIBID, com a professora Ana, bem como no PRODELE, com a professora Hortensia, em que ambas desempenharam um significativo papel nas orientações das atividades nesses contextos.

Agradeço, de forma geral, ao corpo docente do curso de Letras – Língua Espanhola por todo o conhecimento construído e pelas experiências compartilhadas. E, de modo fraterno e particular, ao professor Juan Ignacio Jurado por todas as vivências dentro e fora de sala de aula, em que tornava qualquer conversa na “hora do cafezinho” uma grande oportunidade para a prática da língua espanhola e amadurecimento dos conhecimentos aprendidos, ¡muchísimas gracias!.

Não poderia deixar de mencionar as experiências vividas durante a ação de monitoria da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, em que tive a honra de ser orientado pela professora Francieli Freudemberger. Foi, a partir da participação neste projeto, que pude recobrar alguns aspectos estruturais do gênero Projeto de Pesquisa e, no momento seguinte, elaborar, de maneira exitosa, o projeto que resultou neste trabalho final. Então, meu muito obrigado à professora Francieli pelas experiências e, sobretudo, pela paciência em organizar as aulas a fim de oportunizar minhas intervenções sobre os conteúdos trabalhados e com as orientações junto às alunas da disciplina.

Essa jornada foi significativa e um pouco menos dolorida porque, também, construí vínculos significativos, redes de apoio que me auxiliaram e deram base em muitos momentos de dificuldades, cansaço e, sobretudo, de alegria. Agradeço aos/às colegas do curso que tornaram-se amigos e amigas, em especial, a Maria Hisabel Jordão, Victoria

Marie, Alana Cristine Papi, Sabrina Andrade, Yasmin Teixeira. E ao meu grande parceiro e, arriscaria dizer, irmão, de grandes produções científicas, de projetos, seja de extensão ou iniciação à docência, que esteve intimamente me auxiliando nessa caminhada, Rafael Eduardo Santana. Que possamos continuar dialogando cada vez mais e que os pontos de divergência sirvam sempre para que possamos fazer uma breve pausa, avaliar as perspectivas e ir adiante.

Estendo meu singelo agradecimento a Tanise Gomes Lira, Elida Marques e Anaíza Durval, pessoas de imenso coração e coragem para lidar com as adversidades da vida e com as dificuldades do trabalho docente. Se 2020, em meio a tanto caos, foi um ano complicado e tenso de ser vivido, vocês garantiram-me os melhores momentos de alívio, bem como de apoio. Meu eterno obrigado ao universo por esse encontro nessa jornada.

Também, formei vínculos em outros espaços dentro da universidade. Destaco meu agradecimento a Heitor Teixeira, Mariana Franz, Maria Cecília Linhares, Ruth Simplicio, Igor Henrique Pereira, Ana Júlia, Gutemberg Filho, Gabriella Stéfane Muniz e Élide Stephania Conceição. De modo especial, agradeço a Ianara Dantas que, desde o ensino médio, partilha comigo grandes momentos e que a vida, do seu jeitinho, tratou de mantê-la perto de mim. Agora, além de amigos na vida, nos tornamos colegas de profissão. Amo-te.

Agradeço ao núcleo de Língua Espanhola do Programa Residência Pedagógica da UFPB na pessoa da professora Maria Luiza Batista e, em especial, às professoras residentes por terem aceito participar dessa investigação e permitir que eu observasse suas regências. De igual modo, estendo minha gratidão à Coordenação Pedagógica da ECIT, bem como ao professor preceptor, Elton, pela disponibilidade em aceitar que eu concluísse minha investigação nesse ambiente escolar.

Às “minhas meninas”, como costumo chamar, Gerlane Raimundo, Maria Helena Lustosa (que também tornou-se colega de profissão. A Língua Portuguesa ganhou uma grande profissional) e Patrícia Costa, meu muito obrigado pelo carinho na vida, pelos ótimos momentos que compartilhamos desde o ensino médio. Sei que às vezes a distância física nos impõe barreiras, mas em pensamento e por mensagens, nos conectamos. E sempre quando nos encontramos, a festa é garantida. Tenho imenso orgulho das grandes mulheres que vocês se tornaram. Novamente, agradeço ao universo por esse encontro nosso. Amo vocês!

Gratidão também a Maria Clara Lustosa, Luzia Sandra Moura, Nathália Vieira e Tâmara Levino pelo apoio e por todos os momentos felizes e, sobretudo, infelizes, em que pude receber um afago e, essencialmente, amor. Cada uma, de modo particular, ocupa um lugar especial em minha vida. Não tenho palavras que consigam mensurar minha gratidão a vocês.

Agradeço aos meus familiares, pelo incentivo, por acreditarem em mim e compreenderem minhas ausências. À minha avó Maria da Penha, à minha mãe Andrea Silva, ao meu pai Edilson Ferreira, à minha tia Adriana Silva, aos meus primos, Israel Amaral e José Isaias Amaral. Também, agradeço a Thaís Kalyni que, embora tenha entrado agora para a família, não deixou de me incentivar em minhas empreitadas.

Ao universo, deuses, astros, meu singelo agradecimento. Agradeço pela força que me faz pulsar, pelo elã vital, pela potência de agir, que me faz enfrentar as adversidades da vida, que me desperta todas as manhãs e me faz ir à luta.

Por fim, agradeço à pessoa mais importante da minha vida, a mim mesmo. Por todas as vezes que quis desistir e não o fiz. Por todas as vezes em que achava que era o fim, mas que me dei mais uma noite pra repensar coisas e casos. Por suportar dores, por abdicar de vivências por um objetivo maior, e por tentar, paulatinamente, entender minhas necessidades e buscar momentos felizes, de alívio, junto a quem eu amo e que querem me ver bem.

*“Ensinar exige saber escutar”*  
(FREIRE, 1996)

## RESUMO

O trabalho com o ensino de oralidade em espanhol como língua estrangeira (E/LE) ainda encontra alguns percalços. Muitos são os fatores que contribuem para o insucesso desse trabalho, dentre eles a falta de tempo das aulas, o número grande de alunos, a falta de materiais, etc. (BRUNO, 2010; LIMA, 2019). Em conjunto a esses fatores, a pandemia de Covid-19 obrigou escolas, alunos e professores a adequarem-se a esse novo contexto, que, de acordo com Lira (2021), comprometeu o trabalho com a oralidade em E/LE. Também, se sabe que experiências passadas desses professores como alunos de LE durante o ensino básico, podem interferir em sua *práxis* docente, as chamadas crenças, a partir da concepção da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007). Em vista disso, nos chamou atenção evidenciar na prática das professoras residentes do Programa Residência Pedagógica do núcleo de espanhol da UFPB - PRP/UFPB o impacto das crenças internalizadas durante o ensino básico no trabalho com o ensino de oralidade em E/LE. Assim, a partir de uma investigação interpretativo-qualitativa (KING-HORROCKS, 2010), para responder a essa problemática, utilizamos para coleta de dados um questionário aberto e a observação de três regências. Dessa maneira, identificamos as crenças dessas professoras residentes a partir das experiências delas quanto alunas da educação básica, do ensino superior e como professoras do PRP, utilizando a abordagem metacognitiva para análise de crenças (BARCELOS, 2001). Em seguida, observamos na prática se o que as professoras haviam declarado nos questionários, corroborou ou refutou o que identificamos nas regências, tendo em conta a análise de crenças pela abordagem contextual (BARCELOS, 2001). Partimos, então, de algumas hipóteses em que, a prática docente das professoras era guiada por crenças inerentes às experiências delas como alunas de LE durante o ensino básico; que essas crenças influenciavam em momentos de tomada de decisão em sala de aula; e que havia inconsistências entre o que se declarava e o que se praticava durante as aulas de E/LE no que se refere ao ensino da oralidade. Como resultados, constatamos que as crenças internalizadas pelas professoras residentes durante suas experiências como alunas de LE no ensino básico, resultaram em um não trabalho com a oralidade durante as aulas observadas, ainda que tenham considerado a oralidade como conteúdo essencial a ser ensinado-aprendido. Também, foi possível concluir que a formação acadêmica exerceu boa influência na prática das professoras residentes, se considerarmos os conhecimentos aprendidos com relação à consciência fonético-fonológica, que serviu para desconstrução de crenças dos alunos na escola-campo. Do mesmo modo, a participação das professoras no PRP contribuiu para a superação de algumas lacunas na formação e para a construção da identidade docente delas.

**Palavras-chave:** Crenças; Ensino de E/LE; Oralidade; Identidade docente; Programa Residência Pedagógica; Professoras em formação;

## RESUMEN

El trabajo con la enseñanza de la oralidad en español como lengua extranjera (E/LE) aún enfrenta algunas dificultades. Muchos problemas contribuyen al fracaso de este trabajo, entre ellos, la falta de tiempo para las clases, la gran cantidad de alumnos, la falta de materiales, etc. (BRUNO, 2010; LIMA, 2019). Además, la pandemia de COVID-19 ha obligado a escuelas, alumnos y docentes a adaptarse a este nuevo contexto, lo que, de acuerdo con Lira (2021), resultó en el fracaso del trabajo con la oralidad en E/LE. También, se sabe que antiguas experiencias de estos profesores como estudiantes de LE durante la enseñanza básica, pueden interferir en su *praxis* docente, las llamadas creencias, a partir de la visión de la Lingüística Aplicada (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007). De esa manera, quisimos evidenciar en la práctica de las profesoras residentes del Programa Residencia Pedagógica del núcleo de español de la UFPB - PRP/UFPB el impacto de las creencias internalizadas durante la educación básica en el trabajo con la enseñanza de la oralidad en E/LE. Así, nuestra investigación se caracteriza como interpretativa-cualitativa (KING-HORROCKS, 2010), y para responder a ese interrogante, utilizamos un formulario abierto y la observación de tres clases para la recogida de datos. Así, identificamos las creencias de las profesoras residentes a partir de sus experiencias como estudiantes de la educación básica, del grado y como profesoras del PRP, utilizando el enfoque metacognitivo de análisis de creencias (BARCELOS, 2001). En un momento posterior, observamos en la práctica, si lo que las profesoras en formación habían declarado en los formularios confirmó o no lo que identificamos en las clases observadas, tomando en cuenta el análisis de creencias por el enfoque contextual (BARCELOS, 2001). Para eso, consideramos algunas hipótesis en las que la práctica docente de las profesoras en formación se guiaba por creencias inherentes a sus experiencias como alumnas de LE; que estas creencias influyen en los momentos de toma de decisiones en las clases; y que existían inconsistencias entre lo declarado y lo practicado durante las clases de E/LE en cuanto a la enseñanza de la oralidad. Así, constatamos que las creencias internalizadas por las profesoras residentes durante sus experiencias como estudiantes de LE durante la educación básica contribuyeron a la no enseñanza de la oralidad durante las clases observadas, aunque consideraron el trabajo de ese contenido lingüístico esencial. Asimismo, pudimos concluir que la formación académica tuvo una buena influencia en la práctica de las profesoras analizadas, si consideramos los conocimientos aprendidos en relación a la conciencia fonético-fonológica, que sirvió para deconstruir las creencias de los alumnos en el ámbito escolar. De igual modo, la participación de las profesoras en el PRP contribuyó a superar algunos déficits en la formación y a la construcción de la identidad docente de ellas.

**Palabras clave:** Creencias; Enseñanza de E/LE; Oralidad; Identidad docente; Programa Residencia Pedagógica; Profesoras en formación;

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                 |   |    |
|-----------------|---|----|
| <b>QUADRO 1</b> | Perguntas do questionário                                     | 44 |
| <b>QUADRO 2</b> | Crenças identificadas na parte 1 do questionário              | 47 |
| <b>QUADRO 3</b> | Crenças identificadas na parte 2 do questionário              | 51 |
| <b>QUADRO 4</b> | Crenças identificadas na parte 3 do questionário              | 54 |
| <b>QUADRO 5</b> | Crenças dos alunos identificadas pelas professoras residentes | 55 |
| <b>TABELA 1</b> | Distribuição dos horários das regências da quinta-feira       | 56 |

## LISTA DE SIGLAS

|       |   |
|-------|---|
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                              |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP   | Conselho de Ética em Pesquisa                               |
| ECIT  | Escola Cidadã Integral e Técnica                            |
| E/LE  | Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira                  |
| EaD   | Educação a Distância  |
| ENEM  | Exame Nacional do Ensino Médio                              |
| L2    | Segunda(s) Língua(s)  |
| LA    | Linguística Aplicada  |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da educação                       |
| LE    | Língua(s) Estrangeira(s)                                    |
| MEC   | Ministério da Educação                                      |
| NC    | Nota(s) de Campo  |
| OCEM  | Orientações Curriculares para o Ensino Médio                |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio       |
| PRP   | Programa de Residência Pedagógica                           |
| TCLE  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                  |
| TDIC  | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação            |
| UFPB  | Universidade Federal da Paraíba                             |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | 15 |
| <b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>   | 19 |
| 2.1 A ORALIDADE  | 19 |
| 2.1.1 Brevíssimo contexto histórico sobre a oralidade                                    | 19 |
| 2.1.2 Oralidade: um contato consigo, com o outro e com o mundo                           | 22 |
| 2.1.3 Documentos oficiais e o ensino de oralidade  | 24 |
| 2.2 AS CRENÇAS   | 27 |
| 2.2.1 O estudo sobre crenças no Brasil: um breve resumo                                  | 27 |
| 2.2.2 A complexidade em conceituar-se crenças  | 29 |
| 2.2.3 Crenças e a cultura de aprender e ensinar  | 33 |
| 2.3 O PRP E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE   | 34 |
| <b>3 METODOLOGIA</b>   | 37 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA   | 37 |
| 3.2 CONTEXTO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS  | 38 |
| 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS  | 40 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS                                      | 42 |
| <b>4 AS CRENÇAS DITAS E OBSERVADAS NA PRÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS</b> | 44 |
| 4.1 CRENÇAS IDENTIFICADAS NA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA                           | 46 |
| 4.2 CRENÇAS IDENTIFICADAS COM A EXPERIÊNCIA DURANTE O ENSINO SUPERIOR                    | 48 |
| 4.3 CRENÇAS IDENTIFICADAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS RESIDENTES             | 52 |
| 4.4 CRENÇAS DECLARADAS versus ANÁLISE CONTEXTUAL   | 56 |
| 4.4.1 A organização das aulas  | 56 |
| 4.4.2 Descrição do conteúdo das aulas  | 57 |
| 4.4.2.1 Aula 1 e os contrapontos/confluências observados(as)                             | 58 |
| 4.4.2.2 Aula 2 e os contrapontos/confluências observados(as)                             | 59 |
| 4.4.2.3 Aula 3 e os contrapontos/confluências observados(as)                             | 60 |
| <b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b>                       | 63 |

|  |    |
|--|----|
| 5.1 AS CRENÇAS E O ENSINO DE ORALIDADE NO PRP                    | 63 |
| 5.2 A CONSCIÊNCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA DAS PROFESSORAS RESIDENTES | 65 |
| 5.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO PRP           | 66 |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                    | 68 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | 71 |
| <b>APÊNDICE A - Termo de consentimento</b>                       | 78 |
| <b>APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do CEP</b>               | 80 |
| <b>APÊNDICE C - Autorização para observação das regências</b>    | 82 |
| <b>APÊNDICE D - Notas de Campo</b>                               | 84 |

## 1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 11.161 de 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, que regulamentava o ensino de espanhol na educação básica, não foi o primeiro marco referente ao ensino dessa língua no Brasil (RODRIGUES, 2010)<sup>1</sup>. Entretanto, desempenhou grande impacto nas políticas que vieram a ser desenvolvidas nos anos seguintes, a exemplo da elaboração e publicação, por parte do Ministério da Educação - MEC, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM em 2006, que retomam a ideia da formação cidadã dos alunos, com foco no respeito à diversidade e do reconhecer-se no Outro (COSTA, 2016), ideia que também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, 1998 .

Como um marco para a democratização do ensino de línguas no Brasil, esta lei instituiu a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Médio e de cunho facultativo no Ensino Fundamental, tornando o Espanhol a única língua estrangeira (doravante LE) com legislação própria em solo brasileiro. (PORTUGAL, 2020, p. 145).

Toda essa política de inclusão do ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), ainda que com alguns percalços na execução das orientações e da implementação da supramencionada lei (COSTA, 2016), viu-se ameaçada com sua revogação a partir da Lei nº 13.415, de 2017<sup>2</sup>, que, dentre as mudanças realizadas, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Além disso, o texto garante a oferta exclusiva da língua inglesa como língua estrangeira (doravante LE) e da língua espanhola em caráter optativo. E, em dezembro de 2018, o MEC homologou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que é o documento orientador para o ensino das áreas do conhecimento: a) Linguagens; b) Matemática; c) Ciências da Natureza ; e) Ciências Humanas; atentando às competências específicas de cada área. Como já se previa, as orientações quanto ao ensino-aprendizagem

---

<sup>1</sup> A autora cita, a partir de Daher (2006), a primeira menção ao ensino de língua espanhola, que data do ano de 1919, no Colégio Pedro II. Depois, segue com um recopilado de normativas referente ao tratamento dado pelos documentos oficiais à oferta e ensino das línguas estrangeiras, como por exemplo: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais conhecida como Reforma Capanema, de 1942; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1961; LDB de 1971, que substituiu o texto da de 1961; e a LDB de 1996, em que consta, no art.36º, inciso III, que a oferta de uma língua estrangeira moderna era obrigatória.

<sup>2</sup> Esta Lei originou-se da Medida Provisória nº746 de 2016.

da língua espanhola, como vemos na BNCC concernentes às línguas portuguesa e inglesa, não foram contempladas.

Não objetivamos a discussão aprofundada dos documentos oficiais, mas uma leitura sintética dos mesmos, considerando suas orientações e consequentes impactos no ensino de E/LE no Brasil (PORTUGAL, 2020).

Diante disso, nossa motivação ao propor a realização desta pesquisa foi, num primeiro momento, entender quais perspectivas as professoras em formação que trabalham no núcleo de espanhol do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Paraíba - PRP/UFPB, têm sobre sua prática docente no que tange o ensino da oralidade, tendo em vista o atual contexto de ensino de E/LE no Brasil. Todavia, com o avanço das leituras e o despertar para outras curiosidades, nos interessamos pelo construto das crenças e sua correlação com o ensino de LE.

Portanto, a pergunta que guiará este trabalho é: **Como as crenças internalizadas durante o ensino básico influenciam na prática das professoras residentes do PRP quanto ao trabalho com o ensino de oralidade em E/LE?**. Esta questão se estabeleceu a partir das leituras referentes aos trabalhos de Barcelos (2001; 2004 e 2007), Schuster (2009), Usó Viciado (2009) e Vesz (2012; 2013) que tratam, respectivamente, da investigação de crenças a partir da visão da Linguística Aplicada - LA, sobre o ensino-aprendizado de LE e E/LE.

Em virtude dessa problemática, partiremos de algumas premissas em que, a) a prática docente dessas professoras em formação é guiada por crenças inerentes às suas experiências como alunas de LE; b) tais crenças são artefato definidor em momentos de tomada de decisão em sala de aula; c) há inconsistências entre o que se declara e o que se pratica durante as aulas de E/LE no que se refere ao ensino da oralidade.

Em consideração a tudo isso, temos como objetivo geral para este trabalho:

- Evidenciar na prática das professoras residentes do PRP o impacto das crenças quanto ao trabalho com o ensino de oralidade em E/LE.

Para alcançar esse objetivo geral, pretendemos:

- Identificar quais são as crenças declaradas no discurso das professoras residentes.

- Como, também, observar na prática o uso das crenças, contrapondo o que foi declarado e o que foi visto na atividade docente delas.

Outrossim, justificamos este trabalho, primeiro, pelo fato da discussão do tema das crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE estar sempre voltado para a língua inglesa, fato que, durante a seleção do referencial teórico base, encontramos poucos trabalhos referentes às investigações sobre crenças no ensino de espanhol. Essa ideia é claramente convergente com o que já expunha Barcelos (2007) e Marques (2001), de que se faz necessário que se investigue mais sobre crenças, não apenas com relação à língua espanhola, mas em várias outras línguas estrangeiras presentes no contexto de ensino brasileiro.

Em segundo lugar, esperamos que os resultados obtidos, possam ter aplicabilidade prática dentro do curso de graduação em língua espanhola, como também, nos outros cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPB, considerando as experiências trazidas por esses professores em formação anterior à graduação em Letras, como também, os aspectos do trabalho docente com foco na reflexão e na *práxis*, no desenvolvimento de novas propostas didáticas e abordagens no ensino da oralidade. Isto, porque, a partir da investigação de crenças, é possível mapear como os professores em formação constroem seu próprio aparato de ensino-aprendizagem e como esse aparato é influenciado por experiências em contexto de aprendizado de LE anteriores (SILVA; FIGUEIREDO, 2006 apud VÁZQUEZ, 2019). E, também, possibilita saber como os professores superam as dificuldades encontradas no processo de ensino de oralidade (BRUNO, 2010).

Apresentaremos, no capítulo a seguir, o marco teórico desta investigação, discutindo os construtos de oralidade, crenças e sobre a construção da identidade docente e o amadurecimento da *práxis* docente tendo em conta a participação de professores em formação no Programa de Residência Pedagógica.

Em seguida, apresentamos, no capítulo 3, o percurso metodológico empregado para o desenvolvimento desta investigação, como também, nos capítulos 4 e 5, a descrição, análise e discussão dos dados coletados, encadeando o que foi encontrado durante a coleta e como o referencial teórico assegura a discussão proposta. Por fim, no capítulo 6, concluímos esta investigação apresentando as implicações, a partir dos resultados, que este

trabalho tem para a sala de aula de E/LE, seja em âmbito de ensino básico, quanto de ensino superior, de formação dos professores e, nisso, o trabalho da formação docente em contexto de projeto de iniciação à docência, como o PRP.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Dividimos este capítulo, que trata da revisão da literatura a respeito do nosso tema de trabalho, em três partes.

Na discussão da primeira parte, sobre oralidade, nos propomos a fazer um breve apanhado sobre o tratamento social desse aspecto linguístico ao longo do tempo, até à atualidade. Também expomos alguns aspectos desse construto a partir da visão sociocultural vygotskiana, considerando o ensino de línguas estrangeiras a partir das interações sociais dos indivíduos com o meio e como este interfere naquele e vice-versa. Também, consideramos abordar as perspectivas que trazem os documentos oficiais, a respeito do ensino de espanhol como língua estrangeira e, especialmente, do ensino de oralidade em E/LE.

Na segunda parte, faremos um conciso percurso dos estudos sobre crenças no Brasil. Depois, definimos crenças à luz da visão da Linguística Aplicada – LA, expondo as particularidades desse construto. E, com vistas a esclarecer ainda mais a discussão sobre crenças e os impactos no processo de ensino-aprendizagem, abordamos os conceitos de cultura de aprender e cultura de ensinar e como cada visão dialoga com os agentes envolvidos nesse processo.

Por fim, na última parte, discutiremos sobre os benefícios que a participação em projetos de iniciação à docência como o PRP ajudam os professores em formação no amadurecimento docente e com a construção da identidade profissional.

### 2.1 A ORALIDADE

*Enfim, somos seres que falamos.*<sup>3</sup>

#### 2.1.1 Brevíssimo contexto histórico sobre a oralidade

Tradicionalmente, nossa sociedade advém de uma cultura de valorização oral, em que as recordações familiares, ritos, costumes, etc., eram passados hereditariamente com o objetivo de preservá-los. Contudo, tendo em vista que muito do que se narrava antigamente foi se perdendo ao longo do tempo, surgiu então a necessidade de se registrar estes

---

<sup>3</sup> CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p.18.

acontecimentos. Isto se deu, inicialmente, a partir de pinturas e, com o passar do tempo, com a criação de sistemas de signos, como a escrita.

Daros (2006) apresenta, na introdução de sua tese sobre o ensino de oralidade, uma síntese histórica do tratamento das produções orais na sociedade. Começa discorrendo sobre os registros orais na Grécia, com as produções literárias da época, a exemplo da obra de Homero e das fábulas de Esopo, com o emprego da Lira como instrumento de som para se entoar os cantos tradicionais. Acrescenta que, no que se referia à política, as arguições eram feitas oralmente diante dos representantes sociais de cada cidade-estado. Também, temos as produções galaico-portuguesas, com as cantigas de escárnio, amigo e de amor, que inicialmente eram herança de uma tradição oral para repassar os valores e tradições culturais e, posteriormente, com o surgimento da escrita, passaram a ser redigidas e só depois, cantadas. Outro exemplo mostrado, são os sermões da tradição cristã, que também eram realizados oralmente diante da assembleia de fiéis com foco no convencimento destes. Hoje em dia, em suma, se tomamos o exemplo dos sermões papais, são, primeiramente, redigidos e, então, lidos para a assembleia.

A criação da tecnologia de registro, de um sistema organizado de signos, que surgiu a meados de 3.500 a.c., a partir de glifos, desenhos, etc., marca um diferencial na sociedade, pois, como afirma Ong (1998, p.10 apud DAROS, 2006, p.2) “a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos”. Essa ideia reflete que quem tinha acesso a essa nova tecnologia, no caso da escrita, eram pessoas dos altos estamentos sociais, gerando, desde então, uma seletividade no processo de letramento.

Com isto, ao longo dos milênios, temos uma mudança na concepção de qual modalidade da linguagem detém o prestígio das classes altas e que é ensinada pelas comunidades sociais. Assim, essa inversão de papéis fez com que a oralidade fosse colocada em um segundo plano, já que ela não servia como item de distinção social, pois era tomada como algo comum a todos (CARVALHO & FERRAREZI JR., 2018). Isso se deu sobretudo com a criação da primeira máquina de impressão e com a publicação dos primeiros livros no século XV (PAZ GAGO, 1996), dando maior ênfase à escrita pois, agora, saber ler e escrever era sinônimo de elevado *status* social, de pertencimento às altas classes, uma vez que estas podiam pagar pelos livros e por professores que lhes ensinassem

a ler e a escrever. Se nos voltarmos aos dias de hoje, esta realidade, em especial no Brasil, não mudou muito.

Em nosso país, a tradição oral foi duramente reprimida, principalmente pela igreja, durante o período colonial, visto que o processo de catecismo, de ensino das leis da igreja e, conseqüentemente, do português, eram feitos com foco na reprodução tal como havia sido exposta pelo padre/frei. Ou seja, era utilizado a abordagem tradicional. Nessa metodologia de ensino, o professor desempenha o papel de detentor de todo o conhecimento e pilar principal no processo em que tudo é voltado para ele. Os alunos aqui são apenas ferramentas de reprodução, a partir de instruções, de todo conhecimento transmitido (SILVEIRA, 1999). Essa concepção de ensino fez com que, por muito tempo, os alunos fossem vistos como seres vazios, incompletos, com isto, lhes foi tolhida qualquer tentativa de expressão pessoal dentro da sala de aula. Uma visão de silenciamento dos alunos, nesse sentido, malfadadamente, ainda se mantém nas escolas.

Foucault (1999) discorre, desde uma perspectiva social sobre relações de poder e da docilidade dos corpos, que a escola, a partir da reprodução de um silenciamento nos alunos e que é reflexo próprio da disciplina e da ordem militar, visa garantir que o bom aluno é aquele obediente (dócil) e que permanece calado no ambiente escolar. Logo, o falar era, e por vezes ainda é, uma faculdade reservada exclusivamente para o professor. Assim, a estrutura e organização das escolas, como instituições sociais, ajudam na manutenção desse silenciamento.

Um exemplo atual desse foco maciço nas habilidades de escrita e leitura é o processo de seleção para ingresso numa universidade pública no Brasil. Não há uma avaliação oral, com uma entrevista, por exemplo, mas sim, que o aluno seja capaz de interpretar as questões propostas, aplicar fórmulas matemáticas e que ele saiba escrever bem uma redação. Dessa maneira, para além da reprodução de fórmulas e modelos estruturais de ensino-aprendizado, “[...] É preciso romper com essa tradição de silêncio e devolver ao ambiente escolar o desenvolvimento das competências da oralidade.[...]” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 23).

Marcuschi (1997) assevera que, na sociedade atual, apesar de a escrita ter papel central, sendo, inclusive, “essencial à sobrevivência” (MARCUSCHI, 1997, p. 120), “é possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária” (MARCUSCHI, 1997, p. 120, grifos do autor). (DE OLIVEIRA, 2021, p. 7).

Por questões de espaço, não objetivamos com este trabalho um aprofundamento para os aspectos assinalados anteriormente referentes ao tratamento da oralidade em nosso contexto sócio-histórico. Entretanto, faz-se necessário que percebamos que nossa história repercute diretamente na dinâmica atual de ensino, sobretudo quando tratamos de línguas estrangeiras, portanto, o tema proposto não deve se esgotar por aqui.

### **2.1.2 Oralidade: um contato consigo, com o outro e com o mundo**

Com os avanços dos processos de globalização e integração mundial, notamos, sumariamente, a necessidade em se aprender uma língua estrangeira e, para além disso, estabelecer uma comunicação efetiva com e para o mundo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). É dizer, não é mais suficiente aprender uma LE apenas para competências de leitura e escrita, mas que ela desempenhe um papel significativo no cotidiano do estudante, que esteja além dessas competências.

Sobre isso, Vázquez (2019), em seu estudo sobre os erros da oralidade e o *feedback* corretivo a partir das crenças dos professores de espanhol, tece um amplo recorrido a partir de uma propositura taxonômica a respeito do termo oralidade e suas funções no contexto. Dessa maneira, expõe as visões de Pinilla Gómez (2005), Moreno Fernández (2002), Martan Baralo (2000), em que, a primeira, trata como sinônimos os termos fala e expressão oral e atenta para o fato de que os alunos devem conhecer as quatro habilidades linguísticas, ler, escrever, falar e ouvir. Já o segundo, arquiteta uma divisão dos termos fala e expressão oral, em que o primeiro deriva de ações psicolinguísticas, enquanto que o segundo, também chamado de interação oral, se relaciona com o contexto de uso da língua. Por último, Martan Baralo (2000) discorre que o termo expressão oral abrange contextos comunicativos em que possa haver ou não interação.

Ainda Vázquez (2019), expondo a visão de outros autores, tenta esclarecer as concepções de oralidade existentes e assume um posicionamento claro, tendo o construto de língua, a partir dos autores apresentados, como ação social (ALMEIDA FILHO, 2009 apud VÁZQUEZ, 2019). Ou seja, é um estudo de língua que está para além das funções gramaticais, que está a serviço dos membros de uma comunidade de fala (TUDOR, 2001 apud CASSEMIRO, 2013).

Assim, oralidade, a partir dessa visão de língua como ação social, que é mediada pelo contexto de uso e recebe interferências dele, é

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2010, p. 25 apud VÁZQUEZ, 2019, p.22).

Para esta pesquisa, nos filiamos a esta visão de língua e ensino de LE, com base na teoria histórico-cultural, ou sociocultural, vygotskiana.

Lev Semenovich Vygotsky<sup>4</sup> (1896-1934) em sua teoria histórico-cultural, estava preocupado em compreender como se realizavam os processos que nos diferem de outros animais, os chamados processos superiores, como também, a compreensão de que o ser humano se desenvolve a partir da interação entre os processos biológicos e culturais. Sobre esses processos superiores, “[...] entende-se [...] aquele tipo de atividade que se diferencia dos mecanismos mais elementares como ações reflexas, automatizadas ou processos de associação simples entre eventos.” (OLIVEIRA, 1995 apud SANTOS, 2007, p. 94).

E esses processos, para concretizarem-se, necessitam da interação com o meio e com os indivíduos que os compõem, ou seja, a troca biológico-cultural, sendo a linguagem o principal elo neste processo.

[...] Para Vygotsky, a linguagem estaria no centro dos processos superiores do homem, uma vez que tais processos são mediados por sistemas simbólicos e a linguagem é, por excelência, o sistema simbólico básico. É ela, a propiciadora da conceituação e das formas de classificação e organização do real, permitindo a mediação entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento, relação que modifica o meio e o próprio sujeito. (SANTOS, 2007, p.97-98)

Sobre a adequação da teoria sociocultural a uma visão de língua como mediadora, Lantolf e Thorne (2006 apud CASSEMIRO, 2013) discorrem que, considerando a teoria sociocultural como uma teoria do desenvolvimento mental que perpassa por estruturas de mediação, ela converge melhor com teorias de língua que enfocam na comunicação, cognição e no sentido, indo contrário às ideias formalistas que focam na estrutura da língua. “[...] Isso não significa que a forma não importa. Sentido e forma são dialeticamente dependentes um do outro e que um sem o outro apresenta uma imagem distorcida da língua.[...]” (CASSEMIRO, 2013, p.47).

---

<sup>4</sup> Nome original Lev Semyonovich Vygotsky.

Essa perspectiva mediadora das ações sociais, dentre elas a do desenvolvimento da língua(gem) está relacionada, segundo Vygotsky (2000), com o conceito de internalização. Esse conceito consiste na reconstrução interna pelo indivíduo a partir de uma experiência externa, resultando em transformações sucessivas de internalização a partir de eventos externos. Ou seja, os indivíduos se concebem quanto seres sociais a partir da experimentação mediada com o meio, em que as trocas que ocorrem vão sendo processadas e esses processos passam do meio extrapessoal e se tornam intrapessoais.

É importante considerarmos essa questão, pois como veremos na seção sobre crenças, a prática docente se constrói e se transforma no contato com as pessoas e com o mundo. É dizer, que está inserida em um contexto real de uso e que possui uma aplicação prática para os membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

### **2.1.3 Documentos oficiais e o ensino de oralidade**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), tendo em vista a discussão da seção anterior, também animam para uma visão sociocultural de língua(gem). Assim, o aprendizado e desenvolvimento das habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), por parte dos alunos, trabalhadas em sala de aula de LE devem estar diretamente relacionados ao contexto social desses indivíduos.

Sobre isso, Costa (2016, p.104), ao tratar dos documentos orientadores e os saberes necessários aos alunos no processo de ensino-aprendizado de LE , defende que

[...] ensinar/aprender uma LE ultrapassa o domínio linguístico para fins comunicativos, englobando, por exemplo, o reconhecimento de que a diversidade histórica, cultural, social e contextual faz com que grupos, em diferentes momentos e espaços, se comunicam de formas diferentes.

Já a BNCC (2018), ainda que não trate de forma expressa sobre o ensino-aprendizado de língua espanhola, tomamos aqui a discussão proposta por esse documento a partir da língua inglesa, considerando, em sentido amplo, o ensino de LE. Assim, em confluência com os aspectos já discutidos nos documentos anteriores, baseados em uma visão sociointeracionista de língua(gem) e pautado na concepção do dialogismo bakhtiniano, a BNCC (2018) considera o ensino da língua “[...] em uso, sempre híbrida,

polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas[...]” (BRASIL, 2018, p.145). Ou seja, que o professor deve considerar os usos da língua em contextos autênticos, sobretudo naqueles que se acercam da realidade do alunado.

E, para além da compreensão de sons e contextos, o ensino da oralidade também proporciona aos alunos “[...] o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. (BRASIL, 2018, p. 243).

Ainda que as bases teóricas apresentadas até o momento direcionam para o ensino das quatro habilidades linguísticas, ler, escrever, ouvir e falar, na prática, têm-se percebido que a oralidade não recebe o mesmo tratamento que as outras.

No contexto escolar, o ensino da oralidade ainda encontra algumas barreiras. Destacamos alguns estudos que já comprovaram essas dificuldades, o de Bruno (2010), Ribeiro (2019) e Lima (2019).

Bruno (2010), em seu estudo sobre os gêneros orais em aulas de E/LE, comenta que há inúmeras formas de se ensinar oralidade em aulas de E/LE, mas, o que se constata na prática de muitos docentes é que há sucessivas tentativas de fugir desse aspecto da língua. Assim, os subterfúgios de muitos docentes são que o trabalho com a oralidade é muito difícil; que as turmas são muito numerosas; que o tempo de aula é muito curto para a realização deste trabalho. A autora conclui que trabalhar apenas alguns aspectos (superficiais) da língua faz com que o aluno internalize muita informação mas que, em suma, não terão aplicabilidade em seu cotidiano e, logo, essas informações se perderão.

Já Ribeiro (2019), em sua monografia sobre propostas didáticas para a prática da oralidade em E/LE no ensino médio de escolas públicas, quando trata sobre as dificuldades com a oralidade, acrescenta que a falta de recursos também é um item que compromete seu ensino, bem como, aponta que a maioria das escolas vê o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como principal foco para o ensino nessa fase dos estudos na educação básica, desse modo, a ênfase é na escrita e na leitura.

Falamos muito até agora do papel do professor e da escola como itens responsáveis no processo de ensino-aprendizagem de LE. Contudo, Lima (2019), em seu trabalho sobre oralidade em sala de aula de E/LE, a partir de uma proposta didática com base no estudo de Bruno (2010), constatou que os alunos também são parte fundamental nesse processo, já

que muitos deles não acreditam no próprio desempenho com relação ao aprendizado de E/LE. Nisso, a autora discorreu que durante as aulas, os alunos resistiam em participar das atividades que exercitavam a oralidade.

Dessa maneira, como podemos traçar melhores estratégias e metas para superar tais dificuldades apresentadas? Sobretudo quando o modelo de educação brasileiro ressalta muito mais, seja em língua materna ou LE, as habilidades de escrita e leitura que a de fala e escuta.

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), bem como vimos com Bruno (2010), defendem que sim, o trabalho com a oralidade é possível de ser realizado, contanto que haja estratégias bem definidas e que as atividades não aconteçam ocasionalmente, a exemplo de seminários ao fim do último bimestre, mas que formem parte do cotidiano da escola, da turma, que seja um planejamento do ambiente escolar e não, somente, dos professores. Para isso, os autores apontam três dimensões que o trabalho com a oralidade envolve, são elas: o método, a continuidade e a progressividade. A primeira refere-se à sistematização do trabalho e que este seja algo acessível aos alunos; a segunda, trata da regularidade das atividades com oralidade; por último, a progressividade, que prevê, primeiro, o trabalho das habilidades mais fáceis para, então, trabalhar-se as mais complexas.

Embora haja uma gama de metodologias e propostas didáticas que podem facilitar e potencializar o trabalho com oralidade, muitas das vezes ele não é feito. Ou, quando o é, não é realizado de forma a uma efetivação da aprendizagem. Bartolí (2005) critica um aspecto desse trabalho, que é o fato de os professores de LE, quando tentam trabalhar a oralidade, o fazem a partir de recursos escritos, quando poderiam trabalhá-la a partir de aparatos genuinamente orais. Caso o fizessem com recursos orais, os alunos teriam uma maior consciência e percepção fônica da língua aprendida.

Convergente a esse pensamento, quando tratam da oralidade nas aulas de língua espanhola, Oliveira e Oliveira (2018) alertam para o fato de que se produza uma aprendizagem significativa de oralidade e adicionam um novo item aos aspectos importantes no ensino desse aspecto linguístico, que é a interação entre professor e aluno, que o professor considere a bagagem sociocultural que o aluno possui em língua materna, de suas experiências anteriores. “Quando existe essa conexão é possível que haja troca de conhecimentos ou saberes com mais fluidez [...]” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p.227),

o que converge com a ideia de considerar o que o aluno já sabe, seus conhecimentos de mundo.

Tudo isso contribui para uma reflexão sobre como estão se formando os novos professores no que se refere aos seus pressupostos de expertise do ensino da língua estrangeira, considerando, principalmente, o tipo de formação que eles receberam durante o ensino básico e quais suas perspectivas com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Como também, apontam para novos caminhos com vistas a superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar de forma geral.

## 2.2 AS CRENÇAS

*Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.*<sup>5</sup>

### 2.2.1 O estudo sobre crenças no Brasil: um breve resumo

Os primeiros estudos voltados à investigação dos chamados conhecimentos implícitos<sup>6</sup>, ou teorias implícitas dos alunos, do como eles aprendiam ou se percebiam aprendizes, datam do fim de 1970. Segundo Barcelos (2004), Hosenfeld (1978) é o primeiro teórico da LA, a realizar uma investigação sobre o que nomeou por mini-teorias<sup>7</sup> de aprendizagem, em que considerava o conhecimento e experiências dos alunos. Embora Hosenfeld não tenha expressado o termo “crença(s)” em sua investigação, a substância do conteúdo investigado remetia aos conhecimentos internos, naturalizados, dos alunos (BARCELOS, 2004).

No contexto brasileiro, os primeiros estudos sobre crenças, que datam de meados de 1990, estavam voltados, inicialmente para a narrativa do pensamento e das experiências de professores, a exemplo dos trabalhos de Telles (2000, 2002, 2004 apud BARCELOS, 2006). Nisto a propositura era a de que os professores de LE tomassem consciência do que vivenciaram dentro de sala de aula, o que gerou novos rumos para as pesquisas nessa área. Também, são expoentes dessa época os trabalhos, segundo Silva (2016), de Almeida Filho (1993), Barcelos (2004, 2007) e Cardoso (2002).

---

<sup>5</sup> BARCELOS, 2006, p.18.

<sup>6</sup> Este termo é empregado na concepção sobre crenças no trabalho de Marques (2001). Apresentaremos tal visão na subseção a seguir.

<sup>7</sup> Grifo nosso.

Almeida Filho (1993 apud SILVA, 2016) estava preocupado em compreender o que se considerava cultura de aprender dos alunos, partindo de aspectos sociais como a etnia, a classe, região, composição familiar, tradição, etc. Para este autor, a relação destes aspectos conversa diretamente com a visão que o aluno tem de seu próprio aprendizado, de como ele concebe a língua.

Cardoso (2002 apud SILVA, 2016) compreende crenças como um conjunto imaginário que tende a guiar-nos nos processos de aprendizagem, quando se refere aos alunos, e aos mecanismos de ensino, quando se trata de professores.

Por fim, para Barcelos (2004), as crenças são fruto das experiências e de uma construção mútua, que parte tanto dos alunos como também dos professores, dando importância aos pressupostos, ideias e opiniões que cada um traz.

No que se refere, especificamente, às pesquisas de crenças no ensino de E/LE no Brasil, se comparado ao número de trabalhos publicados nessa mesma área sobre o ensino de língua inglesa, ainda há pouca coisa. Mas aqui destacamos algumas investigações que encontramos durante o levantamento bibliográfico e que julgamos importantes para esta discussão. São elas: as dissertações de Ferreira (2009), Vesz (2012) e Leal (2015).<sup>8</sup>

Ferreira (2009), em seu trabalho, objetivou identificar e refletir sobre as crenças de alunos ingressantes no curso de Letras-Espanhol, como eles lidavam com esse sistema de crenças ao longo do curso e como elas interferiam no comportamento, atitudes e na relação com a língua espanhola. Como resultado, constatou que um trabalho reflexivo sobre as experiências dos alunos, anterior à universidade, é de extrema importância, posto que é possível modificar visões que trazem sobre o curso e, essencialmente, sobre a própria língua de expertise.

Vesz (2012) trata das crenças sobre o ensino e aprendizagem de espanhol na escola pública e teve por objetivo identificar quais eram essas crenças e discuti-las a partir do contexto do ensino de LE em uma escola pública. O autor concluiu que há um esforço para não haver mudanças no ensino de E/LE neste contexto, pois os agentes envolvidos apostaram na crença que alunos de escola pública não são interessados ou mesmo que a escola, enquanto estrutura, não dá suporte para isto. Esse leque de questões compromete a mudança do contexto e da história dos participantes escolares, pais, alunos e professores.

---

<sup>8</sup> Outros trabalhos como os de Schuster (2009) e Vázquez (2019), que também refletem sobre o sistema de crenças e o ensino-aprendizado de E/LE podem ser encontrados no decorrer deste trabalho.

Leal (2015) investigou as crenças e práticas sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC no contexto de aprendizagem de língua espanhola para professores em formação inicial. Para tanto, a autora partiu da identificação dessas crenças presentes nos professores em formação; se eles utilizavam as TDIC no ensino de E/LE; e qual era a correlação entre as crenças e o uso prático das TDIC. Como resultados, concluiu-se que as crenças interferem na eleição de uma ou de outra TDIC, ou seja, no manejo da melhor abordagem com vistas a dinamizar tanto o ensino quanto o aprendizado de E/LE.

Esses trabalhos comungam do mesmo fim, que é a reflexão sobre a compreensão do sistema de crenças a partir de um ou mais contextos e como elas interferem no comportamento, ideias, pensamentos e opiniões dos indivíduos dessas comunidades, seja a família, a igreja e, no nosso caso, a escola. Para além disso, consideram que tratar da investigação de crenças no ensino a partir da visão de professores, deve-se ter em conta também a bagagem de experiências deles como alunos, já que os reflexos desse passado não tão longínquo impactam na formação e atuação docente.

### **2.2.2 A complexidade em conceituar-se crenças**

Ao contrário do que se pensava com o paradigma cognitivista, considerando o sistema de crenças como estruturas mentais estáticas, esse sistema se compõe a partir das interações entre os membros de uma sociedade. Assim, uma vez relacionadas à linguagem e aos seus atores sociais, as crenças perdem esse caráter imutável (KAJALA, 1995 apud SCHUSTER, 2009; BARCELOS; KAJALA, 2011 apud VESZ, 2012). Também, elas podem assumir um papel mediador entre os indivíduos. Contudo, é, ao mesmo tempo, interacional, paradoxal e contraditória, podendo gerar percalços na construção das relações sociais e de ensino (BARCELOS, 2006).

Assim, por assumir essa característica de (re)construção cotidiana, de acordo com Usó Viciado (2009), as crenças declaradas podem sofrer inconsistências<sup>910</sup> pois dependem

---

<sup>9</sup> Argyris & Schön (1967 apud USÓ VICIEDO, 2012, p.4) sobre tais inconsistências, “[...] distinguieron entre *espoused theories y theories in use*. Las primeras son las creencias que comunicamos a los otros y de las que somos conscientes. Las segundas son creencias que se dan a entender por el comportamiento de la gente y son, ante todo, la base del conocimiento práctico. Los dos tipos de creencias pueden ser compatibles, o no, y el individuo puede ser consciente de cualquier incompatibilidad entre ellas o, tal vez, no.”

<sup>10</sup> Optamos por não realizar a tradução das citações diretas em língua estrangeira neste trabalho.

de variáveis contextuais que interferem diretamente na prática docente e do aluno. Uma potencial justificativa para tais conflitos na prática seria a de o professor, ainda que apreenda muitas abordagens de ensino e que realize mesclas destes enfoques durante o planejamento de suas aulas, em um momento de tomada de decisão, acaba recorrendo ao que costumeiramente lhe foi ensinado, ao que está internalizado. Assim, o sistema de crenças assume um papel dialógico com a prática docente, em que as crenças internalizadas, de acordo com as experiências vividas, são suscetíveis a mudanças ou a cristalizações ao passo do tempo (MARQUES, 2001).

Sobre o conceito de cristalização das crenças, não encontramos um construto genuíno da LA, mas de outras áreas, como a Literatura e a Sociologia. Para a Literatura, sobretudo referente à teoria da Residualidade textual (MEDEIROS, 1999), a cristalização se refere aos resíduos culturais, que são resquícios de crenças que sobrevivem na mentalidade moderna, sedimentados na memória coletiva de determinada comunidade e se expressa a partir da literatura desse grupo (MOREIRA, 2007).

Já para a Sociologia, esse termo designa o processo de cristalização referente à assimilação de crenças, costumes, comportamentos, pensamentos, etc., que se realiza de maneira inconsciente, em que os agentes envolvidos nesse processo não se dão conta da internalização de determinado hábito, estilo, pois torna-se algo natural (SANDOVAL, 1994 apud SILVA, 2002).

O que essas áreas comungam sobre esse construto é a ideia que as tradições culturais são perpetuadas ao longo do tempo por diferentes meios e tendem a solidificar-se e, em alguns casos, sofrer mudanças.

Outrossim, a atividade de investigação sobre crenças se converte em algo complexo e trabalhoso, pois, tendo em vista seu caráter mutável e de reconstrução cotidiana, fruto do contato do indivíduo com o meio, resulta que o que é identificado na investigação pode significar um momento específico da experiência profissional e de vida dos entes analisados, pois, novas experiências serão vividas, logo, novas crenças surgirão e as que já existem, poderão ser reforçadas ou alteradas (MENEZES; SILVA, 2018).

Sobre a complexidade em se definir as crenças, em sua dissertação, García Murga (2007) investigou sobre as atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol. Para tanto, expôs um apanhado sobre o termo “atitude” sob a perspectiva da Psicologia Social e da Linguística Aplicada.

A autora, a partir de pesquisas sobre atitudes na área de Psicologia Social, reforçou que as crenças são um componente das atitudes, pois estas são formadas por um conjunto tríptico, que são: o componente afetivo, o componente cognitivo (ao qual faz parte as crenças) e o comportamental. Este conjunto se dá a partir da apresentação do modelo da teoria da Expectância (AJZEN; FISHBEIN, 1975 apud GARCÍA MURGA, 2007), mas que neste trabalho não exploraremos pois implica uma outra perspectiva mais aprofundada para a discussão.

Dessa maneira, cabe destacar que, a partir das leituras dos referenciais consultados<sup>11</sup>, o que foi apresentado por García Murga (2007) como atitudes, poderia ser entendido por crenças, pois são fruto da interação entre os indivíduos e deles com o meio, suas impressões e pressupostos.

A presença das crenças nesse trabalho fica claramente exposta com os resultados, pois muito do que os alunos consideraram como variação de prestígio e os preconceitos encontrados durante a análise, são fruto de concepções internalizadas por eles. Dessa forma, há a sugestão para que os professores realizem um trabalho com enfoque intercultural, com vistas a superar estereótipos e preconceitos sobre o melhor espanhol, ou qual variedade é mais prestigiosa.

Assim como as investigações sobre crenças possuem uma complexidade inerente, definir este termo também inspira certo grau de esclarecimento (PAJARES, 1992 apud BARCELOS, 2001). Aqui não faremos uma revisão geral do termo, uma vez que ele adquire um novo sentido a partir da área de conhecimento que o define, mas, apresentamos, considerando essas particularidades discutidas até o momento, a visão de crenças a partir da LA, que é a visão de crenças que nos alinhamos teoricamente para a realização desta investigação. Logo,

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

Marques (2001, p.78) adiciona outro aspecto à definição de crenças, como sendo “[...] teorias implícitas<sup>12</sup> e, às vezes até inconscientes, que guiam as ações do professor.

<sup>11</sup> A exemplo dos trabalhos de Usó Viciado (2009;2014), Ferreira (2009), Schuster (2009), Vesz (2012), Leal (2015) e Silva (2016).

<sup>12</sup> Grifo nosso.

Essa definição parte de uma concepção de professor como ser pensante, capaz de filtrar dados externos, através do seu pensamento, dando sentido às suas ações no mundo.[...]” Ou seja, é o aspecto dialógico do sistema de crenças que tratamos anteriormente.

Com vistas a dar maior compreensão desse construto, Massarollo e Fortkamp (2002 apud LUZ, 2007) expõem algumas características sobre as crenças. Uma delas é que esse sistema influencia na nossa prática e vice-versa e que sofre mudanças ao longo do tempo com as experiências vividas. Também, Nespor (1987 apud MARQUES, 2001) considera quatro itens característicos das crenças, que são: i) a pressuposição existencial, que se refere à visão que temos de nós mesmos e que está aquém do controle individual; ii) a alternatividade, que são as idealizações que criamos de nossa própria realidade; iii) o componente afetivo e avaliativo, que são aspectos sentimentais e de julgamento que interferem no nosso sistema de crenças; por fim, iv) o armazenamento episódico, que é o material gerado e internalizado a partir de nossas experiências vividas.

Segundo Pajares (1992 apud MARQUES, 2001) as crenças são constituídas por este armazenamento episódico e que servem de base para como professores, no que ele nomeou de estágio de pré-serviço<sup>13</sup>, ou seja, aqueles que estão finalizando a graduação ou passando por algum estágio de formação, utilizam os conhecimentos aprendidos como alunos e que influenciam na prática deles como docentes

Assim, um trabalho que vise, durante a formação de professores, averiguar quais são as crenças que os alunos possuem, ou, pelo menos, realizar um trabalho de desenvolvimento docente reflexivo, pode ajudar a compreender melhor os impactos na prática docente com o objetivo de melhorar seu desempenho em sala de aula, bem como uma conscientização crítica do mundo que nos rodeia (BARCELOS, 2004; USÓ VICIEDO, 2014).

Então, a conscientização das crenças ajuda o docente a lidar melhor com adversidades encontradas em sala de aula e a suprir possíveis lacunas inerentes à sua formação, seja como docente ou ainda como aluno regular do ensino básico. Referente a isto, Cambra (2000 apud USÓ VICIEDO, 2009) destaca que se deve considerar as experiências dos professores no que é concernente ao ensino-aprendizado de LE ou segundas línguas – L2, pois isto se reflete dentro da prática em sala de aula.

---

<sup>13</sup> Menezes e Silva (2018) também utilizam este termo para indicar o período de formação dos futuros professores.

### 2.2.3 Crenças e a cultura de aprender e ensinar

Considerar o trabalho reflexivo a partir da identificação das crenças, resulta, também, compreender como se dão as percepções acerca do que é ensinar e do que é aprender de cada professor e aluno. Assim, com esta seção, discutiremos, resumidamente, os conceitos, cultura de aprender e cultura de ensinar, visto que dialogam com as concepções sociointeracionistas deste trabalho.

Feiman-Nemser e Floden (1986 apud NONEMACHER, 2002) definem a cultura de ensinar como as percepções que professores têm sobre sua prática, as metodologias existentes e sobre como manejam os recursos para melhor construir conhecimento em sala de aula. Também, as interações entre professor-professor, professor-escola e as condições de trabalho, formam parte desta ideia, já que elas estão diretamente conectadas com o fazer docente.

Almeida Filho (1993, p.13 apud MARQUES, 2001, p. 41), ao conceituar cultura de aprender, considera que são “[...] maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições”. Logo, podemos compreender que essa ideia de aprendizado podem ser formas cristalizadas que se mantêm ao longo do tempo.

Citando Reynaldi (1998), Marques (2001) apresenta uma distinção entre cultura de aprender e abordagem de aprender, contrapondo-se, em certa medida, ao que afirmou Almeida Filho (1993) que iguala os dois termos, cultura e abordagem. Assim, a eleição de determinada abordagem de ensinar acontecerá de acordo com a cultura de ensinar do professor, pois esta possui uma relação de influência sobre essa. E mais, caso essa abordagem não dialogue bem com a cultura de ensinar do professor, ele retorna ao que lhe é confortável e já está internalizado, ou seja, às formas cristalizadas de ensino.

Assim como as crenças, as culturas de ensinar e aprender estão intimamente ligadas às vivências sócio-históricas dos indivíduos de uma comunidade. Ou seja, as histórias de vida, a formação, as condições de trabalho, o contexto de sala de aula, tudo isso, influencia diretamente na crença de como ensinar determinado idioma e, também, do como os alunos recebem os conhecimentos trabalhados (ALMEIDA FILHO, 1999 apud MARQUES, 2001).

Schuster (2009), em seu trabalho sobre crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno, conta que investigar sobre crenças, a partir do escopo da língua espanhola, resultou-lhe em um trabalho docente mais reflexivo e que considerava mais a opinião dos alunos acerca de suas maneiras de aprender a língua estrangeira. Conta ainda que “é preciso possibilitar que o aluno se expresse e seja cada vez mais agente da sua aprendizagem.” (SCHUSTER,2009, p.105)

Segundo Marques (2001) essa discussão é complexa e necessita de um aprofundamento maior. Contudo, por questões de espaço deste trabalho, nos limitaremos a esses aspectos.

### 2.3 O PRP E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para além da conceituação sobre o que é o ensino de oralidade e como são definidas as crenças, é necessário compreender o Programa de Residência Pedagógica como espaço que contribui, também, com o processo de construção de uma identidade profissional docente.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de nível Superior CAPES (2020 apud UFPB, 2020), o PRP forma parte da Política Nacional de Professores, em que seu objetivo é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura a partir da imersão dos alunos nas escolas da rede pública de ensino básico ainda durante a graduação. As atividades realizadas se dão a partir das práticas de planejamento de atividades, observação das aulas e regência nessas escolas por um período de 18 meses, e que estão separados por módulos, com metas e objetivos a serem alcançados em cada um.

Projetos como o PRP, de acordo com Castro (2017), refletem a necessidade cada vez maior de que a formação docente em LE não se limite ao contexto universitário, mas que, a partir de projetos de iniciação à docência, haja uma verdadeira integração entre o conteúdo teórico aprendido no âmbito universitário e a prática desempenhada em contextos extra-universitários. Além disso, serve para que a sociedade tenha um posicionamento de valorização cada vez maior do profissional docente, já que o que temos visto é um sucessivo desmonte da educação, políticas e visões sociais que atacam e depreciam o professor (MELLO *et al.* 2020).

Inerente a essa questão, há um pensamento sobre como estão se formando os professores quanto aos conhecimentos discutidos e, sobretudo, no que diz respeito à conscientização deles como agentes ativos para mudança social, pois, como afirma Mello *et al.* (2020, p.521) “[...]educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implicam tomadas de decisões.”

Ainda que a existência do PRP seja recente, sua primeira edição data de 2018, já existe uma vasta literatura que discute as ótimas contribuições que ele traz aos alunos graduandos que atuam nas escolas de ensino básico, ou escola-campo, como são nomeadas.

Essas contribuições podem ser vistas nos trabalhos de Feitosa *et al.* (2021) , Nascimento (2021) e Mello *et al.* (2020).

Feitosa *et al.* (2021) ao tratar do PRP e a formação de professores a partir de reflexões sobre o ensino de língua espanhola, relatou que, além do exercício reflexivo sobre a própria *práxis*, os professores residentes puderam colaborar com intervenções que foram significativas no sentido da formação cidadã para os alunos da escola-campo.

Nascimento (2021), que investigou sobre as atividades da PRP durante a pandemia e, nisso, discutiu sobre os conflitos existentes e a construção da identidade docente. A autora concluiu que o aspecto do ensino remoto implicou em novas demandas, logo, em novas abordagens de ensino e reconfiguração do cotidiano dentro do PRP, o que fez com que o grupo experimentasse acontecimentos reais de ensino nessa nova realidade.

E Mello *et al.* (2020) expõe que a experiência no PRP faz com que os residentes tenham contato com novas experiências a partir da imersão no cotidiano escolar. Também, é oportunizado ao professor residente que reflita sobre sua própria formação, sobre sua construção cidadã e profissional a partir da sua prática em sala de aula. Também, há, como dissemos anteriormente, uma assimilação entre o conteúdo teórico e prático que resultam na superação de adversidades e amadurecimento profissional.

Esta visão corrobora com a discussão proposta por Medrado (2017), que discutiu sobre as concepções de trabalho e formação docente a partir da visão de graduandos da licenciatura em Letras- Inglês acerca da própria percepção do que era tornar-se professor. Nisso, a autora reflete que a formação inicial é “um espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um aprender (re)fazendo.”(p.160). Ou seja, assim

como as crenças passam por um crivo de mudança, de reconstrução contextual e cotidiana, a prática docente, também.

A respeito dessa correlação entre a construção identitária docente e as crenças, Johnson (1999, p.54 apud VIEIRA, 2012, p.19) afirma que as “crenças possuem forte impacto na interpretação dos professores no entendimento de si mesmos como professores e nas explicações que desenvolvem sobre suas práticas pedagógicas”.

Confluente a essa ideia, Silva (2004 apud ROCHA; BRISOLARA, 2020) adverte para a importância que tem os trabalhos sobre crenças e a reflexão a respeito delas sobretudo em ambientes de formação, já que as crenças interferem no fazer pedagógico do professor. Dessa maneira, a autora complementa:

os programas de formação de professores precisam incluir essa discussão em seus currículos. Para que a sala de aula seja um lugar agradável para ambas as partes, professores e alunos, torna-se fundamental que os professores explorem seu sistema de crenças porque só assim eles serão capazes de saber porque ensinam da maneira que fazem (SILVA, 2004, p. 72 apud ROCHA; BRISOLARA, 2020, p.59).

Assim, a percepção que os professores têm deles mesmos interfere diretamente em como ensinam a LE, como lidam com os desafios e, conseqüentemente, com os alunos. A partir disso, desse dialogismo entre “mim e o meio”, e o “outro”, é que Reichman (2017) conceitua o processo da construção da identidade profissional docente “como sendo (re)configurada pela distribuição de vozes de outros e de si que ecoam em textos produzidos por professores em formação.”(p.109).

Nos deteremos a essa resumida discussão sobre esse processo complexo e demorado que é a construção da identidade docente, já que implicaria em comentar outras questões como a concepção do gênero profissional, por exemplo. Mas, o que expusemos, acreditamos, foi suficiente para pontuar o quão importante é a participação de graduandos em Letras nos programas e projetos de iniciação à docência ofertados pela universidade, ainda que com algumas limitações de alcance a todos os graduandos, mas que potencializam, consideravelmente, a experiência deles quanto alunos e profissionais em formação.

### 3 METODOLOGIA

Considerando que toda pesquisa possui um momento de caráter bibliográfico, de levantamento da literatura base para o desenvolvimento dos trabalhos, sobre o que já se discutiu e investigou referente ao tema proposto, o chamado estado da arte (PRODANOV; FREITAS, 2013). E, havendo superado, momentaneamente, esta etapa, nesta seção, apresentamos os pressupostos metodológicos que foram utilizados para coleta dos dados a serem analisados.

Para tanto, descreveremos os aspectos técnicos do ponto de vista da natureza, do procedimento, da abordagem e dos objetivos de estudo. Também, retrataremos o contexto de coleta e os sujeitos envolvidos. Com isto, objetivamos identificar as crenças das professoras residentes com relação ao ensino de E/LE, bem como, observar a influência das crenças na prática delas quanto docentes do PRP.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com o que expõe Prodanov e Freitas (2013), Gil (2010), esta pesquisa se caracteriza, quanto à sua natureza, como aplicada, isto porque os conhecimentos gerados a partir da coleta de dados em nosso contexto de análise poderão contribuir para mudança de metodologias e práticas de ensino de oralidade em E/LE. Assim, uma pesquisa de natureza aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51)

No que se refere aos objetivos de estudo, é uma pesquisa exploratório-descritiva. Gil (2010) discorre que esta característica dos objetivos visa dar maior familiaridade sobre o objeto analisado, bem como descrevê-los a partir de suas funções no contexto, o que gera uma maior compreensão. Também, o papel do pesquisador sob estes aspectos é apenas o de coletar e interpretar os dados presentes nessa realidade, mas não de manipulá-los ou exercer qualquer influência sobre eles.

Quanto à abordagem, é qualitativa, pois “[...]a pesquisa qualitativa, na nossa concepção, tem a ver com dar “ênfase à natureza socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a

pesquisa.[...]” (MOURA FILHO, 2000, p.6 apud VÁZQUEZ, 2019, p.59-60). Dessa maneira, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) defendem que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.”

Por fim, quanto aos procedimentos técnicos, este trabalho se compõe de um estudo de campo, pois está voltado para a análise de uma comunidade humana, seja de trabalho, estudos, geográfica, etc. E o trabalho se dá a partir de entrevistas com os participantes desta comunidade e por observações diretas das atividades desenvolvidas (GIL, 2010).

No nosso caso, o corpus de análise está composto por um questionário com perguntas abertas e observações de regências das professoras residentes do núcleo de língua espanhola do Programa de Residência Pedagógica - PRP da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

### 3.2 CONTEXTO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Como já adiantamos, analisaremos a influência das crenças a partir da observação das regências das professoras residentes do PRP do núcleo de língua espanhola da UFPB.

O número de professoras que compõe esse núcleo de atividades na UFPB, é de 4. Todas estão próximas à conclusão do curso de Licenciatura em Língua Espanhola. Com vistas a preservar a identidade das professoras em formação, cuja prática é objeto de análise nesta investigação, em respeito e cumprimento a partir do que foi acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE<sup>14</sup>, estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPB, seus nomes não serão disponibilizados em momento algum deste trabalho. Como resolução para esta questão, passaremos a tratar as envolvidas, sob nomes fictícios, como Professora Eva, Professora Rosa, Professora Jane e Professora Rita.

O local de realização das atividades que elas desenvolvem é em uma Escola Cidadã Integral e Técnica -ECIT, localizada no bairro Mario Andreazza, no município de Bayeux. As aulas de língua espanhola nessa escola acontecem regularmente às quintas e sextas-feiras, sendo três aulas em cada dia. Por causa da pandemia do novo Coronavírus, assim como todo o contexto de ensino, seja em âmbito de educação básica ou superior,

---

<sup>14</sup> O conteúdo deste TCLE pode ser consultado no Apêndice A, ao fim do trabalho.

passou a ser realizado em ambiente virtual, considerando assim o aspecto do ensino remoto emergencial.

Em sua investigação sobre os desafios do professor de língua espanhola no ensino remoto emergencial, Lira (2021) discorreu, a partir da distinção entre educação a distância - EaD e ensino remoto emergencial, que este último é específico da realidade pandêmica em que estamos vivendo e que não houve um planejamento bem definido ou formação dos agentes envolvidos para bem lidar com essa nova realidade. Diferentemente, a EaD possui instrumentos metodológicos e de estruturas suficientes para a realização exitosa dos trabalhos remotos.

Dessa maneira, as regências das professoras residentes ocorrem a cada 15 dias em parceria com o professor preceptor na escola, com trabalhos sobre os mais variados aspectos de E/LE. Esse intervalo de tempo entre as regências é necessário, pois o professor preceptor precisa cumprir com a obrigatoriedade de avaliações dos conteúdos que a escola propõe. Nisso, o planejamento das regências é realizado em parceria direta com ele e objetivam juntar as propostas das professoras residentes e os conteúdos programáticos da escola, dando, assim, um aspecto integrativo entre universidade e ensino básico, já que elas estão em contato maior com o ambiente e o cotidiano escolar.

Considerando tudo isto, as aulas ministradas pelas professoras em formação ocorrem em regime de co-docência, ou prática docente colaborativa, em que as regências acontecem em duplas. Rodríguez (2014) expõe que esse trabalho de colaboração docente está inserido em três dimensões, que são: 1) os modelos de consulta, que está relacionado ao assessoramento de um docente para o outro, 2) os modelos colaborativos, em que há uma divisão nos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula e, por fim, 3) temos o modelo de co-docência propriamente dito, em que há uma colaboração entre os envolvidos na prática docente, sendo que eles não distinguem papéis de atuação ou um possível coordenador e subordinado. Aqui, todos partem de um mesmo ponto de igualdade.

À vista disso, Chanmugan e Gerlach (2013, p. 110 apud JANNING; CASSIANI, 2015, p. 4) definem que a co-docência é “um método de instrução que junta dois professores de status igual para criar uma comunidade de aprendizado com planejamento, instrução e avaliação de estudantes compartilhados”. Essa mesma ideia é abordada no trabalho de Ustrell Ibarz (2015), em que a autora, citando Duk e Murillo (2013) e Huguet (2015), trata da prática colaborativa no ensino para pessoas com necessidades especiais.

Embora o contexto de uso possa ser outro, a aplicabilidade do termo é a mesma, a junção de dois ou mais professores para o ensino compartilhado de determinado grupo de alunos.

A seguir, apresentamos os instrumentos que serviram para coleta dos dados deste trabalho.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Ao debruçar-se sobre as novas abordagens para a investigação sobre crenças, Barcelos (2001) faz a distinção entre elas: a normativa, metacognitiva e a contextual.

A primeira, a abordagem normativa, utiliza a cultura como único item definidor das crenças e do comportamento e utiliza-se de questionários com escala (*Likert-scale*), que contém afirmações pré-definidas para identificar as crenças. Um dos problemas apontados nessa abordagem é a descontextualização das crenças, já que partem de inferências preliminares, quando se pode considerar o que está posto na prática.

Já a segunda, a abordagem metacognitiva, parte do pressuposto que as crenças são geradas no meio cognitivo dos alunos e professores e que podem ser identificadas a partir do discurso, seja escrito ou oral. Assim, o principal instrumento para coleta são entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, em que os participantes podem discorrer e refletir sobre si mesmos e sobre suas práticas quanto alunos e docentes. A desvantagem está que essa abordagem apenas considera o que foi dito pelos participantes, não analisando o que acontece no contexto.

E a abordagem contextual vem a suprir essa lacuna nos trabalhos de investigações sobre crenças, pois, para além da identificação das crenças dos participantes, aqui, considera-se, a partir das observações, o contexto em que elas são geradas e que podem ser contraditórias ao que declaram os envolvidos. Tudo isso contribui para uma análise mais ampla sobre crenças e para a compreensão do uso de LE como recurso de interação social e que muda a partir do contexto. Uma desvantagem para esta abordagem é o tempo que é exigido para as investigações. Assim, a autora recomenda que este tipo de abordagem seja utilizado com grupos reduzidos de participantes.

Para este trabalho, mesclamos o uso das abordagens metacognitiva e contextual, pois utilizamos de questionários para a identificação das crenças das professoras em

formação enquanto estudantes do ensino básico, da graduação e como professoras residentes. Assim, para além da identificação metacognitiva, observamos na prática se essas crenças corroboram com o que havia sido declarado no questionário ou não. Por conseguinte, além do uso de questionários e das observações de campo, tecemos algumas notas de campo a partir de nossa interpretação sobre os fatos observados e pelo que havia sido lido nos questionários.

O uso de questionários, segundo Prodanov e Freitas (2013), compreende uma série de perguntas a serem respondidas por escritos pelos participantes da pesquisa. E, conforme acrescenta Gil (2010), a elaboração de um questionário de pesquisa está diretamente associado aos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Na ocasião, utilizamos um questionário com perguntas abertas, pois, com isso, foi possível garantir uma maior liberdade nas respostas das informantes, podendo gerar mais dados para análise e, posteriormente, confrontá-las na realidade. Também, como aborda Barcelos (2001), o uso de questionários, sejam abertos, semiabertos ou fechados, garantem um tom menos ameaçador durante a coleta dos dados.

Já no que tange às observações, realizamos observações diretas e extensivas, com foco na não interação com o contexto observado (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, tivemos contato com o grupo analisado, mas não interferimos na dinâmica das aulas ou mesmo na prática docente. As observações diretas facilitam a compreensão do uso das crenças no contexto específico de sala de aula (BARCELOS, 2001).

Sobre as notas de campo, Vieira-Abrahão (2006 apud LEAL, 2015) expõe que elas servem, a modo de descrição objetiva, para registrar os fatos que ocorrem durante a aula e que o pesquisador julga importante para a investigação.

Dessa maneira, quanto ao procedimento para coleta e geração de dados, este estudo adquire, de acordo com o que postulou King e Horrocks (2010 apud VESZ, 2013) um caráter interpretativo-qualitativo a partir de um estudo de campo, já que objetivamos identificar e analisar as crenças presentes nos discursos e na prática das professoras residentes do PRP, a partir de um questionário aberto que foi respondido individualmente. Assim como, a observação das regências das aulas ministradas por elas, com foco na verificação de como as crenças moldam a prática docente no que tange o ensino da oralidade de E/LE.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a construção do Projeto de Pesquisa, com a estrutura basilar do trabalho a ser desenvolvido, submetemos a proposta para avaliação no CEP/UFPB<sup>15</sup>. Então, após liberação para execução da proposta de trabalho, passamos ao contato com as professoras residentes do núcleo de língua espanhola, em que apresentamos nossa proposta de investigação e solicitamos, mediante assinatura do TCLE, para que respondessem nosso questionário. Este instrumento de coleta ficou disponível em plataforma online por 10 dias, no período de 19 de agosto de 2021 até o dia 29 do mesmo mês e ano. As participantes realizaram a entrega dos questionários em tempo hábil, conforme pré-estabelecido, sem necessidade para alargamento de prazo ou mesmo qualquer empecilho estrutural durante a resposta do mesmo. E, então, fizemos a recopilação de todas as respostas.

Por causa da extensão do questionário e das informações nele contidas, resolvemos condensá-las, com vistas a facilitar sua interpretação. Dessa maneira, construímos tabelas a partir das crenças identificadas.

Em seguida, contactamos a coordenação do núcleo do PRP e a coordenação pedagógica da escola em que as professoras residentes atuam, para a realização das observações. Recebemos o *feedback* positivo de ambas as coordenações, bem como do professor preceptor da escola e das participantes, cuja prática foi objeto das observações.

Tendo em conta que as professoras residentes realizam regências a cada quinze dias, totalizando 6 aulas ao mês, nossa ideia era de observar duas semanas de aulas, e, assim, ter, para cada professora residente, um total de 6 aulas observadas. Salientamos que nos deparamos com alguns empecilhos estruturais e de organização das aulas por parte da escola e das professoras residentes, o que impossibilitou atingir esse número de observações das regências. Dessa maneira, os dados de observação que apresentaremos se deu a partir de 3 aulas observadas, sendo uma aula para as Professoras Rosa e Jane, e duas aulas para as Professoras Eva e Rita, cada uma. Os dados coletados neste dia compreendem as aulas de quinta-feira e foram ministradas para as turmas do 9º ano do ensino

---

<sup>15</sup> A referida proposta de trabalho foi apreciada e aprovada pelo colegiado do CEP/UFPB, sob número do parecer: 5.002.703.

fundamental, 2º e 1º ano do ensino médio, respectivamente, e aconteceram no dia 16 de Setembro de 2021.

#### 4 AS CRENÇAS DITAS E OBSERVADAS NA PRÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

A primeira parte da coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário do tipo aberto, por meio de um formulário online, que foi dividido em 3 seções em que as perguntas da primeira parte serviram para identificar as crenças das informantes e de seus professores no ambiente de ensino básico e para traçar um perfil das experiências das residentes no que se refere ao aprendizado de LE; na segunda parte, tratamos de abordar questões referentes à formação docente das informantes, suas experiências quanto a alunas da graduação, com vistas a identificar como a formação contribuiu para o trabalho com oralidade dentro do PRP; e, por último, com a terceira parte, buscamos verificar se as crenças internalizadas durante o processo de formação no ensino básico se mantiveram ou se foram modificadas. Além disso, quisemos saber como elas trabalhavam com vistas a identificar e romper algumas crenças de seus alunos do ensino básico, referentes ao aprendizado de E/LE.

Cada parte do questionário conteve 7 perguntas, como podemos verificar abaixo:

##### QUADRO 1: Perguntas do questionário

###### PARTE 1

1. Quando você era estudante do ensino básico, você teve contato com o espanhol ou alguma outra LE? Se sim, como eram as aulas (a nível de organização dos conteúdos, instrumentos e critérios de avaliação)? Poderia descrevê-las?
2. Durante essas aulas, trabalhava-se as quatro competências (ler, escrever, ouvir e falar)? Havia ênfase em alguma? Se sim, qual(ais)? Você saberia dizer o por quê?
3. Das quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar, com qual você possuía mais afinidade? Por quê?
4. Trabalhava-se oralidade nas aulas? Como se organizavam esses momentos?
5. Eram momentos de aprendizado significativo? Qual sua impressão sobre isso?
6. A partir das suas impressões durante as aulas, atualmente, você é capaz de dizer qual era a concepção de língua dele(a) (s)? Se sim, o que te leva a crer nisso?
7. Você participou de algum curso de idiomas? De modo específico, de espanhol? Como eram as aulas e o trabalho com a oralidade?

**PARTE 2**

1. Quais eram suas perspectivas quando resolveu estudar espanhol? Essa visão mudou? O que de novidade surgiu/ ganhou espaço na sua prática como estudante?
2. Das quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar, agora como aluna da graduação, com qual você possui mais afinidade? Por quê?
3. Você possuía alguma perspectiva sobre o ensino de oralidade antes de ingressar na universidade? Se sim, qual?
4. Já na graduação, como foi trabalhado o aspecto da oralidade? Quais recursos, enfoques, eram utilizados? poderia descrevê-los?
5. Havia aulas para tratar apenas sobre oralidade ou esse aspecto linguístico estava diluído junto a outras? Sabe o porquê disso?
6. Qual sua visão sobre o ensino da oralidade no curso de Letras-Espanhol da UFPB?
7. Você pode citar e explicar alguns pontos positivos e possíveis lacunas que foram surgindo durante sua formação docente referente ao ensino-aprendizado da oralidade?

**PARTE 3**

1. No caso de haver lacunas na formação: Você, durante sua prática docente, já conseguiu superá-las ou sabe lidar melhor com vistas a contorná-las ou as enfrenta? Por quê?
2. Já lhe foi cobrado o ensino de oralidade, seja por parte de coordenadores ou mesmo dos alunos? Como você se sente quando lhe pedem isso?
3. Perguntamos anteriormente se você tinha alguma visão a respeito do ensino de oralidade antes de entrar na universidade. E agora, próximo à conclusão do curso e como então professora, qual sua perspectiva sobre o ensino desse aspecto? Por quê?
4. Como você trabalha a oralidade em suas aulas? Quais recursos, metodologias utiliza para isso? Como se estruturam suas aulas quanto a este aspecto? Poderia descrevê-las?
5. Como você acha que seu papel de professora interfere na aquisição de ELE por parte dos alunos? Por quê?
6. Para você, o que é ensinar ELE no Brasil atual? E tendo em vista sua bagagem de experiências e conhecimentos, o que é ensinar oralidade nesse contexto?
7. Como professora, quais crenças você conseguiu identificar ao longo desse período da RP em seus alunos? Já havia pensado sobre isso? Como você acha que sua prática docente ajuda a mudar algumas dessas visões e/ou reforçá-las? Por quê?

**Fonte:** Elaboração própria.

Esse instrumento serviu para que tivéssemos um panorama do lugar de onde as professoras residentes vieram, como o processo de construção docente modificou ou cristalizou algumas crenças e como essas professoras reproduzem ou se atentam às mudanças das crenças em sua *práxis*.

Então, apresentamos abaixo a descrição do conteúdo das respostas, bem como a tabela das crenças identificadas em cada parte do questionário a partir da análise pela abordagem metacognitiva (BARCELOS, 2001) do discurso das professoras em formação.

#### 4.1 CRENÇAS IDENTIFICADAS NA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessa primeira parte, as informantes contaram que durante o ensino básico tiveram contato com as línguas inglesa e espanhola. O ensino dessas línguas, em suma, pautava-se no conteúdo gramatical, com foco nas habilidades de escrita e leitura o que, logo, refletia a concepção de língua que possuía seus professores. Também, as Professoras noticiaram que havia um uso massivo do livro didático, conforme podemos ler nos excertos dos questionários:

**“[...] Tanto a experiência que tive com o espanhol durante um ano e com inglês nos outros, o ensino tinha como ferramenta primordial o livro didático, [...] a gramática era o carro-chefe, e às vezes um pouco de leitura e oralidade.”** (Professora Rosa, questão 1, parte 1).<sup>16</sup>

**“[...] as aulas seguiam o que era imposto pelo livro didático, dava a impressão que nunca saímos do verbo To Be, não tinha nenhuma dinâmica nas aulas, só copiar do quadro e responder mecanicamente as respostas do livro [...]”** (Professora Jane, questão 1, parte 1).

Sobre essa questão da concepção de língua dos professores, a Professora Jane informou que seu aprendizado de língua inglesa seguiu a visão de ensino da gramática. Entretanto, quando passou ao contato com a língua espanhola, contou que teve uma melhor experiência, pois sua professora tinha preocupação que os conteúdos trabalhados possuíssem alguma aplicação prática, indo além da estrutura da língua:

**“[...] mas, em contraste das aulas de inglês, lembro que a professora sempre trazia conteúdos que conversassem com a nossa realidade e exercícios mais dinâmicos, ela trabalhava a leitura e escrita de pequenos textos, sempre com**

---

<sup>16</sup> Os excertos do discurso das professoras foram transcritos *ipsis litteris* a partir do que foi colhido no questionário. Logo, podem ser visualizadas algumas ocorrências de erros de digitação ou mesmo gramaticais.

**conteúdos bem básicos e de fácil compreensão[...]**”(Professora Jane, questão 1, parte 1).

Quando perguntadas se havia um trabalho com a oralidade, as Professoras Jane e Rita informaram que não. A Professora Jane acrescentou que seus colegas, quando havia alguma propositura de exercício de leitura, todos tinham vergonha, logo, não realizavam a atividade. As Professoras Eva e Rosa informaram que se trabalhava pouco a oralidade. As atividades realizadas estavam diretamente ligadas à competência leitora e, na maioria das vezes, o foco era no conteúdo gramatical dos textos.

**“No fundamental: letras de música, como Rolling in the deep da Adele, eram distribuídas e era pedido que fizessemos uma leitura inicial e marcássemos o que não compreendíamos, seguido de momentos de escutar a música e completar a letra, mas quando chegava na oralidade em si, apenas cantávamos - primeiramente sem a música - e depois com a música. Os exercícios de oralidade sempre estavam ligados com a leitura e não tínhamos atividades de conversação.”**(Professora Eva, questão 4, parte 1).

Outro aspecto importante a ser destacado, pois isso será visto refletido na observação da prática docente, foi quando perguntamos sobre a afinidade das professoras com relação às habilidades linguísticas durante o ensino básico. Assim, as Professoras Eva e Jane responderam que se sentiam mais confortáveis com o ouvir e o ler, enquanto que as Professoras Rosa e Rita, com a escrita e a leitura.

Elas justificaram suas respostas sob alguns pontos de vista. Primeiro, a Professora Eva afirmou que, por receber influências culturais norte-americanas a exemplo de músicas, filmes e livros, opinou que isso contribuiu para sua relação com a língua inglesa e, no momento seguinte, com a língua espanhola. A Professora Rosa expressou que sua relação era com escrita e, depois, com a leitura a partir do livro didático, pois era o que mais se trabalhava nas aulas de LE em sua escola.

Dessa maneira, as crenças identificadas a partir do discurso das informantes sobre suas experiências no que concerne ao aprendizado de LE na educação básica estão agrupadas no quadro abaixo:

#### **QUADRO 2:** Crenças identificadas na parte 1 do questionário

|  |
|--|
| Ensinar/Aprender uma LE é dominar a estrutura gramatical, nisto, o trabalho apenas com as habilidades escrita e leitora. |
|--|

|   |
|---|
| Ensinar/aprender oralidade está associada à habilidade leitora – com foco em temas gramaticais. |
|---|

|  |
|--|
| Ensinar LE significa ensinar unicamente gramática. |
|--|

|  |
|--|
| Ensinar LE significa, para além da gramática, ter em conta o contexto social dos alunos. |
|--|

|   |
|---|
| O livro didático é o ponto de partida e de chegada no ensino-aprendizado de LE. |
|---|

**Fonte:** Elaboração própria.

## 4.2 CRENÇAS IDENTIFICADAS COM A EXPERIÊNCIA DURANTE O ENSINO SUPERIOR

As professoras residentes contaram que não possuíam muita ideia sobre em que consistia um curso de licenciatura, sobretudo no que se refere ao aprendizado docente com vistas a ensinar uma LE. Todas informaram que a experiência em estar num curso assim foi um grande expoente para o amadurecimento enquanto pessoa e, conseqüentemente, como profissional, transformando a antiga crença de que cursar licenciatura em língua estrangeira era apenas para aprender uma nova LE, como informou a Professora Eva:

**“Nossa, mudou sim, eu vejo muito mais no espectro do ato de ser professor de língua espanhola, compreendo também que o estudo da língua tem muitos componentes que a circundam como fonética e fonologia, cultura, linguística, pragmática, e tudo isso graças a graduação.”** (Professora Eva, questão 1, parte 2).

A Professora Rosa acrescentou que essa mudança sobre o curso foi acentuada, sobretudo nesse último ano, com sua participação no PRP:

**“O que de mais relevante aconteceu na minha prática como estudante foi poder estar em sala de aula e ter a possibilidade de vivenciar isso além da teoria somente.[...] Essa vivência que estou tendo agora foi o que eu precisava para enxergar, e posso dizer que consigo agora me ver professora de espanhol e que não era uma realidade assim tão distante como eu imaginava. Foi uma reviravolta incrível nesse meu período de formação superior, algo que passava muito distante e nem era cogitado no início do caminho e que nesse momento se tornou algo imprescindível para mim.”** (Professora Rosa, questão 1, parte 2).

Tudo isso é importante pois evidencia que o papel formador durante as discussões em sala de aula na universidade, o trabalho que tende à reflexão sobre a prática docente em LE, sobre o contexto, contribuiu para que as discentes, de forma geral, pudessem olhar para sua própria construção identitária docente, suas afinidades e para aspectos que podem ser aprimorados.

Na parte 1 do questionário havíamos indagado sobre a afinidade das informantes com relação às habilidades linguísticas em LE durante o ensino básico e, em suma, elas disseram que lidavam melhor com as habilidades de escrita e leitura. Quando perguntadas novamente sobre esse aspecto na parte 2 do questionário, tendo em conta a educação superior, as Professoras Eva e Rosa informaram que tinham afinidade com a leitura, escrita e com a compreensão oral, enquanto que as Professoras Jane e Rita tinham afinidade com as habilidades de leitura, compreensão e expressão oral.

Depois, fizemos um grande bloco de perguntas relacionadas às experiências que elas vivenciaram no curso de Letras-Espanhol sobre o ensino-aprendizado de oralidade nesse ambiente.

Antes do ingresso na universidade, as Professoras Rosa, Jane e Rita informaram que não tinham noção sobre o que era oralidade ou seu ensino:

**“Não possuía nenhuma, era algo distante e difícil para mim.”** (Professora Rosa, questão 3, parte 2).

**“Eu não tinha tanta noção do formato do curso de graduação”**(Professora Jane, questão 3, parte 2).

**“Não possuía”**(Professora Rita, questão 3, parte 2).

Por sua vez, a Professora Eva informou algumas crenças a respeito desse ensino, que aprender oralidade em sua concepção era:

**“Tem que falar perfeito, sem erros; determinada língua em determinado país é a forma certa de falar; se eu não entender o que o outro fala é porque não sei a língua.”** (Professora Eva, questão 3, parte 2).

Com o objetivo de entender a percepção das informantes sobre o ensino de oralidade na universidade, questionamos sobre a organização das aulas do curso, se privilegiava momentos de trabalho com ou sobre a oralidade e qual a metodologia utilizada.

As Professoras Eva, Jane e Rita descreveram aspectos de exercícios linguísticos e avaliativos, como leitura dramatizada, seminários, discussões a partir de temas propostos, compreensão de aspectos fonéticos a partir de filmes, músicas, etc.

Já a Professora Rosa, além desses aspectos anteriormente apresentados, acrescentou que:

**“[...] o contato com falantes nativos e a enorme gama de instrumentos e recursos usados em sala de aula só enriqueceram o aprendizado da oralidade. Muito mais do que simplesmente leitura e gramática, poder expressar opinião, poder conhecer os aspectos fonéticos da língua estudada, ter acesso à cultura e realizar uma imersão no idioma foi fundamental no trabalho da oralidade na universidade.[...]”**(Professora Rosa, questão 4, parte 2).

Quando perguntadas sobre a possibilidade de haver aulas genuinamente voltadas para o estudo da oralidade, unanimemente as Professoras informaram que este aspecto linguístico estava diluído a outros, a exemplo da leitura e da escrita, como contaram as Professoras Jane e Rita:

**“Esta habilidade estava diluída junto a outras, acredito que por ser um ensino consciente e integralizado, no qual as habilidades não andam separadas porque uma complementa a outra.”** (Professora Jane, questão 5, parte 2).

**“A parte oral e escrita sempre trabalhadas em conjunto nas disciplinas, mas claro que em algumas aulas se fazia presente a necessidade de um enfoque maior na oralidade ou na gramática. Acredito que as habilidades vão sendo adquiridas e trabalhadas em conjunto, porque uma serve de ponte para a aquisição da outra.”**(Professora Rita, questão 5, parte 2).

A Professora Eva complementou que um ambiente propício para a prática da oralidade eram as aulas de fonética e fonologia da língua espanhola e destaca:

**“[...] Contudo acredito que a oralidade já envolva várias nuances como cultura, políticas e a história da língua, não? Porque nas aulas de fonética estudávamos a oralidade também compreendendo essas nuances.”** (Professora Eva, questão 5, parte 2).

As informantes consideram importante o trabalho com a oralidade, pois reflete na questão da consciência fonético-fonológica durante as aulas de E/LE. Entretanto as Professoras Jane e Rita excetuam que não há um foco nesse item da língua durante a graduação em Letras - Língua espanhola, já que o objetivo está no como ensinar, na formação docente, como também, garante-se aos estudantes um conhecimento básico mas que o discente, a depender de suas necessidades, precisa, de forma autônoma, buscar outros meios para melhor internalizar o que foi trabalhado em sala de aula.

Como alguns pontos positivos dessa experiência no ensino superior, as professoras destacaram que foi possível tomar consciência de alguns equívocos linguísticos como

alunas de LE e superar, gradativamente, o processo de interlíngua. Também, que os momentos de discussão em sala serviram de espaço para poderem falar e serem ouvidas.

E como possíveis lacunas, as Professoras Rosa, Jane e Rita apresentaram algumas, com exceção da Professora Eva que não apresentou nenhuma. Sendo a primeira, apresentada pela Professora Rosa, que os professores, em alguns momentos, não consideravam a forma de aprender particular de cada aluno e queriam imprimir o seu julgamento do que era certo ou não a ser aprendido, gerando uma certa repressão aos discentes. A segunda queixa, contada pela Professora Jane, teve a ver com o excesso de material e conteúdo deliberadamente exposto pelos professores, o que gerou em muitos momentos, segundo ela, uma sobrecarga e um não aprendizado do que era proposto. Por fim, a Professora Rita apresentou que muitas vezes os momentos de prática da oralidade em sala de aula não foram prioridade, o que resultou-lhe em momentos de insegurança durante sua prática como docente.

Desse modo, as crenças identificadas nessa etapa do questionário são as que achamos abaixo:

### QUADRO 3: Crenças identificadas na parte 2 do questionário

|  |
|--|
| A graduação em Letras- Língua Espanhola era vista como uma oportunidade para aprender uma nova LE.   |
| A língua espanhola era similar à língua portuguesa.  |
| Antigas crenças sobre oralidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Para ser proficiente em E/LE, deve-se falar perfeitamente bem.</li> <li>● Há um espanhol correto.</li> </ul> |
| Aprender espanhol com professores nativos resultou em uma melhor experiência com a língua.   |
| A aula de fonética como parte propícia para o desenvolvimento da consciência oral.   |
| O trabalho com uma habilidade linguística serve como ponte para o aprendizado de outras.   |
| O trabalho com a oralidade como item de aprendizado e superação de crenças.  |
| Aprender e discutir oralidade é poder ser ouvido dentro de sala de aula.   |

**Fonte:** Elaboração própria

### 4.3 CRENÇAS IDENTIFICADAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS RESIDENTES

Iniciamos a terceira parte do questionário retomando o que havíamos perguntado na última questão da parte 2, se as professoras residentes haviam superado ou, pelo menos, tinham consciência sobre as possíveis lacunas na formação docente.

As Professoras Rosa e Rita afirmaram que as estão superando, especialmente agora no contato direto com a sala de aula e o manejo da língua espanhola voltado para o ensino. A Professora Jane respondeu a esse interrogante de maneira indireta, mas demonstrou que passa pelo mesmo processo das colegas, de tomada de consciência e uso de estratégias para lidar com essas lacunas:

**“Vamos aprendendo a contorná-las, evitando algumas questões de maior dificuldade, e às vezes até utilizar em nosso favor na explicação de alguns conteúdos, trazendo uma aproximação<sup>17</sup> com os alunos ao mostrar que não são eles que têm dificuldades em algumas questões.”**(Professora Jane, questão 1, parte 3).

Questionamos as professoras residentes a respeito da visão delas sobre o ensino de oralidade, tendo em conta que elas já atuavam em programa de iniciação à docência e que estavam próximas à conclusão do curso, logo tinham uma bagagem consolidada ou que, pelo menos, estava estruturando-se. Acrescentamos a isso, se elas já haviam recebido alguma demanda por parte das orientadoras do núcleo de espanhol do PRP, do professor preceptor ou pelos alunos quanto ao trabalho com oralidade em suas aulas.

Sobre isso, as Professoras Rosa, Jane e Rita, afirmaram que não, mas que haviam recebido instruções quanto ao uso de metodologias para se trabalhar esse aspecto da língua espanhola e, nisso, o trabalho integrado das quatro habilidades. A Professora Jane complementou dizendo que:

**“[...] sempre tive como um dos grandes focos o uso e o ensino da oralidade, para que os alunos possam ver e aprender a língua como algo não tão distante deles.”** (Professora Jane, questão 2, parte 3).

Por sua parte, a Professora Eva comentou que já recebeu demandas por parte dos alunos, o resultado disso culminou na criação de uma oficina de conversação, conforme explicado:

---

<sup>17</sup> “Aproximação”.

**“Sim, até criamos um taller de conversación para praticar a oralidade e isso foi pedido pelos estudantes. Sinto que faz parte e uma parte muito importante já que vivemos no mundo da comunicação, as vezes me sinto insegura pois é um parte que considero que ainda tenho muito o que aprender, porém estudo bastante para passar o melhor.”**( Professora Eva, questão 2, parte 3).

Sobre a perspectiva das professoras em formação quanto ao ensino de oralidade, elas consideram que é um trabalho essencial, pois:

**“[...] é desafiar o estudante a novas produções fonéticas e, como eu já falei antes, entrar em conexão com outras nuances como por exemplo que país fala certo (trabalhar colonialismo, preconceito).”**(Professora Eva, questão 3, parte 3).

**“A oralidade é um instrumento de aprendizagem e a porta de entrada para um mundo de possibilidades dentro de um novo idioma. A importância de trabalhar essa competência pode influenciar em como o estudante vê o aprendizado dessa língua estrangeira [...]”**(Professora Rosa, questão 3, parte 3).

**“ É de suma importância no ensino de línguas estrangeiras, que deve ser trabalhado, mesmo com todas as limitações e dificuldades, desde o ensino básico até um curso específico, como os de língua ou em uma graduação.”**(Professora Jane, questão 3, parte 3).

**“[...] na minha perspectiva o uso da oralidade aproxima o aluno da língua, e a tudo que ela pode nos proporcionar.”**(Professora Rita, questão 3, parte 3).

Então, pedimos para que as informantes nos contassem sobre suas metodologias para o trabalho com a oralidade. Dessa maneira, tendo em vista o contexto de ensino remoto emergencial, contaram que utilizavam: leitura de pequenos textos; leitura dramatizada a partir de *gifs* de filmes ou séries; jogos, músicas, etc. As Professoras Rosa e Rita expuseram que utilizavam outras habilidades para atingir o trabalho com a oralidade. As Professoras Eva e Jane, ainda que não tenham afirmado isso, pelo teor da resposta, dos exemplos dados, inferimos que seguem o mesmo caminho.

Quando perguntadas sobre a perspectiva que elas tinham a respeito do próprio trabalho e como ele interferia no processo de aquisição de E/LE por parte dos alunos, as Professoras relataram visões particulares que, consideravelmente, têm a ver com o que elas experienciaram quanto alunas no ensino básico, como vimos na primeira parte do questionário:

**“O professor direciona o olhar do estudante, então minha postura diante dos "erros" cometidos em aula, meu posicionamento diante a questionamentos, as dinâmicas que proponho, meu tom de voz, tudo isso**

**interfere como aqueles estudantes vão encarar a língua que eu ensino.”** (Professora Eva, questão 5, parte 3).

**“Não sei se interferir é o termo que eu usaria, posso dizer que meu papel de professora vai muito além disso, a aquisição de uma nova língua está no despertar e no compreender o porquê de estar aprendendo esse novo idioma. Se eu puder enquanto professora continuar dando sentido naquilo que meu aluno estuda e de alguma forma contribuir para que ele se sinta bem e realizado aprendendo espanhol já valeu todo o meu esforço e trabalho.”**(Professora Rosa, questão 5, parte 3).

**“A postura, o comportamento do professora, a forma como ele expõem o conteúdo, a sua disponibilidade, vai interferir no aprendizado de qualquer disciplina que eles estiver à frente, ainda mais quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o professor é de certa forma o canal por onde chega o conhecimento para esse aluno, e muitas vezes vai ser o responsável pelo reconhecimento ou rejeição do aluno, com relação a essa LE”.** (Professora Jane, questão 5, parte 3).

**“Acredito que meu papel de professora tem o poder de interferir diretamente tanto positivamente como negativamente na aquisição de ELE por parte dos alunos, já que sou a maior facilitadora do idioma para eles em sala de aula. Por isso, estou sempre atenta ao que trabalho em sala de aula, e como trabalho.”** (Professora Rita, questão 5, parte 3).

Considerando todo o contexto relacionado ao ensino de E/LE no Brasil, questionamos as informantes sobre qual era a interpretação delas referente a essa questão.

A Professora Eva considera um desafio e que o trabalho contra crenças que sempre reduzem o espanhol a uma língua que é similar ao português deve ser constante. Já a Professora Rosa julga que ensinar E/LE no Brasil é oportunizar os alunos a terem contato com o mundo ao seu redor, pois, para além do aprendizado da língua, esse processo contribui para o amadurecimento de um pensamento crítico/reflexivo. E a Professora Jane disse que o ensino de espanhol está sucateado por inúmeros fatores e vê esse trabalho como “um bote salva vidas” de muitas realidades em que estão inseridos os alunos. Por fim, a Professora Rita considera que é um ato de resistência, tendo em conta a não obrigatoriedade da disciplina nas escolas, o pouco tempo de aula, mas que tudo isso contribui para uma maior sensibilidade para lidar melhor com essas questões ao redor do ensino de E/LE.

Em vista disso, as crenças identificadas no discurso das informantes com relação à prática docente que elas desempenham no âmbito do PRP foram:

#### **QUADRO 4:** Crenças identificadas na parte 3 do questionário

|   |
|---|
| A experiência em projetos de iniciação à docência (PRP em específico) ajudam na |
|---|

|  |
|--|
| superação de algumas limitações quanto ao ensino de oralidade.   |
| A oralidade aproxima o aluno da língua, bem como é um meio pelo qual ele pode conhecer outros aspectos linguísticos. |
| O trabalho com uma habilidade serve como ponte para o ensino de outras.  |
| O trabalho docente contribui para a superação de crenças e mitos que apresentam os alunos.                           |
| O trabalho docente serve como facilitador/mediador da aprendizagem e de como o aluno lida com a LE.                  |

**Fonte:** Elaboração própria.

Por fim, já que estamos tratando da prática docente e, considerando que faremos na seção a seguir a descrição contextual e a contraposição dos aspectos metacognitivos e contextuais das crenças identificadas, perguntamos às informantes se durante esse período no PRP elas conseguiram identificar algumas crenças nos alunos quanto ao aprendizado de E/LE e como trabalhavam para a reflexão e possível mudança dessas crenças. Todas as informantes relataram algumas crenças que podemos encontrar no quadro abaixo:

**QUADRO 5:** Crenças dos alunos identificadas pelas professoras residentes

|  |
|--|
| Espanhol é menos importante que inglês.                                |
| O espanhol da Espanha é o correto.                                     |
| Outras variedades de espanhol não podem ser consideradas espanhol.     |
| Português e espanhol são parecidos, logo, é mais fácil de se aprender. |

**Fonte:** Elaboração própria

As professoras contaram que a troca de experiências e discussões, em sala de aula, são ponto fundamental para o esclarecimento e desconstrução dessas crenças, já que, como expôs a Professora Rosa, muito disso é fruto do desconhecimento por parte dos alunos, logo, há uma reprodução automática dessa crença. Corrobora a essa visão a ideia de que espanhol é menos importante que a língua inglesa, como identificado e relatado pela Professora Jane.

Se observarmos bem, essas são crenças cristalizadas no imaginário coletivo, já que algumas delas são as mesmas informadas pelas professoras com relação à língua espanhola na parte 1 do questionário, que trata do contato delas com o aprendizado de LE durante o

ensino básico. Ou seja, são ideais e pressupostos que estão incrustados no ideário social e que são mantidos por essas forças ideológicas. Por isso a necessidade de se investigar sobre crenças e perceber como elas interferem diretamente no contexto escolar, de vida dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.4 CRENÇAS DECLARADAS *versus* ANÁLISE CONTEXTUAL

Apresentamos, então, a segunda parte da coleta dos dados. Assim, expomos o que foi identificado durante a observação das aulas das professoras residentes. Faremos, inicialmente, uma descrição do conteúdo das aulas e da dinâmica metodológica e, em seguida, traremos os contrapontos/confirmações do que foi declarado e identificado nos questionários. E aqui, concluiremos a descrição e a análise dos dados coletados a partir dos instrumentos já apresentados.

##### 4.4.1 A organização das aulas

No dia da observação, que foi na quinta-feira, as aulas programadas compuseram o esquema programático para aquele mês, que foi a temática do Setembro Amarelo. Logo, os conteúdos das aulas trataram sobre as emoções, sentimentos e alguns esclarecimentos sobre o movimento do Setembro Amarelo. Dessa maneira, as regências estavam divididas da seguinte maneira:

**TABELA 1:** Distribuição dos horários das regências da quinta-feira

| <b>HORÁRIO</b>  | <b>TURMAS</b> | <b>PROFESSORAS RESIDENTES</b> |
|-----------------|---------------|-------------------------------|
| Aula 1 - 7h50'  | 9º ano        | Rosa e Jane                   |
| Aula 2 - 10h10' | 2º ano        | Eva e Rita                    |
| Aula 3 - 10h50' | 1º ano        | Eva e Rita                    |

**Fonte:** Elaboração própria.

As aulas, como bem observamos na Tabela 1, tem uma duração de 40 minutos cada uma e o esquema de regências se dá a partir da co-docência. Ressaltamos que ainda que cada aula tenha um par de professoras residentes responsáveis por elas, as demais que não

estão à frente da regência naquele momento, permanecem na sala para auxiliar suas colegas em qualquer demanda que porventura surja. Os conteúdos das aulas, recursos e metodologias utilizados se repetem para os grupos de alunos, mudando apenas as professoras que estão regendo.

#### 4.4.2 Descrição do conteúdo das aulas

Em todas as aulas percebemos, no início, que há um esforço para se criar uma ambientação voltada à língua espanhola, com o objetivo de introduzir os alunos àquela realidade de ensino virtual que, por vezes, se faz muito distante. Vemos nesse aspecto que é uma possibilidade de aproximá-los mais da aula de LE. Nesse sentido, as professoras recebem os alunos com saudações em espanhol, perguntam como eles estão. Há sempre uma canção tocando em ritmo mais animado até que, de fato, a aula comece.

Como já adiantamos, o conteúdo tratado versou sobre emoções e sentimentos em espanhol. Assim, nesse dia, uma das professoras introduziu um exercício a partir de *gifs* de séries conhecidas, para que os alunos respondessem, de acordo com algumas alternativas expostas, o sentimento expresso pela personagem no *gif*. Nisso, pelo que observamos, os alunos interagiram, em grande maioria, pelo *chat*, com raras exceções daqueles que abriram o microfone e falaram ou leram o que se pedia.

Finalizada essa etapa inicial da aula, as professoras avançaram para outra parte, que tratou de maneira mais estrita sobre a importância de falar sobre sentimentos e emoções e explicaram, desde um ponto de vista pessoal, sobre a importância desse ato. Então, apresentaram um quadro com alguns sentimentos em espanhol e pediram para que os alunos respondessem no *chat* um sentimento que eles julgaram ser positivo/negativo. Depois, apresentaram um esquema da conjugação do verbo “estar” na forma do presente do indicativo, já que estavam tratando sobre sentimentos.

Em seguida, o conteúdo abordado foram os intensificadores em espanhol. Foi feita uma breve explicação por parte das professoras e continuaram para a discussão sobre o Setembro Amarelo. Uma professora perguntou se os alunos conheciam o tema, eles responderam no *chat* afirmando ou negando, e ela fez a leitura em espanhol da diapositiva sobre o tema e depois explicou, em português, em que consistia.

As professoras finalizaram as aulas informando os encaminhamentos sobre as atividades para a continuidade na temática ao redor do Setembro Amarelo.

#### 4.4.2.1 Aula 1 e os contrapontos/confluências observados(as)

Ao fim da primeira aula, tanto o professor preceptor quanto as professoras responsáveis por essa regência, Rosa e Jane, explicaram que esse grupo do 9º ano era um pouco mais fechado quanto à interação e o único meio de contato era o *chat*.

Outro ponto que nos chamou a atenção é que percebemos uma diferença entre as Professoras Rosa e Jane quanto ao manejo da língua espanhola durante a aula. Enquanto uma apresentava o conteúdo, provocava, interagia em espanhol, a outra se deteve à leitura em espanhol e continuava a condução da aula em português.

Na atividade em que apresentaram o quadro dos sentimentos em espanhol e que os alunos deveriam dizer qual era positivo ou negativo, a Professora Jane pediu para que eles escrevessem. E mais adiante, a partir da explicação sobre a conjugação do verbo “estar” no presente do indicativo, a Professora Rosa perguntou se os alunos compreenderam e se conseguiam aplicar esse conhecimento numa frase.

Essa aula, de maneira geral, foi conduzida de forma explicativo-descritiva, com questões ao redor dos temas, mas sem um efetivo exercício para que fizesse os alunos treinarem mais os aspectos orais da língua espanhola.

Por limitação de tempo para a escrita deste trabalho, não foi possível fixar que essa será sempre a condução das aulas por parte das Professoras Rosa e Jane. Entretanto, a partir do que conseguimos captar, chegamos a algumas conclusões preliminares quanto ao uso das crenças e pressupostos com relação à língua espanhola:

1. O que as Professoras Rosa e Jane declararam quanto à afinidade relacionada às habilidades linguísticas em que uma lida melhor com a leitura, fala e escuta, enquanto que a outra tem afinidade com o ouvir e ler, corroborou com o que foi visto na prática, com o maior uso da língua espanhola pela Professora Rosa que pela Professora Jane.
2. Conseguimos identificar na parte 1 do questionário, a partir da experiência das professoras quanto a umas do ensino básico, que aprender/ensinar oralidade estava associada à leitura, com foco no tema gramatical. Essa posição mais tradicional de ensino de LE, que foi rechaçada na parte 2 do questionário pelas informantes, em certa medida se manteve nessa aula, já que as professoras era quem liam as

diapositivas sobre o conteúdo estudado. O trabalho dos alunos ficou muito mais na compreensão oral do que as professoras residentes falavam, em sua maioria, em português. Assim, não foi possível concluir até que ponto o emprego da língua portuguesa durante as aulas serviu de item acessório, como auxílio para a explicação dos conteúdos. Ou se, de fato, o uso é algo recorrente e que coloca, em certa medida, os aspectos orais em língua espanhola em segundo plano.

3. Na parte 3 do questionário, foi declarado que a oralidade é essencial ao aprendizado de E/LE e que ela aproxima o aluno da língua. Na prática, percebemos que a leitura é que foi o foco, ao passo que serviu de porta para a oralidade desempenhada, exclusivamente, pelas professoras.

#### 4.4.2.2 Aula 2 e os contrapontos/confluências observados(as)

A segunda aula foi regida pelas Professoras Eva e Rita. Percebemos que o ritmo da aula foi um pouco mais provocativo e que houve uma maior interação. As professoras contaram que elas estão com esse grupo do 2º ano há mais tempo. Mesmo assim, observamos que ainda que houvesse uma maior interação das professoras com os alunos, não houve um incentivo para que eles falassem durante a aula, apenas participaram pelo *chat*. A Professora Eva foi quem iniciou as atividades.

A aula foi conduzida em português e espanhol, sendo a leitura em espanhol e a explicação dos conteúdos da aula em português.

No tópico seguinte da aula, sobre a importância de se falar a respeito das emoções e sentimentos, a Professora Eva pediu para que os alunos falassem ou respondessem no *chat* como estavam se sentindo. Alguns responderam no *chat*.

Mais à frente, enquanto a Professora Rita mostrava o quadro com alguns sentimentos em espanhol e pedia para que os alunos identificassem um sentimento positivo e outro negativo, uma aluna abriu o microfone e respondeu com dois exemplos. Uma outra aluna fez uma pergunta, em português, no *chat*: ***“Quando a palavra tem dois r como a palavra aburrido, se ler como se a palavra tivesse só 1 r? Todas palavras são assim. A pronuncia.”*** A Professora Rita, que estava responsável pelo tópico sobre os sentimentos,

respondeu a essa questão. Nisso, reconhecemos a importância da consciência sobre os aspectos fonético-fonológicos que as professoras expressaram no questionário.

**“A professora Rita explicou como se dá a pronúncia de [r] e [rr] em espanhol (explicação em português) e disse que o que vai diferir é o contexto: exemplificou com as palavras *pero* e *perro*. A professora Rita disse que realizar o som vibrante era algo difícil no início e que foi superando na medida que avançava na interlíngua.”**(NC, Aula 2).

Um fato importante a ser considerado sobre isso e que já havia sido exposto pela Professora Jane na parte 3 do questionário, quando relatou que ainda havia questões que nem ela mesma sabia explicar, é o de ter a humildade em assumir que não sabe de tudo, gerando, em certa medida, alguma empatia com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para além disso, ver na prática docente uma possibilidade de superação dessas questões.

Por fim, quando as professoras começaram a tratar do Setembro Amarelo, a Professora Eva ia ler a descrição que se achava na diapositiva sobre o tema. Contudo, ela voltou atrás e pediu para que algum aluno lesse a descrição, que estava em espanhol. Uma aluna candidatou-se para realizar essa tarefa, ainda com dificuldades, concluiu a leitura. Foi essa mesma aluna quem deu os exemplos no *chat* sobre os sentimentos em espanhol.

Avaliamos que esse ato poderia ter sido inquirido pelas professoras residentes algum tempo antes, o que nos fez refletir que:

**“[...] se a presença de alguém de fora no ambiente interferiu nessa decisão da professora Eva, porque, até então, apenas elas estavam expondo sobre os tópicos da aula. Momentos anteriores em que se podia ter solicitado a participação oral dos alunos, não foi feita. Assim, pensamos que a tensão de ter a prática docente, a atuação, sendo observada, gerou esse passo atrás.”**  
(NC, Aula 2).

Como na outra aula, as professoras concluíram com alguns encaminhamentos sobre as atividades da semana.

Por causa da aula 3 ter sido regida também pelas Professoras Eva e Rita, faremos o apanhado geral sobre as crenças observadas ao fim da próxima seção.

#### 4.4.2.3 Aula 3 e os contrapontos/confluências observados(as)

Novamente, houve a ambientação já comentada, as professoras acolheram os alunos que entraram na sala. Uma aluna saudou as professoras pelo microfone, outros o

fizeram pelo *chat*. Dessa vez, foi a Professora Rita quem iniciou a aula. Notamos um tom de relaxamento por parte das professoras na condução da aula:

**“Não sabemos se porque é a última aula do dia, mas parece algo um pouco mais descontraído”.** (NC, Aula 3).

Algumas impressões nos soaram latentes durante a observação dessa última aula. Atentamos, ainda mais, ao fato do não uso da oralidade em E/LE. Para isso, tecemos alguns comentários ainda no transcorrer das atividades:

**“Em todas as aulas, até agora, a competência que majoritariamente se trabalha em espanhol é a leitura e um pouco da escrita. A oralidade é exposta majoritariamente em português, com poucos momentos de exploração em espanhol. Mas, de forma geral, o português impera. Consideramos que deve ser levado em conta o contexto de aula, o nível de proficiência dos alunos, o tempo, etc.”**(NC, Aula 3).

Mais adiante, uma aluna abriu o microfone e expôs uma dúvida sobre acentuação em espanhol, de modo específico, sobre a pronúncia de sons abertos e fechados. A Professora Rita esclareceu a dúvida. Ela fez um breve recorrido sobre o uso dos sons em espanhol e enfatizou que havia, de fato, características que distinguiam o espanhol do português, indo de encontro à crença expressa de que português e espanhol são iguais.

A respeito do tópico sobre o Setembro Amarelo, a Professora Eva disse que não pediria que algum aluno lesse, pois o tempo da aula já estava acabando. Leu o conteúdo, comentou alguns aspectos do tema e, conjuntamente à Professora Rita, deu os encaminhamentos e encerrou a aula.

Assim, ao final desta seção, chegamos a algumas conclusões a respeito das crenças observadas na prática docente das professoras nas aulas 2 e 3:

1. A primeira é que a experiência prática em sala de aula está ajudando as professoras a superarem possíveis lacunas que se formaram durante a graduação em Letras-Espanhol, seja no que diz respeito à oralidade e seu ensino, ou mesmo aos aspectos gerais da língua espanhola, o que corrobora com a crença identificada na parte 3 do questionário sobre a correlação entre a participação delas no PRP e o amadurecimento profissional. Também, isto fez com que a condição sobre o que considerar “erro” nas aulas de LE mudasse, já que as professoras partiram de um

processo de construção do conhecimento mútuo, em que ambas as partes, professoras e alunos, estavam aprendendo cada vez mais.

2. O trabalho desempenhado pelas professoras, a partir do suporte teórico recebido na graduação, tem ajudado a romper com algumas crenças sobre o aprendizado de E/LE, em que o considera como similar ao português. Mais uma vez corroborando com o que foi identificado nos quadros 3 e 4 da parte 3 do questionário.
  - a. Isto também corrobora com o que apresentou a Professora Rita em suas respostas no questionário, quando indagada sobre sua afinidade com relação às habilidades linguísticas em E/LE. Ela respondeu que se sentia confortável com todas, mas que dava preferência às habilidades de compreensão e expressão oral, pois considerava que as utilizava mais. Esta visão refletiu-se em suas posições exitosas diante das dúvidas trazidas pelas alunas.

Ressaltamos, novamente, que essas conclusões preliminares não refletem em sua totalidade a prática docente das professoras analisadas, mas um recorte específico dessas aulas observadas. Então, encerrada esta etapa da exposição dos dados, discutiremos os aspectos mais evidentes sobre eles à luz das visões teóricas ao redor do ensino de E/LE, das crenças e da construção da identidade docente.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Apresentamos, à luz das teorias estudadas sobre o tema deste trabalho, algumas considerações referentes ao que evidenciamos durante a análise dos dados, pois, com isso, conseguimos identificar as crenças presentes nos discursos das professoras residentes e observá-las na prática em contraposição ou situação ao que elas haviam declarado no questionário.

### 5.1 AS CRENÇAS E O ENSINO DE ORALIDADE NO PRP

Indubitavelmente, verificamos que há algumas incongruências entre o discurso e a prática das professoras em formação. Primeiro, cabe destacar que essas inconsistências são fruto da característica dialógica e mutável que as crenças possuem, logo, de acordo com Basturkmen *et al.* (2004 apud USÓ VICIEDO, 2009), não é necessário que elas sejam consistentes. Essa “incompatibilidade” pode se dar por alguns motivos, dentre eles, a limitação no próprio contexto em que ocorrem, como a limitação do tempo das aulas. Outro ponto é a própria percepção que os professores têm sobre eles mesmos e sobre seus alunos, pois isto, em nossa observação, implicou na adoção de alguns comportamentos por parte das professoras residentes, como o de sempre se disporem a ler as diapositivas nas aulas, invés de inquirir mais vezes aos alunos que o fizessem.

Também, alguns comportamentos que poderiam confirmar as crenças declaradas, constatamos durante a análise que ainda não passaram pelo filtro da consciência. É dizer, algumas das crenças que as informantes reclamavam no questionário, por não terem vivido uma boa experiência quanto alunas de LE durante o ensino básico, são as que elas repetiram na prática. O que significa uma distância entre o que é declarado e o que é, de fato, praticado em sala de aula. A respeito disto, Vesz (2012), enquanto discutia os resultados de seu trabalho concluiu que “essa contradição expressa nas crenças dos participantes parece revelar quanto crenças são produtos sociais que ecoam traços presentes nos discursos prevaletentes na sociedade.” (p.53). Ou seja, são reflexos dos ideais cristalizados na memória coletiva dos indivíduos de uma sociedade.

Uma das professoras residentes declarou que durante seu ensino básico, tanto ela quanto seus colegas não participavam dos exercícios de leitura e oralidade nas aulas de LE.

Em certa medida este fato, repetiu-se durante as aulas analisadas, fosse por iniciativa dos próprios alunos em não responder pelo microfone ou ler o que se pedia, ou pelas professoras que não oportunizaram aos alunos esse momento. Este item identificado corrobora com os resultados dos trabalhos de Lima (2019) e Bruno (2010) como sendo uma realidade em muitas escolas referente ao trabalho de E/LE.

Não suficiente essa timidez inerente aos alunos, o contexto de ensino remoto potencializou essas dificuldades. Lira (2021) discorreu sobre os percalços que muitos professores tiveram que lidar durante o ensino remoto emergencial de E/LE. A autora afirmou que:

A dificuldade em trabalhar habilidades linguísticas, em especial a oralidade, vem do fato de nem todos os alunos estarem presentes nos grupos de WhatsApp ou Classroom e, aqueles que estão, nem sempre participam das aulas por timidez, vergonha, desinteresse ou a falta de recursos, como a internet, celulares, computadores, tablets, etc. (LIRA, 2021, p.40).

Adicionado a essas dificuldades com o ensino da oralidade, constatamos, fosse pelo questionário quanto pela observação prática, que esse conteúdo linguístico foi subutilizado. As professoras residentes declararam trabalhar com outras habilidades linguísticas, a exemplo da habilidade leitora, para atingir o ensino de oralidade.

O cerne da questão não é o uso de outras habilidades para se conseguir trabalhar com oralidade, mas valer-se unicamente desses recursos que acabam limitando e reduzindo o trabalho com a oralidade a apenas leitura ou a compreensão superficial da leitura realizada pelas professoras residentes de textos escritos em E/LE. O que de fato se espera que aconteça é uma integração dos gêneros orais e escritos, estabelecendo as relações necessárias entre esses dois pólos. Assim, esse resultado corrobora com os resultados dos estudos de Bartolí (2005) e de Ribeiro (2019). Dessa maneira, o ensino de oralidade estava diretamente relacionado à leitura de textos ou diálogos prontos, o que pode servir de porta de entrada para o desenvolvimento da oralidade, mas que este trabalho não seja desenvolvido unicamente a partir disso.

Assim, foi possível verificar que, na parte 1 do questionário, as professoras haviam dito que durante as aulas de LE se explorava quase que unicamente as habilidades de escrita e leitura. E, durante as observações, essa prática ao redor do uso das habilidades de escrita e leitura pôde ser visualizada sem muitas dificuldades, o que confirma uma consistência entre a realidade das professoras residentes quanto alunas de LE no ensino

básico e a cristalização dessa crença refletida na prática docente delas. O que nos leva a crer que ainda há grandes expectativas ao redor do ensino da escrita e da leitura de maneira exclusiva. Enquanto que o trabalho com a oralidade é apenas um adereço linguístico ofertado em alguns momentos, como já foi discutido por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018).

## 5.2 A CONSCIÊNCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA DAS PROFESSORAS RESIDENTES

Outro item relevante a ser destacado tem a ver com o papel do desenvolvimento da competência fonético-fonológica dos alunos da licenciatura em LE.

Uma professora destacou o papel da disciplina de fonética e fonologia da língua espanhola como importante meio para o desenvolvimento reflexivo dos tópicos relacionados à uma construção da consciência fonético-fonológica que servisse para a prática docente. Tanto essa professora quanto suas colegas ressaltaram que essa função extrapolava os limites da supracitada disciplina, já que as discussões envolvendo essas questões também se davam em outras disciplinas, como as de língua e cultura.

Isto posto, esse conhecimento adquirido durante a formação acadêmica serviu de suporte prático para a resolução de demandas trazidas pelos alunos durante as aulas observadas, aulas 2 e 3, especialmente. Nisso, a professora que respondeu às perguntas dos alunos, valeu-se de explicações que estavam no limiar entre o teórico e o didático, conseguindo atingir o que os alunos perguntaram, logo, gerando esclarecimento para a turma.

Além disso, na oportunidade de esclarecer as dúvidas dos alunos, essa professora que respondeu foi de encontro à crença que muitos alunos têm sobre o aprendizado de E/LE, que espanhol e português são iguais. Essa crença foi identificada na parte 1 do questionário e exposta, novamente, pelas professoras no quadro 5 da parte 3 do questionário, que trouxe algumas crenças identificadas por elas nos alunos e que foi observada, oportunamente, na prática.

Estes fatos corroboram com as crenças identificadas, em que, primeiro, as aulas de fonética e fonologia auxiliaram no desenvolvimento da consciência fonético-fonológica nas professoras pois, como afirma Pinho (2016), quanto mais os professores em formação conhecem a língua, menos inseguros eles se sentem em sua prática docente, de modo

especial quanto ao ensino de pronúncia e o desenvolvimento da oralidade nos alunos. E, segundo, que o trabalho docente contribuiu para a desconstrução de crenças identificadas.

Esse aspecto reflexivo também incide sobre o que pode ser ou é considerado erro nas aulas de E/LE. Uma das professoras na parte 3 do questionário destacou essa questão a respeito do tratamento que ela dá aos erros em sala de aula. Parte da perspectiva de ver o erro não como algo a ser condenado, mas um ponto de partida para superá-lo e como um alerta para uma possível lacuna dentro da bagagem de experiências e conhecimento dos alunos. Este tratamento dado por essa professora dialoga com os pressupostos da avaliação mediadora (HOFFMANN, 1995) e de ensino mediado a partir da interação entre os agentes sociais (VYGOTSKY, 2000), em que compreendem o aluno desde uma perspectiva ampla, suas bagagens e o contexto em que ele está inserido.

### 5.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO PRP

Para concluir a discussão sobre os dados coletados, observamos os benefícios que o PRP trouxe para as professoras residentes analisadas e, conseqüentemente, ainda que não foi objeto de análise neste trabalho, ao ambiente em que se realizam as intervenções.

De acordo com Beckhauser (2021), nem sempre a oferta da língua espanhola na educação básica teve uma organização, com currículo bem definido e objetivos claros para o ensino, o que ainda gera algumas incertezas sobre o futuro da língua e a formação de profissionais da área. Mas o que se sabe é que espaços como os do PRP tendem a deixar mais vivos os trabalhos em língua estrangeira e garante aos licenciandos o ensejo em participar do cotidiano prático escolar.

Dessa maneira, o que observamos durante a análise foi que o programa serviu de base para a desconstrução de antigas crenças sobre o aprendizado de LE e, também, para a superação de lacunas quanto à formação docente em E/LE. Assim, fazendo com que as professoras residentes compreendessem seus limites, dos alunos, e como contornar algumas dificuldades encontradas.

De igual modo, observamos que quando não há uma atenção maior à consciência no processo de ensino, é muito provável que os professores, de forma geral, reproduzam antigas crenças, ainda que de forma inconsciente. Por isso a necessidade de uma reflexão

constante sobre a própria prática e sobre si mesmo, quanto indivíduos sociais e colaboradores para a mudança em seus alunos e, por que não dizer, no mundo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, buscamos responder como as crenças internalizadas durante o ensino básico influenciaram na prática das professoras residentes do PRP quanto ao trabalho com o ensino de oralidade em E/LE. Assim, partimos de algumas hipóteses em que, a prática docente dessas professoras era guiada por crenças inerentes às suas experiências como alunas de LE; que tais crenças eram artefato definidor em momentos de tomada de decisão em sala de aula; e que havia inconsistências entre o que se declarava nos questionários e o que se praticava durante as aulas de E/LE no que se refere ao ensino da oralidade.

Para isto, de acordo com nossos objetivos, a) identificamos as crenças declaradas no questionário a partir da análise pela abordagem metacognitiva da investigação sobre crenças (BARCELOS, 2004), em que nos mostrou um leque de experiências e percepções das professoras quanto alunas e quanto docentes em formação. E, no momento seguinte, b) confrontamos as crenças identificadas com a observação da prática docente das professoras a partir da análise pela abordagem contextual (BARCELOS, 2004).

Dessa maneira, pelo que constatamos, as crenças internalizadas durante a experiência das professoras residentes durante o ensino básico contribuíram para o não trabalho do componente oral durante as aulas de espanhol, ou, pelo menos, para a subutilização desse conteúdo linguístico no ensino de E/LE, ainda que elas tenham julgado o ensino-aprendizado da oralidade em língua espanhola como algo essencial. O trabalho nas aulas estava voltado para as habilidades de leitura e escrita, sendo a leitura realizada de modo exclusivo pelas professoras residentes, restando, assim, apenas a compreensão leitora por parte dos alunos. Isto refletiu a distância entre o discurso e a prática das professoras e reforçou o quão difícil é desvencilharmos de ideias, pressupostos e crenças, que estão enraizados em nosso subconsciente e que são reforçadas cotidianamente sob vários aspectos.

Em compensação, observamos que o papel da formação acadêmica significativa exerceu ótima influência na prática das professoras, ainda que elas pontuassem algumas inseguranças quanto à formação no curso de Letras - Língua espanhola, mas que, especificamente, os conhecimentos relacionados à conscientização dos aspectos

fonético-fonológicos da língua espanhola, serviram para desconstrução de crenças que traziam as professoras residentes e os alunos durante as aulas.

Do mesmo modo, foi possível perceber que a participação das residentes no PRP contribuiu, substancialmente, além da superação de possíveis lacunas da formação acadêmica, para a construção identitária docente delas a partir do contato direto com o ambiente escolar e com as questões inerentes a esse contexto, gerando assim, uma aproximação entre teoria e prática.

Isto posto, consideramos que nossos objetivos foram alcançados com esta investigação. Contudo, por limitação de tempo, não foi possível realizar um escopo maior da análise contextual para uma melhor visualização da realização das crenças na prática, como também, se o ensino de oralidade era melhor visualizado ou se seguia o mesmo processo de ensino da leitura e da escrita tendo em conta um número maior de observações. Isto poderá ser realizado em investigações futuras.

Retomando nossas hipóteses iniciais, é possível dizer que a prática docente das professoras, a partir do que foi observado, é guiada por crenças e que elas foram aspecto determinante durante o processo de ensino-aprendizado de E/LE, já que houve a reprodução de antigas crenças relacionadas a esse processo dialético. Assim, essa reprodução de antigas crenças aconteceu, na maioria das vezes, porque ainda não passaram pelo filtro da consciência, logo, percebemos uma reprodução automática delas. Por fim, algumas das crenças identificadas na análise metacognitiva são confirmadas na prática e outras, refutadas, causando, então, inconsistências entre discurso e prática. Este resultado corrobora com a primeira, com a segunda e, em partes, com a terceira hipótese.

Concluimos que, embora haja o desejo expresso em se trabalhar oralidade durante as aulas no PRP, o que constatamos na prática foi que esse aspecto da língua espanhola é colocado em último plano. Algumas justificativas podem ser levantadas, como o número de alunos nas aulas; a disponibilidade dos alunos quanto aos aparatos tecnológicos, como microfone, câmera e a própria conexão via banda larga; a timidez deles em participar das atividades, interagir com os próprios colegas; a falta de um teor mais provocativo durante as aulas para que enseje aos alunos uma participação genuinamente oral e não apenas a oralização de textos escritos.

Trabalhos futuros podem considerar uma proposta investigativa que compare dois cenários de um mesmo grupo. O primeiro como esse em que realizamos este trabalho, com

a análise metacognitiva e contextual; que proponha alguns ajustes metodológicos para o ensino-aprendizado da oralidade em E/LE; e, no terceiro momento, utilize, novamente a análise metacognitiva e contextual para verificar se as mudanças propostas se consolidaram ou se ainda se necessita de mais tempo, pois, como vimos, para que haja mudança, as crenças devem passar pelo filtro da consciência e um trabalho que recobre essas condições.

E, para o curso de graduação em Letras-Espanhol, acreditamos, a partir de algumas reivindicações das próprias professoras, que aconteça mais momentos durante as aulas para que o trabalho com a oralidade seja parte significativa, assim como são a leitura e a escrita. Que esteja além do falar espanhol, mas pensar estratégias de ensino para que o professor em formação sinta-se capaz de lidar com este conteúdo linguístico em vários contextos, que ele mesmo seja capaz de se comunicar na própria língua de trabalho e, nesse sentido, esteja seguro em sua prática e seja inspiração para seu alunado.

À guisa da conclusão da discussão proposta com este trabalho, ressaltamos a importância de se investigar sobre crenças nos mais diversos contextos de ensino de língua espanhola, pois pode contribuir significativamente para o amadurecimento de percepções acerca da língua e para que os agentes envolvidos, professores, alunos, pais, sociedade, questionem e reflitam sobre como essas crenças ao redor da língua são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Também, é necessário ter em conta sobre quais serão os tratamentos dados a ela a nível de organização de políticas públicas de valorização dos profissionais da área e sobre a oferta dela no currículo da educação regular, considerando os sucessivos ataques que temos visto, conforme comentado na introdução deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

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

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, pp. 71-92, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de Maio de 2021.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, pp.123-156, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>>. Acesso em 20 de Maio de 2021.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**. v.9, n.2, p.145-175, jul/dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>>. Acesso em 10 de Ago de 2021.

BARCELOS, Ana M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>>. Acesso em: 26 de Maio de 2021.

BARTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **PHONICA**. Volumen 1. pp.1-27, 2005. Disponível em:<[http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)>. Acesso em: 01 de Jul de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de Out de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Planalto, Poder executivo, Brasília, D.F. 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 04 de Nov de 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2006. pp.87-164. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 30 de Ago de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira, 3º e 4º ciclos**. Secretaria da Educação. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 30 de Ago de 2021.

BECKHAUSER, Alex Sandro. Formação de professores de espanhol no contexto do Programa Residência Pedagógica. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.3, n.3, e336340, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.6340>>. Acesso em 27 de Out de 2021.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. **Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem**. In: BARROS, Cristiano Silva de. COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.) - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 16), pp. 221-232.

CARVALHO, Robson Santos de.; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CASSEMIRO, Mariana da Silva. **A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: contribuições para a formação do professor**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em UNESP São José do Rio Preto. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110534>>. Acesso 1 de Ago de 2021.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. **Aprendendo sobre a formação do futuro professor de inglês e espanhol com um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente**. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa - PB: Editora UFPB, 2017.p.32-42

COSTA, Elzimar G. de M. A formação do professor de espanhol para atuar na educação básica. In.: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. (Org.). **Políticas e valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto : desafios**. V. 1. Campinas - São Paulo: Pontes, 2016. pp.101-127.

DAROS, Sônia Cristina Pavanelli. **Oralidade: uma perspectiva de ensino**. 2006. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista Piracicaba. Piracicaba - SP, 2006. Disponível em:<<https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-Oralidade-Uma-perspectiva-de-ensino-DAROS-S%C3%B4nia-Crisina-Pavanelli.1.pdf>>. Acesso em 12 de Ago de 2021.

DE OLIVEIRA, Fernando Alves. Oralidade em língua inglesa, no Ensino Fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 1, p. 04- 18, jan.-abr. 2021. Disponível em: <<https://scholar.archive.org/work/d37dahks7jbabiwaibzpeb3bpm/access/wayback/http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/download/2698/pdf>>. Acesso em 04 de Nov de 2021.

FEITOSA, Danillo da S.; MENICONI, Flávia C.; IFA, Sérgio.; ARAÚJO, Jade N de M. Residência Pedagógica e formação de professores em Alagoas: vivências e reflexões sobre o ensino de língua espanhola. **PERcursos Linguísticos**. Vitória -ES. v. 11, n. 27, 2021. Dossiê: Pibid e RP na formação de professores em Letras. p.58-77.

FERREIRA, Jussara de Lima Clement. **As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de Letras**. 2009. 185f. Dissertação ( Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11637>>. Acesso em 30 de Ago de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA MURGA, María Hortensia Blanco. **As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2007. 107f. Brasília - DF, 2007. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3019/1/2007\\_MariaHortensiaBlancoGarciaMurga.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3019/1/2007_MariaHortensiaBlancoGarciaMurga.PDF)>. Acesso em 05 de Out de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Mediação Editora. Porto Alegre, 1995.

JANNING, Daniel Prim.; CASSIANI, Suzani. A Co-docência na formação de professores em Timor Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - X ENPEC**. Águas de Lindóia, SP. 24-27 de Novembro de 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0331-1.PDF>>. Acesso em 21 de Set de 2021. p.219-233.

LEAL, Vânia Aparecida Lopes. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 129f. Dissertação (*Magister Scientiae*) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2015. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6397>>. Acesso em 10 de Ago de 2021.

LIMA, Maria Amanda G. F. de. **A oralidade em sala de aula: aplicação de uma proposta de abordagem**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Espanhol. UFPB. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa – PB, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14406>>. Acesso em 05 de Ago de 2021.

LIRA, Tanise Gomes. **Os desafios do professor de língua Espanhola no Ensino Remoto Emergencial: Adaptação de práticas a uma nova realidade**. 2021. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, Língua Espanhola. Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, Paraíba. 2021.

LUZ, Leandro T. A. Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: Reflexões sobre um conceito em consolidação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas – SP. v.46, n.2, jul/dez, 2007. pp. 247-262. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/YkYLFgFNzQ3vkKvKzkWPtVG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 06 de Ago de 2021.

MARQUES, E. A. **As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UNESP, São José do Rio Preto, 2001. Disponível em:<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93921/marques\\_ea\\_me\\_sjrp\\_prot.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93921/marques_ea_me_sjrp_prot.pdf?sequence=1)>. Acesso em 01 de Out de 2021.

MEDEIROS, Francisco Roberto Silveira Pontes. **Poesia insubmissa afrobrasilusa: estudo da obra de José Gomes Ferreira, Carlos Drummond de Andrade e Agostinho Neto**. 1. ed. Fortaleza: EUFC, Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1999.

MEDRADO, Betânia Passos. **Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional**. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa - PB: Editora UFPB, 2017. p.159-179.

MELLO, Diene E. de.; MORAES, Dirce A. F. de.; FRANCO, Sandra A. P.; ASSIS, Ediléia F. de.; POTOSKI, Graziela. O Programa Residência Pedagógica: Experiências formativas no curso de Pedagogia. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518-535, maio/ago. 2020.

MENEZES, Stella Ferreira. SILVA, Márcia Aparecida. Crenças de professores em formação sobre o que é aprender, ensinar e se tornar professor de língua estrangeira. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**. v.7, n.1, 2018: Número Especial: **I Congresso Nacional de Estudos da Linguagem (CONELI)**. p. 223-243. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7663/5351>>. Acesso em 18 de Set de 2021.

MOREIRA, Rubenita Alves. **Dos mitos à picaresca: uma caminhada residual pelo Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna**. 2007. 230f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)- Universidade Federal do Ceará. Fortaleza - CE, 2007. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3312>> . Acesso em 25 de Out de 2021.

NASCIMENTO, Luana Karolyne Batista. **Residência Pedagógica em tempos de pandemia: conflitos e construção da identidade docente**. 2021. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, Língua Inglesa. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa - PB, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20516/1/NASCIMENTO%2c%20Luanna%20%282021%29%20Resid%2c%20aancia%20Pedag%2c%20b3gica%20em%20tempos%20de%20pandemia%20conflitos%20e%20constru%2c%20a7%2c%20a3o%20da%20identidade%20docente.pdf>>. Acesso em 20 de Outubro de 2021.

NONEMACHER, Tânea Maria. **Crenças e práticas em ensino de espanhol como língua estrangeira- Professoras em formação inicial, em exercício no ensino médio.** 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade de Ijuí, Ijuí, 2002. Disponível

em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta\\_181\\_200/Tanea\\_No\\_nemacher.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_181_200/Tanea_No_nemacher.pdf)>. Acesso em 10 de Ago de 2021.

OLIVEIRA, Cláudio Luiz. OLIVEIRA, Fabiano. A conduta pedagógica e o ensino da oralidade nas aulas de língua espanhola para o 3º ano do ensino médio na escola Dom Henrique Ruth. **Revista Communitas**. v.2, n.3, 2018.p. 224-232. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1775>>. Acesso em: 08 de Ago de 2021.

PAZ GAGO, José María. Oralidad, escritura y visualidad en el Quijote. **AISO**. Actas IV, 1996. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/04/aiso\\_4\\_2\\_035.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/04/aiso_4_2_035.pdf)>. Acesso em 20 de Set de 2021.

PINHO, José R. D. de. Reflexões sobre a formação fonético-fonológica do professor de Espanhol. **ABEHACHE: Revista da Associação Brasileira dos Hispanistas**. Ed. Especial. v.1 n.10. São Paulo: ABH, 2016. p. 175-191. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/2> >. Acesso em: 14 de Ago. De 2021.

PORTUGAL, Julyana P. C. A reforma do ensino médio e a revogação da lei 11.161/2005: o novo cenário do espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, Año 12, Volumen 12. Octubre 2020.p. 144-169. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30710/31398>>. Acesso em 05 de Ago de 2021.

PRODANOV, Cleber .C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Nova Hamburgo: Freevale, 2013.

REICHMANN, Carla Lynn. **Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária**. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa - PB: Editora UFPB, 2017. p.106-132.

RIBEIRO, Márcia Maria de A. **Propostas didáticas para a prática da oralidade em língua espanhola no ensino médio de escolas públicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Espanhol). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1754?show=full>>. Acesso em 08 de Ago de 2021.

ROCHA, Bruna Helena R.; BRISOLARA, Valeria S. A noção de crença na Linguística Aplicada: uma nova abordagem. **Caletrosópio**. V.8. n. Especial II, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/download/3866/3500/>>. Acesso em 30 de out de 2021.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano S. de.; COSTA, Elzimar G. de M. (Orgs.). **Coleção Explorando o ensino. Espanhol: Ensino Médio**. v.16. Brasília – D.F.: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp.13-24.

RODRÍGUEZ, Felipe. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Septiembre/2014-Febrero/2015. v.8. n.2. Disponível em:<[http://www.rinace.net/rlei/rlei\\_home.html](http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html)>. Acesso em 19 de Set de 2021.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e Teoria histórico-cultural: o leitor como interface**. 2007. 185f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7486>>. Acesso em 04 de Out de 2021.

SCHUSTER, Luciana. Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**. v.1,n.2, outubro de 2009. p.92-108. Disponível em: <<https://revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2839>>. Acesso em 20 de Jun de 2021.

SILVA, Alessandro Soares da. O lugar das crenças e valores sociais na formação da consciência política entre trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra. **INTERAÇÕES**, v.7, n. 14, p. 105-130. Jul-Dez, 2002. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000200006&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072002000200006&script=sci_abstract)>. Acesso em 22 de Out de 2021.

SILVA, Darllen Almeida da. Crenças de aprendizagem de LE e seus reflexos na formação inicial de alunos-professores. **Letras Escreve**. Macapá, v.6, n.2, 2º semestre, 2016. p. 89-102. Disponível em:<<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3083>>. Acesso em 20 de Set de 2021.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

UFPB.**Edital PGR nº 14 de 2020: Processo seletivo de Residentes Bolsistas do Programa Residência Pedagógica- UFPB**. João Pessoa, PB: 2020. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/edital-prg-no-14-2020-processo-seletivo-de-residentes-bolsistas/edital-sel-residente-bolsista.pdf>>. Acesso em 07 de Ago de 2021.

USÓ VICIEDO, Lidia. Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. **MarcoELE: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera**. núm. 8, Barcelona, 2009. Disponible en:< [https://marcoele.com/descargas/8/uso\\_creencias.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf)>. Acesso em 30 de Maio de 2021.

USÓ VICIEDO, Lidia. Explorando las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE. **PHONICA**, vol. 9-10, USÓ Barcelona: 2013-2014. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10984>>. Acesso em 30 de Maio de 2021.

USTRELL IBARZ, Marina. **La co-docencia como herramienta de inclusión**. 2015. 64f. Trabajo de fin de grado. Grado de Maestro en Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona, 2015. Disponível em: <<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3573/USTRELL%20IBARZ%2C%20MARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 29 de out de 2021.

VÁZQUEZ, Rocío Morales. **Os erros na oralidade e o *feedback* corretivo: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/35431>>. Acesso em 10 de Jun de 2021.

VESZ, Fernando Zolin. **Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Pós-Graduação em Linguagem, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, 2012. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/1055>>. Acesso em 15 de Jun de 2021.

VESZ, F.Z. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 815-828, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/QDvzxncZ7MBZxQTxCSS4RfM/?lang=pt>> Acesso em 05 de Ago de 2021.

VIEIRA, Dark dos S. **Ensino de espanhol para brasileiros : das crenças à prática docente**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2012. 164 f. São Carlos : UFSCar, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7225/DissDSV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 25 de out de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE A - Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Crenças em torno do ensino de oralidade de espanhol como língua estrangeira – E/LE e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador(es) **Eduardo Ferreira Silva** aluno(s) do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr<sup>a</sup>. **Carolina Gomes da Silva**.

Os objetivos do estudo são evidenciar o impacto das crenças no ensino de oralidade em E/LE. Para isto, num primeiro momento, pretendemos identificar quais são essas crenças e, num momento seguinte, observar na prática o uso das crenças declaradas e praticadas a partir da própria bagagem de experiências das professoras.

A finalidade deste trabalho é contribuir para que seus resultados possam ter aplicabilidade prática dentro do curso de graduação em língua espanhola, como também, nos outros cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPB, considerando os aspectos do trabalho docente no âmbito do desenvolvimento de novas propostas didáticas e abordagens no ensino da oralidade, porque, a partir da investigação de crenças, é possível mapear como os professores em formação constroem seu próprio aparato de ensino-aprendizagem e, também, como superam as dificuldades encontradas no processo de ensino da oralidade.

Solicitamos a sua colaboração para responder a este questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

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

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor utilizar seguintes meios para contato com o (a) pesquisador:

Endereço de e-mail: [eduardo.ferreira@academico.ufpb.br](mailto:eduardo.ferreira@academico.ufpb.br)

Telefone: 83 9 87588236

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

(83) 3216-7791 – E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

## APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CRENÇAS EM TORNO DO ENSINO DE ORALIDADE EM E/LE

**Pesquisador:** Carolina Gomes da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51070421.7.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.002.703

#### **Apresentação do Projeto:**

tema interessante projeto bem organizado

#### **Objetivo da Pesquisa:**

coerente aos passos da pesquisa

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

previsto na execução do projeto

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

bem fundamentado teórica e metodologicamente

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

#### **Recomendações:**

divulgação dos resultados

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhum

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB ; 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.002.703

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1812023.pdf | 20/08/2021<br>09:45:38 |                         | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                      | 20/08/2021<br>09:45:00 | Carolina Gomes da Silva | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Eduardo_folhaDeRosto.pdf                      | 20/08/2021<br>08:21:05 | Carolina Gomes da Silva | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Eduardo.pdf                           | 19/08/2021<br>14:53:01 | Carolina Gomes da Silva | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 28 de Setembro de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**APÊNDICE C - Autorização para observação das regências**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

**AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE REGÊNCIA DAS RESIDENTES DO SUBNÚCLEO  
MULTIDISCIPLINAR DE ESPANHOL DA RP - UFPB**

Eu, **Elton Diego de Oliveira Muniz**, professor do componente curricular de Língua Espanhola na Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Antônio Gomes, e professor preceptor no Subnúcleo Multidisciplinar de Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba - RP/UFPB, autorizo **Eduardo Ferreira Silva**, aluno regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua espanhola, sob matrícula de nº **20170031731**, a realizar observações de 4 aulas que serão regidas pelas professoras residentes do Subnúcleo Multidisciplinar de Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba - RP/UFPB, com o objetivo de coletar dados que serão utilizados na redação do Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema é sobre **Crenças em torno do ensino de oralidade em Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE**, sob orientação da **Professora Dr<sup>a</sup>. Carolina Gomes da Silva**, matrícula SIAPE 1924415.

João Pessoa, 14 de Setembro de 2021.

Assinatura manuscrita de Elton Diego de Oliveira Muniz em um retângulo cinza.

---

**Elton Diego de Oliveira Muniz**  
Professor Preceptor

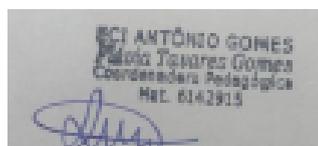


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

**AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE REGÊNCIA DAS RESIDENTES DO SUBNÚCLEO  
MULTIDISCIPLINAR DE ESPANHOL DA RP - UFPB**

Eu, **Flávia Tavares Gomes**, Coordenadora Pedagógica da Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Antônio Gomes, autorizo **Eduardo Ferreira Silva**, aluno regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua espanhola, sob matrícula de nº **20170031731**, a realizar observações de 4 aulas que serão regidas pelas professoras residentes do Subnúcleo Multidisciplinar de Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba - RP/UFPB, com o objetivo de coletar dados que serão utilizados na redação do Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema é sobre **Crenças em torno do ensino de oralidade em Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE**, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> **Carolina Gomes da Silva**, matrícula SIAPE **1924415**.

João Pessoa, 14 de Setembro de 2021.



---

**Flávia Tavares Gomes**  
Coordenadora Pedagógica

## APÊNDICE D - Notas de Campo

### Observações das aulas do dia 16/09/2021

#### Aula 1:

- Momento inicial de acolhida dos alunos e música de fundo para ambientação
  - Música: Camilo, Evaluna: Machu Picchu.
- Os alunos chegam, a professora Rosa para a reprodução da música e pergunta, em espanhol, como os alunos estão, se estão bem. E a professora Jane continua a recepção em português.
- A professora Jane explica como será a dinâmica da aula e a tarefa que os alunos deverão responder – em português: esta atividade se trata de um Quiz a partir de Gifs de séries conhecidas como *La casa de Papel* e *Elite*, para que os alunos digam, de acordo com as alternativas expostas em espanhol, o sentimento expresso pela personagem.
  - Os alunos participaram com alguns comentários no chat.
- É perceptível que a professora Rosa utiliza-se da língua espanhola para provocar, apresentar, interagir com os alunos mais que a professora Jane, que trata apenas da leitura em espanhol e condução da aula em português.
- Finalizada a atividade do Quiz, avançam para outra parte da aula, que é sobre *¿Por qué hablar sobre emociones y sentimientos?*. A professora Jane explica tudo em português, apresenta uma diapositiva com alguns sentimentos/emoções em espanhol e pede para que os alunos coloquem no chat um sentimento positivo e um negativo.
- A professora Jane conduz a explicação sobre a conjugação do verbo “estar” a partir de um quadro.
- A professora Rosa pergunta (em português) se os alunos compreenderam e se conseguem aplicar em uma frase. Uma aluna responde no chat, em espanhol: “*Si puedes entender todo*”.
- As professoras continuam a aula e tratam dos intensificadores em espanhol. A professora Jane faz a leitura da diapositiva em espanhol e explica em português.

- A professora Rosa trata de outro tópico, o Setembro Amarelo. Lê a descrição sobre o tema em espanhol e explica em português.
  - *A aula até agora se demonstra apenas expositivo/descritiva, sem muita interação oral direta com os alunos. Observamos, também, que a aula está com um ritmo apressado, talvez seja por causa do tempo curto.*
- As professoras explicam a dinâmica de atividades para a próxima aula e encerram.
- *\*Verificar quais foram as habilidades declaradas pelas professoras no questionário- Isso reflete a relação e o manejo das competências com a língua\**
  - **Verificado:** A professora Rosa disse que possui mais afinidade com as habilidades de leitura, fala e escuta. Já a professora Jane disse que ouvir e ler. Assim, o que pude perceber refletido na atuação das professoras, corrobora com o que está declarado no questionário.
  - Ao fim da aula, eu, as professoras e o professor preceptor ficamos na sala discutindo como havia sido a aula, o perfil da turma, etc. Me explicaram que geralmente frequentam em torno de 10/15 alunos, que eles são mais calados.
  - Pergunto às Professoras quais são suas visões de língua e de ensino:
    - A professora Rosa responde que vê a língua como meio para expressar-se e que esta experiência seja prazerosa. Consequentemente, há a aquisição das competências. Ensinar ELE para além da comunicação, que seja uma imersão confortável.
    - A professora Jane responde que vê a língua para além da estrutura-gramática. Que valoriza muito mais aspectos como cultura/identidade, partindo da ideia que o que se trabalha em sala tenha um efeito prático.
      - Essa ideia da professora Jane foi declarada em seu questionário e parte de uma experiência que teve com uma professora de espanhol. Em que esta professora proporcionava um melhor ambiente para o aprendizado e que os conteúdos não estavam longe da realidade dos alunos, mas que possuíam aplicação prática.
- **Crenças identificadas: (parte 1 do questionário): Ensinar/aprender oralidade está associada à leitura - com foco no tema gramatical. (é algo que se manteve na prática das professoras).**

- Crenças identificadas no questionário e que não se sustentam corroboram na prática: (Parte 3 do questionário)- Oralidade aproxima o aluno da língua. Na prática: a leitura, como gancho para oralidade, aproxima o aluno da língua.

## Aula 2:

- Momento de acolhida dos alunos, em espanhol, pela professora Eva. Se reproduz música para ambientação.
  - Observamos que o tom da classe é mais provocativo, a professora Eva desafia mais.
- Continuam o manejo do espanhol para a leitura e do português para explicação.
- O grupo participa no chat: alguns alunos arriscam colocar coisas em espanhol, outros em português.
- A aula segue o que foi planejado anteriormente, com a atividade do Quiz. Percebemos que os alunos são mais participativos.
  - As professoras Rosa e Jane contaram que elas têm maior contato com esse grupo, que trabalham com eles a mais tempo, por isso uma maior participação e certa intimidade das professoras com os alunos.
- Ainda que haja uma maior interação das professoras com os alunos, não há um incentivo para que os eles falem durante a aula, eles apenas escrevem.
- Avançam para tratar da importância de falar sobre emoções e sentimentos.
  - A professora Eva então pede para que os alunos falem ou coloquem no chat como estão se sentindo. Alguns alunos respondem no chat.
- A professora Rita mostra um quadro com alguns sentimentos em espanhol e pede para que os alunos identifiquem sentimentos positivos e negativos. Uma aluna abre o microfone e responde dois sentimentos.
- Uma aluna pergunta no chat sobre uma questão de pronúncia e a professora Rita, que estava falando na hora, esclarece a dúvida. A pergunta foi a seguinte: *Quando a palavra tem dois r como a palavra **aburrido**, se ler como se a palavra tivesse só 1 r? Todas palavras são assim. A pronuncia.*
  - A professora Rita explicou como se dá a pronúncia de [r] e [rr] em espanhol (explicação em português) e disse que o que vai diferir pelo contexto: exemplificou com as palavras Pero e Perro. A professora Rita disse que realizar

o som vibrante era algo difícil no início e que foi superando na medida que avançava na interlíngua.

- Avançam para a explicar a conjugação do verbo estar no presente do indicativo e sobre intensificadores;
- A professora Eva ia ler a descrição sobre o Setembro Amarelo mas volta atrás e pede para que algum aluno leia a descrição sobre o tema que está em espanhol. Uma aluna faz a leitura, ainda que com dificuldades.
  - Um questionamento que nos surgiu foi se a presença de alguém de fora daquele contexto interferiu nessa decisão da professora, porque, até então, apenas elas estavam expondo sobre os tópicos da aula. Pensamos que a tensão de ter a prática como docente, a atuação, sendo observada, gerou esse passo atrás.
- A mesma aluna que havia dito alguns sentimentos no momento anterior, é quem se candidata à leitura da descrição.
- As professoras informam sobre as ferramentas de prevenção ao suicídio.
- Dão os encaminhamentos para a próxima aula e encerram.

### **Aula 3:**

- Música; saudações de acolhimento. Uma aluna saúda pelo microfone e outros alunos, pelo chat.
- A professora Rita começa a aula em espanhol e logo passa ao português. Apresenta o Quiz e pede para que os alunos contem se estão preparados para responder a atividade. A professora Eva continua, também mesclando português e espanhol.
  - Percebemos um ambiente de maior descontração nessa aula.
- A aula segue o rito previsto, como anteriormente.
  - Em todas as aulas, até agora, a competência que majoritariamente se trabalha em espanhol é a leitura e um pouco da escrita. A oralidade é exposta majoritariamente em português, com poucos momentos de exploração em espanhol. Mas, de forma geral, o português impera. Acho que deve ser levado em conta o contexto de aula, o nível de proficiência dos alunos, tempo, etc.
- Uma aluna explana uma dúvida sobre acentuação, sobre a questão de sons abertos e fechados, especificamente sobre as vogais. Para isto, abre o microfone e fala. A professora Rita esclarece a dúvida e faz um breve recorrido sobre o uso dos sons

em espanhol, que são distintos do português, que não são tão similares quanto se parece. A professora Eva complementa a explicação.

- Superação de crenças: português e espanhol não são tão similares.
  - Trabalho de desconstrução da crença da similaridade entre português e espanhol a partir de uma explicação fonética-consciência fonética.
- Sobre a descrição do setembro amarelo, a professora Eva diz que não vai pedir que alguém leia por causa do tempo que está curto.
- Dão os encaminhamentos e encerram a aula.