

VÂNIA APARECIDA LOPES LEAL

PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO INICIAL:
CRENÇAS E PRÁTICAS SOBRE AS TDIC NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Letras, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

L435p
2015

Leal, Vânia Aparecida Lopes, 1970-

Professores de espanhol em formação inicial : crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola / Vânia Aparecida Lopes Leal. – Viçosa, MG, 2015. x, 129f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.100-108.

1. Professores - Formação. 2. Língua espanhola. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Tecnologia da informação. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Mestrado em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

VÂNIA APARECIDA LOPES LEAL

**PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO INICIAL: CRENÇAS
E PRÁTICAS SOBRE AS TDIC NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Letras,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de março de 2015.


Antonio Ferreira da Silva Júnior


Maria Raquel de Andrade Bambera


Hilda Simone Henriques Coelho


Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

“Educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças”.

(BARCELOS, 2007, p 110)

Dedico este trabalho a meus filhos, Thiago, Paula e Ivan Rodrigo, porque são o motor e a motivação da minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que fui, sou e serei.

A meus filhos, pela minha pouca presença.

À minha mãe, que me ensinou que estudar vale a pena e que o saber não ocupa espaço. Por me ensinar a sonhar e a lutar pelos meus sonhos. Pelo apoio incondicional em todas as situações vividas por mim.

Ao Marcos, pelo companheirismo, pela força inesperada, pelas palavras de ânimo e pela ajuda e espera incansável.

À minha querida amiga Ana Maria Barcelos, pelo seu carinho, pela pessoa que é e pelo que pude aprender com sua simplicidade, doçura, alegria e pelo seu espírito de justiça. Amiga sincera, encorajadora, acolhedora e sempre disposta a escutar e a ajudar. Pelo seu incentivo e pelas palavras de ânimo constantes, por me ver como pessoa capaz, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava. Por me orientar para a vida. Você é luz na vida daqueles que te encontram.

À minha orientadora, Ana Maria Ferreira Barcelos, o meu muito obrigada, com toda admiração e respeito pelo trabalho realizado ao longo da sua incansável carreira, pelo trabalho visível que encontramos nos livros, nos artigos, mas principalmente pelo trabalho com as vidas que continuamente vêm formando para a profissão professor. Por ensinar a todos a sempre ver o lado positivo de qualquer situação. Agradeço imensamente por me ajudar a trilhar novos caminhos, por acreditar em mim e na minha pesquisa.

À minha querida amiga Hilda Simone, por tantos empurrões na vida pessoal e profissional. Você é palavra que levanta e conforta, abraço que consola, risadas que alegram e que iluminam. Obrigada pelas tantas ajudas quando não sabia que caminho tomar.

À querida Cristiane Cataldi, minha amiga, ex-aluna, ex-chefe, ex-professora. Você é parte da minha vida. Você viu em mim alguém que eu não via. Você desejou vitórias para mim que nem eu conseguia enxergar. Meus eternos agradecimentos pelos seus conselhos inesperados, mas sempre importantes; por entrar e permanecer na minha vida. Minha eterna admiração pela mulher e amiga que é.

Ao Antônio Ferreira Júnior por aceitar participar desse processo, pelos encontros que a vida tem nos proporcionado e por sempre compartilhar seus conhecimentos e experiências sempre que precisei. Pelas suas palavras de ânimo presentes na minha vida, pelas suas ricas e brilhantes orientações para esse estudo.

À Raquel Bambirra por aceitar o convite e contribuir imensamente com minha formação, compartilhando seus conhecimentos. Meus eternos e sinceros agradecimentos pela correção criteriosa deste trabalho, pelos textos e comentários preciosos.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos) pelas aulas reflexivas e desafiadoras e pelos trabalhos propostos nas disciplinas. Aprendi com cada uma, aspectos importantes não somente para a pesquisa, mas principalmente para minha formação enquanto professora.

Ao Departamento de Letras, em especial aos professores da área de espanhol e ao Curso de Extensão, por me permitirem pesquisar esse espaço.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa. Meus eternos agradecimentos por vocês abrirem as portas e me permitirem participar da intimidade das suas salas de aula. Pelas horas dispensadas para responder aos diferentes tipos de instrumentos de pesquisa. E pela alegria de ser professor.

À Adriana Gonçalves, pela disposição em ajudar sempre. Sem você nossa vida como estudante seria bem mais difícil.

À minha amiga querida Neide Rodriguez, pela amizade, apoio constante e companheirismo. Sempre disposta a ajudar e a compartilhar conhecimentos. Que bom ter você não só como companheira de mestrado, mas para a vida.

À Elayne, amiga que o mestrado me trouxe, pelo carinho, incentivo e apoio incondicional.

À minha amiga Susana Zipman. Pelo apoio constante em todas as situações da minha vida. Minha eterna incentivadora. Minha eterna admiração e carinho pela professora que é e pela amiga que é.

Aos colegas da escola CAP-Coluni pelo apoio e incentivo nesse período. A Luiza, Bárbara e Flávio, por ajudar sempre, sempre além das suas funções. Todos exemplos de amizade e companheirismo.

À Vera Menezes de Paiva e José A. Valente pelos preciosos esclarecimentos sobre as TDIC e pelos textos enviados.

À CAPES pelo apoio financeiro no primeiro ano da pesquisa.

A Bíblia fala que quem encontra um amigo encontra um tesouro e ao amigo fiel não há nada que se compare, pois nada equivale ao bem que ele é (Eclesiástico 6,14-15). Fala também que existe amigo que é mais chegado que irmão (Pv 18:24). Eu encontrei vocês!

SUMÁRIO

	LISTA DE TABELAS.....	viii
	RESUMO.....	ix
	ABSTRACT.....	x
1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Objetivos.....	2
1.1.1	Objetivo Geral	2
1.1.2	Objetivos Específicos	3
1.1.3	Justificativa	3
1.1.4	Organização da dissertação	5
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1	O ensino do espanhol no contexto brasileiro.....	7
2.1.1	Pesquisas sobre formação do professor de espanhol no Brasil	10
2.2	A formação inicial do professor de línguas.....	13
2.2.1	Desafios na formação de professores.....	14
2.2.2	Formação reflexiva do professor.....	16
2.3	Considerações sobre crenças e sua definição.....	18
2.4	TDIC: definição, crenças e pesquisas.....	22
2.4.1	Algumas considerações e definição das TDIC.....	22
2.5	Crenças, TDIC e formação de professores.....	26
2.5.1	Pesquisas sobre as TDIC no ensino de línguas.....	28
2.5.1.1	Pesquisas no contexto internacional	28
2.5.1.2	Pesquisas no contexto nacional.....	31
3	METODOLOGIA.....	35
3.1	Natureza da Pesquisa.....	35
3.2	Contexto da Pesquisa.....	36
3.2.1	O curso de Letras habilitação espanhol.....	36
3.2.2	O Curso de Extensão.....	37
3.3	Escolha dos participantes e perfil das turmas observadas.....	38
3.3.1	Escolha dos participantes.....	38
3.3.2	Perfil das turmas observadas.....	38
3.3.2.1	Turma 2B.....	38
3.3.2.2	Turma 1B.....	39
3.4	Instrumentos de Coleta de Dados.....	40

3.4.1	Questionários abertos.....	42
3.4.2	Gravações em áudio das aulas.....	42
3.4.3	Observações e Notas de Campo.....	43
3.4.4	Entrevistas.....	44
3.4.5	Narrativas.....	45
3.5	Procedimentos de Análise.....	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	48
4.1	Perfil dos Participantes.....	48
4.1.1	Perfil da participante Sol.....	48
4.1.2	Perfil do participante Miguel.....	50
4.2	Crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.....	52
4.2.1	O bom professor de LE.....	52
4.2.2	Crenças sobre a sala de aula e aula de LE.....	55
4.2.3	Crença sobre escola pública e particular.....	56
4.3	Uso das TDIC enquanto aprendizes.....	57
4.3.1	Expectativas em relação ao uso das TDIC na formação.....	61
4.4	Crenças sobre uso das TDIC no ensino.....	64
4.4.1	TDIC como instrumento eficaz.....	64
4.4.2	Uso equilibrado, integrado e variado das TDIC..	65
4.5	A prática docente de Sol e Miguel.....	70
4.5.1	Sol e sua prática.....	70
4.5.2	Miguel e sua prática.....	78
4.6	Relações crenças e prática.....	82
4.6.1	Relação entre as crenças e práticas de Sol.....	82
4.6.2	Relações entre crenças e práticas de Miguel.....	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
5.1	Retomando as perguntas de pesquisa.....	90
5.1.1	Quais são as crenças de professores em formação inicial sobre o uso das TDIC?.....	90
5.1.2	Os professores em formação inicial utilizam as TDIC para a aprendizagem da língua espanhola? Como? Por quê?.....	91
5.1.3	Os professores em formação inicial utilizam as TDIC no ensino de língua espanhola? Como? Por quê?	92
5.1.4	Como essas crenças se relacionam com sua prática no uso (ou não) das TDIC na sala de aula?.....	92
5.2	Implicações deste estudo	93

5.3	Limitações desta pesquisa.....	98
5.4	Sugestões para pesquisas futuras.....	98
6	REFERÊNCIAS.....	100
7	ANEXOS.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Dissertações sobre crenças na formação do professor de espanhol..	11
Tabela 2:	Pesquisas sobre o uso das TDIC (professores em serviço e em formação inicial) no exterior.....	30
Tabela 3:	Estudos sobre uso das TDIC nas práticas dos professores no contexto brasileiro.....	33
Tabela 4:	Data de entrega e coleta dos instrumentos.....	40
Tabela 5:	Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.....	41
Tabela 6:	Uso das TDIC enquanto aprendizes de LE.....	60
Tabela 7:	Crenças sobre uso das TDIC.....	70
Tabela 8:	Resumo dos recursos das TDIC utilizados por Sol e seus usos	77
Tabela 9:	Resumo dos recursos utilizados por Miguel e seus usos.....	83
Tabela 10:	Relação crenças e ações de Sol	84
Tabela 11:	Relação de crenças e ações de Miguel na prática.....	88

RESUMO

LEAL, Vânia Aparecida Lopes. M. Sc. Universidade Federal de Viçosa, março de 2015. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Coorientadora: Cristiane Catalde dos Santos Paes.

Pesquisas sobre crenças, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e formação de professores têm sido recorrentes dentro da Linguística Aplicada (LA). Porém, a maioria tem como foco professores de inglês em serviço (BARCELOS, 2007, SANTOS, 2010). Os estudos que investigam formação inicial de professores de espanhol e suas crenças sobre TDIC (Gilakjani, 2012) são escassos. Ancorado nas pesquisas sobre formação de professores em geral e de espanhol (Almeida Filho, 1997, 2000, 2008; Celani, 2000, 2010; Gimenez, 2005; Paraquett, 2009, 2012), crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001, 2004a, 2006a, 2006b, 2007, 2011 e 2013), e TDIC (Valente, 2005, 2013; Paiva, 2010, 2013), este estudo qualitativo de cunho etnográfico teve por objetivo investigar as crenças de dois professores de espanhol em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola e o uso das TDIC, bem como comparar suas crenças e práticas enquanto docentes em um curso de extensão em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa foram formuladas: a) Quais são as crenças de professores em formação inicial de espanhol sobre o uso das TDIC? b) Como esses professores utilizam as TDIC na sua aprendizagem de espanhol e no ensino dessa língua? c) Como essas crenças se relacionam com sua prática no uso (ou não) das TDIC na sala de aula? Para respondê-las, foram utilizados como instrumentos de pesquisa observações e gravações em áudio de aulas, narrativas escritas, questionários e entrevistas. A análise dos dados foi feita de acordo com parâmetros da pesquisa qualitativa (PATTON, 1990; RICHARDS, 2003). Os resultados apontam que apesar de os participantes serem jovens usuários das TDIC e possuírem crenças positivas sobre seu uso, eles não as utilizam de forma eficiente em sua aprendizagem e na sua prática. O pouco uso que fazem das TDIC em suas práticas é baseado em crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola, relacionadas a uma abordagem tradicional de ensino. As implicações deste estudo sugerem que as TDIC sejam utilizadas pelos professores formadores durante a graduação, com práticas eficazes e constantes, aliadas à reflexão de seu uso para que os professores em formação inicial possam vivenciar isso e, assim, serem capazes de utilizá-las também em suas futuras práticas.

ABSTRACT

LEAL, Vânia Aparecida Lopes. M. Sc. Universidade Federal de Viçosa. March, 2015. **Beliefs and practices of pre-service teachers of Spanish about DICT in Spanish learning and teaching.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos. Co-adviser: Cristiane Catalde dos Santos Paes.

Research on beliefs, Digital Information and Communication Technologies (DICT) and language teaching education have been common in Applied Linguistics. However, most of the studies have focused on in-service teachers of English (BARCELOS, 2007, SANTOS, 2010). Even rarer are the studies that investigate pre-service teachers of Spanish and their beliefs about DICT (Gilakjani, 2012). Based on studies on teacher education and Spanish teacher education (Almeida Filho, 1997, 2000, 2008; Celani, 2000, 2010; Gimenez, 2005; Paraquett, 2009, 2012), beliefs about language learning and teaching (Barcelos, 2001, 2004a, 2006a, 2006b, 2007, 2011 e 2013), and DICT (Valente, 2005, 2013; Paiva, 2010, 2013), this qualitative ethnographic-based study aimed at investigating the beliefs of two pre-service teachers of Spanish about Spanish learning and teaching and the use of DICT and their relationship to their practice as teachers in an outreach course of Spanish at a Federal University in Minas Gerais state. The study tried to answer the following research questions: a) What are the beliefs of pre-service teachers of Spanish about the use of DICT? b) how do these teachers use the DICT in their Spanish learning and teaching? c) how do these beliefs relate to their use (or not) of DICT in their classes? To answer these questions, classroom observations and audio recording, written narratives, questionnaires and interviews were used. Data analysis was done according to parameters of qualitative research (PATTON, 1990; RICHARDS, 2003). The results have shown that although the participants were young users of DICT and held positive beliefs about its use, they did not use it efficiently neither in their learning nor in their practice. The little use they make of it in their practice is based on beliefs about Spanish learning and teaching related to a traditional approach to language teaching. The implications of this study suggest the need for DICT to be used by teacher educators during undergraduate studies, with constant and efficient practice, along with reflection about its use so that pre-service teachers can experiment this, and thus, be able to also use it in their future practice.

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um resgate da importância do ensino de línguas em nosso país. A introdução da Língua Espanhola (doravante LE) nas escolas regulares brasileiras representa uma conquista para a área de línguas. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹ (OCEM), essa atitude constitui um gesto de política linguística que nos faz pensar sobre o lugar que ocupa a LE no sistema educacional brasileiro. Porém, a reinserção do ensino de espanhol nas escolas regulares de ensino, determinada pela Lei n.11.151² gerou outros problemas para que a LE realmente fosse incorporada ao cotidiano da escola. Embora a escola seja obrigada a oferecer o ensino de espanhol, a matrícula para o aluno é facultativa. Assim, as escolas normalmente ofertam a LE no contra turno, dificultando uma integração plena, isto é, se não é ofertada na grade curricular, no horário da aula, o aluno não tem interesse ou condições financeiras e físicas para voltar à tarde para aprender a LE; e com isso, enfraquece a carreira docente, que aparentemente estaria sendo consolidada.

Discutir a formação de professores de espanhol implica, portanto, discutir vários e complexos aspectos tanto políticos como pedagógicos (GONZÁLEZ, 2012; COSTA, 2009; PARAQUETT, 2009). De acordo com Johnson & Freeman (2001), o professor em formação se encontra numa posição em que ao mesmo tempo em que está se formando, também é aprendiz da língua e, portanto, além de aprender uma língua deve aprender a ensiná-la, refletindo sobre o que é (como é, o que fazer, como agir, e outras muitas perguntas) ser professor de língua. Assim, a pesquisa na formação inicial de professores é um fator chave para a universidade e para a prática dos professores e dos formadores de professores. Barcelos (2007) enfatiza que a formação de professores deve ser uma prioridade da educação, para assim poder contribuir com sua melhoria. Vivemos também uma época de grandes mudanças marcada pelo uso das tecnologias. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) afetaram todas as camadas sociais e estão presentes em todas as áreas de conhecimento. Em relação ao contexto histórico atual, as TDIC reascenderam discussões sobre maneiras diferentes de ensinar e aprender línguas. Essas mudanças afetam também a área de formação de professores de

¹ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2006.

² BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União nº 151, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p.1.

línguas, principalmente a área de espanhol, pois a disciplina já nasce imposta por leis, definida por parâmetros e com diferentes crenças sobre o que é a LE.

Dentro desse novo contexto, entender o papel das crenças é fundamental para que a escola acompanhe as demandas atuais. Para Barcelos (2004a), a importância das crenças está relacionada à compreensão das ações ou do comportamento de aprendizes e professores de línguas. Barcelos (2007) afirma que desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. E, parafraseando a autora, desde que entramos na escola ou até mesmo antes, nas interações com nossos familiares, estamos formando crenças sobre o que é ensinar e aprender. Assim, quando um professor em formação entra em sala de aula da graduação, ainda como aluno, ele entra em contato com algumas práticas docentes e começa a formar ou reconstruir, e até mesmo desconstruir, algumas crenças que poderá levar por toda sua vida, influenciando sua atuação profissional. Para Gilakjani (2012), é importante e necessário conhecer como ocorre o processo de formação de professores, pois para esse autor, os professores formadores têm um enorme potencial para transmitir crenças e valores para os professores em formação.

Dessa forma, esta pesquisa busca identificar e analisar as crenças dos professores de espanhol em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem da LE em relação ao uso das TDIC, bem como verificar a relação entre essas crenças e suas práticas no uso das TDIC. Para isso, busco responder as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais são as crenças de professores em formação inicial sobre o uso das TDIC? b) Como os professores em formação inicial utilizam as TDIC na sua aprendizagem da LE e no ensino dessa língua? c) Como essas crenças se relacionam com sua prática no uso (ou não) das TDIC na sala de aula?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa, de cunho etnográfico, é investigar as crenças dos professores de espanhol em formação inicial de uma universidade pública do interior de Minas Gerais sobre as TDIC no ensino e aprendizagem da língua espanhola e como suas crenças se relacionam com suas práticas em sala de aula.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para entender quais são as crenças dos participantes da pesquisa e como se relacionam suas crenças e suas práticas, definem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as crenças dos professores em formação inicial relacionadas ao uso das TDIC.
2. Identificar se e como os professores em formação inicial utilizam as TDIC para a aprendizagem da LE.
3. Identificar se os professores em formação inicial utilizam as TDIC no ensino LE.
4. Compreender como as crenças dos professores em formação inicial se relacionam com sua prática no uso (ou não) das TDIC na sala de aula.

1.1.3 Justificativa

Na Linguística Aplicada (doravante LA), nos últimos anos, diferentes pesquisas têm sido feitas em relação à formação de professores de línguas, tanto como tema de dissertações e teses (FARIA, 2013; COELHO, 2011), como em trabalhos apresentados em congressos e publicados em periódicos (GIMENEZ, 2002; CELANI, 2003; BARCELOS 2004a; LEFFA, 2005). A maioria desses trabalhos tem como foco a formação de professores de língua inglesa em serviço. Assim, esta pesquisa se justifica por cinco razões, sendo a primeira delas, a relevância do tema formação de professores no contexto nacional e a contribuição que este estudo pode trazer para a formação inicial de professores de línguas.

A segunda razão refere-se à escassez de pesquisas sobre formação de professores em LE. A situação do ensino da LE no contexto educacional brasileiro é de grande importância. A reinserção da LE, através da Lei n.11.161, no contexto educacional brasileiro representou uma conquista e uma valorização do ensino de línguas, mas trouxe consigo diferentes desafios. Se por um lado acarretou uma demanda de professores para atender as várias instituições de ensino brasileiras, por outro havia, naquela época, poucos professores formados para essa grande demanda, já que nem todos os cursos de Letras nas universidades brasileiras ofertavam a graduação em LE. Assim, para atender à lei, em algumas universidades a implantação da LE se deu em acordo com as universidades brasileiras e espanholas para que professores espanhóis lecionassem (conhecidos como

lectores) em universidades brasileiras. Esse cenário hoje já é bem diferente, mas ainda assim, algumas universidades que estão em fase de implantação da graduação, podem contar com a presença de professores espanhóis auxiliando nesse processo, caso da universidade estudada.

A lei determina a obrigatoriedade da oferta do ensino da LE no EM, porém com matrícula facultativa para o aluno. Em carácter facultativo para a escola, pode ser ofertada também a partir do sexto ano do ensino fundamental em consonância com a proposta da LDB de 1996, que permite a oferta de uma segunda língua de carácter optativo. O fato de ser facultativa traz certas inseguranças para o professor de LE, pois ele não sabe se terá ou não alunos matriculados. Por outro lado, as OCEM buscam discutir o papel da língua e do professor de espanhol nas escolas, indicando mais uma vez a importância de se refletir sobre o ensino e a aprendizagem desta língua. Assim, este trabalho pretende apresentar contribuições relevantes para e sobre a formação do professor de espanhol na atualidade.

A terceira razão refere-se à relevância das TDIC no contexto educacional atual. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) incorporou a área de línguas estrangeiras à área de Linguagens, Códigos e Tecnologias. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de línguas ficam integrados ao uso das TDIC. Diferentes pesquisas em relação à introdução das TDIC no ensino de línguas têm sido feitas no Brasil (PAIVA, 2013, SAITO e RIBEIRO, 2013; entre outros). Porém, a maioria das pesquisas ressalta somente o uso de algum recurso das TDIC. Além disso, em relação às pesquisas relacionadas à formação de professores de línguas, Santos (2013) ressalta que essas estão voltadas para a formação em serviço. Portanto, além da escassez de investigações em relação à formação inicial de professores, esta pesquisa busca contribuir com reflexões sobre o uso das TDIC nesta etapa da formação, buscando entender e analisar como as crenças de professores em formação inicial configuram o uso ou o não uso das TDIC.

A quarta razão diz respeito à importância dos estudos de crenças na formação de professores. Silva (2006) afirma que esse tema é objeto relevante de investigação, pois reflete também a preocupação com a construção de um referencial de formação sensível às demandas da sociedade brasileira. Segundo Barcelos (2001), uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento, pois elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Ainda segundo Barcelos (2011), um dos aspectos mais complexos e intrigantes de pesquisa sobre crenças de professores é a forma como os cursos de formação afetam a formação dos professores. Embora existam muitos estudos sobre crenças (BARCELOS, 2001, 2004a, 2006a, 2006b, 2007, 2011; VIEIRA-

ABRAHÃO 2004, COELHO, 2005; ZOLIN-VESZ, 2013, entre outros), a grande maioria tem o foco na formação de professores de inglês em serviço. Sendo assim, é importante e interessante que sejam feitas pesquisas em relação à formação inicial de professores de espanhol e suas crenças.

Por fim, a quinta razão diz respeito à relação entre crenças de professores em formação inicial sobre o uso das TDIC e a relação entre suas crenças e sua prática. Segundo Gilakjani (2012), poucas pesquisas foram conduzidas na tentativa de relacionar as crenças e a integração das tecnologias. Dessa forma, esta pesquisa vem suprir essa lacuna visando à compreensão do uso das TDIC na formação inicial de professores de espanhol. Acredito que obtendo uma melhor compreensão das crenças dos professores em formação sobre o uso das TDIC, conseguiremos entender melhor como e porque os professores usam ou não as TDIC em suas práticas.

Em resumo, esta pesquisa se justifica, de forma geral, pela escassez de investigações em relação ao tema proposto, pelo impacto que pode causar na formação do professor, principalmente neste contexto específico, assim como também pela importância das três áreas que serão estudadas e que estão entrelaçadas: formação inicial de professores de espanhol, crenças e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do ensino e aprendizagem de língua espanhola.

1.1.4 Organização da dissertação

Essa dissertação está organizada em 5 capítulos. No primeiro faço as considerações iniciais do trabalho a partir da apresentação do tema, dos objetivos, das justificativas e das perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que nortearam a realização da dissertação, a saber, crenças (BARCELOS, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2007, 2011, 2013), formação de professores (CELANI, 2000, 2010 GIMENEZ, 2005, ALMEIDA FILHO, 1997, 2000, 2008, PARAQUET, 2009, 2012) e TDIC (PAIVA 2010, 2013; VALENTE, 2005, 2013; GILAKJANI, 2012). O terceiro capítulo trata da metodologia empregada, a natureza dessa pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. No capítulo 4, apresento os resultados e as discussões dos dados. Por fim, no capítulo 5, retomo as perguntas de pesquisa respondendo-as separadamente. Faço algumas reflexões e implicações desse trabalho para a área de LA, apresento as limitações deste

estudo e faço sugestões para pesquisas futuras sobre o tema deste estudo nas considerações finais.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trata do referencial teórico. Ele está dividido em quatro seções. Na primeira, apresento uma breve discussão sobre o ensino do espanhol no contexto brasileiro. Na segunda, faço algumas reflexões sobre a formação do professor de línguas e, em especial, do professor de espanhol. Na terceira seção, apresento o conceito de crenças e sua relevância no processo ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, na última seção, abordo o tema das TDIC no contexto de ensino e aprendizagem de línguas e as pesquisas nessa área.

2.1 O ensino do espanhol no contexto brasileiro

Segundo Paraquett (2009), a história do ensino de espanhol no Brasil³ se iniciou em 1919, ou seja, há aproximadamente um século, quando começou a fazer parte do currículo do Colégio Pedro II, e se manteve como disciplina optativa até 1926. Depois desta data, alternaram-se momentos e fases de obrigatoriedade ou não do ensino da língua.

A LE se tornou mais visível nos últimos 20 anos desde que o Brasil passou a fazer parte oficialmente do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) a partir da assinatura do Tratado de Assunção em 1991 entre Brasil, Argentina e Paraguai. Desde então, a história do ensino da LE no Brasil se modificou substancialmente. Começaram a se formar as associações de professores de espanhol, encontros, congressos, cursos de curta duração foram oferecidos principalmente por órgãos do governo espanhol e por universidades brasileiras e uma infinidade de materiais didáticos para o ensino da língua espanhola em cursos livres, no ensino fundamental e Ensino Médio confeccionados, sobretudo, na Espanha (privilegiando a cultura e a variedade europeia da língua) e mais recentemente também no Brasil.

Várias iniciativas ilustram a importância concedida à língua por órgãos oficiais do governo brasileiro. Uma dessas iniciativas diz respeito ao capítulo dedicado exclusivamente à língua espanhola nas OCEM (BRASIL, 2006). Este capítulo incentiva os professores de LE a refletir sobre o papel educativo do ensino da LE e o lugar que ele ocupa nos diferentes contextos de ensino, mas especialmente nas escolas regulares. Assim, há um convite para se refletir sobre temas relevantes para a formação de professores, como

³ Para um melhor entendimento sobre a história da Língua Espanhola no contexto educacional do Brasil ver Guimarães (2011).

por exemplo, a redefinição do conceito de erro, gramática, avaliação, entre outros. A entrada da língua espanhola no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que incluiu os livros didáticos de espanhol adquiridos e distribuídos pelo MEC desde 2012 para o Ensino Médio, e a grande quantidade dos cursos livres de línguas que antes só ofertavam o ensino de inglês e que hoje também oferecem o ensino de espanhol são iniciativas que demonstram a ascensão e a relevância do ensino de espanhol no Brasil.

No contexto atual, estamos vivenciando o resgate da importância das línguas estrangeiras em geral, principalmente o da língua espanhola. Existe no contexto educacional brasileiro um empenho para a implantação da LE no ensino médio das escolas regulares, tanto públicas como privadas, em cumprimento à Lei n.11.161, de agosto de 2005.

A introdução da língua espanhola nas escolas regulares de ensino representa uma conquista para toda a sociedade brasileira. É através da lei, que os jovens brasileiros em idade escolar, passa a ter direito a aprender a LE. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), essa Lei constitui um gesto de política linguística que nos faz pensar sobre o lugar que ocupa essa língua no sistema educacional brasileiro. Porém, depois de uma década da sanção dessa Lei, observamos que a implantação da disciplina de língua espanhola ainda não foi consolidada nas escolas particulares e muito menos nas escolas públicas. Nas escolas particulares, muitas vezes existe a disciplina de língua espanhola ofertada no contra turno, dificultando para o aluno estudar essa língua, pois voltar à escola supõe uma série de limitações, gerando, inclusive, uma desvalorização do ensino da língua.

A obrigatoriedade em ofertar o ensino da língua espanhola nas escolas regulares trouxe também uma necessidade e uma urgência em cumprir a lei, e isso acarretou inúmeros problemas para o futuro professor de espanhol. Era praticamente impossível cumprir o prazo de cinco anos para que as escolas ofertassem o ensino de espanhol, pois era escasso o número de universidades que ofertavam o curso de graduação em letras, habilitação em espanhol e, portanto, faltavam profissionais.

Muitas universidades públicas e privadas estão neste momento em processo de implantação e/ou consolidação da licenciatura Português/Espanhol (caso da universidade em questão neste estudo) enfrentando o grande desafio de formar professores. Enquanto outras já possuem programas de pós-graduação, evidenciando, mais uma vez, o grande desafio não somente para os professores, mas também para os formadores de professores

de espanhol no país, onde a profissão já (re)nasce determinada por leis e definida por parâmetros.

Segundo Gimenez e Mateus (2009), a formação de professores tem sido, desde sempre, um desafio repleto de conquistas e contradições. Não é diferente no caso da formação de professores de espanhol. Discutir a formação de professores de espanhol implica, portanto, discutir vários e complexos aspectos tanto políticos como pedagógicos (GONZÁLEZ, 2012; COSTA, 2009; PARAQUETT, 2009). Embora a maioria dos cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol tenha surgido nos últimos anos, eles parecem nascer a partir do mesmo modelo já existente (ementas parecidas, número de aulas, etc, dos outros cursos) para as outras licenciaturas em letras. Isto é, são cursos totalmente novos, com características e necessidades diferentes, imposto por leis novas, mas formatado por leis e/ou modelos antigos apresenta-se como desafiador para formadores de professores e professores em formação inicial pelos seguintes fatores:

- a) proximidade das línguas espanhola e portuguesa;
- b) obrigatoriedade da oferta, mas de matrícula facultativa para o aluno, dificultando a implantação do ensino da língua espanhola nas escolas públicas;
- c) preferência pelo professor nativo não habilitado por parte das escolas particulares;
- d) ensino da língua voltado para a aprovação no ENEM, priorizando a leitura e interpretação de textos em língua espanhola e/ou no ensino pautado na gramática da língua;
- e) escassez de livros didáticos
- f) livros didáticos que insistem em promover uma visão estereotipada da língua;
- g) falta de clareza em relação a se aprender espanhol em virtude das inúmeras crenças em relação a esse idioma.

Dentre esses fatores, acredito que um dos maiores desafios é formar professor para “cumprir” uma lei de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Ou seja, existe uma grande necessidade de formar professores de espanhol para a rede regular de ensino, fortalecendo aparentemente o ensino da LE no Brasil e consequentemente a profissão. Porém, é incerto que haja demanda de alunos, que as escolas tenham espaço para ser usado para as aulas, entre outros fatores práticos, enfraquecendo assim, o profissional de ensino da LE.

Devido à falta de números de alunos matriculados na disciplina de LE e da falta de vontade das escolas em promover o ensino de línguas no horário regular, não é difícil encontrar nas escolas regulares, professores de espanhol dando aulas de espanhol e também de português para completar uma carga horária mínima. Nos cursos de idiomas, a maioria dos profissionais contratados acaba sendo o nativo falante do idioma e/ou conhecedor da língua, que aprendeu em cursos de idiomas, mas não está, necessariamente, habilitado a ensinar a língua em questão. Esse fato pode acarretar problemas diversos aos futuros professores de língua espanhola, pois fica a crença de que ser nativo ou somente saber falar a língua é o suficiente para ser professor de espanhol e dar conta de toda a complexidade de ensinar uma língua, sobretudo, a língua espanhola, língua oficial de 21 países do mundo.

Tendo discutido brevemente a respeito do percurso da LE no Brasil e os desafios na formação do professor de espanhol, na seção seguinte faço algumas considerações sobre as pesquisas em relação à formação do professor de espanhol no Brasil.

2.1.1 Pesquisas sobre a formação do professor de espanhol no Brasil

Buscando mapear a pesquisa sobre ensino de espanhol em LA, Paraquett (2009) realizou um levantamento na *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (RBLA), no período de 2001 a 2008, e foram encontrados por ela somente três trabalhos dedicados ao espanhol.

Em 2013, fiz uma busca em quatro revistas de Linguística Aplicada, a saber, RBLA, Delta, Linguagem e Ensino e Trabalhos em LA, usando a palavra chave ‘espanhol’, e encontrei somente seis trabalhos na revista RBLA dedicados ao espanhol. Na revista *Delta* encontrei 10 artigos, mas nenhum tratava da formação de professor de espanhol. Na revista *Linguagem e Ensino*, encontrei 15 artigos, porém nenhum para a formação de professor de espanhol. Na revista *Trabalhos em LA*, encontrei 6 artigos, dos quais destaco Fernández e Rinaldi (2009), em que os autores delineiam a atual situação do ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras, porém não se trata de uma investigação in loco, mas sim das considerações pertinentes da professora formadora, autora do trabalho.

Ao obter o levantamento das pesquisas nas revistas mencionadas anteriormente, fazendo uma busca simples no Google, isto é, digitando as palavras chaves: TDIC, TIC e NTIC, foi possível encontrar um trabalho na revista *Solta a Voz* (UFG), que abordava o

tema formação inicial de professores de espanhol e suas crenças. Os autores Silva e Lima (2009) pesquisaram as crenças de um grupo de formandas em Letras/Espanhol (UFG). Eles constaram que as participantes apresentavam diversas crenças sobre a oralidade tais como a crença sobre idade ideal para aprender, ou seja, quanto mais jovem melhor para a fluência. A crença sobre a necessidade de passar um tempo em um país de língua espanhola e a crença sobre a necessidade de conhecer verbos, vocabulário e pronomes para se expressar bem na LE.

Paraquett (2012), fazendo um levantamento sobre as publicações de teses e dissertações, entre 2004 e início de 2011, encontrou 94 pesquisas realizadas neste período, confirmando que o tema de maior interesse é o contraste entre a língua espanhola e a língua portuguesa. O segundo tema de maior interesse é sobre o ensino da língua espanhola e o terceiro tema sobre questões culturais.

Refazendo a pesquisa em 2014, utilizando como palavra chave espanhol, encontrei 114 registros, e usando as palavras-chave “crenças espanhol”, encontrei 13 trabalhos relacionados à LE, podendo constatar que o número de dissertações e teses defendidas em âmbito nacional sobre a LE vem crescendo significativamente. Nessa busca, das 13 dissertações encontradas sobre LE, 9 trabalhos abordavam as crenças relacionadas a algum tema específico, porém nenhum sobre crenças e TDIC, como se pode ver na tabela 1.

Tabela 1: Dissertações sobre crenças na formação do professor de espanhol.

Autor/Ano	Título
SILVA (2011)	Uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE
REIS (2011)	O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros.
BEZERRA (2011)	O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Velho: A relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar.
PASTORELLI (2011)	Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Capanema: um estudo da relação do português com línguas em contato.
VESZ (2012)	Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades
VIEIRA (2012)	Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente
SABOIA (2012)	A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)
BORGES (2012)	Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de licenciatura em letras da

	UEPG
PAIVA (2012)	O lugar do texto literário na formação de professores de espanhol da UERN: programas das disciplinas e crenças dos professores

Fonte: autora deste texto.

Em resumo, como podemos observar na Tabela 1, a área de formação de professores de espanhol vem crescendo, porém timidamente dentro da LA. Embora o número de trabalhos em espanhol tenha aumentado, ainda é pouco expressiva a área de pesquisa em língua espanhola, principalmente sobre formação inicial de professores de espanhol.

Dos trabalhos relacionados na tabela 1, destaco o trabalho de Vesz (2012), Viera (2012) e Saboia (2012) por entender que, apesar do contexto de pesquisa dos dois primeiros pesquisadores seja formação em serviço, estão em consonância com este trabalho de pesquisa. Vesz (2012) estudou as crenças que envolvem o ensino e aprendizagem do espanhol na escola pública e encontrou diversas crenças como: espanhol como língua fácil, na escola pública não se aprende línguas estrangeiras ou só se aprende o básico, o curso de idioma é o lugar para se aprender a falar o espanhol, dentre outras. O trabalho de Viera (2012) não está disponível, mas pelo resumo, a autora sugere que a prática dos professores é guiada por um sistema de crenças, que juntamente com a abordagem de ensinar têm forte relação com o contexto. Saboia (2012), investigando as crenças de 3 professores formadores e 21 professores em formação sobre a transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE, chegou a algumas conclusões, sendo que uma delas trata-se da crença dos professores em formação quanto ao uso do texto literário nas aulas de LE. Em outras palavras, elas acreditam que o texto literário é importante principalmente para abordar temas culturais, desenvolver habilidade leitora, mas também para aprender a escrita e a gramática.

Em resumo, são poucos os estudos sobre formação de professores em espanhol. Entretanto, eles fornecem uma ideia geral das crenças dos professores de línguas em formação e em serviço quanto ao ensino e a aprendizagem de LE no Brasil.

Tendo discutido brevemente a respeito das pesquisas sobre a formação de professores de espanhol no Brasil, na seção seguinte faço algumas considerações sobre a formação inicial do professor de línguas.

2.2 A formação inicial do professor de línguas

A formação inicial de professores no Brasil está a cargo das universidades, federais ou particulares, nas modalidades presencial e à distância reconhecidas pelo MEC. Segundo Almeida Filho (2000), a formação inicial de professores teve início no contexto nacional há aproximadamente 84 anos. Almeida Filho (1997) afirma que foi somente a partir dos anos 90, no Brasil, que surgiu uma literatura mais específica para a formação de professores de língua, evidenciando que a preocupação quanto à formação desses profissionais de língua é bastante recente e mostrando também que o professor é um elemento central no processo que ocorre nas salas de aulas.

No entanto, foi a partir de 2006 que esse interesse quanto à formação de professores de línguas se viu plasmada nos encontros do CLAFPL (Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas) que, segundo Celani (2008), nasceu da iniciativa do subGT de Formação de Professores, filiado a ANPOLL⁴. Outros trabalhos também podem ser encontrados no CBLA e no InPLA, assim como em livros dedicados ao tema, a saber Gill e Vieira-Abrahão (2008), Telles (2009), Barros e Assis-Peterson (2010), Calvo, El Kadri, Ortenzi e Silva (2013), entre outros.

A preocupação com o processo de formação de professores não é privilégio somente do cenário nacional. No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Freeman (1996) afirma que nos Estados Unidos, embora já houvesse várias pesquisas em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, foi somente a partir de 1975 que se começou a perceber a importância da formação de professores, reconhecendo que os professores são indivíduos que também aprendem, se formam e são moldados dentro da sua atividade de ensino. Foi no final da década de 70 em que o processo de ensino e aprendizagem colocava o foco no aluno (processo-produto) passou ao foco no professor, mostrando a importância do conhecimento e crenças dos professores e sua influência na sua prática.

Ainda assim, com o crescente interesse sobre a importância da formação de professores, de acordo com Celani (2010), os resultados da formação inicial são decepcionantes, inadequados e insuficientes. Reflito sobre esses problemas da formação inicial na subseção abaixo.

⁴⁴ Associação Nacional de Pós Graduação em Letras e Linguística.

2.2.1 Desafios na formação de professores

De acordo com Celani (2010), a formação docente acaba sendo prejudicada tanto em relação à formação geral e ao desenvolvimento da proficiência na língua alvo quanto às discussões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e regência. Peres (2013) afirma que os resultados divulgados por sistemas de avaliação da educação têm levado o governo brasileiro a rever a formação docente com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores.

Segundo Gimenez (2005) as demandas impostas pelo mundo globalizado fazem surgir novos desafios tanto para formadores como para professores em formação e em formação continuada. Gimenez (2009) assevera que estudos realizados sobre a formação de professores sugerem uma prática docente deficitária. Araújo e Alencar (2013), com base em Ortenzi, Mateus e Reis (2002) e García Araújo (2004, 2008) afirmam que estudos recentes mostram a preocupação dos cursos de graduação com a falta de preparação adequada do professor para a sala de aula.

Almeida Filho (2000), há quinze anos, abordando o tema formação na universidade brasileira, destacava a crise dos cursos de Letras. Nas palavras do autor:

As disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem. Nessas condições, um público predominantemente feminino, há décadas, encontra cada vez mais dificuldades em combinar a velha fórmula curricular com o mundo real cada vez mais exigente, complexo de um mercado de trabalho em fluxo e do universo de interesses cada vez mais sofisticados do mundo de hoje (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 2).

A despeito de ter sido escrita há 15 anos, a crítica de Almeida Filho ainda continua atual. Segundo Paiva (1996) e Almeida Filho (2000), as universidades brasileiras ainda possuem o mesmo modelo de formação desde 1970. O autor afirma também que existe uma estagnação dos currículos que não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea dos profissionais da área da linguagem, desencadeando um ciclo vicioso, pois os professores formadores irão formar novos professores defasados para uma sociedade de informação e isso vai refletir nas escolas. As escolas, por sua vez, não respondem às demandas do aluno e muito menos da sociedade global. Talvez isso explique o fato de que professores conseguem um título de professor e acabam entrando em sala de

aula e se ancorando no Livro Didático (doravante LD), para não dizer se escondendo, realizando em sala de aula somente aquilo que determina o LD, normalmente uma infinidade de exercícios gramaticais e textos adaptados para o ensino e aprendizagem de vocabulário.

Embora muitos currículos dos cursos de Letras já tenham sido modificados, muitas vezes, o número de disciplinas de língua estrangeira, na qual o estudante requer habilitação, ainda é insuficiente para que os futuros professores se sintam seguros da sua habilidade oral. Isso pode gerar inúmeros outros problemas para sua identidade profissional e para sua atuação na sala de aula, como por exemplo, não usar a língua estrangeira em sala, bem como para a contribuição de diferentes crenças, como a de que só se aprende língua estrangeira passando uma temporada no país da língua alvo (BARCELOS, 2006a, ZOLIN-VEZ, 2012). Estudos mostraram que os alunos de escolas públicas e privadas (ZOLNIER, 2010; COELHO, 2005) querem aprender a falar a língua, mas para que isso se efetive nas escolas é necessário, principalmente, que o professor tenha competência comunicativa⁵ (HYMES, 19971 Apud LLOBERA, 1995, p.5) no idioma. Isso significa ter competência discursiva, gramatical, sociocultural e estratégica além dos saberes necessários para ser professor. Em outras palavras, é muito mais que saber falar, escutar, ler e escrever em língua estrangeira.

Em relação ao contexto histórico atual, as tecnologias reascendem uma nova maneira quanto a ensinar e aprender línguas, pois os nossos alunos, assim como o mundo que muda a todo instante, também estão expostos a constantes mudanças e abertos para o novo. Essas mudanças afetam a área de formação de professores de línguas. Porém, o que se percebe pelas leituras sobre o tema é que existe uma dicotomia entre o professor que precisamos para a atualidade e o professor que muitas universidades continuam formando, mergulhados em um ensino totalmente tradicional, para não dizer ultrapassado.

Ainda hoje, nesse contexto complexo e adverso, existe a necessidade de formar futuros professores com capacidade de transformar suas práticas pedagógicas para que de fato preparem pessoas para esta sociedade em constantes mudanças. E, o que se almeja é que seja possível uma mudança a partir de uma prática reflexiva. Barcelos (2013) entende

⁵ Competência discursiva: se refere à capacidade de uma pessoa para desenvolver-se de maneira eficaz e adequada em uma língua (oral ou escrita), combinando formas gramaticais e significados para conseguir um texto falado ou escrito (gêneros discursivos), coerente e coeso, em diferentes situações de comunicação. Este conhecimento deve ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor. Competência gramatical: implica dominar o código linguístico, isto é, a capacidade de produzir enunciados que respeitem as regras gramaticais em todos os seus níveis como, por exemplo, vocabulário, pronúncia e semântica. Competência Sociocultural: domínio das normas de uso e registro da língua e do discurso em diferentes situações. Implica o conhecimento cultural em todos os seus aspectos, das regras sociais, costumes, valores, crenças, atitudes, convenções sociais, etc. Competência Estratégica: compreende as estratégias de comunicação não verbais usadas para compensar as dificuldades encontradas na comunicação (tanto por nativos como por aprendizes de línguas estrangeiras).

que professores reflexivos são capazes de refletir sobre e questionar suas crenças para compreender como ensinam. Ela enfatiza que a formação de professores deve ser uma prioridade da educação, para contribuir com sua melhoria.

Diante dos desafios de formar professores, Celani (2000) questiona qual o profissional que queremos, que o país precisa, e se posiciona a favor de um profissional que “tenha uma visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento”. Celani (2000, p. 39) também defende que todo professor é um educador, pois “estamos atuando na área do conhecimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área de preparação para a vida”. Micolli (2013, p. 29) assevera que “os professores deveriam estar preparados para o muito que farão, conscientes de que a compensação social será maior que o salário”.

Pelo discutido anteriormente, o professor precisa ser ensinado a pensar, a refletir sobre sua prática, entendendo que esse processo de reflexão sobre a prática será contínuo durante toda sua carreira. Esses aspectos são mais bem trabalhados dentro da formação reflexiva. Na subseção seguinte falo sobre a formação reflexiva do professor.

2.2.2 Formação reflexiva do professor

Segundo Magalhães (2009), a formação de professores para uma prática reflexiva vem sendo discutida por inúmeros pesquisadores da área. Leffa (2001) destaca a importância da formação do professor e não apenas o treinamento, sendo que para a formação o importante é a reflexão, o pensar sobre a ação do professor dentro de um embasamento teórico; e o treinamento seria o domínio das técnicas e estratégias de ensino. Celani (2010) afirma que a questão fundamental na formação, deve ser a de levar o professor em formação a passar da dependência de modelos a serem imitados para uma independência informada, permitindo que ele tome decisões resultantes de reflexões fundamentadas, mesmo que sejam contrárias às do formador. Ou seja, uma das formas de o professor não ser repetidor de prática é refletir sobre sua prática. Gimenez (2005) também defende uma abordagem articuladora da teoria/prática. Para essa autora, ler teorias não é suficiente para que haja transformações. É necessário que o professor adote práticas bem sucedidas, oriundas do próprio contexto de atuação, ou seja, a sala de aula, encurtando as distâncias entre teoria e prática, diminuindo a resistência do professor às práticas acadêmicas.

A formação do professor de línguas exige que diferenciemos e reflitamos sobre os contextos. Em outras palavras, estou formando um professor para que contexto de ensino? Para que tipo de aluno? É necessário atentar para o fato de que ao findar de um curso, não sabemos em que contexto(s) específico(s) os futuros professores irão trabalhar. Assim como também não sabemos quais demandas serão impostas a esses professores. Por isso, entendo que para dar conta de tantas complexidades é imprescindível que haja uma formação para uma prática reflexiva crítica.

Pimenta (2002), descrevendo algumas das ideias de Schön em relação à formação de professores, ainda no contexto dos Estados Unidos, afirma que esse pesquisador questionava a necessidade de formar professores capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Considero esses questionamentos ainda pertinentes, pois precisamos formar professores reflexivos críticos capazes de acompanhar as mudanças de um mundo em constantes transformações e que, por sua vez, também vão transformar o mundo. Assim, é importante desenvolver desde muito cedo a consciência do que é ser professor.

Horikawa (2013) afirma que a importância da formação reflexiva se deve ao fato de o professor, ao refletir sobre sua prática, propor alternativas para uma prática emancipatória dentro do seu contexto de trabalho. Siqueira e Messias (2008) concebem a prática reflexiva como fator importante na formação e afirmam que os cursos de licenciaturas não têm conseguido preparar profissionais aptos a agirem em situações concretas. Na verdade, os acontecimentos educacionais, tais como reformas e mudanças, ao longo da história da educação em geral, implicam na necessidade de se formar um novo professor condizente com a situação vigente. Mota (2004, p.49 apud PARAQUETT, 2012, p. 9) ressalta a importância de práticas e discursos que redimensionem o papel da escola, na qual o professor se aproxime de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças. Nas palavras de Almeida Filho (2006, p. 1), a prática reflexiva nos leva a “compreensões e consciências que podem levar (sob condições complexas) a eventuais mudanças ou melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos professores e alunos operando na realidade das salas e das vidas”. Assim, é importante que o professor em formação reflita e seja sensível aos diferentes contextos de ensino e ao contexto sócio-político, levando para a sua vida laboral essa prática reflexiva.

A prática reflexiva é muito valiosa em qualquer profissão. Entretanto, na profissão de professor, a reflexão se faz essencial, já que o professor leciona em diferentes contextos de ensino ou diferentes contextos ao mesmo tempo, e com diferentes aportes de materiais didáticos. Esses aspectos devem ser foco de reflexão até mesmo para que o professor consiga ter uma prática eficaz dentro dos diferentes contextos, isto é, que saiba observar o contexto, entender a necessidade local, separar os materiais adequados, entre outros aspectos. Portanto, não basta somente que a universidade ensine teorias de ensino, é necessário que se ensine a pensar sobre a prática em sala de aula e para a vida. Não basta, no entanto, somente dizer que eles precisam ser conhecedores dos contextos e das dificuldades e serem reflexivos. É necessário promover um encontro com esse contexto, pesquisar sobre esse contexto e ensinar a ser reflexivo, pois dependendo das crenças do professor em formação, a sala de aula é para escutar e copiar o que o professor formador fala. Assim, faz-se necessário pensar em promover um ensino reflexivo e que lhe seja ensinado a refletir.

Em resumo, percebe-se que a formação inicial de professores de língua encontra muitos desafios, relacionados com currículos defasados e com a falta de uma prática efetiva do ensino reflexivo (e crítico) de formação.

Na próxima seção discuto o conceito de crenças e sua definição dentro da LA.

2.3 Considerações sobre crenças e sua definição

O termo “crenças” não é específico da LA. Segundo Barcelos (2004a, 2006a) e Silva (2010), é um conceito antigo de outras áreas do conhecimento como Sociologia, Psicologia Cognitiva e Educacional, Educação e Filosofia. Barcelos (2004a) traça um histórico da origem do interesse por crenças e, citando Pajares (1992), afirma que as crenças têm sido descritas como um conceito complexo e confuso e, conseqüentemente, difícil de pesquisar. Almeida Filho (2006), prefaciando o livro de Barcelos e Abrahão, afirma que o uso do conceito de crenças como construto-chave para entender o processo de ensino- aprendizagem de línguas, despontou nos anos 70, a partir de outro conceito chave: o trabalho de ensinar línguas e formar professores. Isto é, quando os pesquisadores colocaram a atenção no professor.

Portanto, na década de 70, o interesse por pesquisar as crenças se dá a partir de uma visão do ensino como um processo cognitivo, passando de um enfoque no resultado para um enfoque no processo (FREEMAN, 1996), reconhecendo que o professor em

formação traz para a sala de aula suas experiências em aprender línguas. Em outras palavras, as crenças e as experiências dos professores em formação enquanto aprendizes podem ser levadas para a prática pedagógica do professor. Segundo Lortie (1975 apud MARCELO, 2009, p. 13), as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e [...] ajuda-os a interpretar suas experiências na formação. Assim, de acordo com Larsen-Freeman (1998, p. 207 apud BARCELOS, 2004a, p. 126) “nós passamos a perceber o aprendiz⁶ como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”.

No entanto, esta área de pesquisa no Brasil se desenvolveu um pouco mais tarde. De acordo com Barcelos (2004a), a pesquisa sobre crenças ganhou força no Brasil na década de 90 a partir da pesquisa de Leffa (1991) investigando as concepções de alunos, da definição de *cultura de aprender* desenvolvida por Almeida Filho (1993) e a pesquisa de Barcelos (1995) utilizando o termo cultura de aprender para a investigação de crenças de professores em formação do curso de Letras. Desde então, houve uma proliferação de estudos⁷ relacionados às crenças no ensino e aprendizagem de línguas dentro da LA, além de um número considerável de artigos em periódicos, livros e apresentações em congressos como CBLA e CLAFPL.

Um dos motivos da intensificação destes estudos nas últimas décadas está relacionado ao reconhecimento da importância em se buscar entender o que os professores sabem, acreditam e pensam, ou seja, houve um entendimento de que os professores não são somente aplicadores de teorias, mas também são criadores de suas próprias teorias de ensino (BORG, 2003).

De acordo com Breen (1995 apud BARCELOS, 2004a), o conceito de crenças é fundamental para se compreender as instituições e os relacionamentos humanos. Para Barcelos (2007), um dos motivos da importância em se estudar as crenças de professores refere-se à sua influência nas suas escolhas e decisões dentro da sala de aula e também na compreensão da divergência entre a teoria e a prática. Carmona (2010) acredita que tomar consciência sobre os pensamentos do professor sobre o que ele acredita ser eficaz no processo de ensino-aprendizagem é um passo prévio e fundamental para melhorar o trabalho docente. Em outras palavras, estudar as crenças é importante para entender o processo de ensino e aprendizagem de línguas, todo o comportamento tanto do professor

⁶ Considero o professor em formação como um aprendiz, isto é, aprendiz de professor

⁷ Para um melhor histórico dos trabalhos relacionados às crenças, ver Barcelos, (2007) e Silva (2010).

como do aluno no que se refere ao ensino e aprendizagem. Barcelos (2007) ressalta que entender as relações das crenças entre professores e alunos pode prevenir, inclusive, um possível conflito entre eles.

Outro fator importante sobre o estudo de crenças para a formação de professores trata-se da formação de professores reflexivos, pois estes são capazes de refletir sobre suas crenças e prática, questionar a forma como ensinam (BARCELOS, 2013), assim como também entender as escolhas que fazem quanto ao material didático, quanto ao lugar preferido para trabalhar e inclusive a forma de se relacionar com os alunos, superiores (diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros), leis e parâmetros. Refletir é importante, pois “comportamentos se tornam rotinas inconscientes quando não analisados” (BARCELOS, 2006b, p. 26).

Segundo Barcelos (2004a) existem diversos outros termos para se referir ao termo crenças, como por exemplo, cultura de aprender, representações, filosofia de aprendizagem de línguas, entre outros. Segundo a autora, isso é um indicativo da dificuldade para se investigar as crenças, mas também mostra a importância do conceito, pois na verdade, esses diferentes termos sugerem diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças, contribuindo para um acordo sobre sua importância. Neste trabalho, adoto a definição de Barcelos (2006a):

[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 da realidade. Como tal, crenças são sociais (mais também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006a, p.18).

Como a autora observa, as crenças são sociais e contextuais, por isso, desde o final da década de 90, os estudos de crenças têm visto o contexto como um fator importante para entender o que os professores dizem fazer e o que realmente fazem em sala de aula. Segundo Goodwin & Duranti (1992, p.5-6 apud BARCELOS, 2004a) contexto é um conceito dinâmico, construído socialmente e sustentado interativamente. Para Barcelos (2006b),

[...] a questão da relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa, principalmente das crenças e da prática dos professores [...] crenças exercem grandes influências nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças (BARCELOS, 2006b, p. 25).

Como se pode observar, entender a relação entre as crenças e a prática do professor é importante, pois nem sempre o professor age de acordo com sua crença. Isto é, ele pode fazer algo que não condiz necessariamente com aquilo que acredita. As causas para esse comportamento, para essa dissonância entre crenças e ações podem ser várias, como por exemplo, a influência de fatores contextuais, como por exemplo, ter que se adequar a uma metodologia específica de algum contexto, ao uso de determinados livros didáticos, a exigências de diretores e coordenadores, entre outros. Porém, das diferentes possibilidades dessa dissonância elencadas por Barcelos (2013) compartilho as causas relatadas por Johnson, citado por Barcelos (2006b, p.29)

Algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma, na qual eles possam se basear (JOHNSON, 1994, apud BARCELOS, 2006b, p. 29).

Essas imagens alternativas são importantes na formação de professores, pois se o aprendiz já chega à universidade com suas crenças em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua, o lugar ideal para se começar a refletir sobre essas crenças é na formação inicial, oferecendo aos estudantes “imagens alternativas”, isto é, expondo-os às práticas diferentes e reflexões sobre a prática. Assim, esses futuros professores terão como mudar tanto as crenças como suas práticas, pois como vimos na definição de crenças elas são também experienciais, isto é, através da experiência, do ver fazer e aprender a fazer na prática é possível mudar as crenças e as práticas.

Segundo Borg (2011 apud BARCELOS, 2011) os professores da graduação possuem um enorme potencial para afetar as crenças dos professores em formação. Segundo esse autor, os professores formadores podem:

a) fortalecer ou ampliar as crenças dos professores, b) fazer as suas crenças mais aparentes e ajudá-los a verbalizá-las, c) ajudar os professores a colocar sua crença em prática e desenvolver ligações entre crenças e teoria, e d) ser a fonte de novas crenças para professores, Borg (2011 apud BARCELOS, 2011, p. 287).

Ou seja, os cursos de formação de professores possuem uma enorme responsabilidade no que se refere a formar professores para o contexto social atual, para uma época de mudanças constantes, para ensiná-los a refletir e não somente serem

imitadores de práticas, quer boas ou ruins, mas que forneçam suporte teórico aliado à reflexão sobre a prática, e assim, os futuros professores consigam, dentro do seu contexto de ensino, fazer o melhor para os aprendizes. Como visto, as crenças influenciam as ações, mas as ações também influenciam as crenças (BARCELOS, 2011).

Assim, entendo que estudos sobre crenças crescem e devem ser desenvolvidos porque são fundamentais para o ensino e aprendizagem de línguas e para a educação como um todo, pois somos nós os professores que levamos o ensino a milhares de jovens e entendendo a complexidade das crenças (tanto de alunos como de professores), refletindo sobre elas, tornando-as conscientes e tentando alcançar uma mudança das crenças de professores e futuros professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas, é mudar, pelo menos em parte, a educação do país.

Na seção seguinte, discorro sobre as TDIC, destacando sua definição, evolução e importância no contexto social e educacional atual.

2.4 TDIC: definição, crenças e pesquisas

Nesta seção apresento algumas considerações sobre as TDIC. Primeiramente, traço algumas considerações a respeito das TDIC e depois apresento uma definição das mesmas. Em seguida, discorro sobre crenças, TDIC e formação de professores. Para finalizar, relato as pesquisas sobre as TDIC no ensino em geral, no contexto brasileiro e internacional.

2.4.1 Algumas considerações e definição das TDIC

A história da humanidade se viu envolvida em três grandes acontecimentos que produziram mudanças profundas na sociedade: a Revolução Agrária, a Industrial e a do Conhecimento⁸, que é a que estamos vivendo atualmente (CUADRADO, 2011). Segundo Lévy (2011, p. 19), não é a primeira vez que a aparição de novas tecnologias intelectuais é acompanhada por uma modificação das normas do saber. Ao fazer uma retrospectiva em relação às tecnologias, como a invenção da imprensa, por exemplo, podemos perceber como ela afetou de maneira positiva a humanidade, causando um grande impacto na educação. Basta observar ao nosso redor que veremos como a tecnologia digital tem

⁸ Sociedade do Conhecimento ou Sociedade de Informação.

causado grandes impactos em todas as áreas das nossas vidas, em todos os âmbitos da sociedade em geral. E, não deveria ser diferente no ensino, principalmente no ensino e aprendizagem de línguas, área que classicamente vem, ao longo do tempo, incorporando as tecnologias (rádio, TV, som, etc) que vão surgindo à prática docente. O fato é que as tecnologias estão presentes na nossa vida desde tempos remotos. Por que então se fala tanto em tecnologia hoje em dia? Que tecnologia é essa?

Embora vivamos mergulhados no espaço virtual, faz pouco mais de 20 anos que o mundo realmente se interligou através da Internet (extensa rede de computadores interligados que fala o mesmo protocolo). Segundo Paiva (2010), o Brasil ficou conectado em 1991 com a criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Segundo Souza (1999) e Paiva (2010), a Internet foi criada no final dos anos sessenta, mas foi somente em 1989 que Tim Berners-Lee⁹ idealizou a WWW (World Wide Web - Interface gráfica para a Internet¹⁰). Inicialmente foi criada para facilitar a disseminação de informação através de textos (hipertextos) entre os cientistas. Em 1992, a WWW já estava disponível para um grupo restrito de cientistas e a partir dessa experiência, o projeto foi sendo melhorado e se expandiu rapidamente pelo mundo, tornando possível que cidadãos comuns também tivessem acesso à informação¹¹.

A WWW também é conhecida como Web ou também W.1 ou W.0 e sua posterior evolução, a W.2 e W.3. A W.1 ou W.0, a mais primitiva, é conhecida também por Web *estática*, isto é, todo conteúdo de uma página era somente para leitura e as informações eram bastante limitadas se comparadas ao que temos hoje (PAIVA, 2010). Era impossível modificar e/ou atualizar as páginas publicadas na Web. Essas páginas eram produzidas por empresas ou instituições e seus conteúdos estáticos. . Ou seja, os usuários eram passivos consumidores de informação.

De acordo com a leitura¹² de Pereira e Matte (2010), a W.2 é o nome dado a segunda geração da WWW, também conhecida como a Web social, participativa ou colaborativa. Representa também uma mudança de atitude frente à Web. A Web.2.0 permite que seus usuários criem seus próprios sites, gerem dados e colaborem com conteúdos, entre outros, proporcionando interatividade mediante a comunicação,

⁹ Segundo um dos produtos da W.2, a Wikipédia, o nome de nascimento é Timothy John Berners-Lee

¹⁰ WWW não é sinônimo de Internet. A WWW é um componente da Internet.

¹¹ Graças também, entre outros fatores, a que a WWW é livre de licenciamento e o preço dos computadores mais acessíveis.

¹² Também segundo a leitura do site oficial do MEC-Espanha (www.ite.educacion.es), Wikipedia Enciclopedia Libre e definicion.de (www.definicion.de)

facilitando a obtenção do conhecimento e favorecendo o trabalho em grupo, parar citar apenas algumas de suas características. Para ilustrar, de maneira simples essa mudança, basta recordar que antes acessávamos um texto e nossa única opção era lê-lo. Hoje o que podemos fazer ao usar os recursos da W.2 é, ao acessar e ler um texto acadêmico, uma notícia, um blog, wiki, facebook, ver um vídeo, utilizar uma plataforma e-learning, Podcasts, etc, também podemos produzir, comentar e acrescentar diferentes tipos de informações, nos tornando parte da Internet, nos comunicando de forma global com várias pessoas ao mesmo tempo.

Segundo Significados.com.br e Definición.de A W.3 é conhecida como Web inteligente ou Web semântica, pois organiza os conteúdos de acordo com os interesses de cada usuário. Por exemplo, as propagandas que aparecem durante as buscas estão ligadas ao comportamento de cada usuário. Outra característica é a prestação de serviço gratuito de armazenamento nas nuvens, evitando assim que tenhamos que usar espaços na memória dos computadores pessoais. E, finalmente, uma das características da W.3 é a possibilidade de usar diferentes aparelhos além do computador, como smartphones e tablets para acessar a Internet. A presença de lojas e mapas interativos também é uma característica da W.3. Houve, portanto, não somente uma evolução da WWW, mas consequentemente uma grande mudança no relacionamento do usuário com a Web durante estes últimos anos. Além de ter acesso a qualquer tipo de informação e conhecimento, também podemos criar, intercambiar e negociar significados; e, disseminar conteúdos e conhecimentos. Ou seja, o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno deve ser também diferente.

Podemos definir as TDIC¹³ como tecnologias que têm os computadores, laptops, celulares, tablets, etc e a Internet como instrumentos principais. Para Paiva¹⁴, TDIC são tecnologias digitais que contribuem para a disseminação e democratização da informação e que estimulam e medeiam a comunicação entre as pessoas. Pela leitura de Valente (2005, 2007) podemos entender TDIC como um conjunto de recursos tecnológicos (uns mais antigos que outros) integrados entre si, usados para compartilhar, distribuir e reunir informação, bem como para a comunicação de pessoas umas com as outras, individualmente ou em grupo.

Segundo Paiva (2010, p 3), “Há uma convergência internacional nas políticas governamentais de informatização e criação de redes digitais. Os governos no mundo inteiro estão preocupados em possibilitar o acesso às tecnologias digitais a todas as

¹³ Também conhecidas no passado como NTIC, TIC, TICS.

¹⁴ Comunicação pessoal com Paiva no chat de Facebook em 5/12/2014.

camadas das populações, especialmente, no setor educacional”. Não é diferente no Brasil. O governo brasileiro, entre outras iniciativas, vem equipando as escolas com laboratórios de informática através de políticas públicas do MEC e através da SEED (Secretaria de Educação a Distância). Existe um programa nacional chamado ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), que vem sendo realizado desde 1997, que mais tarde, mediante a criação do decreto nº 6.300, passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Segundo o site oficial do MEC trata-se de um programa educacional com o objetivo principal de promover o uso pedagógico das TDIC nas redes públicas de educação básica e ensino médio. Evidentemente esse programa requer uma redefinição do papel do professor e o entendimento que somente o uso, simplesmente pelo uso, sem um direcionamento didático das tecnologias em sala de aula, não são suficientes para a transformação almejada.

Todos os documentos oficiais de proposta curricular, regulatórios de um fazer profissional, sejam os nacionais como os PCNs, a Proposta Curricular para o Ensino de Língua estrangeira de MG¹⁵, Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e as OCEM, assim como outros documentos importantes e interessantes para o profissional professor de línguas, como os Plan Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) e o Marco Comum Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) e UNESCO incentivam os professores a conhecerem e usarem as TDIC em suas práticas pedagógicas. Nas OCEM (2006), embora não utilizem a palavra TDIC, as novas tecnologias são abordadas na perspectiva dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertextualidade.

Como afirma Paiva (2013), a importância do uso das tecnologias é ressaltada diariamente na imprensa, nos artigos e livros acadêmicos e corporativos e é preciso transformar a aprendizagem por meio de uso inovador da tecnologia. No entanto, podemos observar pela literatura nacional e internacional que apesar dos esforços para a integração das TDIC ao processo educativo, e para o acolhimento das mais variadas tecnologias pelas escolas, essa integração se dá de forma lenta e com resultados ainda poucos satisfatórios.

As inúmeras possibilidades de uso das TDIC na educação fizeram muitos adeptos a elas. Isto é, muitos profissionais do ensino incorporam o uso das TDIC em suas práticas. Entretanto, a rápida evolução das TDIC deixa perplexas as instituições (professor, diretor, coordenador, etc) sobre o que manter, alterar ou adotar em termos pedagógicos (MORAN, 2014). Ou seja, o uso (ou não) das TDIC traz também certa insegurança no

¹⁵ www.educacao.mg.gov.br

âmbito educacional. Essa insegurança pode fazer com que professores sintam receio de experimentar o novo, ou o façam sem reflexão, utilizando novos recursos para velhas práticas. Um bom exemplo, seria seguir usando a W.1 acreditando que estaria usando as TDIC.

Na próxima subseção discuto brevemente a relação entre crenças, TDIC e formação de professores. Entendo que sem uma discussão ampla sobre as crenças dos professores, sem uma capacitação docente, não existe avanço real nas salas de aulas.

2.5 Crenças, TDIC e formação de professores

As TDIC vêm delineando um novo perfil de professor frente às diferentes demandas que se apresentam hoje tanto na sala de aula como na sociedade em geral. Como afirma Almeida Filho (2008, p. 1) “vivemos a era do alto valor do conhecimento e parece certo pressupor que passaremos a ensinar línguas na vigência de valores e condições que o novo tempo vai nos impondo”. No entanto, uma mudança no perfil do professor significa uma mudança na forma de ensinar, implicando, também e, sobretudo, em uma superação da abordagem pedagógica alicerçada no professor e na transmissão de conteúdos para uma abordagem colaborativa, centrada na aprendizagem. Sendo assim, as TDIC não seriam concebidas como ferramentas de apoio, mas como “linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento” (ALMEIDA e VALENTE, 2012, p. 61).

Segundo Paiva (2013), o Plano Nacional de Educação (2001, p. 99) já previa que os cursos de formação de professores deveriam contemplar, dentre outros itens, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério”. Em um informe da UNESCO (2004) encontramos informações sobre a importância da formação docente e também as competências necessárias para a formação de professores para o uso das TDIC. No entanto, segundo Paiva (2013), o que presenciamos em nível nacional, mas também em outros países, são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais da educação em introduzir e difundir as novas tecnologias na educação. A formação de professores, tanto inicial quanto em serviço, tem ainda um longo caminho a percorrer quando o assunto é tecnologia na sala de aula para o ensino e aprendizagem de línguas. Sabemos também que não basta somente oferecer ao professor uma sala de aula equipada, fazer um pequeno treinamento, como eu mesma presenciei e participei em contexto de escola regular, para o uso do computador, sendo que

muitas vezes esse treinamento se refere somente ao ato de ligar e desligar o equipamento e sugerir-lhe que mude sua prática, pois afinal a tecnologia foi cara e devemos dar sentido ao investimento da escola.

Assim, as TDIC merecem ser discutidas dentro do contexto universitário, em especial na formação inicial de professores. Saye (1998 apud GILAKJANI, 2012) adverte que somente aceitar a tecnologia não é garantia de mudança nas práticas educativas. Para ele, as crenças dos professores entram em jogo na tomada de decisões em sala de aula, e pode ser que suas crenças sejam resistentes às tecnologias. Ou seja, as crenças podem determinar se e como os professores usarão as TDIC. Valente (2011) também entende que para que haja integração das TDIC nos currículos é necessário que se estude as crenças dos professores. Paiva (2010) também nos adverte em relação às muitas resistências quanto ao uso das novas tecnologias e uma delas reside nas crenças arraigadas que impedem mudanças. É importante e necessário um trabalho direcionado ao professor em formação inicial por considerar que nesta fase é menos difícil mudar o sistema de crenças adquirido ao longo da sua vida acadêmica como aluno.

Para que haja apropriação das TDIC por parte dos professores, Paiva defende que sejam criadas comunidades de práticas, isto é, grupos que se ajudem mutuamente e que aprendam na prática. Segundo a autora (20013, p.5):

A associação TESOL (*Teachers of English as Second or other Language*) criou uma comissão para refletir sobre esse tema, partindo do pressuposto de que os computadores não vão substituir os professores, mas os professores que usam computadores vão substituir os que não o fazem. Essa previsão implica que o professor precisa se apropriar da tecnologia para se manter no mercado de trabalho (PAIVA, 2013, p. 5).

Como se pode observar, não há como negar a necessidade e a importância do uso das TDIC no ensino e a consequente formação do professor para o uso das TDIC no ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Zabian e Gilakjani (2013), em sua revisão de literatura sobre o uso dos recursos da tecnologia no ensino de inglês, concluíram ser necessário que os cursos de formação orientem seus alunos sobre como podem fazer uso pessoal e integrar os recursos ao currículo. No entanto, é preciso lembrar que o valor da aula do professor não está somente no uso que ele faz das TDIC, mas uma vez definido que elas serão usadas em sala de aula, deve ser pensado principalmente como usar e para que usar tais recursos. A postura que defendo aqui é a de que possamos acoplar o uso das TDIC

nas nossas práticas, através do uso da língua como prática social em situações reais de comunicação. Afinal, temos um compromisso com o aluno, isto é, a escola precisa incluir o que a sociedade em geral já se apropriou, como por exemplo, ler e escrever de maneira não tradicional com imagens, sons, hiperlinks, dentre outros. As redes sociais podem ser comunidades de aprendizagem e isso deve ser construído com os alunos nas salas de aula.

Na próxima seção descrevo algumas pesquisas em relação ao uso das TDIC tanto no contexto nacional como no internacional.

2.5.1 Pesquisas sobre as TDIC no ensino de línguas

Nesta seção, discorro sobre algumas pesquisas feitas em âmbito internacional e nacional. Em algumas das pesquisas relatadas aqui, o(s) autor(res) em geral, se referem ao termo *atitude*, isto é, a atitude (ou pré-disposição) que um professor possui diante das TDIC. Porém, nessa revisão considerei a palavra atitude como sinônimo de crenças (positivas) em relação ao uso das TDIC no ensino, pois embora não usem a palavra crença, lendo os artigos percebe-se que se referem às crenças dos professores.

2.5.1.1 Pesquisas no contexto internacional

No cenário internacional, encontrei vários artigos relacionados a estudos sobre professores em serviço e usos das TDIC. Dos artigos encontrados, selecionei três, que possibilitam uma visão geral sobre o uso das TDIC por esses professores, ressaltando suas dificuldades e a necessidade de uma maior e melhor formação de professores de diferentes licenciaturas. Em relação aos professores em formação inicial, destaco dois trabalhos específicos. Um deles é uma pesquisa *in loco* com professores de inglês em formação inicial e outro, uma revisão de literatura sobre o uso das TDIC no ensino de língua inglesa. A seguir passo a descrever as pesquisas em relação a professores em serviço.

Capan (2012) investigou a *atitude*¹⁶ de 70 professores (em serviço) de inglês de escolas públicas, na Turquia, em relação ao uso de computadores para o ensino de inglês. Os resultados indicaram que, apesar da complexidade em usá-los em sala de aula, esse uso é considerado altamente vantajoso. Além disso, o estudo sugere que ser bom usuário do

¹⁶ Sabizian e Gilakajani 2013 usam a definição de atitude dos professores de acordo com Hogg e Vaughan (2005): uma atitude é definida como uma organização relativamente duradoura de crenças, sentimentos e tendências de comportamento em direção aos objetos socialmente significativos, grupos, eventos ou símbolos.

computador, ter acesso ao computador em casa e na escola e ter percepções culturais são fatores cruciais que afetam as atitudes dos professores em relação ao uso do computador no ensino da língua inglesa. As atitudes (positivas ou negativas) vão definir se os professores usarão as TDIC em suas aulas.

Orellana et al. (2010) investigou 564 professores espanhóis de diferentes licenciaturas em serviço (ensino básico). A autora constatou que todos acreditam no potencial das tecnologias para o ensino e na necessidade do uso das TDIC em sala de aula. Os professores são conscientes que as TDIC são uma realidade e a maioria vincula as TDIC à inovação educativa. Entretanto, eles não acreditam que seja necessário usar as TDIC na sua disciplina. Ou seja, eles reconhecem a importância das TDIC, mas resistem às mudanças. Para que haja uma mudança, a autora, de acordo com as respostas dos participantes, aponta que é necessário que os professores tenham boas experiências com o uso das TDIC na prática. Os participantes da sua pesquisa também acreditam ser importante utilizar as tecnologias, pois, caso contrário, ficarão defasados.

O estudo de Peralta e Costa (2009), embora também não seja somente com professores de línguas, traz uma boa reflexão quanto à formação e o uso das TDIC. As autoras pesquisaram um total de 80 professores divididos em 20 professores para cinco países europeus (Espanha, Grécia, Holanda, Itália e Portugal) do ensino básico. O objetivo foi investigar a competência e a confiança desses professores no uso das TDIC nas práticas educativas, tentando perceber qual a relação entre as capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores em relação às TDIC. Os resultados sugeriram que, em geral, os professores demonstram uma atitude positiva para o uso das TDIC além de se mostrarem conscientes das suas potencialidades para responder aos desafios sociais e educativos. Além disso, a maioria dos professores declarou se sentir inseguro para a nova prática e foi atribuída grande importância à formação como forma de desenvolver a sua confiança no uso das TDIC e de desenvolver uma atitude positiva para com as TDIC em contexto escolar.

Concluindo, para que o professor passe a integrar as TDIC no ensino, é preciso que ele seja usuário delas. É preciso que ele as tenha incorporado deliberada e naturalmente às práticas sociais de que participa em seu cotidiano. Caso contrário, essa integração deixa de ser natural e pode permanecer apenas no campo do desejo de usá-las.

Após apresentar as pesquisas relacionadas a professores em serviço, discuto brevemente os artigos que relatam pesquisas sobre professores em formação inicial.

Teo (2008) investigou 139 professores (de 4 diferentes licenciaturas, incluindo Letras) em formação inicial na Singapura, usando um questionário com 4 fatores, a saber:

afeto (gosto), utilidade, controle e intenção comportamental para o uso das TDIC. Os resultados sugeriram que, em geral, os professores possuem crenças positivas em relação ao uso das TDIC. Porém, o autor sugere também que os professores em formação sejam submetidos às experiências de sucesso durante a sua graduação, na utilização de computadores para o ensino e aprendizagem, pois quanto maior treinamento dado pelo curso de graduação maior competência, confiança e atitude do professor.

Gilakjani (2012), discutindo a relação entre crenças e uso das TDIC, afirma que é necessário entender as crenças dos professores antes de apresentar as várias aplicações de tecnologias, pois atendendo às suas necessidades imediatas, pode ser que isso aumente a sua confiança no uso das TDIC. Esse autor, conclui que os programas de formação de professores precisam desempenhar um papel mais ativo na preparação de novos professores para ensinar usando as tecnologias. Na Tabela 2 apresento um resumo dos estudos sobre o uso das TDIC realizados no exterior, seus objetivos e os resultados alcançados.

Tabela 2: Pesquisas sobre o uso das TDIC (professores em serviço e em formação inicial) no exterior.

Artigos internacionais sobre formação em serviço			
Autor/Ano	Contexto	Objetivo	Resultados
Capam (2012)	Escola pública da Turquia	Investigar as atitudes dos professores em serviço para o uso das TDIC.	Ser bom usuário do computador, ter acesso ao computador em casa e na escola e ter percepções culturais são fatores cruciais que afetam as atitudes dos professores em relação ao uso do computador no ensino da língua inglesa. As atitudes são determinantes para o seu uso ou não.
Ollerana et al (2009)	Escola pública da Espanha	Investigar as atitudes de professores em serviço para o uso das TDIC.	Os professores entendem que as TDIC são uma realidade no ensino e aprendizagem. Reconhecem a importância do uso das TDIC, mas são resistentes a ela. Necessidade de formação na prática e para a prática.
Peralta e Costa (2009)	Professores do ensino básico da Espanha, Grécia, Holanda, Itália e Portugal	Investigar a competência e a confiança de professores em serviço no uso das TDIC nas práticas educativas	Os professores demonstram uma atitude positiva para o uso das TIC, estão conscientes das suas potencialidades para responder aos desafios sociais e educativos, porém se sentem inseguros. Necessidade de formação.
Artigos internacionais sobre Formação Inicial			
Teo (2008)	139 professores em formação	Investigar a intenção comportamental	Em geral os professores possuem crenças positivas em relação ao uso das TDIC. Professores devem ter experiências de

	de Singapura	para o uso das TDIC	sucesso durante a sua graduação Quanto maior treinamento dado pelo curso de graduação maior competência, confiança e atitude do professor.
Gilakjani (2012)	Revisão de Literatura	Síntese da literatura sobre a tecnologia e formação de professores	Necessidade de formação para o uso das TDIC nos cursos de graduação. Entender as crenças antes de mostrar os usos das TDIC.

Fonte: autora deste texto.

Em resumo, observei que os professores de diferentes lugares do mundo estão conscientes da importância do uso das TDIC no ensino e aprendizagem. Porém são resistentes a elas quando se trata de integrá-las ao ensino. Constatei também que é necessário que haja uma formação desses professores, tanto os professores em serviço como os em formação inicial, porém, a meu ver, que seja com práticas pedagógicas desafiadoras que envolvam o uso das TDIC em ambientes colaborativos, não simplesmente formação teórica, pois nenhum professor chega à sala de aula do EM para ensinar teoria de aprendizagem de línguas.

Faz-se necessária outra observação, isto é, as conclusões desses autores se deu em função daquilo que o participante respondeu. A necessidade de mais formação é percebida pelos próprios participantes das pesquisas. Não foram observadas as práticas desses professores. Na subseção seguinte apresento as pesquisas no contexto nacional.

2.5.1.2 Pesquisas no contexto nacional

No Brasil, encontrei apenas um artigo sobre formação inicial de professores de espanhol e TDIC¹⁷. Os outros estudos são dissertações.

O artigo de Mateus (2004) aborda a formação inicial de professores de espanhol e os (des)usos do computador. A autora realizou uma pesquisa com 8 professores em formação do curso de Letras Português/Espanhol, no último período da graduação. Seu objetivo foi investigar e discutir como se deu o uso do computador durante a graduação por esses professores, bem como descrever as visões que esses professores em formação apresentam sobre a utilização desse recurso em sua prática pedagógica. Seus resultados sugerem que os cursos de formação de professores precisam estimular os futuros

¹⁷ Fiz uma busca utilizando as siglas NTIC e TIC, mas não obtive nenhum resultado.

professores a pensar o uso do computador em suas práticas de ensino por meio da utilização crítica e reflexiva dessas ferramentas digitais em suas práticas de estudo.

Em relação às pesquisas (dissertações e teses) brasileiras no âmbito da Linguística Aplicada¹⁸, existem diferentes escopos de pesquisas relacionadas ao uso das TDIC, como por exemplo, formação de professores e políticas públicas, TDIC na formação continuada, nos cursos à distância, entre outros. Quanto às dissertações com foco no uso de tecnologias para a formação de professores, todas estão relacionadas a cursos à distância/formação continuada, e, portanto, não são pertinentes para esse estudo. A seguir, passo a relatar algumas pesquisas com foco no uso das TDIC, as crenças e a prática do professor, porém, todas as pesquisas são com professores de inglês em serviço.

Arantes (2008) analisou a prática e as crenças de 4 professores e de um instituto de línguas sobre o uso das TDIC, cujo objetivo foi investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de inglês, bem como identificar os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação. A autora concluiu que existe uma dissonância entre o que os 3 professores dizem e o que fazem, e uma relação de consonância no caso de um dos professores. Pela leitura de sua dissertação, pude observar que apesar dos participantes acreditarem no ensino com o uso das tecnologias, um dos participantes não usou nenhum recurso das TDIC. Os outros participantes utilizam alguns recursos tecnológicos, porém para transmissão do conhecimento, usando um recurso novo para uma prática pedagógica tradicional.

A pesquisa de Moreira (2004) não está disponível, mas ao ler o resumo constata-se que seu objetivo foi identificar as crenças e os pontos de vista de 4 professores (em serviço) em relação ao uso que eles fazem das TDIC em suas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que os professores se limitam a ensinar os alunos a como usar o computador. Os resultados indicam que a apropriação dos recursos não alterou a prática dos professores, isto é, o uso ocorreu através de uma abordagem tradicional, e isso se deu principalmente nos aspectos operacionais. Percebe-se que a abordagem para o uso do computador é a tradicional e o uso do computador não está trazendo transformações significativas no sentido de promover uma sintonia entre a escola e a sociedade.

Campos (2002) pesquisou o uso que 10 professores em serviço (3 de escola pública, 3 de escola particular e 4 de curso de idioma) fazem em suas práticas pedagógicas

¹⁸ Para uma melhor revisão sobre os estudos das TDIC, ver Santos (2010).

levando em conta sua abordagem de ensino, o *design* das tarefas e sua relação com os recursos e capacidades da Rede e o papel do professor e dos alunos durante as atividades. Todos os professores usavam a Internet há mais de 3 anos e possuíam mais de 5 anos de profissão. O estudo revela que a Internet está sendo utilizada principalmente como fonte de dados/informações em que os professores propõem tarefas de pesquisas e obtêm tarefas prontas para suplementar sua prática pedagógica. Assim, a prática pedagógica é pouco comprometida com a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos. Os professores usavam os recursos da Internet não para a realização de tarefas novas, mas para a realização de tarefas que poderiam ser realizadas sem o uso desses recursos.

A Tabela 3 traz um resumo desses trabalhos.

Tabela 3: Estudos sobre uso das TDIC nas práticas dos professores no contexto brasileiro.

Autor/ Ano	Contexto	Objetivo	Resultados
Mateus (2004)	Universidade pública	Investigar e discutir como se deu o uso do computador durante a graduação por esses professores	Os cursos de formação de professores precisam estimular os futuros professores a pensar o uso do computador em suas práticas de ensino por meio da utilização crítica e reflexiva dessas ferramentas digitais em suas práticas de estudo.
Arantes (2008)	Escola de idiomas	Investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de inglês	Existe uma dissonância entre o que o 3 professores dizem e o que fazem, e para uma relação de consonância no caso de um dos professores
Moreira (2004)	Escola de Fortaleza.	Identificar as crenças em relação ao uso que 4 professores do ensino básico fazem das TDIC em suas práticas pedagógicas	Os professores se limitam a ensinar os alunos a como usar o computador, a abordagem para o uso do computador é a tradicional e o uso do computador não está trazendo transformações significativas no sentido de promover uma sintonia entre a escola e a sociedade.
Campos (2002)	Escola pública e particular	Uso que os professores fazem das tecnologias em suas aulas	A Internet está sendo utilizada principalmente como fonte de dados/informações em que os professores propõem tarefas de pesquisas e obtêm tarefas prontas para suplementar sua prática pedagógica. A prática pedagógica é pouco comprometida com a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

Fonte: autora deste texto.

Conforme ilustrado na Tabela 3, somente Mateus pesquisou a formação inicial de professores de espanhol. A maioria dos estudos brasileiros, assim como os estudos do

contexto internacional, sugere a necessidade de se formar melhor os professores tanto em serviço como em formação inicial em relação à prática e ao uso das TDIC.

Concluindo, como se pode observar tanto em pesquisas mais antigas como nas mais recentes, parece que os professores de diferentes partes do mundo têm consciência do papel das TDIC no processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto atual. Eles manifestam o desejo de usá-las, acreditam no seu potencial e na importância do uso, porém não sabem como fazer, como usar as TDIC nas suas práticas pedagógicas. Por isso, existe um apelo para que os cursos de formação os ajudem (mostrando, dando exemplos, fazendo na prática) nessa árdua tarefa de usar as TDIC de forma eficaz, com práticas pedagógicas realmente inovadoras. Além disso, fica evidenciado que para que haja uma prática nova, é necessário uma formação reflexiva e uma mudança nas crenças dos professores. Introduzir os recursos das TDIC no ensino implica, sobretudo, uma nova postura do professor frente ao ensino e, portanto, uma mudança pedagógica. Por sua vez, isso significa que é urgente e necessário que se introduza nos cursos de formação de professores disciplinas práticas que abordem esse tema, reflitam sobre ele e sobre as crenças dos professores, pois somente assim haverá uma integração mais eficiente das TDIC na sala de aula.

Neste capítulo apresentei algumas considerações sobre o ensino do espanhol no Brasil, discorri sobre a formação de professores de línguas e também sobre a formação do professor de LE e as pesquisas nessa área. Apresentei algumas considerações sobre as crenças e seu conceito e apresentei as pesquisas relacionadas às crenças dos professores. Por último discorri sobre o conceito de TDIC e sua importância no ensino de línguas e as pesquisas nessa área.

No próximo capítulo apresento a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

Este capítulo dedica-se aos percursos metodológicos da pesquisa. Ele está dividido em quatro seções. Na primeira, relato a natureza da pesquisa. Na segunda, apresento o contexto da pesquisa, relato sobre a escolha dos participantes e traço o perfil das turmas observadas. Na terceira, descrevo os instrumentos de coleta de dados utilizados. Por fim, na última seção, apresento os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico. Quando se faz a opção pela pesquisa qualitativa, também se faz opção por uma abordagem metodológica, que neste caso é a etnográfica, pois, como afirma Telles (2002), permite descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural de pessoas e grupos, dentro de um contexto específico.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa foi empregada durante décadas na antropologia e sociologia. De acordo com Ress (2008), a partir dos anos 70, a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em diferentes áreas de conhecimento, como a psicologia, educação, administração de empresas, medicina, enfermagem, LA, entre outras, explorando diferentes temáticas. Podemos dizer, portanto, que a pesquisa qualitativa está consolidada dentro das ciências humanas.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados, assim, não emprega instrumental estatístico na análise dos dados (GODOY, 1995). Rees (2008), por sua vez, afirma que o termo qualitativo não pode ser empregado como mero conjunto de técnicas ou instrumentos de pesquisa, como tem sido frequentemente usado. Um fator primordial dentro desse tipo de pesquisa é a subjetividade. Segundo Ress (2008), através dessa subjetividade, o investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado.

Para Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências sociais. Este tipo de pesquisa abrange a descrição de eventos que ocorre dentro de um contexto em que o pesquisador, de posse dos dados, busca entender os fenômenos para posteriormente analisar e interpretar o significado dos eventos, seguindo um rigor estabelecido. O termo qualitativo, segundo Chizzotti (2003), implica uma convivência com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa.

Dessa forma, a escolha pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico permite que esta pesquisa seja realizada com dois professores em formação inicial, atuantes como professores em um curso de extensão, isto é, em um contexto específico, possibilitando relacionar suas crenças e suas práticas. Em consonância com Barcelos (2001), esta pesquisa se faz dentro da perspectiva contemporânea de investigação, permitindo inferir as crenças dentro do contexto de atuação do participante investigado.

3.2 Contexto da Pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em um curso de Letras de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Nesta seção, discorro, primeiramente, sobre o curso de Letras, habilitação Português/Espanhol e, em seguida, descrevo o projeto “Curso de Extensão em Língua Espanhola”, onde foi realizada a pesquisa.

Antes de iniciar a coleta de dados, é importante destacar que essa pesquisa passou pelo processo de avaliação do Comitê de Ética da universidade e foi aprovada. Todos os participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (vide anexo I), o qual foi assinado. Portanto, eles estavam cientes de todos os procedimentos da pesquisa.

3.2.1 O curso de Letras habilitação espanhol

A licenciatura em Letras¹⁹, habilitação Português/Espanhol, possui uma carga horária de 3.375 horas de disciplinas obrigatórias, 240 horas de disciplinas optativas, 480 horas de estágio supervisionado e 210 horas de atividades complementares, totalizando 3.615 horas. O curso é noturno e bastante recente. Foi criado pela universidade em 2007 com o objetivo de suprir as necessidades de formação de professores de língua espanhola para tornar efetivo o cumprimento da Lei 11.161, mas somente começou a funcionar no primeiro semestre de 2010.

As disciplinas oferecidas no primeiro semestre são as mesmas para todas as habilitações, permitindo que os ingressantes tenham um contato inicial com todas as línguas, sendo 45 horas para as três línguas oferecidas no primeiro semestre (Espanhol, Inglês e Francês). Supõe-se, que no final do primeiro semestre, o estudante tenha mais possibilidade de escolher a habilitação que deseja. No segundo semestre os alunos

¹⁹ O curso de Letras habilitação Português/Inglês e Português/Francês existe desde 1978.

escolhem uma das habilitações oferecidas. São seis as disciplinas específicas em Língua Espanhola a serem cumpridas durante a graduação, totalizando 360 horas específicas de LE (vide anexo II).

De acordo com o Catálogo de Graduação do curso de Letras, habilitação em Português/Espanhol, a formação profissional do graduado nesse curso permite, além do magistério, atuar em um campo diversificado como, por exemplo, redator, tradutor e intérprete.

3.2.2 O Curso de Extensão

O contexto de pesquisa é o Curso de Extensão em Língua Espanhola – doravante CEL, que faz parte de um programa maior, Programa de Extensão e Ensino de Línguas, criado em 1998, que por sua vez está vinculado ao Departamento de Letras da universidade pesquisada. Esse Programa é um espaço educativo e científico, vinculado ao ensino e à pesquisa, cujo objetivo é oferecer oportunidade de estágio (não obrigatório) aos alunos do curso de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue, criando condições para que possam desenvolver as habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho, proporcionando aos professores em formação a prática do magistério e a oportunidade de aprendizagem teórica sob a orientação de um professor do Departamento de Letras. Segundo os participantes, esse espaço é fundamental para sua formação e afirmam inclusive que todos os estudantes deveriam passar por essa experiência.

O Programa de Extensão e Ensino de Línguas, além de contribuir para a inovação do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, promove a articulação entre ensino e extensão, oferece cursos regulares de línguas estrangeiras, a saber, inglês, francês, espanhol e libras, a preços acessíveis principalmente a estudantes da comunidade universitária, mas também à comunidade em geral, proporcionando à comunidade universitária e da localidade oportunidade de enriquecimento cultural.

Os alunos da Letras que queiram participar do projeto, após uma entrevista, devem participar de um treinamento, que inclui leituras e discussões teóricas. Após o curso, o candidato deve dar uma aula teste para os professores responsáveis pelo projeto. Durante a permanência como professor do Programa de Extensão e Ensino de Línguas, eles participam de reuniões pedagógicas individuais, semanais, nas quais se discute tanto a teoria como a prática, relacionando-as; assim como também compartilham suas experiências, refletindo sobre a prática docente. Essa dinâmica proporciona ao professor

atuante, ainda em formação inicial, oportunidade não somente de experiência profissional, mas principalmente de crescimento profissional.

O CEL teve início em 2011, um ano após a implantação da habilitação em espanhol. Atualmente conta com um total de aproximadamente 100 alunos, e seis professores em formação lecionando LE para diferentes níveis, sendo ao todo seis níveis, divididos em iniciante (turmas 1A e 1B), pré-intermediário (2A e 2B) e intermediário (3A e 3B).

3.3 Escolha dos Participantes e perfil das turmas observadas

3.3.1 Escolha dos participantes

Ao fazer contato com os seis professores do CEL e falar sobre a pesquisa, todos gentilmente se disponibilizaram a participar. Porém, quatro dos seis possíveis participantes envolvidos trabalhariam comigo em outro contexto, trazendo, assim, problemas éticos para a condução da pesquisa. Sendo assim, os únicos que poderiam participar da pesquisa foram Sol e Miguel.

A participante Sol tem 23 anos é estudante do V período do curso de Letras Português/Espanhol e leciona língua espanhola há dois anos consecutivos no CE. O participante Miguel tem 22 anos, cursa o nono período de Letras Português/ Espanhol e é sua primeira experiência como professor. No momento da coleta de dados, a participante Sol lecionava para os níveis pré-intermediários (2A e 2B) no CEL. A turma observada foi a turma 2B. Quanto ao participante Miguel, lecionava para uma turma de iniciantes (1B). A seguir, passo a descrever essas turmas observadas. No capítulo 3, apresento um perfil mais detalhado dos participantes.

3.3.2 Perfil das turmas observadas

3.3.2.1 Turma 2B

As aulas da turma de espanhol 2B aconteciam as terças e quintas-feiras, das 12h:10 às 13h:30, numa sala no segundo andar de um prédio da universidade onde são ministradas aulas de vários cursos.

A sala é grande, com janelas amplas, porém os vidros das janelas estão pintados de cinza e, por isso, é impossível ver o que acontece fora da sala de aula. A pintura praticamente impede a iluminação natural de adentrar na sala. As cadeiras, de cor de madeira natural marrom escuro, enfileiradas uma atrás da outra, ocupam todo o espaço da sala. Além de serem muitas e antigas, são também grandes e pesadas, dificultando qualquer tentativa do professor em dispô-las em semicírculo, prática muito comum no ensino de línguas. Somente em uma aula observada, por sugestão de um aluno e com a ajuda deles, a professora colocou as cadeiras em semicírculo. As paredes e as janelas são de cor cinza, isso somado ao aspecto pesado e escuro das cadeiras, deixa o ambiente bastante frio e triste. A sala está equipada com data show e uma tela para projeção além do quadro-negro, do armário com a fiação para ligar o computador e a mesa do professor. Quando o professor necessita usar o computador ou o som, ele deve providenciar esses equipamentos na secretaria do prédio. Sempre tem uma pessoa responsável, um funcionário da universidade, que ajuda o professor caso haja necessidade. Para fazer essa solicitação, o professor não gasta mais do que 5 minutos.

Nessa turma havia 15 alunos de diferentes cursos da universidade, mas a frequência nunca atingia 100% e nunca chegavam pontualmente às aulas. Quanto ao livro didático²⁰ usado é um livro de 2003, e é onipresente em sala de aula. Todas as aulas começam e terminam com o LD e todas as atividades giram em torno dele. Embora o livro contenha diferentes exercícios que contempla as diferentes habilidades, prioriza muito a gramática da LE.

3.3.2.2 Turma 1B

As aulas da turma de espanhol 1B aconteciam nas terças e quintas-feiras às 8h:00 da manhã, no próprio Departamento de Letras da referida universidade. A sala de aula é quadrada, com grandes janelas, proporcionando ventilação e luminosidade. Em cada sala há em torno de 25 cadeiras que ficam encostadas na parede, deixando assim, um espaço vazio no centro da sala. Isso permite uma visão muito boa para todos que estão em aula e para o professor. A sala está equipada com computador, data show, aparelho de som, sendo que estes aparelhos estão conectados entre si. Todos esses equipamentos estão dentro de um armário na sala e para usá-los basta pedir a chave na secretaria do departamento. Também possui quadro branco, pincéis, apagadores e mesa do professor. Nesta turma

²⁰ Blanco, R., Arámbol, M. C. B., *Prisma*, Equipo Prisma, Editorial Edmunen, Madrid, Espanha, 2003.

havia somente cinco alunas de diferentes cursos de graduação e de pós-graduação da própria universidade. Uma das alunas era da graduação em Letras Português/Espanhol e em vários momentos dizia que estava fazendo o curso para ajudar em sua habilidade oral. As alunas eram frequentes nas aulas, mas a maioria não era pontual, chegando sempre 5, 10 ou 15 minutos após o início da aula. O livro didático²¹ utilizado é bem atual e colorido, com diferentes propostas de exercícios que contemplam as habilidades linguísticas. Os temas abordados nas diferentes atividades são bem variados. O Livro Didático é onipresente em sala de aula. Todas as aulas começam e terminam com o LD.

Na próxima seção, apresento sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: três questionários, sendo um questionário sobre dados pessoais, um questionário sobre as crenças dos professores em formação e um questionário sobre as crenças em relação ao uso das TDIC no ensino e aprendizagem da LE. Esta pesquisa contou também com observações e gravações em áudio de aulas, uma narrativa, três entrevistas e notas de campo. A Tabela 4 traz um resumo desses instrumentos e as datas em que foram aplicados e recolhidos.

Tabela 4: Data de entrega e coleta dos instrumentos.

TABELA DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA			
INSTRUMENTOS	DATA DA ENTREGA PARA OS PARTICIPANTES	PROFESSOR 1 (SOL)	PROFESSOR 2 (MIGUEL)
Questionário dados pessoais (Q1)	22/04/2014	24/04/2014	06/05/2014
Questionário crença TDIC (Q2)	06/05/2014	13/05/2014	15/05/2014
Questionário sobre crenças (Q3)	Semana 19/05	10/06/2014	12/06/2014
Entrevista 1 (E1)		03/07/2014 Duração: 14m:40s	03/07 Duração: 28m:12s
Narrativa (NS e NM)	17/06/2014	29/06	29/06
Entrevista 2 (E2)		04/09/2014	12/09/2014

²¹Jacobi, Claudia; Melone, Enrique; Menón, Lorena. *Clave: E. Clavespañol. Para El Mundo, 1B*. São Paulo: Moderna, 2007.

		Duração: 53m:38s	Duração: 1h:05m
Entrevista 3 (E3)		04/11/2014 Duração: 33m40s	11/11/2014 Duração: 34m28s
Observações de aula (OB)		Início: 06/05/2014 Fim: 12/06/2014	Início: 08/05/2014 Fim: 10/06/2014
Gravações de aula (G1 a G5)		Início: 13/05/2014 Fim: 05/06/2014	Início: 20/05/2014 Fim: 05/06/2014

Vieira-Abrahão (2006) afirma que nenhum instrumento de investigação é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. Obviamente, se existem diferentes instrumentos é exatamente porque cada um deles permite explorar algum detalhe diferente e importante, pois todos apresentam vantagens e desvantagens. Para esta pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados, com os seguintes objetivos, ilustrados e resumidos na Tabela 5:

Tabela 5: Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.

Instrumentos de coleta de dados	Objetivos
Questionário de dados pessoais	Traçar o perfil dos professores em formação inicial.
Questionário aberto sobre crenças a respeito de TDIC	Conhecer o que eles sabem e quais os recursos das TDIC dizem utilizar no ensino e aprendizagem da LE. Identificar suas crenças, caso elas existam, tanto no ensino e aprendizagem de LE como no uso das TDIC.
Notas de campo	Registrar as observações sobre as aulas e as ações do professor em formação na prática. Registrar conversas informais.
Observações e gravações de aulas dadas pelos participantes	Observar e gravar as aulas para inferir crenças, auxiliando na percepção de aspectos não observados e na reconstrução dos fatos. Observar como se relacionam as crenças e as práticas do professor.
Entrevistas	Esclarecer e tornar mais evidente quais as crenças dos professores em formação, quais as crenças relacionadas ao uso das TDIC e quais recursos das TDIC eles dizem utilizar no ensino e aprendizagem da LE.
Narrativa escrita	Identificar as crenças dos professores em formação.

Fonte: autora deste texto.

3.4.1 Questionários abertos

Segundo Barcelos (2001), os questionários fechados têm sido largamente utilizados na investigação das crenças. As vantagens dos questionários, de acordo com Barcelos (2001), devem-se ao fato de serem menos ameaçadores; podem ser fechados, abertos ou semiabertos, podendo ser utilizados para o levantamento de dados pessoais, opiniões e perspectivas. Segundo Vieira-Abrahão (2006) questionários com itens abertos têm por objetivo explorar as crenças e opiniões, além de proporcionar respostas mais ricas e detalhadas. Dessa forma, nesta pesquisa, optei pelos questionários abertos, que envolvem questões/perguntas apresentadas de forma escrita que permitem ao respondente expressar sua opinião de maneira mais livre.

Nesta pesquisa, utilizei três questionários, sendo o primeiro semiaberto e os outros dois abertos. O primeiro e terceiro questionários foram respondidos em casa, porém o segundo questionário foi respondido em sala de aula enquanto os alunos dos participantes faziam uma prova. Enquanto respondiam a pesquisadora ficou a disposição da turma.

O primeiro questionário foi aplicado no início da pesquisa (22/04/2014) com o objetivo de levantar o perfil dos participantes, como idade, experiência educacional, profissional, dentre outros aspectos (vide anexo III). Um segundo questionário foi aplicado logo em seguida para tentar identificar as crenças dos professores sobre ao uso das TDIC no ensino e aprendizagem de LE (vide anexo IV). As perguntas deste questionário diziam respeito ao acesso que eles possuíam da Internet, o uso das TDIC para a comunicação, importância e utilidade dos recursos das TDIC para sua aprendizagem da LE, recursos das TDIC que usam nas suas aulas de LE e quais recursos gostariam de aprender. Ele foi aplicado no dia 13/05/2014 para Sol e no dia 15/05/2014 para Miguel.

O terceiro questionário (vide anexo V) foi aplicado nos dias 10/06/2014 para Sol e no dia 12/06/2014 para Miguel e teve como objetivo identificar crenças dos participantes sobre o curso de letras, o curso de extensão, o uso das TDIC, a profissão de professor e a experiência no CEL.

3.4.2 Gravações em áudio das aulas

Segundo Vieira-Abrahão (2006) as gravações de áudio e vídeo permitem registrar em detalhes as ações e interações na sala de aula. Nessa pesquisa, utilizei somente a gravação em áudio. Ainda segundo essa mesma autora (2006), esse instrumento de coleta é

muito utilizado nos estudos com foco em crenças, pois permite inferir as crenças que se encontram implícitas no discurso e na ação do professor. Na pesquisa sobre crenças, na abordagem contextual, isto é, em que as crenças são inferidas de ações contextualizadas (BARCELOS, 2001), esse instrumento de pesquisa é fundamental, dando ao pesquisador a oportunidade de rever os fatos, auxiliando o pesquisador a dar conta dos vários eventos que ocorrem em uma sala de aula, e também subsidiando na interpretação dos dados obtidos pelos outros instrumentos de coleta.

Nesta pesquisa, foram observadas oito aulas de cada professor, das quais cinco²² dessas aulas foram gravadas em áudio. Essas gravações permitiram um melhor entendimento sobre as decisões dos professores em relação às TDIC em sala de aula e nas suas ações de maneira geral, possibilitando traçar um perfil da prática docente de cada um deles. Também possibilitaram levantar as crenças implícitas e explícitas na prática dos professores participantes, como também estabelecer as relações entre suas crenças e suas ações.

3.4.3 Observações e Notas de Campo

As notas de campo são importantes para a pesquisa qualitativa, pois como afirma Godoy (1995), elas se dão num processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, padrões, tendências e relações, desvendando-lhes o significado. Para Vieira-Abrahão (2006), as observações em sala de aula possibilitam a documentação sistemática das ações e das ocorrências que são particularmente relevantes para a pesquisa. Segundo Barcelos (2001), investigar as crenças através de observações de sala de aula não tem como objetivo generalizar sobre crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos.

Quanto às notas de campo, Vieira-Abrahão (2006) afirma que esse instrumento na pesquisa qualitativa é definido como descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva, isto é, são úteis para descrever o ambiente físico, estrutura do grupo, informações sobre conversas e eventos ocorridos na sala de aula pesquisada. Nesse estudo, optei por anotar de forma sequencial todos os eventos que ocorreram na sala de aula, assim como também, anotei as conversas que tive informalmente, após ou antes de iniciar a aula, com os professores participantes.

²² Gravei 5 aulas de cada participante. As aulas duram 100 minutos cada.

Utilizei notas de campo desde o primeiro contato com os professores participantes e durante as observações das aulas, que ocorreram durante os meses de maio a julho de 2014. Observei um total de oito²³ aulas de cada um dos participantes, distribuídas ao longo desse período. Os objetivos das notas de campo foram: observar as aulas e identificar os recursos que o professor em formação efetivamente utiliza em suas aulas e como ocorre este processo na prática, neste contexto específico. Também busquei anotar sobre os diferentes materiais extras utilizados pelos participantes. Ao todo foram feitas 11 notas de campo.

3.4.4 Entrevistas

Segundo Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados ou como fonte de dados secundários. São constituídas de perguntas que são realizadas na interação face a face e podem ser de três tipos: estruturadas, semiestruturadas e livres. Segundo Barcelos (2001), através das entrevistas, os alunos têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas crenças. São, portanto, importantes instrumentos para coleta dados sobre crenças e para a triangulação dos dados. Segundo Burns e Barnard (1999), as entrevistas dão maior consistência e confiabilidade aos resultados.

Para esse trabalho, realizei três entrevistas semiestruturadas com cada um dos dois participantes, cujo objetivo foi buscar uma melhor compreensão sobre suas crenças a respeito do ensino de línguas, de sua experiência em sala de aula e do uso das TDIC, além de ter acesso às experiências e histórias de vida (vide roteiro das entrevistas em anexo VI). A entrevista foi gravada em áudio, com a permissão dos participantes e depois transcrita seletivamente. Isto é, após escutar três vezes a entrevista e ir anotando em uma tabela de categorização dos dados, escutei uma vez mais selecionando as partes que corroboravam com os dados encontrados a partir dos outros instrumentos de coleta e que eram relevantes para o assunto estudado. Em seguida, transcrevi as falas dos participantes e ouvi uma vez mais com o objetivo de verificar a fidelidade da transcrição (HALCOMB e DAVIDSON, 2006; DAVIDSON, 2009). Embora houvesse um roteiro de perguntas a seguir durante as entrevistas, os participantes não se limitaram a responder minhas perguntas. Assim, as entrevistas permitiram interações ricas evidenciando diferentes crenças de natureza

²³ As aulas têm duração de 1 hora e 40 minutos cada. Sendo assim, o total de horas aulas observadas foi de 11 horas e 20 minutos, para cada um dos participantes.

diversas. Os participantes se mostraram solícitos, tranquilos, abertos e muito dispostos, durante todas as entrevistas, e com muita vontade de expressar seus pensamentos.

Nesta pesquisa, as entrevistas podem ser consideradas como instrumento de coleta de dados por excelência. A primeira entrevista ocorreu após a aula dos participantes e foi feita na própria sala de aula onde o participante lecionava. A primeira entrevista de Sol foi interrompida, pois teoricamente não haveria outra aula após a aula de Sol, mas um professor necessitou usar a sala e tivemos que sair dali. A segunda e terceira entrevistas foram feitas em outro edifício da universidade, em uma sala particular, ocorrendo tranquilamente sem interrupções.

3.4.5 Narrativa

A pesquisa narrativa, segundo Telles (2002), está presente em várias áreas das ciências humanas. Para Telles (1999), a narrativa tem potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais vívidas formas. Ou seja, é um instrumento muito valioso para tentar entender as crenças dos professores em formação inicial.

Segundo Barcelos (2006a), o interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo no Brasil e no mundo. A autora (2006, p.146) afirma que as narrativas, dentro da LA “se encontram dentro de um movimento maior de estudos que tem como foco as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas”. Barcelos (2006a) sugere ainda que através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes.

De acordo com Pavlenko (2002 apud PAIVA, 2005), as narrativas não são meras produções individuais, mas artefatos que sofrem interferência das convenções sociais, culturais – raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade – e históricas, incluindo a interação com o leitor (real ou imaginário) e o propósito para o qual a narrativa foi produzida. Portanto, ao escrever uma narrativa, o participante pode revelar sua perspectiva de forma mais espontânea, uma vez que conta aquilo que é importante para ele, de forma não estruturada. Por isso, é uma ferramenta importante para buscar compreender melhor as crenças dos participantes, assim como também buscar entender melhor como se deu a formação dos participantes, entre outros aspectos.

O objetivo da narrativa (vide roteiro em anexo VII) foi entender melhor as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, razões para escolha do curso de Letras Português/Espanhol, seus anseios em relação ao curso, local de aprendizagem do espanhol, processo de aprendizagem da LE, e uso das TDIC quando e porque usam as TDIC no ensino e na aprendizagem da LE. O roteiro foi entregue presencialmente aos participantes no dia 17/06/2014 e coletadas no dia 29/06/2014. Cada participante escreveu menos de uma página e não abordou todos os aspectos propostos pelo roteiro da narrativa. O participante Miguel não escreveu nada sobre as TDIC (vide narrativa de Miguel e Sol em anexo VII).

3.5 Procedimentos de Análise

De acordo com Freeman (1998), na análise dos dados é importante que se observe quais são estes dados, como eles são coletados, como são analisados e por quem, pois estas perguntas juntas determinam a qualidade da pesquisa.

Segundo Patton (1990), o desafio da pesquisa qualitativa é dar sentido à grande quantidade de dados coletados, reduzindo o volume de informações geradas pelas coletas de dados, identificando padrões significativos, temas ou categorias que surjam desses dados coletados durante o período de pesquisa. Para Richards (2003), para que se tenha uma análise bem sucedida, o pesquisador tem que saber combinar a descrição, a análise e a interpretação. Segundo este mesmo autor (2003), é através da análise que podemos verificar o que acontece e de que forma ocorrem os eventos em um determinado ambiente. A interpretação se refere ao significado da descrição e à análise.

Assim, a análise de dados foi feita de acordo com as orientações de Patton (1990) e Richards (2003). Primeiramente analisei cada instrumento separadamente. Li todos os questionários e, após a leitura, reli cada pergunta e cada resposta. A partir das respostas dos participantes, construí uma tabela contendo as informações mais relevantes. Em seguida, analisei as narrativas e, da mesma forma, nomeei as unidades mais significativas relacionadas com o tema da pesquisa. Em seguida, escutei cada entrevista separadamente e fiz a transcrição seletiva. A partir da leitura dessas transcrições fiz uma primeira leitura para identificação das unidades significativas que depois foram agrupadas em categorias temáticas. Após a primeira tabela, fiz uma segunda tabela organizando os dados por temas recorrentes ou congruentes e, por último, agrupei os temas semelhantes em categorias.

Neste capítulo, apresentei os instrumentos utilizados nessa pesquisa e os procedimentos de análise dos resultados. Apresentei também o contexto de pesquisa e descrevi as turmas observadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo discuto os resultados encontrados a partir da análise dos dados, a respeito das crenças dos professores em formação inicial sobre ensino e aprendizagem e sobre o uso das TDIC no ensino e aprendizagem da LE.

Este capítulo está dividido em seis seções. Na primeira, relato brevemente o perfil dos participantes da pesquisa. Na segunda, abordo as crenças dos participantes em relação ao ensino e à aprendizagem de LE. Na terceira, descrevo o uso que eles fazem das TDIC na sua aprendizagem da LE e suas expectativas de uso das TDIC na formação. Na quarta, discorro sobre suas crenças em relação ao uso das TDIC no ensino da LE. Na quinta seção, relato a prática docente dos participantes de maneira geral e o uso das TDIC em sala de aula. Na sexta e última seção, descrevo a relação entre as crenças e a prática dos participantes.

4.1 Perfil dos Participantes

Nessa seção apresento o perfil dos participantes Sol e Miguel. Primeiro falo sobre Sol e em seguida sobre Miguel.

4.1.1 Perfil da participante Sol

A participante Sol, de 23 anos, é estudante do 5º período do curso de Letras Português/Espanhol e leciona língua espanhola há dois anos consecutivos no CEL, portanto, começou a lecionar no segundo período da graduação. No momento da coleta de dados, ela cursava as disciplinas: Língua Espanhola IV, Literatura Hispano Americana e Literatura Espanhola.

Ela cursou o ensino fundamental e médio em escola pública de sua cidade natal. Na escola regular, a única língua estrangeira estudada foi a língua inglesa, não tendo estudado a língua espanhola antes de ingressar na universidade. Sol aprendeu “sozinha”, antes de entrar para a universidade, o que ela chama de básico²⁴ da LE, escutando músicas

²⁴ Básico para ela significa saber algumas regras gramaticais, conseguir entender o que se lê, saber algumas frases em espanhol.

de seus ídolos, traduzindo as letras das músicas e repetindo o que eles cantavam. Mas, seu contato formal com a LE foi na universidade.

Sol se diz apaixonada pela LE desde a adolescência. Ser professora é um desejo que a acompanha desde criança. Mas, ao escolher seu curso universitário, não escolheu o curso de Letras, pois as pessoas próximas a ela a desanimavam em relação a essa profissão. Por isso, ingressou primeiramente no curso de Secretariado Executivo. No entanto, seu amor pelas línguas e sua vocação para o ensino a fez mudar de curso, ingressando assim no curso de Letras, como ela mesma confirma:

Excerto [1]:

[...] é uma língua que me encanta e que já havia tido contato antes, pois era muito fã de alguns cantores hispanos falantes...Quando comecei a estudá-la efetivamente me apaixonei (N, Sol, 29/06/2014).

No entanto, sua opção pela habilitação Português/Espanhol não se deu somente em função do seu amor pela língua espanhola e pelo ensino, mas sim, em grande parte pela influência dos seus professores formadores.

Excerto [2]:

Eu gostava muito das aulas deles e me ajudavam muito também. Eles (seus professores formadores) eram grandes amigos em sala de aula.[...] eles me incentivaram muito mesmo! (E2, Sol, 04/09/2014).

Como se observa nesses excertos, os professores a animavam e ainda continuam motivando-a a seguir a carreira. Ela, inclusive, se candidatou para dar aulas no CEL por influência de um de seus professores que a animou a fazer o teste para ingressar no CEL como professora. Ela foi aprovada e a partir do segundo período da graduação começou a atuar como professora. Além de lecionar, ela acompanhou, durante quase todo o semestre da coleta de dados, outra professora que estava começando a lecionar no CEL. Este acompanhamento é chamado de tutoria, em que um professor mais experiente ajuda o outro que está iniciando, dando sugestões nas aulas que o novato preparou.

Em várias ocasiões, durante a coleta de dados, a professora afirmou que gostava muito de dar aula, que sentia prazer em ensinar e não se via em outra profissão (E2, Sol, 04/09/2014). Ao observar suas aulas, pude perceber sua satisfação, dedicação, preocupação em fazer o melhor para seus alunos e sua prontidão em atendê-los amistosamente. Sol (E2, Sol) usou a metáfora de um vídeo carregando (“me sinto como um vídeo carregando”) para

explicar como se sentia como professora, pois, segundo ela, ainda necessita aprender muito sobre a língua, principalmente sobre a gramática da LE.

Segundo Sol, o espaço do CEL é muito importante para sua formação, como ela mesma afirma:

Excerto [3]

Atuar como professora me permite chegar mais preparada a uma sala de aula após nossa formação. (...) Para mim é uma ótima experiência, pois já começamos a ter contato como é o ensinar na prática (...) tem coisas que só aprendemos na prática (Q3, Sol, 10/06/2014).

Como podemos ver, esse espaço contribui para a formação docente dos professores em formação.

4.1.2 Perfil do participante Miguel

Miguel tem 22 anos e cursa o nono período de Letras Português/ Espanhol. No momento da coleta, o participante Miguel estava em seu nono período e cursava as seguintes disciplinas: Atividades Complementares, Laboratório de Morfossintaxe, Correntes Críticas, Conversação em Língua Espanhola, Literatura Contemporânea Espanhola e Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Ele cursou o ensino fundamental e médio em escola pública da cidade onde nasceu e estuda. Assim, como Sol, também não estudou a LE na escola regular, pois não havia oferta, tendo estudado, assim, a língua inglesa na escola. Embora seu pai seja de país hispano falante, ele afirma que o que aprendeu sobre a LE se deu na universidade e inclusive considera uma perda muito grande não ter sido alfabetizado na LE. Ele já cumpriu o estágio obrigatório em LE na escola de aplicação da mesma universidade onde estuda e é monitor²⁵ da disciplina de LE na universidade onde estuda, há dois anos. Atualmente é professor de LE no CEL, lecionando para uma turma de nível 1B. Essa era sua primeira experiência como professor de LE.

Miguel não desejava estudar Letras nem muito menos ser professor. Queria ser fotógrafo, mas terminou decidindo-se pelo curso de Letras porque era o curso que ele mais gostava dentre os outros tantos existentes na universidade. Sua escolha pela habilitação

²⁵ Para ser monitor de alguma disciplina na Universidade é necessário ser aluno da graduação, ter um conceito mínimo na disciplina que deseja ser monitor. Após passar por uma seleção, o aluno passa a ganhar uma bolsa, isto é, uma quantia mensal de dinheiro. Em contrapartida, ele tem que cumprir 12 horas semanais de trabalho. Isto é, atender a outros alunos da graduação com alguma dificuldade na disciplina.

Português/Espanhol se deu por três motivos específicos. Primeiro, porque seu pai é boliviano e isso o aproximava da LE. Segundo, porque ele entendia que aprender LE seria algo útil para sua vida e, por último, porque seus professores o motivaram a seguir com esta habilitação (NC e E2, Miguel – 12/09/2014).

Miguel conta que começou o curso desmotivado e com o passar do tempo foi se sentindo ainda mais desmotivado. Primeiro porque “descobriu” através da fala em sala de aula dos seus professores da graduação que seria professor e mais tarde sua desmotivação aumentou em função das discussões em sala de aula sobre o quanto é gratificante ser professor da escola pública. Ele admite ter seus “próprios preconceitos com a escola pública” (N, Miguel, 29/06/2014) e acredita ser muito difícil exercer a profissão nesse espaço. Em sua opinião, “a profissão professor é muito importante para a sociedade, mas não é pior nem melhor que as outras, e, portanto, deveria ser valorizada” (E2, Miguel, 12/09/2014). Ele reclama que o curso é muito centrado na profissão professor, quando deveria oferecer outras possibilidades de formação, como tradutor ou revisor, por exemplo.

Somente depois do quarto período da universidade que Miguel conseguiu se encontrar dentro do curso a tal ponto de afirmar que gosta de ser professor e lhe parece “gratificante fazer parte da formação de seus alunos” (N, Miguel, 29/06/2014). A literatura, matéria que almeja ensinar futuramente, foi o que o motivou a não trocar de curso e a seguir com o curso de Letras. Segundo ele, “era a maneira de ser feliz” (E2, Miguel, 12/09/2014).

Miguel entrou para o CEL no penúltimo período da graduação por incentivo de seus professores. Embora fosse monitor de LE e já tivesse cumprido o estágio obrigatório, não se sentia preparado para dar aulas de LE. Ele se vê como um professor que precisa melhorar muito em relação à fala e à escrita (Q3, Miguel, 12/06/2014). Ser professor no CEL é, segundo ele, uma experiência muito boa. Embora confesse que está ainda aprendendo a dar aulas, entende que é só nesse espaço que o professor enxerga suas dificuldades enquanto professor. Esse espaço é muito significativo para sua formação, como podemos observar no excerto abaixo.

Excerto [4]:

Tenho mais tempo de sala de aula que o estágio pode me oferecer, o que me dá mais experiência e segurança como professor. O contato com os alunos e a docência me permitirá sair da graduação com mais segurança em sala de aula (Q3, Miguel, 12/06/2014).

Após descrever o perfil dos participantes da pesquisa, passo a relatar as suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.

4.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de LE

As crenças dos participantes sobre ensino e aprendizagem de línguas dizem respeito (1) ao bom professor de LE; (2) à sala de aula e (3) à escola pública e particular. Nas próximas subseções discuto cada uma dessas crenças.

4.2.1 O bom professor de LE

Para os participantes desta pesquisa, o bom professor de LE deve, além de ter conhecimentos linguísticos, ser um educador e possuir certas qualidades, como por exemplo, ser dinâmico, seguro (em relação ao conteúdo) e próximo ou amigo dos estudantes. Assim, para Sol, além de saber as quatro habilidades e saber ensiná-la, o bom professor é aquele que:

Excerto [5]:

[...] que adapta as suas aulas, que varia suas aulas, que usa diversos métodos para poder ensinar o conteúdo, sabe? [...] saber adaptar o conteúdo ao que eles têm de conhecimento, poder levar coisas diferentes. Não usa só um método sempre ... eu acho (E2, Sol, 04/09/2014).

Percebe-se que para Sol, o professor tem que ser dinâmico, variando as aulas e usando instrumentos diferentes para passar o conteúdo. Já para Miguel, o bom professor de LE, além de saber as quatro habilidades, deve ser um educador e saber lidar com pessoas, como ele mesmo afirma:

Excerto [6]:

Antes de ser professor de matemática, português ou qualquer coisa, você é professor. É um educador, para depois dar conteúdo. (...) é importante estar ali como uma figura de segurança mais do que de detentor do conhecimento (E2, Miguel, 12/09/2014).

Percebe-se que, para Miguel, um aspecto importante na função do professor não é transmitir conhecimentos, mas sim ser um educador. Talvez esse seja um dos motivos porque, em sua narrativa, ele afirma estar gostando muito da experiência de ser professor

ao destacar que “Me sinto agraciado por fazer parte da formação dos meus alunos” (N, Miguel, 29/06/2014).

É possível inferir pelo excerto [6] que ele acredita que o professor deve ser uma figura que transmita segurança. Porém, essa segurança é em relação ao conteúdo, pois ele mesmo só começou a dar aula no CEL no final do curso porque acreditava que ainda não possuía conhecimentos suficientes para ser professor. Para ele, o professor inseguro pode ter problemas:

Excerto [7]:

Professor inseguro passa insegurança, fica desacreditado, assim como a matéria e a disciplina (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [8]:

Deixei para entrar no CEL no meu último período já com experiência como monitor de espanhol, professor estagiário (...) e a segurança de haver terminado todas as disciplinas relacionadas ao espanhol. (N, Miguel, 29/06/2014).

Miguel também deixa claro que o professor tem que ser uma figura que transmita segurança para o aluno, do contrário, essa insegurança se manifestará também nos alunos, gerando indisciplina e prejudicando o seu gosto e o seu entusiasmo pela língua. Essa segurança também está ligada a saber as quatro habilidades e saber ensiná-las, principalmente a habilidade oral. Assim, Miguel acredita que o bom professor, além de ter conhecimentos linguísticos, deve ser também educador, aspecto que chama muito a atenção, pois ser educador implica atuar em uma dimensão bem mais ampla que ser somente o professor que ensina e/ou que passa o conteúdo.

Miguel e Sol também acreditam que o professor deve ser próximo e/ou amigo do aluno. Segundo eles, existem vários aspectos que motivam o aluno, mas o motor principal da motivação é a relação de proximidade e confiança, como ilustrados nas suas falas:

Excerto [9]:

O professor mais próximo, o aluno fica mais disposto a fazer o que o professor propõe, fica mais aberto a conversar com o professor (...) ajuda o aluno a aprender (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [10]:

Um bom professor tem que ser também amigo, como já falei, tem que ter proximidade. Você ser próximo do aluno, ajuda muito. (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [11]:

(...) saber lidar com pessoas. Você ensina para pessoas. Você tem que olhar para o aluno e senti-lo. Antes de ser professor você é um educador para depois dar conteúdo (E2, Miguel, 12/09/2014).

Como se percebe, para os participantes, essa proximidade do professor ajuda aos aprendizes a se desenvolverem na aprendizagem da língua. Ainda durante a entrevista 1, Sol afirma que seus professores foram próximos a ela e isso a incentivou muito, tanto a aprender quanto a ser professora. Ela se refere a eles como amigos. Para Miguel também não foi diferente. Ele afirma na entrevista 1 (E1, Miguel, 03/07/2014) que seus professores o incentivaram a ser professor do CEL e o motivaram a seguir na carreira. Quando ele diz que é necessário sentir o aluno, significa, segundo ele, perceber como ele aprende e também incentivá-lo naquilo que ele precisa aprender mais. Percebo, que suas crenças refletem o que eles vivenciaram na graduação, mostrando assim o caráter social e contextual das crenças (BARCELOS, 2006b).

Se o bom professor deve sentir seguro em relação ao conteúdo, o professor ruim é aquele que não tem essa segurança. E, para ter essa segurança, é necessário que haja preparação. Assim, em relação ao que caracteriza um professor ruim, os dois participantes enfatizam a preparação de aulas. Sol afirma que um professor ruim é aquele não prepara “minimamente as aulas” (Q2, Sol, 13/05/2014). Segundo ela, este tipo de professor desanima o aluno, desestimula a aprendizagem, além de ser uma falta de respeito com aqueles que estão assistindo a aula. Ela ainda afirma: “Acho isso muito chato, é o mínimo” (E1, Sol, 03/07/2014). Para Miguel, “não preparar nada é terrível” (Q2, Miguel). Em nota de campo (NC, Miguel, 13/05/2014), Miguel deixa claro que é importante que o professor prepare as suas aulas. Ele mesmo havia se levantado às 4h da manhã para terminar de repassar sua aula daquele dia. Nos comentários anteriores e durante a entrevista 1, quando eles narram como preparam as suas aulas, tanto Sol quanto Miguel demonstram preocupação em preparar muito bem suas aulas. Eles não desejam para si as características de um professor ruim.

Em resumo, o bom professor de LE para Sol e Miguel deve ser, acima de tudo, um educador e deve ter segurança em relação ao conteúdo linguístico. Para isso, é preciso que prepare bem as suas aulas. Essa crença reflete a experiência atual desses participantes que ainda se encontram na sua graduação, mas já dão aulas. Muito do que expressam como crenças é reflexo ainda dessa posição em que agem como alunos em um contexto e atuam como professores em outro. Assim, a insegurança linguística parece fazer parte de suas preocupações. Talvez, por isso, enfatizem tanto também a posição do professor como

amigo e próximo dos alunos. Ser próximo e amigo parece ser uma característica de professores iniciantes e pode ser que acreditem que minimize a insegurança em ensinar.

4.2.2 Crenças sobre a sala de aula e as aulas de LE

As crenças de Miguel e Sol sobre a sala de aula e as aulas de LE basicamente dizem respeito à sala de aula como lugar para prática da habilidade oral.

Miguel afirma que está constantemente “conversando e praticando a oralidade com seus professores da graduação”. Para ele, o espaço da sala de aula é considerado o lugar de praticar a oralidade. Em nota de campo (NC, 27/05/2014), Miguel comentou, após o término da sua aula, que gostava muito de dar aula, pois ali era o lugar onde ele praticava a oralidade. Durante sua segunda entrevista, ele continua fazendo a mesma afirmação, como ilustram os excertos abaixo:

Excerto [12]:

Tenho gostado bastante da experiência como professor no curso de extensão, pois posso por em prática os meus conhecimentos teóricos, praticar o idioma espanhol. (N, Miguel, 29/06/2014)

Excerto [13]:

Falar em sala de aula ajuda a manter a oralidade. (...) Sair do CEL diminui a oralidade (E2, Miguel, 12/09/2014).

A questão da oralidade é muito importante para Miguel e também para Sol. Sol (E1, Sol, 03/07/2014) afirma que ainda tem muito que aprender, principalmente, no que se refere ao sotaque da língua. Afirmou também no terceiro questionário (Q3, Sol, 10/06/2014) que aprende muito escutando vídeos e repetindo o que escutou. Miguel (E2, 12/09/2014) acredita que é muito difícil aprender a falar uma língua quando não se é mais jovem e sem ir a um país de LE, crenças observadas também por Barcelos (1995). Assim, ele acredita que falando em sala de aula estará aprendendo a falar mais, mantendo sua oralidade.

Além da oralidade, a sala de aula deve ser o lugar onde se ensina a cultura da LE. Eles acreditam que o professor deve conhecer e saber ensinar os aspectos culturais da LE, como ilustram os excertos a seguir:

Excerto [14]:

(...) todo o conteúdo relacionado às 4 competências linguísticas e sua cultura que está embutida no idioma (Q2, Sol, 13/05/2014).

Excerto [15]:

Mostrar os aspectos culturais sem preconceitos e discriminação (Q2, Miguel, 15/05/2014).

Pelos excertos acima, percebe-se que os aspectos culturais devem estar presentes nas aulas de LE. Quando Miguel afirma que deve ser sem preconceito e discriminação, sugere uma abordagem bem diferente da tradicional, isto é, daquela estereotipada, que reduz o país a algum aspecto, como por exemplo, na Argentina só se dança tango e bebe vinho, em Espanha só se come paella e vão às touradas, no México todos bebem tequila, e assim por diante. Sugere também o respeito ao outro, a tolerância ao diferente. Essa crença parece ainda, sugerir uma ruptura com a crença sobre a superioridade do ensino de gramática nas aulas de línguas.

4.2.3 Crença sobre escola pública e particular

A crença de que a escola pública não é o lugar que se aprende língua, o lugar onde o professor não ensina (BARCELOS E COELHO, 2010) é evidenciada tanto por Sol quanto por Miguel, conforme ilustram os excertos abaixo.

Excerto [16]:

Os professores de línguas (da escola pública) precisam melhorar. (...) eu quero fazer diferente do que meus professores do EM faziam (...) eles só usavam o livro da escola, traduziam, não faziam mais nada. Quero fazer diferente do que fizeram comigo (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [17]:

Eu fui aluno da escola pública e sei o que o professor passa (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [18]:

Tenho meus próprios preconceitos em relação à escola pública (Q3, Miguel, 12/06/2014).

Pela fala de ambos, percebe-se um desestímulo, uma certa resistência em ser professor da escola pública. A escola pública é o lugar, de certa forma, rejeitado para se trabalhar. Eles acreditam que a escola pública é o lugar onde nem os professores ensinam, nem os alunos querem aprender. Sol tem preferência por lecionar em um cursinho de línguas e Miguel em faculdade ou universidade federal. Esses resultados são semelhantes a

outros estudos sobre escola pública, em relação à língua inglesa (FARIA, 2013; COELHO, 2005).

Para Sol, a possibilidade de ir trabalhar em uma escola pública só existe se for para “levar um ensino de melhor qualidade do que tive” (Q3, Sol, 10/06/2014). Para Miguel (E1, Miguel, 03/07/2014), essa possibilidade existe porque é o lugar onde vai ter mais liberdade de ensinar sem interferências de pais de alunos. Considerando os excertos, mesmo diante do desejo remoto de ensinar em escola pública, é possível notar uma queixa de Sol quanto ao ensino que recebeu nesse espaço. Para Miguel, no entanto, percebemos que ele tem uma visão depreciativa da escola pública, provavelmente pela sua experiência enquanto aluno da escola pública. O único ponto positivo da escola pública para ele é ter liberdade como professor de ensinar como deseja.

No entanto, não é somente a escola pública que tem sido alvo de queixas dos professores. Miguel possui crenças sobre a escola particular também. Para ele, a escola particular é o lugar onde o professor não tem liberdade, não tem voz. Em outras palavras, na escola particular só se ensina o que a escola determina, onde os alunos e os pais decidem o que o professor pode ou não fazer, onde o professor não pode chamar a atenção dos alunos. É possível inferir, portanto, que os professores se sentem desvalorizados em um ambiente onde eles não podem atuar como desejam. Eles parecem não acreditar no ensino Fundamental e Médio públicos como espaços de aprendizagem e de crescimento, e, por isso, preferem exercer suas profissões de professor em outros contextos de ensino.

Até o momento discuti algumas crenças gerais dos professores em formação sobre ensino e aprendizagem da LE. Na próxima seção discorro sobre o uso das TDIC pelos participantes da pesquisa enquanto aprendizes.

4.3 Uso das TDIC enquanto aprendizes

Nesta seção relato o uso que Miguel e Sol fazem das TDIC enquanto aprendizes, baseada em seus depoimentos nas entrevistas, questionários, narrativas e entrevistas sobre suas experiências desde o Ensino Médio.

Durante a permanência de ambos no Ensino Médio, embora a escola onde estudaram contasse com um laboratório de informática conectado à Internet, eles afirmam nunca terem participado de nenhuma atividade no laboratório para aprendizagem de línguas. Sol teve algumas aulas práticas no laboratório, porém, as aulas foram voltadas para o ensino de programação. Miguel afirma que nunca viu o laboratório sendo usado

“para absolutamente nada” e inclusive o laboratório acabou se tornando sala de reuniões. Os estudos de Paiva (2010), Albarini (2004) e Pelgrum (2001) também sugerem que os laboratórios das escolas não são usados para a aprendizagem. Segundo Sol e Miguel, as salas de aula não possuíam nenhum equipamento tecnológico e, portanto, seus professores não usavam nenhum recurso das TDIC em sala. Eles afirmaram ainda que no ensino de línguas a prioridade era seguir o livro didático.

O contato com o computador e a Internet nessa época se dava em casa. Somente na graduação é que tiveram contato formal com o uso das TDIC no ensino de línguas. Miguel afirma que recebeu orientações sobre o uso das TDIC na disciplina de Estágio Supervisionado. Sol, por sua vez, ainda não havia cursado essa disciplina. No momento da coleta de dados, ambos dispunham de computador pessoal e de telefone celular, conectados à Internet.

Os professores em formação inicial se referem às TDIC como uma ferramenta eficaz para a aprendizagem da LE, em seus diferentes aspectos. É um recurso que propicia maior aprendizagem da LE e é o lugar para ampliar e fortalecer seus conhecimentos acadêmicos, conforme sugerem os excertos:

Excerto [19]:

Me ajuda muito na minha aprendizagem da língua (N, Sol, 29/06/2014).

Excerto [20]:

As tecnologias ajudam a aprender LE (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [21]:

É uma ferramenta de auxílio. Contribui para o meu aprendizado (Q3, Miguel, 12/06/2014).

Conforme ilustrado nesses excertos, para ambos, as TDIC sempre desempenharam papéis importantes no processo de aprendizagem de línguas. Além disso, eles afirmam que as TDIC estão muito presentes no seu dia a dia e ele não têm nenhum problema para aproveitar os recursos das TDIC em benefício próprio, principalmente para a aprendizagem de línguas, conforme explica Sol:

Excerto [22]:

Apreendi muito a língua espanhola escutando vídeos, músicas no YouTube, [...] (Q2, Sol, 13/05/2014).

Excerto [23]:

Gosto de absorver como os nativos da língua falam, por isso vejo vídeos, faço exercícios online [...] (Q2, Sol, 13/05/2014).

Ao iniciar a universidade, como professora em formação, Sol deu sequência a esse uso, isto é, utiliza as TDIC para aprender diferentes aspectos da LE, como por exemplo, conhecer temas gramaticais, praticar a compreensão auditiva, fazer exercícios online, aprender sobre literatura; além disso, ela utiliza a plataforma da universidade²⁶ e participa de um grupo fechado da turma no Facebook para tirar dúvidas ou discutir sobre algum tema das disciplinas com os colegas do curso.

Sol iniciou sua aprendizagem da LE, antes de entrar para a universidade, utilizando os recursos das TDIC. Como gostava de um grupo musical que cantava em LE, ela passava horas assistindo aos vídeos do grupo no YouTube, traduzindo as músicas e imitando o que escutava. Com isso, iniciou de forma autônoma o aprendizado da LE. Afirmar ainda que “utiliza a Internet para quase tudo” (Q3, 10/06/2014). Ela considera o uso das TDIC muito eficaz para a sua aprendizagem, sendo que, para ela, um recurso importante, eficaz e propício para aprender diferentes sotaques da LE são os vídeos do YouTube.

Miguel, por sua vez, durante o EM, usava os recursos das TDIC por interesses pessoais e para aprender línguas, tais como vídeos do YouTube e Fórum. Na universidade, já como professor em formação, diz usar os recursos das TDIC para aprender diferentes aspectos da LE, como por exemplo: aprender vocabulário, praticar a leitura (em sites de LE), escutar vídeos do YouTube para praticar a fala e a compreensão auditiva. Ou seja, usa diferentes recursos para aprender, como ele mesmo afirma: “Uso a Internet para aprender o que não sei”. (Miguel, E3).

Miguel acredita que a habilidade oral é a mais difícil de ser desenvolvida e por isso, uma forma de sanar essa dificuldade encontrada por ele, consiste em escutar vídeos do YouTube e repetir o que foi escutado. Para ele, esse recurso é muito útil, pois além de ser um material autêntico, melhora o seu sotaque e fluência na língua, como ele bem expressa no Excerto [24]:

Excerto [24]:

“a habilidade oral é a mais difícil. Escuto vídeos do YouTube e tento imitar para melhorar a pronúncia” (E2, Miguel, 12/09/2014).

²⁶ Uma espécie de plataforma moodle própria, desenvolvida pela referida universidade, para atender as necessidades acadêmicas locais.

Embora saiba que existem sites específicos para praticar a habilidade oral, afirmou em sua terceira entrevista que nunca se propôs a isso, alegando que não se sente muito a vontade, pois é um pouco tímido para esse tipo de prática.

Em resumo, os participantes acreditam nas TDIC, como um importante recurso que os possibilita aprender uma língua de forma autônoma, além de contribuir para complementar, fortalecer ou ampliar temas ensinados na graduação. Sempre e quando não entendem um assunto de alguma disciplina ou querem aprender mais sobre um assunto ministrado, a primeira opção, segundo eles, é usar a Internet²⁷. Segundo Miguel, as TDIC contribuem para sua formação e, através delas, ele adquire conhecimentos que levará para a vida toda. Para ambos, as TDIC²⁸ são coadjuvantes do processo de aprendizagem da LE. Eles acreditam que elas os ajudam a aprender a língua e a ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos.

A Tabela 6 traz um resumo sobre os recursos utilizados por Sol e Miguel na aprendizagem deles da LE e os objetivos de uso.

Tabela 6: Uso das TDIC enquanto aprendizes de LE.

Participante	Recursos utilizados	Objetivos
Sol	Vídeos e músicas do YouTube	Aprender diferentes sotaques, aprender vocabulário, praticar a compreensão auditiva, aprender sobre literatura
	Sites de jogos e exercícios online	Aprender gramática
	Facebook	Grupo de discussão em espanhol sobre algum assunto em LE, de alguma disciplina
Miguel	Sites em Língua Espanhola	Aprender vocabulário e praticar a leitura
	Vídeos do YouTube	Praticar a oralidade e a compreensão auditiva Aprender diferentes sotaques
	Sites de busca	Estudar assuntos ministrados em alguma disciplina

Fonte: autora deste texto.

Como podemos observar na Tabela 6, Miguel e Sol utilizam diferentes recursos das TDIC para a sua aprendizagem da LE. Eles se mostram usuários motivados e assíduos das TDIC como meio de comunicação e como meio de aprendizagem, tanto por interesses

²⁷ Segundo Valente (2002), a Internet é uma extensa rede de computadores interligados por um provedor. A WWW é uma ferramenta da Internet. Porém, como todas as ferramentas da internet foram integradas a WWW, nós acabamos confundindo web com internet.

²⁸ Quando falamos de TDIC já fazemos menção ao uso do computador conectado à Internet, usando os recursos para a educação.

peçoais ou por necessidades acadêmicas e possuem crenças e experiências positivas em relação às TDIC, algo mencionado na literatura como positivo para integração das TDIC na sala de aula (TEO, 2008). Alguns autores também afirmam que é necessário tempo de apropriação das TDIC para seu uso pedagógico (VALENTE, 2007).

Ao observar esses aspectos, aparentemente, poderia inferir que os participantes seriam professores usuários das TDIC em suas aulas. No entanto, esse uso parece ser ainda muito limitado. Ambos se queixaram de seu desempenho oral e escrito, aspectos também observados por Paiva (2003, 2006). Entretanto, o uso que fazem limita-se à automatização de práticas antigas, isto é, escutar e repetir para aprender a falar. É urgente e necessário que aprendam a se expressar e a se comunicar nesses novos meios de comunicação e não somente usá-los para um reforço da aprendizagem, mas como forma e meio de aprendizagem. Portanto, cabe ao formador fazer essa travessia, pois como observado ao longo dessa pesquisa, não basta ser nativo digital, usar as TDIC, mas não tirar proveito das suas potencialidades. Valente (2013) é categórico ao afirmar que se o professor não consegue se apropriar das facilidades tecnológicas disponíveis, ele certamente terá muita dificuldade para integrá-las às atividades pedagógicas que acontecem em sua sala de aula.

E quais seriam suas expectativas em relação ao uso das TDIC por parte de seus professores? Discuto sobre isso na próxima subseção.

4.3.1 Expectativas em relação ao uso das TDIC na formação

Os professores em formação expressaram suas necessidades e anseios em relação a sua formação para o uso das TDIC em sala de aula. Não se trata de uma utopia, mas de um desejo lícito e muito bem expresso talvez em função de ver nas TDIC uma oportunidade de aprender mais, da pouca experiência anterior e da necessidade de se usar o recurso adequado para desenvolver as quatro habilidades da LE. Esse desejo representa um avanço para o uso das TDIC, pois pesquisas mostram que para que as TDIC sejam integradas ao ensino é necessário fornecer conhecimentos, expô-los a boas práticas e mudar as crenças desses professores (PELGRUM, 2001).

Para os participantes, seus professores são os seus maiores motivadores e exemplos. Por isso mesmo, esperam e desejam que o curso de Letras, através de seus professores, não somente dos que estão a cargo da disciplina de Estágio Supervisionado, os prepare para exercer a profissão de forma que possam usar as TDIC de maneira eficaz e com propriedade para o ensino da LE, como explicam nos excertos a seguir:

Excerto [25]:

As disciplinas poderiam inserir mais o uso das tecnologias (Q2, Miguel, 15/05/2014).

Excerto [26]:

Os professores do curso de Letras tem que trazer isso um pouco mais para a sala de aula, mostrando como podemos utilizar isso em sala de aula (E1, Miguel, 03/07/2014).

Excerto [27]:

Muitas vezes eu vejo as pessoas dizendo que tem que usar as tecnologias, mas ninguém sabe como usar, sabe? Ou, temos que inserir as tecnologias em sala de aula, mas não existe nenhuma metodologia para fazer isso (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [28]:

O curso de Letras deveria ensinar a usar as TDIC voltada para o curso, para usar em sala de aula, dar exemplos como aplicar (E2, Sol, 04/09/2014).

Nos excertos [25] e [26], Miguel espera que as disciplinas insiram mais o uso das tecnologias porque, para ele, se o professor fizer um bom uso, ele terá essa prática como modelo. Os excertos [27] e [28] sugerem a necessidade de uma abordagem metodológica. Ou seja, não se trata somente de usar as TDIC, mas de ensinar como se usa e refletir sobre seu uso, já que estão em constante evolução. Significa também prepará-los para refletir sobre o ensino e a aprendizagem, pois a carreira de um professor dura longos anos. Segundo Holec (2011), a questão fundamental na formação de professores é redefinir as habilidades, desenvolver nos professores em formação a capacidade para reinventar constantemente sua prática em um mundo em constantes mudanças.

No contexto atual em que estamos inseridos, em que escolas, cursinhos, universidades, faculdades públicas e particulares estão equipadas tecnologicamente, não faz sentido não preparar esses jovens estudantes para o uso da tecnologia em suas aulas. Parece existir uma crença de que se eles são nativos digitais, que já sabem usar as tecnologias e sabem mais de tecnologias que seus professores conseguirão transpor esse conhecimento para a sala de aula como professor. Ainda que soubessem usar as TDIC, como é o caso de Miguel e Sol, usar para benefício próprio é uma coisa. Usar pedagogicamente, dar sentido ao uso em benefício da aprendizagem de seus alunos, é outra.

As limitações no uso das TDIC não é um desafio apenas do curso de Letras nem muito menos da universidade em questão. Pesquisas têm sido feitas em outras

universidades brasileiras e se constatou a necessidade de se formar os estudantes para o uso das TDIC. A universidade que foi contexto desta pesquisa procura incentivar o professor a usar mais as TDIC, através da plataforma existente para auxílio nas aulas, trazendo professores para palestras sobre o assunto. Entretanto, esse incentivo por si só não é suficiente, assim como também equipar escolas e pensar que isso é um incentivo para que os professores do ensino fundamental e médio usem as TDIC.

A formação de professores de línguas para uso das TDIC é necessária, pois são os professores os que darão sentido ao uso das TDIC, já que são eles que realmente podem mudar o rumo da educação. É necessário capacitá-los e o melhor lugar para se fazer isso é na formação inicial, pois, além de ser o espaço oficial para essa capacitação, sabemos que os professores possuem um potencial enorme para transmitir crenças e valores para os alunos (SABZIAN e GILAKJANI, 2013).

Pelo que sugerem os dados, os participantes acreditam necessitar vivenciar essa experiência para que posteriormente apliquem em suas aulas, como eles afirmam nos excertos abaixo:

Excerto [29]: Se ele (o professor formador²⁹) usar algo interessante em sala de aula é bem provável que eu use em sala de aula também (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [30]:
À medida que vou conhecendo eu vou usando (E3, Sol, 04/11/2014).

Como se percebe, esses professores dependem do que o professor formador faz em sala de aula, eles necessitam ser submetidos a práticas inovadoras com as TDIC para que também as utilizem em suas aulas. Além de vivenciar, é necessária uma reflexão sobre os recursos e suas utilidades, não negligenciando também outras crenças dos professores. Para Barcelos (2007), professores e formadores são modelos e devem mostrar que estão abertos às crenças dos alunos e às suas características individuais. Valente (2013) afirma que é necessário trabalhar as crenças de modo que o professor possa vivenciar novas experiências, refletir e mudar suas concepções pedagógicas. Conforme visto anteriormente, Mcalister et al. (2005) afirmam que mais treinamento e suporte em tecnologia da informação deve ser dado aos professores e atribuído mais valor ao professor como um modelo para os alunos. Os professores em formação serão em um futuro muito próximo os

²⁹ Acrescentei o que está em parêntesis porque fazia parte da conversa e para melhor entender a que ele se referia.

professores de escolas regulares e de outras instituições de ensino, transmitindo crenças e valores para milhares de jovens desse país.

Termino essa seção, entendendo que quatro ou cinco anos não são suficientes para dar conta de todos os aspectos importantes na formação de professores, mas ainda assim, faço minhas as palavras de Mateus (2004, p.217): “o ensino superior precisa renascer nesse processo de reconstrução do passado, em função do presente, com vistas ao futuro”. Na próxima seção, discorro sobre as crenças dos participantes sobre o uso das TDIC no ensino.

4.4 Crenças sobre o uso das TDIC no ensino

As crenças dos professores em relação ao uso das TDIC para o ensino de LE no CEL dizem respeito à (1) eficácia dos recursos e (2) ao uso equilibrado das TDIC.

4.4.1 TDIC como instrumento eficaz

Os participantes não têm nenhuma dúvida quanto à importância do papel motivador e à eficácia do uso das TDIC na prática pedagógica de professores de línguas. Eles entendem, o que já é de senso comum, que as tecnologias fazem parte da vida de todos e elas não poderiam ficar fora da sala de aula, como mostram os excertos a seguir.

Excerto [31]:

É importante. É essencial saber trabalhar com as TDIC (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [32]:

É interessante. A tecnologia faz parte da vida de todo mundo (...) usar as tecnologias em sala de aula é contextualizar a aula (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [33]:

Eu uso as TDIC porque acho que dá uma dinâmica melhor (E3, Sol, 04/11/2014).

(...) É mais eficaz para entender a matéria ensinada (E3, Sol, 04/11/2014).

Excerto [34]:

As TDIC são tecnologias que nos ajudam muito. Envolvem mais o aluno, aproxima mais o professor e aluno. As tecnologias são fáceis de usar. Facilitam o trabalho (E3, Sol, 04/11/2014).

Pelos excertos, percebe-se que os participantes acreditam que as TIDC são eficazes no ensino e, por isso, é importante que o professor as utilize em sala de aula. Usando as TDIC é possível ter aulas menos monótonas e cansativas, pois, para eles, elas atraem a atenção dos alunos, envolvendo-os. Auxiliam na didática do professor, proporcionam uma dinâmica melhor na aula, ou seja, são muito eficazes para ensinar a língua e manter um ambiente propício para a aprendizagem. Assim, as TDIC, para esses professores, assumem a função de instrumentos eficazes que auxiliam ao professor em sua didática. Estudos de Razak & Eswaran (2010) concluem também que os professores acreditam que o uso do computador para aprender línguas em sala de aula proporciona mais motivação aos estudantes. Ou seja, a eficácia das TDIC e seu papel motivador possuem uma relação intrínseca. Pelos excertos, infere-se que os participantes acreditam que elas são eficazes porque a aula fica melhor, os alunos estão mais motivados e, com isso, participam mais.

No entanto, é importante que seja entendido que eficácia, para eles, parece significar eficácia na transmissão de conhecimento, e não necessariamente na aprendizagem. Eles parecem sugerir que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é basicamente do professor, pois é ele que transmite a matéria aos alunos. É ele que deve ser o facilitador, aquele que faz, evidenciando também que o professor é o centro no processo de ensino e aprendizagem. Observando os excertos, podemos inferir que para eles, o uso das TDIC está relacionado à crença do bom professor, aquele que varia as aulas, é dinâmico, sabe transmitir conteúdo, que, nesse caso, ocorre através de um instrumento facilitador da didática do professor.

4.4.2 Uso equilibrado, integrado e variado das TDIC

A universidade, através de seus professores, lhes proporcionou uma nova forma de aprender línguas, bem diferente do que haviam recebido no EM. Na graduação, além de aprender uma língua formalmente, tiveram contato com as TDIC na sala de aula. Aprendiam teoria e prática para ensinar e, no caso dos participantes, ensinavam enquanto aprendiam.

Sol e Miguel relataram, durante a entrevista 2 e 3, que os recursos mais usados pelos seus professores foram PowerPoint, vídeo, música e filme. Um de seus professores criou um grupo fechado no Facebook, para uso específico em uma disciplina. Outro de seus professores criou um blog da turma. Embora os dois participantes estejam em

períodos diferentes na universidade, o contato com as TDIC na graduação é o mesmo para ambos. Os dois relatam que gostaram muito da experiência com o Facebook, pois lhes pareceu muito produtivo e fácil de usar. Quanto ao blog, não teve muita aceitação, tanto por eles como pelos colegas de sala. Miguel reclama que ninguém usa blog e, por isso, parece algo já ultrapassado e não desperta interesse no aluno, assim como também (afirmou na sua segunda entrevista), ser improdutivo passar uma aula toda assistindo a um filme ou ficar conversando pelo Facebook. Sol (E2, 04/09/2014) afirma que o blog foi uma experiência boa, porém achou muito difícil a configuração e muito trabalhoso entender o que o site queria. Se tivesse que repetir uma experiência como essa, faria com um formato mais fácil. Teo, Luan e Sing (2008) sustentam que a percepção de facilidade de uso e utilidade são fatores cruciais que afetam as atividades dos professores em relação às TDIC. Ao participar de uma atividade um pouco mais difícil ou menos conhecida, eles não reagiram de forma positiva, e em nenhum momento disseram que a atividade foi importante ou contribuiu para o aprendizado. Pelo que sugerem os comentários em relação ao uso que seus professores fazem das TDIC, esses professores em formação estão o tempo todo avaliando o que o professor formador faz para que eles possam também usar ou não em suas salas de aulas. Assim, o professor formador possui uma enorme responsabilidade no que concerne a sua prática pedagógica. Ou seja, os professores em formação aprendem e se formam dentro do seu espaço de formação (FREEMAN, 1996).

Como visto na seção anterior, os participantes acreditam que é essencial que seus professores usem as TDIC em sala de aula, pois entendem que elas tornam as aulas muito mais atraentes, dinâmicas, leves e menos maçante, facilitando, portanto, o processo de aprendizagem em sala de aula da LE. Estudos quantitativos (CAPAN, 2012, ORELLANA et al, 2010) também indicaram que, apesar da complexidade em usar as tecnologias em sala de aula esse uso é considerado altamente vantajoso.

Ambos acreditam no potencial das TDIC para o ensino de línguas e, por isso, entendem que é necessário, importante, e interessante que seus professores utilizem as TDIC em sala de aula, como comentado anteriormente. Um dos motivos pelo qual os participantes acreditam que seja necessário o uso das TDIC em sala de aula se deve à crença de que as TDIC aproximam o professor do aluno, conforme visto na seção 4.1.1, o bom professor é o professor próximo e amigo. O não uso das TDIC em sala de aula, para eles, significa aula antiga, uma forma de privá-los de novas oportunidades de aprendizagem, conforme ilustrado nos seguintes excertos:

Excerto [35]:

Tem vários professores que não usam, mas eu não concordo. Não usar é maçante e antigo (E3, Sol, 04/11/2014).

Excerto [36]:

Não usar as TDIC é voltar anos atrás (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [37]:

A internet tem de tudo. Não usar é limitar o aluno a formas conservadoras de ensino, acho que é perder oportunidades (E2, Miguel, 12/09/2014).

O comentário dos professores é bem claro quanto ao uso das TDIC, isto é, para eles é necessário que os professores usem e inclusive não concordam com as práticas em que as TDIC não estão incluídas. Referem-se às práticas pedagógicas que não lançam mão das TDIC no ensino e aprendizagem como antigas, maçantes, conservadoras e limitadoras. Porém, acreditam ser necessário um bom uso das TDIC, conforme ilustrado nos seguintes excertos:

Excerto [38]:

Os professores da graduação usam muito as TDIC, mas eu não acho produtivo usar uma aula inteira (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [39]:

Elas são importantes. Só não pode ser o tempo todo. Ficar o dia todo no facebook é improdutivo (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [40]:

Acho importante ver meus professores usando, desde que faça bom uso (E1, Sol, 03/07/2014).

Excerto [41]:

Na graduação tem professores que usam muito as TDIC e outros que não usam nunca. Isso é igualmente ruim (E2, Sol, 04/09/2014).

Percebe-se nesses excertos que eles acreditam que não basta apenas usar, mas sim, fazer um uso equilibrado das TDIC. Segundo eles, o uso exagerado das TDIC distancia o aluno do professor, enquanto o uso equilibrado aproxima. Uma vez mais, percebe-se a influência de suas crenças em relação ao bom professor (ser próximo/amigo do aluno) de LE.

Os dois participantes relatam que alguns de seus professores da graduação usam muito as TDIC nas aulas de LE enquanto outros não usam nunca (ver excerto [42]). Segundo os participantes, os dois extremos são prejudiciais. Ambos acreditam que o uso equilibrado das TDIC, além de motivador da aprendizagem, é um recurso que promove

uma resposta melhor dos estudantes frente ao que está sendo ensinado. Eles atribuem às TDIC o papel de um recurso didático moderno e mais atraente em sala de aula, com maior aceitabilidade, pois, além das atribuições relatadas anteriormente, nas palavras deles, alunos e professores usam; o fato de todos usarem, para eles, significa que todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Mas, o que seria o bom uso das TDIC? A resposta de ambos é muito clara. Trata-se de um uso equilibrado. Equilibrar é não usá-las todos os dias nem muito menos em uma aula inteira. É necessário levar à sala de aula outros recursos como fotocópias, uma música, poesia, usar o LD, etc. Nos excertos abaixo, eles expressam sua opinião a esse respeito:

Excerto [42]:

As aulas têm que ser variadas. É bom usar os recursos normais, o livro, folhas³⁰, etc. É importante mesclar (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [43]:

Eu acho bom e diferente. Mas se for em uma aula inteira, eu não acho interessante (E2, Miguel, 12/09/2014).

Excerto [44]:

(...) vai da pessoa saber dividir isso (as TDIC) entre o livro, a poesia, a música e outras atividades é interessante. É um recurso interessante (E3, Miguel, 11/11/2014).

Excerto [45]:

Eu acho que os alunos respondem melhor ao uso das TDIC, desde que seja equilibrado (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [46]:

É importante saber equilibrar os recursos das TDIC e algo teórico. É importante equilibrar [...] é importante para variar a aula (E2, Sol, 04/09/2014).

Excerto [47]:

Eu acho que tem que ter uma integração [...] tem que saber adaptar o conteúdo aos recursos (E2, Sol, 04/09/2014).

Os excertos sugerem que o uso equilibrado das TDIC pode estar relacionado também ao que consideram como recursos necessários para uma aula de língua estrangeira. Em outras palavras, deve ser uma aula em que, além do LD, o professor use outros materiais extras. Assim, usar as TDIC é usar um instrumento didático, como por exemplo, um vídeo, uma reportagem, etc; porém é um instrumento inovador com inúmeras

³⁰ Fotocópias de outros materiais ou outras atividades.

vantagens que já foram mencionadas anteriormente. Nos próximos excertos, a fala de Sol sugere que ela acredita naquilo que vivencia e naquilo que acredita ser uma boa prática.

Excerto [48]:

Meus professores usam alternadamente com outros materiais³¹ e acho boa essa variação (N, Sol, 29/06/2014).

Excerto [49]:

À medida que vou conhecendo (os recursos das TDIC) eu vou usando (E2, Sol, 04/09/2014).

Sol parece acreditar que seus professores usam bem as TIDC. Os participantes, ao longo da sua formação e da sua prática, desenvolvem crenças sobre ensino e aprendizagem que formam a base das perspectivas sobre o que é certo e errado e como conduzir as atividades em sala de aula (VALENTE 2013). Perguntando à Sol durante a Entrevista 3 sobre quais recursos ela gostaria de aprender, ela afirmou que nenhum, pois já sabia usar o necessário. Esse necessário está em consonância com os recursos que ela teve contato na graduação. Assim, quando Sol diz que à medida que vai conhecendo, vai usando, podemos inferir que se ela não é exposta a outros usos, a outros recursos, não vai avançar no uso das TDIC em sala de aula, salvo se por algum motivo, mudar suas crenças ao longo de sua carreira. É através da aquisição de experiências positivas com o uso das TDIC que os professores começam a mudar suas crenças (WEEN, 1993). Segundo Barcelos (2004a), as crenças são socialmente construídas e experienciais, isto é, nascem do contexto e de nossas interações e experiências, e uma das condições favoráveis para a mudança é através da interação, que nos motiva a rever nossas práticas e considerar as novas práticas.

Diante da necessidade urgente das escolas brasileiras em ensinar efetivamente uma língua estrangeira e de uma sociedade que necessita formar cidadãos digitalmente letrados, é urgente que se forme um professor que saiba muito mais que empregar técnicas e que conheça os conteúdos. O uso das TDIC no ensino e aprendizagem não pode ser visto somente como um material didático, que muitas vezes, dependendo do uso que o professor faz delas, pode ser substituído pelo papel, pelo jogo e outras tantas atividades. O uso das TDIC além de ser integrado ao conteúdo ministrado, poderia ser uma forma de promover a aprendizagem, de forma autônoma e colaborativa, nos estudantes, possibilitando que se

³¹ Outros materiais: fotocópias de textos, poesias, etc.

desenvolvam nas quatro habilidades, que aprendam além da aula. A Tabela 7 traz um resumo das crenças de Miguel e Sol em relação ao uso das TDIC.

Tabela 7: Crenças sobre o uso das TDIC.

Crença	Participante	Exemplo
Instrumento motivador e eficaz	Miguel	Contextualiza a aula Varia a aula e motiva a aprendizagem
	Sol	Dinamiza a aula É eficiente para ensinar a matéria Aproxima o aluno do professor Motiva o aluno
Uso equilibrado	Miguel	É importante usar alternando com outros materiais. É improdutivo usar uma aula toda
	Sol	Uso equilibrado promove uma melhor resposta dos alunos. É importante usar alternando com outros

Fonte: autora deste texto.

Conforme ilustrado na Tabela 7, os participantes consideram as TDIC um instrumento motivador e eficaz para o ensino e aprendizagem da LE. Porém, consideram que esses recursos devem ser usados de maneira equilibrada, isto é, intercalando com outras atividades, pois, se não for assim, a aula se torna improdutiva. Em resumo, a julgar pelas falas dos participantes de que gostam e se interessam pelo uso das TDIC, provavelmente usam as TDIC em suas aulas. Entretanto, ao observar sua prática, não é bem isso o que se vê, conforme discuto na próxima seção.

4.5 A prática docente de Sol e Miguel

Nesta seção, descrevo a prática docente dos participantes tendo por base as notas de campo tanto das observações de aulas como das gravações destas. Primeiro discorro sobre a prática de Sol e, em seguida sobre a de Miguel, traçando, primeiramente, um perfil geral de suas aulas, e posteriormente descrevendo o uso que eles fazem das TDIC em sala de aula de LE.

4.5.1 Sol e sua prática

Em geral, Sol chegava pontualmente à sala de aula ou um pouco antes do horário. Os 15 alunos da turma (13 mulheres e 2 homens), por sua vez, sempre chegavam cada um

em seu horário, isto é, a maioria sempre chegava atrasado. Ela quase sempre começava a aula com 2 alunas em sala.

Todos os dias, ao chegar à sala de aula, a professora abria sua mochila e retirava seu computador pessoal, ligava o aparelho de som, abria o livro didático e um caderno, colocava-os sobre a mesa do professor e esperava seus alunos. Ela conectava a Internet especificamente em um site (www.wordreference.com), o qual, em diversas aulas, ela recorria sempre que surgia alguma dúvida sobre vocabulário ou conjugação de verbos.

Suas aulas giravam em torno do livro didático³² adotado no CEL. Embora o livro possuísse temas de conversação e atividades auditivas, as atividades geralmente centravam-se em tópicos de gramática³³ que supostamente levam o aluno a se expressar melhor e a fazer corretamente os exercícios escritos. Assim, a aula começava com um tema gramatical a ser estudado e seguia até o final. A professora explicava a gramática oralmente, através das explicações do livro, e em algumas ocasiões também utilizava o quadro. Quando algum aluno tinha uma dúvida sobre gramática que não era assunto da aula, a professora dizia que este ponto seria trabalhado em outra unidade. Assim, na aula do dia 27/05/2014, a sala estava dividida em pequenos grupos e as alunas estavam fazendo um exercício de conversação entre elas, proposto pelo livro que conduzia a aprendizagem de um tema gramatical, o futuro. Ao término da atividade, a professora se dirigiu aos alunos da seguinte forma:

Excerto [50]:

Prof.: ¿Ya terminaron? ¿Usaron el futuro?

Alunas: Sí.

Prof.: A ver...

O excerto [50] sugere a importância concedida à aprendizagem da forma verbal em questão. As conversações normalmente não eram livres, mas orientadas pelo tópico gramatical. Como podemos ver, a professora pergunta se as alunas haviam utilizado o futuro, tema da aula.

Durante as observações, foi possível perceber que a professora também mostrava uma preocupação quanto à correção fonética e ao aprendizado do significado das palavras. Sempre que os alunos tinham alguma dúvida sobre o significado de alguma palavra, ela explicava em LE, sem traduzir ou repetia a palavra corretamente. Quando algum aluno

³² Blanco, R., Arámbol, M. C. B., Prisma, Equipo Prisma, Editorial Edmunen, Madrid, Espanha, 2003.

³³ Durante as 8 aulas foram trabalhados: Pretérito Perfecto, Pretérito Indefinido, Futuro Imperfecto, Condicional, Imperativo afirmativo e negativo.

entendia o significado da palavra que ela havia explicado, ele traduzia, e a professora se sentia desanimada. A correção dos erros era feita imediatamente, falando a palavra corretamente, como se observa no excerto abaixo da aula do dia 27/05/2014, quando uma aluna pergunta sobre uma palavra, como ela está longe, não dá para entender o que ela pergunta, mas segue o seguinte diálogo:

Excerto [51]:

- Aluna: ¿Qué significa [fala uma palavra que não entendo qual é]?
 Prof.: yo creo que... no miré en el diccionario, pero...
 Aluna: [sobrepondo a voz do professor] puede ser lograr...
 Prof.: Sí.
 Aluna: [A voz está muito longe e tem muito barulho na sala, pois estavam reformando o prédio. Assim, não foi possível ouvir na gravação o que ela dizia, mas estava tentando encontrar um significado para a palavra em questão]
 Prof.: Yo no estoy [ehhh] consiguiendo [ehhh] acordarme de la palabra correspondiente...
 Aluna: Alcanzar, ¿sería?
 Prof.: ¡No! Hay una palabra. Yo sé, pero no me acuerdo la palabra. ahhh sí, ¡me acordé! Como si fuera... Yo no voy a traducir, no tiene gracia...
 Aluna: [voz da aluna e não posso entender]
 Prof.: Como si fuera... por ejemplo... algo que que luchaste mucho para lograr, ¿sí? Y finalmente lograste un... ehhh [vozes sobrepostas] sí, ehhh estoy intentando encontrar una palabra sinónimo en español.
 Aluna: [A aluna tenta ajudar]
 Prof.: No sé si es exactamente eso, pero una vitória, ¿no? No una vitoria, pero algo que lograste.
 Aluna: [A aluna traduz]
 Prof.: ¡Sí!, pero estaba tentando no traducir

Esse evento durou aproximadamente 3 minutos e ilustra sua preocupação em não traduzir as palavras desconhecidas que vão surgindo em sala de aula. Essa tendência de Sol em não traduzir era um fator recorrente. Tal preocupação pode ser observada também na aula do dia 24/06/2014.

Excerto [52]:

- Aluna: ¿Qué significa aseo?
 Prof.: Es donde hacemos el número uno y dos.

Nessa aula do dia 24/06/2014, no diálogo acima, podemos ver também uma implicação cultural na expressão oral. O que significa “número uno y dos” para um falante do espanhol? Nesse excerto, percebemos que um aspecto da nossa cultura foi colocado em espanhol, dando a entender que esse aspecto é dito da mesma forma na outra língua.

Ainda nessa mesma aula (24/06/2014), outra aluna se dirigiu à professora perguntando o significado de outra palavra, como ilustrado a seguir:

Excerto [53]:

Aluna1: ¿Qué es huir?

Prof.: Por ejemplo, el ladrón huye de la policía por las calles.

Aluna2: ¿Qué es huella?

Prof.: Cuando caminas por la playa, ¿sí?

Resumidamente, como se pode observar, Sol, embora tenha aprendido traduzindo as letras da música que cantava, em sua prática ela não gosta de traduzir as palavras. É possível que ao ter contato com outras práticas, ela tenha passado por um conflito das experiências e crenças anteriores e atuais. Sua prática atual aponta para uma possível mudança de crença durante a graduação.

Até o momento descrevi, de maneira geral algumas práticas da professora Sol em sala de aula. Nos parágrafos seguintes passo a descrever o uso que ela fez das TDIC. Em geral, seu uso das TDIC se restringia ao uso de vídeos do YouTube, CD do LD e slides de PowerPoint para apresentar ou fixar a gramática ensinada durante a aula. Passo a detalhar esses usos nos parágrafos seguintes.

Em uma de suas aulas, (OB Sol, 03/06/2014), quando se encontravam em sala oito³⁴ alunas, aproximadamente às 12h:15, a professora pediu que entregassem um texto que havia deixado de tarefa. Como nenhuma delas havia feito, ela escreveu o endereço de e-mail dela no quadro e pediu que lhe enviassem por esse meio de comunicação. Nessa mesma aula, para introduzir a unidade 5 do LD, a professora usou uma apresentação em slides do PowerPoint contendo quatro perguntas e dois vídeos. Ela introduziu e desenvolveu a aula da seguinte maneira:

Excerto [54]:

Prof.: Estudiamos el futuro perfecto, estudiamos las oraciones condicionales con futuro [ruido forte de máquina]
Hoy vamos a comenzar una nueva unidad, pero antes de comenzar esta unidad, quería hacerles unas preguntas.
A ver... tengo aquí algunas situaciones, ¿bien?
Quería saber de ustedes que harían en estas situaciones.
Vamos pensar en cada una... ver... pensar... intentar juntos...
¿Qué haríamos en esa situación?
Bueno... a ver... ¿Quién puede leer la primera situación?

³⁴ Durante as observações das aulas, constatei que os alunos nunca chegavam pontualmente. É comum ir chegando um a um durante os primeiros 20 minutos da aula.

- (Uma aluna passa a ler³⁵ a situação colocada no slide e em seguida passa a dar sua opinião)
- Aluna: Muy difícil. Yo no iría hablar con la persona que no (...) (...) pago la cuenta después, senão... Como é senão?
- Prof.: Sino.
- Aluna: (...) De todo jeito (...)
- Prof.: De toda manera.

No excerto [54], observa-se que a apresentação em PowerPoint ilustrava uma situação, a qual um aluno lia a pergunta no slide e respondia. O procedimento de correção quanto à fonética e ao vocabulário era quase sempre o mesmo, isto é, se repetia a palavra corretamente. A professora fez somente duas das quatro perguntas contidas no slide e passou aos vídeos. A transição do evento “opinião sobre a situação contida no slide do aplicativo da Microsoft PowerPoint” para o vídeo se deu com um “bueno” da professora. Ela fechou o PowerPoint e colocou o vídeo. O primeiro vídeo³⁶ (em inglês) tratava de uma cena de um homem assassinando outro no elevador. Diferentes personagens chegavam ao lugar do crime e presenciavam o assassinato. Cada personagem do vídeo, ao ver a cena, reagia de uma maneira diferente. Ao terminar o vídeo, a professora se dirigiu à turma e perguntou o que eles fariam nessa situação. Como a pergunta foi dirigida a todos, alguns alunos responderam. Aqueles que não se manifestaram, a professora os estimulou a responder. Quando todos já haviam participado, a professora volta aos slides do PowerPoint e fez outra pergunta (¿Qué harías tú si fueras invisible?). Ela incentivava-os dirigindo-se a cada um deles pelo nome para que falassem.

Dando continuidade à aula, a professora passou ao segundo vídeo. O vídeo estava em português³⁷ e o objetivo consistia em continuar com o tema gramatical, o condicional, proposto na unidade do livro didático. Os alunos assistiram ao vídeo e em seguida, a professora perguntou sobre como eles reagiriam se estivessem na mesma situação em que se encontravam os personagens do vídeo. Durante a discussão sobre o assunto do vídeo em português, os alunos participaram bastante utilizando a LE. Cada uma das oito alunas presentes em sala pode se expressar livremente sobre o tema, dando sua opinião na LE. Ao término da atividade com o vídeo, a professora passou à última pergunta do slide do PowerPoint. As respostas para as perguntas eram normalmente irreverentes e toda a turma se

³⁵ Situação: Luego de mucho insistir, aquella persona que tanto te gusta acepta salir contigo. Tú la invitas al mejor restaurante de la ciudad. Cuando llega la cuenta, te das cuenta que se te olvidó la tarjeta de crédito y no tienes un real en el bolsillo.... ¿qué harías?

³⁶ Elevator Murder Experiment. Disponível em www.youtube.com/watch?v=qo6Jzh7SHRA.

³⁷ Pegadinha Carrie: a estranha, verão estendida, Programa Silvio Santos (09/02/2014), disponível em: www.youtube.com/watch?v=bSEUHP6HP_A. Acesso em: Dezembro de 2014.

divertia, já que, uma aluna disse que se fosse invisível iria vigiar o namorado e a outra iria ajudar os colegas a colar na prova, outra entraria em lugares proibidos. Essas atividades duraram pouco mais de 30 minutos. Ao término delas, quando uma aluna acabou de dar sua opinião, a professora passou para outra atividade, para exercícios escritos contidos no livro didático, conforme anotação de campo da aula:

Excerto [55]:

Prof.: Bueno... ¿Para qué es esto³⁸? ¿Qué tiempo verbal?, ¿qué verbo? Un ejemplo.

¿Cuál más que usamos?

(Se volta para o quadro e escreve alguns verbos e os alunos colaboram apontando outros verbos): Podría, haría... y muchos otros

Este es el tiempo que vamos a trabajar en esta unidad.

(...)Es el condicional del Indicativo.

Aluna: ¿Y el pudiera?

Prof.: Ese es de otro modo. El subjuntivo, creo que es el pretérito imperfecto del subjuntivo, alguna cosa así. Hoy lo que es más importante para nosotros es el condicional. El último que aprendimos fue el futuro y ahora el condicional.

Neste último excerto, pode-se perceber a preocupação com a explicação em relação à forma e ao uso do condicional. Como o objetivo é ensinar o condicional, quando a aluna faz uma pergunta, ela argumenta que nesse dia aquilo não era importante, sugerindo uma vez mais a presença marcante do ensino gramatical e evidenciando também que os pontos gramaticais são trabalhados de forma separada. Cada um no seu turno, isto é, um dia é o futuro, outro o condicional, depois o imperativo e assim sucessivamente.

Em outra aula, (OB Sol, 24/06/2014), a professora utilizou um *clip* de uma música. Dando sequência ao tema gramatical proposto pelo LD, Sol passou alguns minutos dando explicações sobre o imperativo. Em seguida, fizeram um exercício do LD. Quando os alunos terminam o exercício ela, foi para o quadro e explicou, como mostra o exemplo seguinte:

Excerto [56]:

Prof.: A ver... el verbo pedir. ¿Cuál es la irregularidad?

Alunos: E para I

Prof.: E para I. ¿En tú se queda... , ¿y en usted ...?

Alunos: [respondem em coro corretamente]

Prof.: Pensar. ¿Cuál es la irregularidad?

E para IE

Prof.: E para IE. ¿Tú?...

³⁸ Esto - Se referindo às tantas atividades feitas em sala. Ao que ela estava fazendo.

Essa dinâmica segue por mais alguns minutos para diferentes verbos, como por exemplo, construir, empezar, contar, vestirse, etc. Quando termina a sequência de verbos, ela se dirige à turma dizendo:

Excerto [57]:

Prof.: Bueno, ahora, vamos a ver un video que es un clip ... una música. Vamos a oír esa música ... y verla en el clip de una música (())
 (...)Quiero que apunten los verbos en imperativo en su cuaderno.
 ¿sí?
 Intenten apuntar también a qué se refiere ese verbo.

A atividade proposta por ela consistia em que seus alunos, após assistirem a um vídeo de um clip musical de um grande cantor guatemalteco³⁹, além de escreverem no caderno os verbos escutados, deveriam identificar e sublinhar os verbos no imperativo na versão impressa da letra da música. Entre uma atividade e outra a professora disse aos alunos que era uma música muito romântica. Os alunos não se manifestaram sobre os seus comentários sobre a música nem sobre a música e o clip. Após a primeira escuta, ela propôs que eles conjugassem o verbo identificado na forma imperativa. Os alunos tiveram muitas dúvidas para conjugar, mas tentavam entre eles e o celular resolver a atividade. De vez em quando um aluno chamava a professora na carteira e perguntava. Como persistiam as dúvidas dos alunos, ela foi ao quadro e começou a explicar como se conjugava os verbos que apareciam na música. A certa altura da explicação, a professora falava ainda sobre os imperativos que apareciam na música, explicando a que se referia *dámela*.

Excerto [58]:

(conversas sobre o imperativo entre os alunos depois de algumas explicações da professora sobre o imperativo)
 Prof.: Voy a traer... [uma aluna interrompeu, pois ainda estava tentando entender]
 Sí.
 A aluna diz alguma coisa, mas com o barulho de máquinas e dos alunos não consigo ouvir.
 Prof.: Sí. Esa cuestión de pronombres es un poco complicada mismo.
 (vozes sobrepostas)
 ¡Es difícil mismo! No puedo decir que es fácil, pero ¡no es imposible!
 Después con el uso, con la práctica, nos hace natural
 Uma aluna começa a perguntar um pouco mais sobre o uso do imperativo com pronomes de complemento direto e indireto.
 Prof.: Entonces, bueno, voy a hacer eso, ¿sí? Voy a traer algunos ejercicios sobre

³⁹ Ricardo Arjona – Dame. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w0H0pgl5x8A>

pronombres para que fijen, para que memoricen eso y ... voy a ver si traigo más sobre el complemento directo e indirecto. Porque ... es muy importante que sepan eso. Y ahí traigo mejores explicaciones sobre eso.
Otra cosa: quiero hablar sobre el trabajo (...)

No final da explicação sobre o trabalho, a professora disse que iria colocar o vídeo outra vez para que escutassem, porém eles não quiseram e a professora encerrou a aula.

A prática de Sol, em relação aos recursos usados por ela durante suas aulas, pode ser contemplada na Tabela 8:

Tabela 8: Resumo dos recursos das TDIC utilizados por Sol e seus usos.

Sol	
Recurso	Uso
Dicionário online	Tirar suas próprias dúvidas de vocabulário ou conjugação verbal que surgiam em sala de aula
e- mail	Entrega de trabalhos pelos alunos
Vídeos do youTube	Introduzir um tema gramatical, fixar estrutura gramatical
Slides de PowerPoint	Apresentar perguntas para fomentar a conversação em sala de aula com foco na forma verbal

Fonte: autora deste texto.

Conforme ilustrado na Tabela 8, Sol utiliza as TDIC em suas aulas. Entretanto, esse uso é restrito aos seguintes recursos e práticas: PowerPoint e vídeos do YouTube para o ensino e prática da gramática (foco na forma) da língua. As TDIC foram usadas nas suas aulas como uma ferramenta para a transmissão de conhecimentos gramaticais e como um pretexto para a professora ensinar a gramática da LE. Embora tenha sido possível observar que existia uma prioridade também em relação à habilidade oral, essa conversa em sala é para a prática da gramática. Alguns exercícios de expressão escrita e sobre o vocabulário são propostos pelo LD, porém a professora não coloca tanta ênfase nesses exercícios como quando se trata de ensinar tempos e formas verbais.

Em resumo, em nenhuma aula foi observado o uso de outros recursos das TDIC, como por exemplo, para citar os mais conhecidos, o uso do facebook, mais comum em turmas pequenas para trabalhar habilidade escrita, leitura, questões culturais, entre outras atividades. Não houve menção ao uso do blog, wikis, atividades como produção e socialização de algum vídeo feito pelos próprios alunos, ou até mesmo o celular, já que todos os estudantes da turma possuíam celular com Internet e em muitas ocasiões procuravam o significado de palavras, a conjugação de verbos ou faziam outra atividade

com o aparelho. No início da aula os celulares permaneciam inativos, no entanto, transcorridos uns 20 minutos de aula, iniciava-se a interação com o aparelho. A professora não incentivava o uso, mas também não proibia. Parecia algo natural ou pré-estabelecido.

Tendo descrito a prática de Sol, em relação às TDIC, passo agora a relatar de maneira geral a prática de Miguel e o seu (não) uso das TDIC.

4.5.2 Miguel e sua prática

Miguel é um professor de LE muito dedicado ao que faz. Chegava pontualmente às aulas ou um pouco antes do horário e sempre atendia às suas alunas de forma amável.

Todos os dias, antes de entrar em sala, pegava três ou quatro dicionários de Português/Espanhol que ficavam dentro de um armário, no corredor que dava para a sala de aula, e os levava para a sala. Colocava o livro, os dicionários e outros materiais sobre a mesa, abria o armário da sala e ligava o aparelho de som. Introduzia o CD do livro didático, se sentava e esperava que suas cinco alunas chegassem. Somente uma chegava sempre pontualmente, uma estudante do curso de Letras Português/Espanhol. As demais chegavam cada uma em um horário. Assim, sempre começava a aula com uma ou duas alunas.

O LD⁴⁰ utilizado por Miguel e adotado no CEL, embora diferente do LD utilizado por Sol, também priorizava a conversação. Porém, as conversações, da mesma forma que na prática de Sol, conduziam a uma melhor aprendizagem de algum tópico gramatical e ao vocabulário proposto pela unidade estudada no LD. Após um período de conversação (a atividade tanto do livro como do professor começa com uma pergunta e o aluno, somente com base no seu conhecimento de mundo, começa a dar sua opinião) entre pares ou entre o grupo todo e da resolução de alguns exercícios escritos propostos pelo LD, o professor sempre explicava o tópico gramatical contido no LD. Essas explicações de gramática eram quase sempre orais, com o professor ou mesmo com uma das alunas lendo no livro. Essa situação pode ser observada na aula do dia 06/05/2014. Nesse dia havia cinco alunas em sala, o professor e a pesquisadora. O professor estava trabalhando a Unidade 4 do LD. Ele havia pedido às alunas para pesquisarem sobre algum tema na Internet, para lerem sobre o assunto e levarem o texto para a sala de aula. No início da aula, cada uma delas falou sobre o que leu e quando a última falou sobre o WhatsApp, ele acenou com a cabeça

⁴⁰ Não é prioridade analisar o LD, mas ele é muito importante na pesquisa, pois está presente no cotidiano da sala de aula.

concordando com o que a aluna dizia e deu sequência à aula. O trecho abaixo ilustra a passagem desse momento da aula para outro, isto é, do momento em que termina a opinião da aluna, privilegiando a oralidade⁴¹ para um segundo momento, a revisão para a prova, a verificação de dúvidas dos alunos e a explicação gramatical:

Excerto [59]:

- Prof.: A ver... entonces... eh... lo primero que necesitamos averiguar, ¿sí?, es qué duda tienen. ¿Hay alguna duda sobre el contenido que vimos?
- Aluna: (...) ¡Creo que no!
- Prof.: ¿No? ¿Tuvieron alguna dificultad? ¿Hubo alguna dificultad?, ¿específica?
- Aluna: Bueno... son muchas informaciones (...)
- Prof.: Entonces, vamos a hacer un repaso y ver lo qué puede caer, qué no... (se referia a prova escrita)
- Alunos: (Aguardam em silêncio enquanto o professor está buscando algo no livro)
- Prof.: ¿sí? (retomando a aula)
(...) el imperativo es muy importante porque se utiliza mucho. ¿Puedes leer?
- Aluna: ¡Sí! El imperativo se usa para dar órdenes (...).

Nesse exemplo, a aluna diz que não tem dúvidas, mas em seguida reclama que são muitas informações e, para sanar a dificuldade apresentada pela aluna, o professor propõe uma revisão, porém revisa lendo o que já está no livro. A preocupação do professor parece ser que elas aprendam a usar o imperativo, pois, segundo ele mesmo, se usa muito. No entanto, parece mais uma preocupação em relembrar o conteúdo da prova que virá.

Os temas de conversação contidos no LD eram bastante variados, como por exemplo, natureza e preservação ambiental, Mar Morto, mundo do trabalho, culinária, etc. As alunas passavam alguns minutos da aula falando sobre um dos temas propostos. Ocorriam muitas interferências da língua materna (Português) nas produções orais das alunas e o professor, como procedimento de correção, escutava e repetia a palavra corretamente e, em alguns momentos, recorria à pesquisadora para saber que palavra usar para expressar-se, conforme excertos das aulas que ilustram essa prática recorrente:

Excerto [60]:

Aula	dia	Aluna 1:	O que é sueldo?
27/05/2014		Aluna 2:	Salário
		Prof.:	Sí.
Aula	dia	Aluna1:	¿Qué es huelga?

⁴¹ Cada aluna falava e as outras escutavam. Não tinha interação ou intervenção das outras alunas.

29/05/2014	Prof.:	¡Queremos más derechos!
	Aluna1:	Ahhhh
Aula dia	Aluna:	¿Cómo se disse ‘cama de solteiro’?
13/05/2014	Prof.:	Se dirige a pesquisadora e pergunta: ¿Cómo es?
	Pesquisadora:	Cama individual
Aula dia	As alunas estavam conversando sobre o Meio Ambiente e durante a	
05/06/2014	conversação uma aluna pergunta como se fala fraude. O professor se dirigiu à pesquisadora e perguntou.	

Miguel tenta não traduzir, mas se alguém traduz, ele não se ofende. Em geral, tenta explicar com suas próprias palavras os significados das palavras que vão surgindo. Como a conversação em sala de aula começa por uma pergunta proposta pelo LD e as alunas são iniciantes e possuem pouco conhecimento prévio do vocabulário a ser usado, à medida que vão dando suas opiniões, surgem muitas dúvidas quanto ao vocabulário. Entretanto, não foi observado exercício para fixar o vocabulário ou o uso de outro recurso para expô-las ao vocabulário a ser usado na conversação.

Em uma de suas aulas OB (06/05/2014) Miguel levou dois textos extras de Júlio Cortázar⁴². Distribuiu o texto para as alunas em silêncio e pediu que cada uma lesse um parágrafo em voz alta. Quando terminou o texto, ele traduziu algumas palavras que as alunas poderiam ter dúvidas e perguntou se haviam entendido. Elas disseram que não. Então ele mesmo leu o texto em voz alta e foi repassando o vocabulário, explicando o significado de algumas palavras isoladas do texto, na tentativa de que suas alunas compreendessem. Porém, elas não haviam entendido o conteúdo do texto, o que o texto estava propondo. Isto é, não era problema de vocabulário ou gramática, mas de interpretação. No final, uma aluna entendeu e explicou para todo o grupo. Ele então deu continuidade à aula, passando a um exercício escrito do livro.

Na aula do dia 29/05/2014, o assunto abordado foi sobre o “mundo do trabalho”; o professor levou um texto extra para a sala de aula sobre esse assunto. Tratava-se de um texto⁴³ retirado de uma página da Internet. Ele afirmou haver retirado do site www.elpais.es. A abordagem em relação ao texto foi a tradicional. O professor pediu aos alunos que lessem o texto em voz alta, prática ainda comum no ensino de línguas. À medida que elas liam e não pronunciavam corretamente as palavras, ele repetia a palavra de forma correta. Quando imaginava que algumas palavras poderiam ocasionar algum problema de compreensão do texto, ele fazia a tradução dessas palavras.

⁴² *Instrucciones para cantar e Instrucciones para dar cuerda al reloj*

⁴³ Título do Texto: Más rentabilidad en los consejos diversificados.

Embora o LD tivesse vários exercícios estruturais de gramática, ele se preocupava em levar ainda exercícios estruturais (imperativos e pretéritos) extras que ele mesmo havia selecionado, digitado e imprimido. Demonstrava, assim, sua preocupação com a preparação da aula e em levar materiais extras. Isso ocorreu na aula do dia 13/05/2014. A atividade consistiu em que suas alunas fizessem os exercícios individualmente e quando todas já haviam terminado, o professor fez a correção oralmente.

Na Tabela 9, podemos ver o resumo dos recursos utilizados por Miguel e seu uso.

Tabela 9: Resumo dos recursos utilizados por Miguel e seus usos.

Miguel	
Recurso	Uso
Livro Didático	Guia suas aulas, as conversações e o assunto dos textos.
Textos	Trabalho de leitura em voz alta, significado de palavras e pronúncia correta das palavras. Exemplos de imperativos.
CD do Livro Didático	Compreensão auditiva.
Fotocópias	Exercícios de preencher lacunas para aprender conjugação verbal.

Fonte: autora deste texto.

Em resumo, Miguel parece querer variar suas aulas usando diferentes textos e exercícios, porém, como se pode observar, ele não usa nenhum recurso das TDIC.

Nas oito aulas observadas, Miguel não fez uso das TDIC. Especulamos que isso se deva a basicamente três fatores que influenciam sua prática: (a) onipresença do LD na sua prática; (b) suas crenças em relação à segurança do professor; e (c) suas crenças sobre a oralidade e a sala de aula. Explico mais detalhadamente a respeito do não uso das TDIC na seção 4.5.2.

Nesta seção discorri sobre a prática de Sol e Miguel e como se caracteriza o uso das TDIC por esses dois professores. Conforme apresentado, Sol, embora aparentemente utilize as TDIC como um apoio aos conteúdos ministrados nas aulas, na verdade utiliza as TDIC como uma ferramenta de apoio para a transmissão e fixação (oral e escrita) de tópicos gramaticais. Miguel, por sua vez, não usa nenhum recurso das TDIC. Miguel não usa as TDIC e Sol usa para transmissão de conhecimento. Embasando-me em algumas das

pesquisas discutidas no referencial teórico, sobre o que foi relatado na seção 4.2 e argumentando que os participantes são jovens professores em formação, acreditava que seriam usuários das TDIC para ajudar a seus alunos a aprender melhor a LE. No entanto, como visto nessa seção, não foi isso que observamos.

Na próxima seção, teço considerações a respeito de como as crenças e as práticas desses professores se relacionam ou não.

4. 6 Relações crenças e prática

Nesta seção, descrevo como as crenças se relacionam (ou não) com as ações dos professores em sala de aula. Discurso, primeiramente sobre as crenças em relação ao ensino de LE em geral, para depois focar as crenças em relação ao uso das TDIC. Relato as relações entre as crenças e a prática de Sol e, em seguida as relações entre crenças e a prática de Miguel, ressaltando que nem toda crença reflete uma ação e nem a toda ação subjaz uma crença (WOOD 2003 apud BARCELOS 2006b).

4.6.1 Relação entre as crenças e as práticas de Sol

Como visto na seção 4.3, Sol acredita que o uso das TDIC nas aulas de LE é um recurso motivador e eficaz. No entanto, em sua prática em sala de aula, as TDIC foram utilizadas como uma ferramenta para transmitir conteúdos, sobretudo, aqueles referentes aos aspectos gramaticais.

Como descrito na seção 4.5.2, na aula do dia 03/06/2014, a professora usou durante toda a sua aula um PowerPoint e dois vídeos. Essa prática diverge da sua crença sobre o uso equilibrado das TDIC, pois como relatado por ela, o uso equilibrado não pode ser em uma aula inteira. Por outro lado, sua crença quanto a um recurso motivador é consoante com sua prática, isto é, ela levou um recurso para motivar aos alunos. Porém, não se tratava de uso para motivar a aprender língua, mas sim de um uso para aprender um tempo verbal. Os vídeos apresentados não davam insumo linguístico aos alunos, não abordavam nenhum conhecimento cultural da LE, pois estavam em português e inglês.

Em sua aula do dia 24/06/2014, Sol também recorreu ao recurso do vídeo para fixar a forma do imperativo, como descrito na seção 4.5.2. Nessa aula, podemos inferir que a prática de Sol é divergente de sua crença quanto ao uso das TDIC como recurso

motivador e quanto à importância do ensino de cultura. Como dito antes, tratava-se de um clip de uma música de um cantor guatemalteco. Sabendo que para a participante da pesquisa sua crença relacionada ao bom professor de LE é aquele que ensina a cultura da língua em aprendizagem, essa parecia ser uma boa oportunidade para que pudesse falar não somente sobre o cantor e a interpretação da letra da música, mas principalmente sobre a Guatemala, suas belezas naturais, a cultura, outras línguas existentes nesse país, etc. No entanto, a prática da professora nessa aula, sugere uma abordagem tradicional, onde os recursos das TDIC são usados para a exposição e/ou transmissão de conteúdos, principalmente o conteúdo gramatical (foco na forma) mantendo, de certa forma, os alunos na condição de sujeitos passivos. É o professor que detém todo o poder de decidir o que deve ou não fazer, o certo e o errado, quando parar e quando prosseguir. Miccoli (2013, p. 118) mostra que diferentes estudiosos sinalizaram a importância da atenção na gramática no ensino de línguas para adultos, porém assevera que “isso não deve implicar uma retomada da concepção tradicional de ensino pela qual a apresentação explícita de conteúdos, seguida de manipulação por repetição e prática, basta”.

Ainda nessa aula, da sua prática, podemos depreender que o uso das TDIC não foi um recurso motivador nem eficaz para a aprendizagem da língua nem para a aprendizagem da gramática em si. Os alunos não entenderam o uso do imperativo e não quiseram escutar a música outra vez. Isso pode até mesmo levar o aprendiz a acreditar que a música hispânica é ruim e difícil. É possível também inferir, embora Sol não verbalize, mas deixa evidente em sua prática, que talvez não tenha conhecimento ou não tenha sido preparada para explorar o ensino de cultura em suas aulas. A crença implícita pode ser que ensinar cultura seja somente trazer para a sala de aula uma música de um cantor hispano.

Na aula do dia 24/06/2014, como visto, foi possível perceber uma implicação cultural na expressão oral (ver excerto [52]). Percebemos que embora Sol acredite ser importante ensinar a cultura, sua prática ainda não coaduna com sua crença, talvez por falta de conhecimento, de prática ou pela sua ânsia em não traduzir.

A Tabela 10 traz um resumo da relação das crenças e práticas de Sol.

Tabela 10: relação entre as crenças e ações de Sol.

Crença	Ação relacionada à crença	Ação que contradiz a crença
TDIC é um recurso eficaz	Usa a tecnologia para tirar dúvida (que ela mesma tem) de vocabulário.	Não incentiva o uso do celular na sala de aula.
TDIC é um recurso motivador.	Usa o vídeo para introduzir, ensinar ou fixar gramática	

	(foco na forma) aparentemente com o intuito de motivar a conversação sobre os temas verbais.	
O uso das TDIC tem que ser equilibrado.		Usou os recursos em quase toda uma aula.
O bom professor sabe e ensina a cultura da Língua.		Usou o vídeo de um grande cantor guatemalteco para ensinar um tempo verbal, mas não explicou sobre a cultura do país.

Fonte: autora deste texto.

Em resumo, como se percebe na tabela 10, o uso das TDIC por Sol, aparentemente, reflete suas crenças sobre o uso das TDIC. Porém, a partir de uma análise mais profunda, é possível observar que esse uso é restrito a uma suposta eficácia quanto à transmissão de conhecimentos, sobretudo, conhecimentos gramaticais. A crença sobre a importância do ensino da cultura não encontra respaldo na aula dela, pois ao lançar mão de um vídeo em que ela poderia abordar a cultura de outro país, não o fez e usou o vídeo como um pretexto para ensinar gramática.

Fica evidente que o mais importante no uso das TDIC não é o uso em si, mas como as usamos, o que fazemos com elas em sala ou fora dela. Em uma de suas aulas, Sol lançou mão do uso do e-mail para que seus alunos entregassem os trabalhos que deveriam ter sido entregues em sala. Claro que essa é uma prática bastante ecológica, pois não gastamos papel nem tinta. Entretanto, da forma como foi utilizado, esse recurso talvez não tenha sido conduzido a um uso eficaz da TDIC para aprendizagem, já que foi utilizado apenas para envio de tarefa. Talvez, o professor pudesse ter pedido que um aluno enviasse primeiro a um colega de sala e que esse companheiro fizesse a primeira correção, podendo passar inclusive para um terceiro colega, e somente depois a professora corrigiria. Nessa prática, poderia ser observado o uso dos conectivos, a coerência e a coesão, entre outros aspectos do uso da língua, podendo ocorrer a substituição de uma atitude costumeira (uma crença arraigada sobre a correção, inclusive da língua portuguesa) na prática da expressão escrita, em que o aperfeiçoamento dessa habilidade se resume a que o aluno escreva em casa sobre algum tema e entrega depois o texto ao professor. O professor corrige e entrega de volta para o aluno com as devidas correções que normalmente são ortográficas e gramaticais. Durante as aulas observadas nenhum trabalho foi feito com os alunos para que pudessem refletir sobre as inadequações linguísticas cometidas na escrita.

Na verdade, com ou sem tecnologias podemos vivenciar processos participativos e colaborativos entre ensinar e aprender. As aulas podem ser dinâmicas e motivadoras,

utilizando somente as habilidades do professor e dos alunos. O uso do PowerPoint feito pela professora poderia ter sido substituído por perguntas escritas em tiras ou cartões de papel coloridos. A interação seria a mesma sem o recurso moderno. Como afirma Paiva (2010), dependendo do uso que se faz das TDIC, o professor só estará automatizando as antigas práticas dos livros didáticos. Park e Son (2009 apud CAPAM, 2012) sustentam que meras atitudes positivas não podem garantir uma educação de alta qualidade. Nem a mera presença da tecnologia, seja ela de ponta ou não, é garantia de que será aproveitada em todo o seu potencial. Ween (1993) afirma que os professores possuem fortes convicções em relação ao conteúdo de sua matéria e quanto à pedagogia a ser usada e somente adotam novos meios de comunicação se puder usá-los de acordo com as suas crenças e as práticas existentes. Concordo com Moran (2014) quando afirma que não são os meios que definem a aprendizagem. Como observado na prática da professora Sol, o uso que ela faz das TDIC está também relacionado a outras crenças sobre o ensino e aprendizagem da LE.

Após descrever as relações entre as crenças e as práticas de Sol, passo a descrever as crenças e as práticas de Miguel.

4.6.2 Relações entre as crenças e as práticas de Miguel

Como visto, Miguel usa as TDIC para sua aprendizagem, acredita que é importante o uso das TDIC em sala de aula, pois é um recurso motivador e eficaz. Porém, Miguel **não** utiliza as TDIC na sala de aula.

Retomando o que foi dito na seção 4.3.2, em relação ao uso das TDIC, em oito aulas observadas, Miguel não usou as TDIC em nenhuma delas. Isso pode ter acontecido basicamente por três fatores que influenciaram sua prática: (a) onipresença do LD na sua prática; (b) suas crenças em relação à segurança do professor; e (c) suas crenças sobre oralidade e a sala de aula. Explico sobre esses motivos nos parágrafos seguintes.

O primeiro fator refere-se à onipresença do LD em sala de aula. Todas as atividades são desenvolvidas de acordo com o proposto pelo LD. A sequência da aula de Miguel se configura de acordo com o LD, sem mudança da ordem das atividades. As conversações são estritamente guiadas pelo assunto que o LD propõe. Durante o período de observação das aulas, ocorreram algumas datas comemorativas e festas no Brasil e no mundo hispânico⁴⁴, porém o professor não fez menção a elas, talvez (porém menos

⁴⁴ San Fermines, em Pamplona, começa dia 06 de julho. Fiesta de Moros y Cristianos, 30 Junho, em Alicante. Inti Ryme ou fiesta del sol, em Perú, 24 de Junho. Fiestas de San Juan e São João no Brasil.

provável) por desconhecimento, ou por sua dependência aos conteúdos abordados pelo LD. Essa prática é divergente da sua crença do bom professor de LE, aquele que ensina a cultura da língua, pois seria uma oportunidade para ensinar a cultura de outros países e inclusive relacioná-la à cultura brasileira.

Como visto anteriormente, Miguel buscava levar atividades extras (textos e exercícios estruturais) que lhe pareciam importantes, mas em consonância com o assunto da unidade em estudo do LD. Como afirma Almeida Filho (2012, p.58) “os materiais didáticos possuem uma presencialidade vital na produção dos processos de ensinar e aprender revelada por sua ubiquidade nas aulas”. Esse mesmo autor afirma ainda que as escolhas nem sempre são deliberadas. “Muitas vezes é o que pressentimos ser útil ou adequado fazer, é uma memória de ter visto fazerem assim antes em nossa vida escolar ou universitária” (p.58). Miguel, em sua segunda entrevista, afirmou que gostava da aula de uma de suas professoras do EM. Essa professora levava textos para a sala de aula e para ele isso era muito bom, pois quando conseguia ler, sentia que aprendia e que aprendia algo útil para a vida.

Em segundo lugar, a insegurança de ser um professor iniciante talvez tenha influenciado o não arriscar a utilizar as TDIC. Ao contrário de Sol, essa é a primeira vez que Miguel dá aulas em sua vida. Miguel possui a crença de que o professor não pode passar insegurança, pois professor inseguro deixa a matéria e a própria língua desacreditada. Assim, fazer aquilo que o LD determina, pode talvez deixá-lo mais resguardado perante os alunos, isto é, mais seguro. Quanto ao uso das TDIC, ele não se sente seguro para usá-las, e, por isso, ele não se atreve a experimentá-las em sala de aula.

Em terceiro lugar, que sua crença em relação à dificuldade para um adulto aprender a habilidade oral, associada a sua crença de que a sala de aula é o espaço para ele praticar essa habilidade, o faz manter o foco da sua aula na oralidade. Isto é, na opinião sobre algum assunto que tanto ele como suas alunas dão. Porém, não descartamos que como esse foco é dado pelo LD, é isso que Miguel faz, já que o LD é o guia das suas aulas.

Em resumo, algumas de suas crenças, associadas a sua pouca experiência como professor, podem o ter impedido de utilizar as TDIC em sala de aula. Embora Miguel não tenha usado as TDIC, em seu trabalho docente, podemos ver outras ações que refletem ou não suas crenças.

Como foi possível observar, a aula 06/05/2014 caracteriza-se por uma tentativa de variar a aula e privilegiar a literatura, pois, como visto no perfil do participante, Miguel tem preferência pela literatura espanhola e pelo seu ensino. Infere-se aqui que seu gosto pessoal e a crença do bom professor, aquele que varia e prepara as aulas, influenciou a ação de Miguel. Assim, levar materiais extras é imprescindível, mesmo que o estudo deste texto se dê de forma tradicional.

O texto escolhido por Miguel continha muitos exemplos contextualizados de imperativos. Assim, é possível inferir que a prioridade era o ensino de gramática e não a literatura ou o ensino da leitura, isto é, o texto era um pretexto para ensinar gramática, e de certa forma, também era um pretexto para praticar a pronúncia. Porém, essa gramática contida no texto não foi trabalhada e/ou ensinada de forma contextualizada, sugerindo que Miguel pode acreditar que com bons modelos de uso e forma de um tempo verbal, seu aluno vai aprender a usá-los também. Pela prática de Miguel, pode-se inferir que ele ainda está na dúvida se ensina ou não a gramática, e qual a melhor forma para ensiná-la, pois ele não passa horas explicando, mas prepara exercícios estruturais extras para as suas alunas.

Segundo Miguel o bom professor deve ensinar a cultura da LE, porém essa sua crença diverge da sua prática. Como visto anteriormente, na aula do dia 06/05/2014, ele levou o texto de Julio Cortázar, mas não apresentou informações sobre o autor do texto, sobre o que ele escreveu e inclusive sobre o seu país, Argentina. Porém, como já comentei, se limitou a ler o texto, traduzir umas palavras e corrigir a fonética. Embora Miguel não verbalize, pela sua prática, depreendemos que ele possui a crença que para saber língua é necessário saber vocabulário, gramática e pronunciar corretamente as palavras.

Na aula do dia 29/05/2014, sua prática se deu em função da leitura e decodificação do texto. O fato de Miguel focar o significado das palavras nos textos sugere uma prática a qual ele foi exposto desde o ensino fundamental e médio. Sugere também que ele parece acreditar que somente em saber o significado das palavras seus alunos vão entender o texto. Parece também acreditar que ao saber como se pronunciam as palavras o aprendiz vai aprender a falar com correção. Essa constatação também está relacionada ao fato de que Miguel não buscou fazer nenhuma atividade específica para o ensino de vocabulário e não fixou a contextualização do vocabulário. Também não disse a que gênero pertencia o texto, não ressaltou o uso dos conectivos e outros tantos aspectos que o texto podia fornecer.

A Tabela 11 traz um resumo da relação entre as crenças e as práticas de Miguel.

Tabela 11: Relação de crenças e práticas de Miguel.

Crença	Ação relacionada à crença	Ação que contradiz a crença
TDIC é um recurso eficaz		.
TDIC é um recurso motivador		
O uso das TDIC tem que ser equilibrado		
O bom professor sabe e ensina a cultura da LE	Levou textos de Júlio Cortázar	Não falou sobre cultura e/ou literatura. Uso do texto como pretexto para aprender forma verbal, vocabulário e fonética.
Professor amigo/próximo		
Sala de aula	Priorizar a oralidade	Valoriza a gramática e a correção fonética.

Fonte: autora deste texto.

Percebe-se, na Tabela 11, que a prática de Miguel é dissonante de suas crenças. Miguel é um professor iniciante e no curso de Letras Português/Espanhol não se usa LD. Assim, concluímos que sua prática reflete em parte a maneira como ele aprendeu a língua estrangeira ainda na escola regular.

Em resumo, quanto à relação entre crenças e prática dos dois professores, pode-se afirmar que a prática de ambos os professores está focada no ensino da gramática, na tradução do vocabulário e na correção fonética. Embora isso não tenha sido verbalizado pelos participantes, podemos inferir que, como sua prática é voltada para esses aspectos, eles parecem acreditar que conhecer o vocabulário, ter correção fonética e saber a gramática da língua, especificamente a forma e o uso do verbo, é muito importante para a aprendizagem da língua. Apesar de dizerem acreditar na importância do ensino da cultura isso não se refletiu na sua prática de sala de aula. Conforme discutido anteriormente, não houve nenhum comentário sobre implicações culturais nos exercícios de conversação ou na leitura e interpretação de textos. Em relação às outras habilidades da língua, podemos pensar também que eles possuem uma visão bastante limitada do ensino das quatro habilidades da língua, aspecto que para eles é importantíssimo, e para todo e qualquer professor de línguas, pois é condição necessária para ser professor de LE.

Em relação às TDIC, mesmo como aprendizes da língua fazem um uso muito limitado delas para sua própria aprendizagem e talvez, por isso, não utilizam adequadamente as TDIC em sala de aula. Além disso, desconhecem a utilidade dos recursos para o ensino e para sua própria aprendizagem das 4 habilidades da LE.

Neste capítulo, apresentei as práticas de Miguel e Sol e discuti a relação entre suas crenças e práticas. No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisas e as implicações para formação de professores de LE.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo, em que apresento as considerações finais, está dividido em três seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las. Na segunda faço uma reflexão sobre algumas implicações desse trabalho de pesquisa. Na terceira, apresento as limitações desse estudo e dou sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nessa seção, volto brevemente aos resultados apresentados no capítulo 4 para responder às perguntas de pesquisa, as quais norteiam esse trabalho e que serviram para alcançar o objetivo desse estudo. O objetivo desse estudo foi conhecer e entender as crenças de professores de espanhol em formação inicial quanto ao uso das TDIC no ensino e aprendizagem da língua espanhola e como suas crenças se relacionam ou não com suas práticas em sala de aula.

5.1.1 Quais são as crenças de professores em formação inicial sobre o uso das TDIC?

Os participantes deste estudo possuíam as seguintes crenças sobre o uso das TDIC: 1) **são um instrumento motivador e eficaz**; e 2) **o seu uso em sala de aula deve ser equilibrado**. O não uso das TDIC em sala de aula, para eles significa aula no modelo antigo, sendo uma forma de privá-los de novas oportunidades de aprendizagem.

Sobre as TDIC como um instrumento motivador e eficaz, os participantes acreditam que os recursos das TDIC são importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois auxiliam o professor na sua didática tornando as aulas menos cansativas, atraindo a atenção dos alunos e isso os motiva. No entanto, é importante destacar que a eficácia dos recursos sugere, de acordo com o observado em suas práticas, uma eficácia na transmissão dos conteúdos, não necessariamente uma abordagem para um melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Para os participantes da pesquisa, o uso das TDIC deve ser equilibrado, isto é, o professor deve usá-las juntamente com outros materiais, como por exemplo, fotocópias de exercícios, textos, músicas, etc. Isso demonstra mais uma vez que as TDIC são consideradas instrumentos de ensino e não como mediadoras de conhecimento,

demonstrando também que não são usadas em toda sua potencialidade. A professora Sol utiliza as TDIC baseada nas práticas que vivencia na graduação.

5.1.2 Os professores em formação inicial utilizam as TDIC para a aprendizagem da língua espanhola? Como? Por quê?

Os participantes desta pesquisa usam as TDIC para a sua aprendizagem da LE. Eles usam diferentes recursos como, por exemplo, vídeos do YouTube para aprender a pronúncia e as variações linguísticas, para adquirir vocabulário e para conhecer sobre a Literatura Espanhola. Usam sites para aprender gramática, para conhecer sobre algum assunto das disciplinas e o Facebook para discussão de algum tema abordado nas disciplinas da graduação.

Eles afirmam usar os recursos e aparentemente se apresentam como bons e assíduos usuários das TDIC, acreditando que elas contribuem com sua aprendizagem e formação acadêmica. No entanto, o uso que fazem parecer ser limitado à automatização de práticas antigas para sua própria aprendizagem. Ou seja, eles utilizam o vídeo do YouTube para aprender a falar a LE, escutando e repetindo as palavras e frases que ouvem. É claro que existe mérito nessa prática, entretanto existem maneiras mais efetivas de aprender as quatro habilidades usando os recursos das TDIC e ambos se queixaram de seu desempenho oral e escrito. Um dos aspectos interessantes das TDIC na educação é a aprendizagem colaborativa⁴⁵. No entanto, os participantes usam as TDIC isoladamente, como se elas fossem um material de apoio à sua aprendizagem e não como meio/forma de aprendizagem. Talvez por desconhecimento, os participantes deixam de experimentar um envolvimento ativo em situações de aprendizagem real utilizando as TDIC. Outro fator que chama a atenção na pesquisa se deve ao fato de que esses jovens professores (22 e 23 anos) são praticamente os nativos digitais e nós, professores mais antigos, temos uma falsa ideia de que eles são melhores que nós no uso de qualquer tecnologia. Assim, dizer que usam e usá-las para algumas práticas, não significa saber fazer uso para a aprendizagem, e muito menos usá-las em todo o seu potencial. Também não significa que o simples fato de usar as

⁴⁵ O conceito de Aprendizagem colaborativa está relacionado à teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1987). Segundo Dias (2012, P. 10), “Fundamenta-se no pressuposto básico de que aprender é um ato social que envolve interações entre os participantes e, por meio delas, ocorre a aprendizagem”. Como um simples exemplo, seria um grupo de aprendizes que juntos, através da interação entre eles, solucionam um problema proposto.

TDIC em benefício de sua aprendizagem, o professor sabe fazer uma transposição daquilo que aprendeu para uso pessoal para a prática pedagógica.

5.1.3 Os professores em formação inicial utilizam as TDIC no ensino de língua espanhola? Como? Por quê?

Sol utiliza as TDIC em suas aulas de LE, porém, como visto no capítulo 4, esse uso é para transmissão de conhecimento referente ao conteúdo gramatical, especificamente a conjugação de verbos. Podemos dizer que a professora adota as TDIC a partir de uma abordagem tradicional (transmissão de conteúdos) como uma ferramenta que aparentemente inova as aulas, porém não as usa para o ensino. Não foi observada nenhuma prática que promovesse atividades colaborativas, comunicativas ou de colaboração entre professora e alunos. O motivo pelo qual ela usa os recursos é por acreditar que eles motivam os alunos, fazem a aula mais dinâmica e é um instrumento eficaz para ensinar a matéria. Ou seja, ela usa os recursos de acordo com suas crenças sobre sua própria prática pedagógica e sobre como deve ser o processo de ensino e aprendizagem da LE.

Quanto ao participante Miguel, ele não usa as TDIC em sua prática em sala de aula. Os principais motivos para esse não uso são: a) suas crenças sobre o ensino e aprendizagem da LE; b) sua insegurança para usar esses recursos aliada à sua condição de professor novato e ao fato de não possuir inicialmente o desejo de ser professor, ou seja, ainda está se descobrindo como professor. Miguel reclama da falta de preparo para o uso das TDIC e ressalta que somente após uma preparação para o uso pedagógico das TDIC o faria. Por todos os motivos expostos, ele não se arrisca muito em práticas diferentes das contidas no LD e de algumas práticas que ele foi exposto no ensino médio e na graduação.

5.1.4 Como essas crenças se relacionam com sua prática no uso (ou não) das TDIC na sala de aula?

Embora o objetivo desta pesquisa tenha sido investigar as crenças e práticas sobre o uso das TDIC, a análise dos dados também revelou crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem da LE, que influenciam muitas das ações em sala de aula pelos professores, inclusive suas crenças sobre TDIC.

Como visto no capítulo 4, nas salas de aula, os participantes efetuavam ações ora em consonância com suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE ora em

consonância com suas crenças sobre o uso das TDIC. Mas também apresentavam ações em dissonância com suas crenças tanto no uso das TDIC como em relação ao ensino e aprendizagem da LE. Suas crenças sobre ensino e aprendizagem parecem ser mais centrais, adquiridas há mais tempo que as crenças sobre as TDIC, e por isso mais difíceis de serem mudadas (BARCELOS, 2007).

Embora as crenças de ambos participantes sobre as TDIC sejam positivas não as utiliza em sua aula, enquanto Sol utiliza alguns recursos. Entretanto, esse uso pode ser caracterizado como um instrumento novo para velhas e tradicionais práticas, em consonância com algumas de suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE. Sua prática está focada no ensino da gramática definida pelo LD, na tradução do vocabulário e na correção fonética. Sua decisão por um ou outro recurso das TDIC se dá em consonância com aquilo que ela acredita, ou seja, é um instrumento que promove motivação, é eficaz e ajuda o professor em sua didática, o que também é importante. No entanto, ao observar as aulas, a constatação é de que as TDIC servem de instrumento para a transmissão desses conteúdos nem sempre é motivador, pois tudo depende de como e para que se usa o recurso. Resumidamente, a decisão por usar ou não os recursos das TDIC e como utilizá-la, está relacionada não somente as crenças sobre as TDIC, mas também, e principalmente, às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE.

Este estudo possibilitou fazer algumas reflexões sobre as crenças no ensino e aprendizagem da LE e sobre o uso das TDIC nas aulas de LE. Após responder as perguntas de pesquisa, apresento na seção seguinte algumas implicações e reflexões para a área de formação de professores de espanhol.

5.2 Implicações deste estudo

Nessa seção, apresento algumas implicações da pesquisa. A primeira delas é de nível pessoal e as demais tratam de algumas reflexões e implicações para a área de formação de professores de espanhol.

Primeiramente, esse trabalho foi de grande importância para a minha formação, pelas disciplinas cursadas e pela pesquisa desenvolvida, a qual me possibilitou fazer uma reflexão sobre minhas próprias crenças e sobre minha prática em relação ao uso das TDIC no contexto em que trabalho. Esta pesquisa me ajudou a repensar como o estagiário pode ser melhor atendido por mim nesse processo importante da sua vida acadêmica.

A segunda se refere à importância da prática em sala de aula oferecida pelo CEL para os professores em formação. Os participantes da pesquisa possuem um perfil bastante diferente que certamente influencia em suas práticas, isto é, Miguel não queria ser professor e possuía muitos preconceitos em relação à escola regular e tem preferência pelo ensino de literatura. Sol sempre sonhou em ser professora e ama ensinar LE. A parte das diferenças identitárias, os participantes da pesquisa vivenciaram em suas aulas processos importantes que somente com aulas teóricas não vivenciariam. Durante as observações notei que Sol, cursando o quinto período do curso de Letras, era mais segura que Miguel, que estava no nono período e, além de monitor de LE, já havia cumprido o estágio obrigatório. Ou seja, parece que o tempo em sala de aula proporciona mais segurança (muitas das perguntas que surgiam em sala de aula já eram conhecidas por ela e não era a primeira vez que lecionava naquela turma e que utilizava o mesmo LD). Quanto mais segurança mais condições de se arriscar no novo. Acredito que todos os professores em formação deveriam passar por essa experiência. No entanto, esse formato de curso livre do CEL pode contribuir para o fortalecimento da crença sobre o lugar ideal para se aprender a LE e a construção de mais crenças sobre o lugar ideal para exercer a profissão de professor de LE, e a dificuldade em se ver trabalhando em outros contextos. Para esses professores em formação, a escola pública é o lugar onde não se aprende e não se ensina; e a escola particular é o lugar onde o professor faz aquilo que o aluno e os pais determinam. Assim, para uma melhor formação, além de discutir essas crenças na formação inicial, é importante que esses futuros professores participem também de mais práticas em escolas regulares, não somente no estágio, mas em outros programas, inclusive em estágios voluntários, preparação de oficinas, entre outras iniciativas. É importante que lhes seja oferecido um pensar sobre a prática em sala de aula com uma quantidade maior de alunos e de idades diferentes. Que eles sejam desafiados a preparar atividades diferentes das que se encontram no LD para as escolas regulares e que essas atividades não necessitem de fotocópias.

A terceira se refere ao LD. Em praticamente todas as instituições de ensino do país é adotado um LD. A indústria do LD move milhões e, por isso, penso que o LD permanecerá nas aulas de línguas por longos anos. Por outro lado, o LD não é feito de qualquer maneira. Existe um grupo de especialistas que se desdobram em estudar e pensar sobre ele, portanto, possui seu valor. Por tudo isso, acredito que seja importante rever o papel do LD na sala de aula de LE na graduação. Embora o curso de Letras habilitação Português/Espanhol não adote o LD, no CEL e em suas práticas futuras, os professores em

formação terão que aprender a fazer uso dele. Assim, seria interessante que o curso adotasse um LD em algum dos semestres e/ou alguma disciplina do curso ensinasse aos professores em formação a criarem suas próprias unidades didáticas e/ou repensassem como um professor pode propor uma abordagem didática diferente da que o LD apresenta. Isso é importante, pois o professor em formação usa o LD nas aulas do CEL de acordo com suas crenças e experiências adquiridas no ensino fundamental e médio. Porém, com a diferença básica que no CEL é permitido e incentivado que o aluno fale a língua.

A quarta trata da habilidade oral, do ensino da cultura e da presença da gramática nas aulas. Ambos participantes manifestaram as mesmas queixas em relação à habilidade oral e escrita. Esses professores em formação inicial passam pela universidade e cursam 6 disciplinas de língua espanhola, o que é muito representativo na vida acadêmica dos professores em formação. No entanto, eles podem lecionar no CEL ou em outros cursos de idioma para seis níveis diferentes. Acredito que se o curso de Letras oferecesse uma disciplina de língua espanhola por semestre, somariam 8 disciplinas durante o curso e eles se sentiriam mais seguros quanto a sua habilidade oral. Por outro lado, se oferecessem disciplinas (obrigatórias ou optativas) online para fomentar o uso das TDIC e a prática das 4 habilidades, seria interessante também.

Os professores manifestaram a crença de que ser bom professor é ser conhecedor da cultura da LE e saber ensiná-la. No entanto, durante as aulas observadas, eles não se referiram a nenhum aspecto cultural. Não pretendo discutir o significado de cultura e o seu ensino, mas entendo que ela forma parte do ensino de línguas, e ensiná-la significa expor os estudantes à alteridade, à diversidade e à heterogeneidade (OCEM, 2006). Os aspectos culturais, portanto, além de importantes para o desenvolvimento da língua em toda sua dimensão, representam também uma oportunidade para se trabalhar a tolerância ao outro. Durante a pesquisa notei que os professores em formação não estão seguros sobre o ensino da cultura e como a cultura exerce influência nas 4 habilidades, principalmente na habilidade oral e escrita. Entender que é importante ensinar cultura é diferente de saber o que é, suas implicações e como ensinar. Da mesma forma, esses professores precisam refletir sobre o papel que a gramática ocupa em suas aulas e como poderiam ensinar a gramática de maneira que ela não seja o centro e nem seja abordada de forma tradicional (foco na forma). Se antes o bom professor era o que ensinava gramática, agora é o que ensina cultura, porém observando as aulas, essa crença sobre a cultura é manifestada somente na fala, na prática, é a gramática que ocupa o lugar de destaque.

A quinta implicação refere-se à necessidade de formação para o uso das TDIC em benefício próprio dos professores em formação e para a prática em sala de aula de qualquer contexto de ensino, assim como também, é essencial compreender as crenças dos professores antes de qualquer tentativa de que as TDIC sejam incorporadas à sua prática. Explico melhor essas implicações a seguir.

De acordo com o que foi abordado no capítulo 2, existem dois fatores importantes para a integração das TDIC à prática docente. O primeiro se refere à crença do professor, que exerce influência se ele fará uso das TDIC ou não. Capan (2012), Sabizian e Gilakajani (2013), entre outros, sugerem ser importante uma atitude ou uma pré-disposição para o uso das TDIC. Essa atitude é uma crença sobre a importância e/ou necessidade do uso das TDIC pelos professores que, segundo esses autores, define se os professores farão uso das TDIC ou não. A segunda, defendida por Capan (2012) refere-se à necessidade de que o professor seja usuário das TDIC, isto é, quanto mais prática no uso pessoal das TDIC, mais facilidade ele possui para integrá-las em sua prática. Ollerana et al. (2010), Peralta e Costa (2009) e Teo (2008) em suas pesquisas, concluem que os professores possuem crenças positivas em relação às TDIC, porém são resistentes a elas. Concluíram também que os professores precisam de formação para o uso, pois esses professores afirmam que, na prática em sala de aula, não usam as TDIC.

A minha conclusão é em parte parecida às pesquisas citadas anteriormente, isto é, coincidimos que é necessário formar o professor para o uso pedagógico das TDIC. Os participantes dessa pesquisa demonstraram que aparentemente são bons usuários das TDIC e possuem crenças positivas para o seu uso. No entanto, quando eles relatam o uso que fazem das TDIC para sua aprendizagem, trata-se de um uso que não se dá em toda sua potencialidade. Isso significa que esses professores em formação precisam aprender a usar as TDIC em benefício da sua aprendizagem enquanto aprendizes de língua. Outra observação importante refere-se ao fato de que ambos apresentam crenças positivas para o uso das TDIC, mas, no entanto, um dos participantes as usa em suas práticas e o outro não. Ou seja, somente essa pré-disposição ou a crença positiva para o uso não é garantia que os professores adotem as TDIC em suas práticas.

Vários fatores contribuem para o não uso das TDIC, mas o principal se deve ao sistema de crenças do professor e a necessidade de vivenciar práticas inovadoras. Porém, não se trata somente de utilizar, mas saber como se utiliza e para quê é essa utilização. Embora os participantes dessa pesquisa acreditem na potencialidade do uso das TDIC e na importância de utilizá-las em suas práticas pedagógicas, eles não as utilizam em toda sua

potencialidade, isto é, na prática do professor, um recurso pode servir simplesmente para a automação de velhas práticas (PAIVA, 2010). Outro aspecto importante que observei trata-se do fato de que ser jovem e usuário assíduo das TDIC não significa que fará essa transposição do uso pessoal para o pedagógico, ou que as usarão de forma adequada e eficiente para a sua própria aprendizagem de línguas e principalmente em suas práticas.

As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm um papel fundamental na utilização das TDIC. Quando se decide por integrá-las, caso da participante desse estudo, o professor o faz de acordo com um sistema de crenças e quando se decide não integrá-las, também é em detrimento de outras crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Integrar as TDIC ao ensino e aprendizagem de línguas não é tão simples quanto se pensa. Não se trata de usar os recursos dentro das formas convencionais de ensino e de acordo com nossas crenças de como deve ser o ensino de línguas. É importante desenvolver atividades que realmente sejam colaborativas no ensino, e que não sejam simplesmente para transmitir (apresentar, expor) conteúdo. Assim, é necessário rever crenças e práticas e formar professores através de práticas inovadoras, isto é, que envolvam o uso das TDIC. Os professores em formação necessitam ser preparados para o uso das TDIC não somente para que elas sejam incorporadas às suas práticas em sala de aula, mas também para a utilização dos recursos em benefício próprio enquanto aprendizes de línguas. Ou seja, necessitam aprender os recursos adequados para desenvolver diferentes competências através das TDIC. Para isso, é preciso renovar os currículos dos cursos de Letras. Como as tecnologias evoluem muito rápido, iniciativas isoladas de apenas uma disciplina na graduação (normalmente o estágio de ensino) não torna o professor em formação em um competente usuário das TDIC, nem muito menos um usuário dos diferentes recursos para o ensino de línguas. É necessário que se promova cursos de capacitação contínuos, grupos de discussão (crenças e práticas com TDIC), entre outras iniciativas, para um constante repensar, pois, somente assim teremos a possibilidade de rever nossas crenças e integrar efetivamente as TDIC ao ensino e aprendizagem. Observando os dois participantes da pesquisa, pude inferir que quando o professor decide incorporar as TDIC esse processo não ocorre de um dia para o outro. Vários outros fatores estão relacionados à integração das TDIC às práticas do professor. Porém, um dos mais importantes é a identificação e a superação das crenças do professor, não somente sobre as TDIC, mas sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo, pois como observamos, as crenças estão inter-relacionadas.

Da mesma forma que deveríamos capacitar os futuros professores, é importante também que haja iniciativas para a prática do professor formador, que precisa saber como ensinar os futuros professores a utilizarem as TDIC, pois se esse uso for efetivo também na formação do futuro professor, é mais provável que ele as utilize em sua prática.

Na próxima subseção, apresento as limitações da pesquisa

5.3 Limitações desta pesquisa

A primeira limitação refere-se ao uso da entrevista como instrumento de pesquisa. Esse é um instrumento complexo e valioso, mas pesquisadores devem se inteirar dos tipos de perguntas a serem feitas, treinando antes, lendo sobre o assunto, talvez fazendo até mesmo uma entrevista piloto. Durante as entrevistas, eu poderia ter explorado mais a fala dos participantes em relação às suas crenças sobre o uso das TDIC, foco desse trabalho.

A segunda limitação diz respeito ao calendário da pesquisa. Embora tenha sido feito todo um planejamento para a pesquisa, infelizmente, por motivos alheios a minha vontade, a última entrevista foi realizada muito tarde (no mês de Novembro/2014) e isso atrasou a triangulação dos dados, atrasando também a escrita da dissertação e a não transcrição de todas as entrevistas.

A terceira limitação diz respeito ao cuidado do pesquisador em gravar as aulas. Embora tenha comprado um bom gravador e de tê-lo testado antes, a qualidade da gravação das aulas ficou muito ruim. Havia uma reforma no prédio onde atuaram os dois participantes e o barulho sobrepunha a voz do professor e dos alunos. Esses fatores limitaram uma transcrição mais acurada das aulas dos professores.

Por fim, a última limitação diz respeito ao uso de narrativas. O pesquisador deve estar atento para o fato de que alguns participantes podem não escrever tanto ou escrever superficialmente sobre um assunto, fazendo assim, com que não tenhamos muitos dados com os quais trabalhar. Isso aconteceu com a narrativa de Miguel que não escreveu nada sobre TDIC. Daí, a importância de se ter vários tipos de instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa.

Na próxima subseção, aponto algumas sugestões de pesquisas futuras.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Os resultados apontam para a possibilidade de pesquisas futuras tais como:

- a) Investigar os professores em formação inicial na disciplina de estágio de ensino, registrar as orientações recebidas nessa disciplina e acompanhar suas aulas de estágio, verificando suas crenças e práticas sobre o uso das TDIC em contextos regulares de ensino.
- b) Comparar as aulas dos professores do CEL com suas práticas nas aulas do estágio supervisionado em escolas públicas ou particulares. Isso permite verificar o papel do contexto e das crenças dos professores quanto ao uso das TDIC em suas aulas.
- c) Verificar crenças de professores em formação, propor um curso de extensão sobre aplicações práticas das TDIC, propor grupo de discussão sobre o uso das TDIC para a aprendizagem e para o ensino da LE. Observar a prática do professor e promover uma reflexão. Verificar se houve mudanças na prática do professor.
- d) Relacionar as crenças e práticas de professores formadores e dos professores em formação em relação ao uso das TDIC. Como visto, os professores formadores possuem a característica de passar crenças para os professores em formação.
- e) Estudos que envolvam crenças e identidade profissional dos professores de espanhol em função da Lei 11.161 e/ou no uso das TDIC.

|

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, D. A., Nelson, R. R., & Todd, P. A. **Perceived usefulness, ease of use, and usage of information technology: a replication.** *MIS Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 227-247, 1992.

AFONSO, C. A. **Internet no Brasil** – alguns dos desafios a enfrentar. *Informática Pública*, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf. Acesso em: Janeiro de 2015.

ALBIRINI, A. **Teachers attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers.** Elsevier: *Computers & Education* v. 47, n.4, p. 373-398, 2006. Disponível em <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/SecondaryICT/PDFs/teacherattitudesEFLSyria.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos.** 2008. Disponível em: fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/download/23/27. Acesso em: Março de 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. Publicado em Paschoal Lima, Regina Célia C. (Org.) **Leitura Múltiplos Olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (pp 103-110). Disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>. Acesso em: Março de 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Ed. Especial, vol. 9, pp 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006. Disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>. Acesso em: Novembro de 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, Transições E Mudança No Currículo De Formação De Professores De Línguas. IN.: Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000. Disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>. Acesso em: Agosto de 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge - Ensino e Pesquisa**, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

ALMEIDA, J. F., JÚNIOR, F. M. F. **Educação e informática**. Criando ambientes inovadores. São Paulo: USP/ Proinfo/MEC, 2008.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, setembro/dezembro de 2012.

ARAÚJO, A. G., ALENCAR, T. A., OLIVEIRA, A. C. Contribuições do Trabalho Colaborativo e da Prática Reflexiva para a Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira. In.: DUTRA, D. P.; MELLO, M. R. (Orgs.). **Educação Continuada: Diálogos entre ensino, Pesquisa e Extensão**. 1 ed. Campinas/ Belo Horizonte: Pontes Editores/ Faculdade de Letras – UFMG, 2013.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial in: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004b.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006a

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRÃO (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p 15-42, 2006b.

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

_____. e KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. In: *System*, vol. 39, n. 3, p. 281-289, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1100087X>. Acesso em: 24 nov. 2011.

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. L. M; Amorin, M. A. ; Carvalho, A. M. (orgs). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013.

BARROS, S. M. ASSIS-PETERSON, A. A. **A Formação Crítica de Professores de Línguas: Desejos e Possibilidades**. São Carlos, São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. Cambridge University Press. **Language Teacher**, v. 6, p. 81-109, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.161** de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União nº 151, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

BURNS, A.; BARNARD, A. Researching Language Teacher Cognition and Practice. **International Case Studies**, 2012.

CALVO, L. C. S., EL KADRI, M. S., ORTENZI, D. I. B. G., SILVA, K. A.(Orgs.) **Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Uma homenagem a Telma Gimenez. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

CAPAN, S.A. (2012). Teacher Attitudes towards Computer Use in EFL Classrooms. *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 3, 248-254. Disponível em: http://www.academia.edu/2442327/Teacher_Attitudes_towards_Computer_Use_in_EFL_Classrooms.

CARMONA, M. P. Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera Decires. **Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros**. v. 12, n.15, pp. 27-38. 2010.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O ensino de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001.

CELANI, M. A. A. Perguntas Ainda Sem Respostas na Formação de Professores de Línguas.In.: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 57-70 2010.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In.: GIL, G., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Educação de Professores de Línguas**. Os Desafios do Formador. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa Em Ciências Humanas E Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16, n. 002. Universidade do Moinho. Braga, Portugal, 2003.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2005.

CONSEJO DE EUROPA (2001): **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: MECD-Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.

COSTA, E. G. M., RODRIGUES, F. C. FREITAS, L. M. A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. 2009. **Linguassagem**. Disponível em <http://www.letras.ufscar.br/linguassagem/edicao10/espanholnaescbr.php>. Acesso em: Fevereiro 2013.

CUADRADO, A. M. Desarrollo de las competencias informáticas y la ciudadanía del siglo XXI. Facultad de Educación, UNED, España. p. 138 – 164. In: E-book: BARROS, D.M.V. et al. (2011) **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.] ISBN:

978-989-20-2329-8. Disponível em: <http://perdigital.wordpress.com/2011/04/21/e-book-educacao-e-tecnologias-reflexao-inovacao-e-praticas/>. Acesso em: 29/08/2011.

DAVIDSON, C. Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitive Methods*. 2009. Disponível em: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewFile/4205/5401>. Acesso em agosto de 2014.

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *RBLA*, Belo Horizonte, aop1212. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>. Acesso em Abril de 2015.

FARIA, M. D. A. **As Crenças e o Processo de Construção de Identidade Profissional de Alunos do Terceiro Semestre na Licenciatura Letras-Português-Inglês**. 2013. 199 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa, MG, Brasil. 2013.

FRANK, S. Intelligence Founde in School. Blog. (2007). Disponível em <http://intelligenceinschool.blogspot.com.br/2007/05/web-20-in-education.html>

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quartely**, v.32, n.3, p. 397-417, 1998.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (Orgs.). **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge Press, p.351-378, 1996.

GIL, G., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Educação de Professores de Línguas**. Os Desafios do Formador. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

GILAKJANI, A. P. EFL Teachers’ Biliefs toward Using Computer Tecnology in English Language Teaching. **Journal of Studies in Education**, v. 2. n. 2, 2012.

GIMENEZ, T. **Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: Contribuições da Lingüística Aplicada**. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguistica Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

GIMENEZ, T. Por uma Tipologia de Projetos de Formação Continuada de Professores de Inglês. In.: TELLES, J. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas. Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

GIMENEZ, T., CRISTOVÃO, V. L. Derrubando Paredes e Construindo Pontes: Formação de Professores de Língua Inglesa na Atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n.2, 2004.

GONZÁLEZ, N. M. **A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras**. In.: BARROS, c. s. E COSTA, G. M. (Orgs) **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**, Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/249577>. Acesso em: Agosto 2013.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. SCIENTIA PLENA VOL. 7, NUM. 11, 2011.

HALCOMB, E. J., & DAVIDSON, P. M. (2006). **Is verbatim transcription of interview data always necessary?** *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42. ISSN 0897-1897. Disponível em: http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/EmpiricalResearch/PDFs/transcription_interview_data.pdf

HOLEC, H. **Training teachers to cope with the inherent variability of their office, Innovation in Language Learning and Teaching.** 2011, 111-118, DOI: 10.1080/17501229.2011.577528.

HORIKAWA, A. Y. Interação Pesquisador-Professor: Por uma Relação Colaborativa. In.: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico.** Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 89-104, 2009.

INSTITUTO CERVANTES (2006): **Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.** Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 53-69, 2001.

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

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

LLOBERA, M. **Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras.** IN.: Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In.: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico.** Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 45-62, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S. S. (orgs). **Questões de método e linguagem na formação docente.** São Paulo: Mercado das letras, 2011.

MAIA, S. F. MENDES, B. M. M. **A Formação Do Professor De Inglês No Brasil: Aspectos De História, Ensino Básico e Superior.** 2009. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf. Acesso em: Outubro de 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009.

MARINHO, S. P. (2008). **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica.** O que pensam alunos de licenciaturas. Relatório técnico

de pesquisa. PUC-MINAS. Disponível em http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828101647.pdf. Acesso em: Janeiro de 2015.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação**. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p. 1-9. Disponível em <http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiadigitaiseducacao.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2015.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E. QUEVEDO-CAMARGO, G. GIMENEZ, T (orgs). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009, p. 61-78.

MATEUS, E. F. Os professores na era do digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 199-220, 2004.

MCALISTER, M., DUNN, J. & QUINN, L. Student teachers "attitudes to and use of computers to teach mathematics in the primary classroom". **Technology, Pedagogy and Education**, v. 14, n. 1, p. 77-106. 2005. Disponível em : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390500200194#.VKQBItLF88M>. Acesso em: Dezembro de 2014.

MCALISTER, M., DUNN, J., & QUINN, L. (2005). Student teachers " attitudes to and use of computers to teach mathematics in the primary classroom". *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), 77-106. Disponível em : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390500200194#.VKQBItLF88M>

MICCOLI, L. **Aproximando Teoria e Prática para Professores de Línguas Estrangeiras**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2013.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado da Educação. **Língua Estrangeira: proposta curricular - CBC. Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: 2006.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Editora Papirus. Campinas, SP, 2014.

ORELLANA, N.; ALMERICH, G.; BELLOCH, C. Y DÍAZ, I. **La Actitud Del Profesorado ante Las TIC: Un Aspecto Clave para la Integración**, 2010. <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2210/1/1.5.27.doc>. Acesso em : Dezembro de 2014.

PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A Tecnologia na docência em línguas estrangeiras. Convergências e tensões 2010. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613. Disponível em <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: dia 4 de agosto de 2011.

SAITO, F. S., RIBEIRO, P. N. S. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Rev. bras. linguist. apl.**, vol.13, no.1, p.37-66. 2013.

SANTOS, L. M. A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **Rev. bras. linguist. apl.**, vol.13, no.1, p.15-36, Mar 2013.

SILVA, K. A. O Futuro Professor de Língua Inglesa no Espelho: Crenças e Aglomerado de Crenças na Formação Inicial. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP. Pontes, p. 105-124, 2006.

SOUZA, S. A. F. **A Internet e o ensino de línguas estrangeiras**. Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 1, 1999 (139-172).

SIQUEIRA, R. A. R. & MESSIAS, R. A. L. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. **Linguagem & Ensino**, v. 11, n. 2, p. 377-392, 2008.

TELLES, J. A. A Trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 79-92, 1999.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. vol.4, n.2, pp. 57-83, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/04.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2013.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) Trajetórias na formação do professor de línguas. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, p.15-38, 2002.

TEO, T. Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. **Australasian Journal of Educational Technology** , v. 24, n.4, p 413-424, 2008.

TEO, T., SU LUAN, W., & SING, C. C. A cross-cultural examination of the intention to use technology between Singaporean and Malaysian pre-service teachers: an application of the Technology Acceptance Model (TAM). **Educational Technology & Society**, v. 11, n. 4, p. 265–280, 2008. Disponível em http://www.ifets.info/journals/11_4/19.pdf. Acesso em: Dezembro de 2014.

VALENTE J. A. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? Departamento de Multimeios, Nied e GGTE da Unicamp e CED da PUC-SP, 2013. Disponível em http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

VALENTE, J. A. O uso da Internet em sala de aula. 2002. Editora da UFPR. Educar, Curitiba, n. 19, p. 131-146.

VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. Gestão Escolar e Tecnologias. 2005. Disponível em

http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-9/VALENTE_2005.pdf.
Acesso em: Outubro de 2014.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31. Opção de acesso: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto17.pdf. Página visitada em Outubro de 2013.

VALENTE, J.A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>. ACESSO em: outubro de 2012.

VEEN, W. The role of beliefs in the use of information technology: implications for teacher education, or teaching the right thing at the right time. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, v. 2, n.2, p. 139–153, 1991.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação de pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, p. 59-76, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. Metodologia na investigação das crenças. . In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-231, 2006.

ZOLIN-VEZ, F. **Crenças sobre Ensinar e Aprender Espanhol**: Reprodução e Manutenção do Status Quo e da Estratificação Social. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

ZOLNIER, M. C. A. P., Aprender inglês na escola pública: uma questão de identidade, investimento e comunidades imaginadas. **Revista de C. Humanas**, v. 7, n. 2, p. 247-260, 2007.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras

Prezado aluno,

Sou aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa e estou desenvolvendo o projeto Professores de espanhol em formação inicial: suas crenças e práticas sobre o uso das TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola, sob orientação da professora Ana Maria Ferreira Barcelos, cujo objetivo é investigar as crenças dos professores de espanhol em formação sobre o uso das TDIC no ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Ficarei muito grata se você concordar em participar dessa pesquisa, pois sua participação é necessária para que o projeto aconteça.

Caso concorde em participar, solicitarei a você: (a) responder a três questionários, dois questionários semi-abertos sobre seus dados pessoais e profissionais, e um a respeito de seus conhecimentos e crenças sobre as novas tecnologias; o outro, um questionário aberto sobre suas crenças em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola; (b) escrever uma narrativa sobre seu processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola e sua relação com as novas tecnologias tanto como aluno quanto como professor; (c) gravar em áudio algumas de suas aulas no curso de extensão; (d) participar de uma entrevista, a qual será gravada em áudio e (e) observar 8 de suas aulas no curso de extensão. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa e servirão de subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de Língua Espanhola. Além disso, almejo que o desenvolvimento desta pesquisa contribua para a formação dos próprios participantes, uma vez que participarão de discussões e reflexões sobre o processo de inclusão das TDIC no ensino da língua espanhola.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade será respeitada durante todo o período de coleta de dados, assim como em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente no seu desempenho profissional. Não haverá armazenamento dos dados coletados.

Você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa a qualquer momento, para esclarecer quaisquer dúvidas e caso de se sentir prejudicado ao participar da pesquisa. O endereço, telefone e e-mail do Comitê de Ética são:

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal XXXX, campus XXXX, prédio XXXX, piso inferior.

Telefone: XXXX. Correio eletrônico: XXXX

Quaisquer outras dúvidas referentes ao desenvolvimento desta pesquisa poderão ser sanadas através do seguinte contato de e-mail da pesquisadora Vânia: lealval@hotmail.com.br, ou pelos telefones: XXXX.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, caso queira contribuir voluntariamente com este estudo como participante, assine, por favor, seu nome abaixo e deixe seu endereço de e-mail e telefone para que possa entrar em contato com você quando for necessário.

Assinatura:_____.

E-mail:_____.

Telefone:_____.

Data:_____.

XXXXXXX, janeiro de 2014.

Vânia Aparecida Lopes Leal
Mestrando em Letras – XXX

ANEXO II

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DE LE	EMENTA DAS DISCIPLINAS
XXXX 173 - Fundamentos de Língua Espanhola 3(3-0) I.	Conteúdos comunicativos. Conteúdos gramaticais. Conteúdos léxicos. Conteúdos fonéticos. Conteúdos ortográficos.
XXXX 171 - Língua Espanhola II 4(4-0) I e II.	Conteúdos comunicativos (nível intermediário). Conteúdos gramaticais (nível intermediário). Conteúdos léxicos (nível intermediário). Conteúdos fonéticos (nível intermediário). Conteúdos ortográficos (nível intermediário)
XXXX 72 - Língua Espanhola III 4(4-0) I e II.	Conteúdos comunicativos (nível intermediário-avançado). Conteúdos gramaticais (nível intermediário-avançado). Conteúdos léxicos (nível intermediário-avançado). Conteúdos fonéticos (nível intermediário-avançado). Conteúdos ortográficos (nível intermediário-avançado).
XXXX 271 Língua Espanhola IV 4(4-0) I. XXX 172. XXX 277 Leitura e Produção de Textos em Língua Espanhola 4(0-4) II.	Conteúdos comunicativos (nível avançado). Conteúdos gramaticais (nível avançado). Conteúdos léxicos (nível avançado). Conteúdos fonéticos (nível avançado). Conteúdos ortográficos (nível avançado).
XXXX 370 Língua Espanhola V 4(4-0) II.	Conteúdos comunicativos (nível superior). Conteúdos gramaticais (nível superior). Conteúdos léxicos (nível superior). Conteúdos fonéticos (nível superior). Conteúdos ortográficos (nível superior).
XXXX 371 - Língua Espanhola VI 4(4-0) I.	Fonética e fonologia da língua espanhola. Morfologia da língua espanhola. Sintaxe descritiva da língua espanhola. Uso do dicionário na língua espanhola.
XXXX 470 - Conversação em Língua Espanhola 4(4-0) I.	Compreensão de documentos sonoros. Leitura de textos: entonação e ritmo. Produção oral.
XXXX 476 Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I 8(2-6) I.	Prática das habilidades linguísticas e comunicativas em sala. Desenvolvimento em sala das competências comunicativas.
XXXX 477 Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II 8(2-6) II.	Prática dos conceitos e fundamentos metodológicos em sala. Exploração didática de materiais em sala. Desenvolvimento e prática do processo de avaliação.

ANEXO III**Questionário de identificação pessoal e profissional**

Identificação:

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Naturalidade: _____

Idade: _____

Prezado participante, por favor, responda as perguntas abaixo dando sua opinião honesta e sincera sobre os tópicos. Não existe resposta certa ou errada. Estou interessada em sua opinião. Obrigada pela sua participação!

Informações sobre contexto educacional pessoal e profissional

1. Tipo de instituição onde estudou o ensino fundamental: () Pública. () Privada.

2. Tipo de instituição onde estudou o ensino médio: () Pública. () Privada.

3. Fez curso particular de língua espanhola? () Sim. () Não.

4. Estudou outra língua? () sim. () Não. Se sim, qual? _____

5. A escola em que você estudou oferecia a disciplina de língua espanhola?

() Sim. () Não.

Se sim, você frequentou as aulas de língua espanhola no Ensino Médio? () sim. () Não.

5. Tempo de estudo da língua espanhola: _____. Você fala outro idioma? _____. Se sim, qual? _____

6. Onde você considera ter aprendido a língua espanhola?

7. Atualmente, qual período do curso de letras você está? _____

8. Há quanto tempo está como professor do curso de extensão?

9. Quantas horas/aulas você leciona por semana e para quais níveis?

10. Qual foi sua maior motivação para se tornar professor de língua espanhola no curso de extensão. _____

11. Você leciona em outra instituição? Qual?

12. Se somente leciona no curso de extensão, gostaria de lecionar em outra instituição? Qual? Por quê?

13. Caso queira comentar alguma questão que não foi proposta aqui, você tem liberdade para fazer neste espaço.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO IV**Questionário sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)**

Prezado participante, por favor, responda as perguntas abaixo dando sua opinião honesta e sincera sobre os tópicos. Não existe resposta certa ou errada. Estou interessada em sua opinião. Obrigada pela sua participação!

1. Você possui computador conectado a Internet?() Sim. () Não.

Se não, como faz para ter acesso a Internet?

2. A Internet está presente no seu cotidiano? Se sim, de que forma?

3. O que você entende por TICs (atualmente conhecidas por TDIC)?

4. Você utiliza as TDIC para sua própria aprendizagem da língua espanhola? () Sim. () Não.

a) Se sim, quais?

b) Se não, justifique.

c) Caso você tenha respondido afirmativamente a questão anterior, como o uso das TDIC têm contribuído para sua aprendizagem de língua espanhola

5. Na sua opinião, uso das TDIC podem contribuir para sua formação como futuro professor dessa língua? Como?

6. Você utiliza algum recurso das TDIC para ensinar a língua espanhola?

() Sim. () Não.

a) Se sim, quais recursos você utiliza?

b) Por quê considera importante utilizá-los?

c) Qual a frequência (faça uma estimativa) de uso das TDIC nas suas aulas?

d) Se você não usa nenhum recurso, comente sobre os motivos que o levam a não usá-los

7. Quais recursos das TIDCS você ainda não sabe usar, mas gostaria de aprender?

8. O que o curso de letras poderia fazer para ajudá-lo a usar mais e melhor os recursos das TDIC?

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO V**Questionário sobre crenças**

Prezado participante, por favor, responda as perguntas abaixo dando sua opinião honesta e sincera sobre os tópicos. Não existe resposta certa ou errada. Estou interessada em sua opinião. Obrigada pela sua participação!

Identificação :

Nome: _____

Pseudônimo: _____

1. O curso de letras sempre foi sua primeira opção? Se não, indique os demais cursos que gostaria de ter cursado em ordem de preferencia.

2. Quais eram suas expectativas antes de ingressar no curso de Letras? Elas têm se cumprido? Comente.

3. Quais as razões que o/a levaram a escolher o curso de letras?

4. Quais as razões que o/a levaram a escolher a língua espanhola?

5. Em sua opinião, quais são as qualidades e/ou características necessárias para ser um bom professor de espanhol?

6. Quais características você desaprova em um professor? Por quê? Por favor, comente sobre esse assunto.

7. Quais os conhecimentos/conteúdos que um professor de língua espanhola deve aprender durante a graduação para lecionar?

8. Como você vê seu desempenho ao utilizar a língua espanhola, tanto como estudante e como professor, em relação às 4 habilidades (escuta, leitura, escrita e fala)? Descreva-o.

9. Quais as estratégias você utiliza para aprimorar seus conhecimentos de língua espanhola?

10.1. Você, enquanto professor, quais estratégias utiliza para sanar alguma dúvida ou dificuldade em ensinar algum tópico?

10. Você conhece a lei 11.169? Por favor, comente sobre essa lei e sobre o que você acredita que ela representa para a língua espanhola e para o futuro professor de língua espanhola.

11. Descreva e comente sobre sua experiência como professor de língua espanhola no curso de extensão (CELES).

_____ O CELES têm contribuído na sua formação docente? Comente

_____ Ao terminar o curso de Letras, onde você gostaria de lecionar e por quê?

ANEXO VI

ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA MIGUEL

(Objetivo: esclarecer melhor alguns pontos dos questionários e principalmente da narrativa, mas também obter novas informações)

1. Por que estava desmotivado com a graduação? Quais eram estes outros planos que você diz ter?
2. Comente sobre estes seus preconceitos e porque a carreira não te atraía?
3. Quando os professores faziam estes comentários (sobre a escola pública), qual era a sua reação?
4. Como você acredita que coloca seus conhecimentos em prática? E a prática do espanhol? Comente um pouco sobre isso.
5. O que o motivou a seguir com a carreira? Quando se deu este fato ou o que desencadeou este pensamento?
6. O que é exatamente por em prática seu espanhol? Me explica isso?
7. Me conte mais um pouco sobre o que é fazer parte da formação dos seus alunos.
8. Que tipo de professor você gostaria de ser? E que tipo de professor você não gostaria de ser?
9. Você se sente seguro para lecionar? O que te fez sentir seguro ou inseguro?
10. Você tem algum professor do curso de graduação que te influenciou na maneira como você leciona?
11. Sobre o uso e não uso das TDIC, o que te motiva e/ou desmotiva a usá-las?
12. Você acredita que elas são ou não importantes? Quando elas são importantes ou são desnecessárias?
13. Você acredita que elas podem ajudar ao aluno?

ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA SOL

(Esta entrevista tem como objetivo esclarecer alguns pontos dos questionários e da narrativa, mas também para obter informações novas e para melhor triangulação dos dados)

1. Porque você escolheu Viçosa para estudar?
2. Algum professor em especial te influenciou nesta vontade que você diz sentir em dar aula?
3. Tem algum professore que você tomaria como modelo? Como você vê seus professores? Me explica isso melhor?
4. Quais suas motivações para usar as TDIC? E o que te desmotiva?
5. O que te faz acreditar que as TDIC funcionam na sua aula?
6. Em quais situações para você é melhor usá-la?
7. Como é usar alternadamente as TDIC? O que seus professores fazem que você gosta? Me dá um exemplo?
8. O que é ser para você uma professora dinâmica?
9. Que tipo de conhecimento ou quais conhecimentos são importantes para você?

“Quero ser uma professora dinâmica e que consiga passar o máximo de conhecimento aos alunos. Me esforço para aprender, a preparar boas aulas para chegar a isso”.

10. Em que aspecto as TDIC poderiam te ajudar para você ser esta professora que diz querer ser?

ANEXO VI

ROTEIRO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA SOL

A. Sobre a escolha do curso, etc

1. Como escolheu esta universidade para estudar?
2. Você me contou que o básico da língua espanhola aprendeu sozinha. Como e quando aprendeu?
3. Você disse que gostava de ensinar. Como e/ou em que momento você “descobriu” esta vontade? (Foi influenciada por alguém ou algum professor?)
4. Me fale sobre um dia seu no CEL. Sobre sua experiência em ensinar.
5. Gostaria que me falasse sobre o que é ser bom professor de LE.
6. Como você se vê como professora?

B. Influência das TDIC na aprendizagem da língua:

1. Me fale um pouco sobre sua experiência quanto ao uso das TDIC. Gostaria que me contasse desde quando você usa as TDIC, para quê e por quê as usa, como você as usa, quais recursos mais gosta e por quê.
2. Durante o EM seus professores usavam as TDIC na escola? Conte-me sobre isso.
3. Durante a graduação seus professores usavam e/ou usam as TDIC? Como você se sente em relação ao uso (pelo seus professores) das TDIC em sala de aula? Me dá um exemplo?
4. Enquanto estudante de letras (professor em formação) você utiliza as TDIC? Como? Para que? Quais recursos você mais utiliza?

C. Influência das TDIC no ensino de LE:

1. Enquanto professor do CE, o que te motiva/desmotiva a usar as TDIC? Me fale um pouco sobre suas aulas e o uso das TDIC?
2. O que te faz acreditar (ou não) que as TDIC funcionam (ou não) em sua sala de aula?
3. Em quais situações para você é melhor usá-las?
4. Quais os conhecimentos são importantes para que o professor utilize as TDIC?
5. Existe algum recurso que você gostaria de usar? Qual? Por quê gostaria de usá-lo? Existe algum recurso que você gostaria de usar e não utiliza? O que te impede de utilizar?

6. Na sua opinião, quais seriam os maiores obstáculos que você enfrenta no dia-a-dia para utilizar as TDIC?
7. Como você se sente em relação ao seu uso das TDIC em sala? Está feliz ou frustrada com eles? Por quê?
8. Você gostaria de saber mais sobre o uso das TDIC em sala de aula de LE? Explique.

ROTEIRO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA DE MIGUEL

A. Sobre a escolha do curso, etc

1. Como escolheu esta universidade para estudar?
2. Você me falou sobre sua admiração pela proposta de ensino da UNILA. O que falta em outras universidades para que seja tão interessante quanto a UNILA?
3. Você me falou que começou a graduação desmotivado. Por que estava desmotivado com a graduação? Quais eram estes outros planos que você tinha na época?
 - a. O que o motivou a seguir estudando Letras?
4. Você me falou também sobre ‘seus próprios preconceitos em relação a escola pública’ Comente sobre os seus preconceitos sobre a escola pública e porque a carreira não te atraía?
5. Quando os professores faziam comentários sobre a escola pública, qual era a sua reação?
6. Você me disse que em um momento determinado começou a ‘se dar melhor no curso’. Quando e como aconteceu este fato?
7. Você me disse que deixou para entrar no CELES no final do curso. Gostaria que me contasse um pouco mais sobre esta decisão.
 - 7.1. Em sua opinião, quais conhecimentos são mais importantes para a profissão professor?
 - 7.2. Pelo que você fala, parece que tanto a teoria como a sua vivência na língua te dá mais segurança para lecionar. É isso mesmo? Qual o motivo da insegurança?
 - 7.3. O que significa ter vivência na língua?
8. O que é exatamente por em prática seu espanhol? Me explica isso?
9. Você me disse que a oralidade é a habilidade mais difícil. Comente sobre essa sua afirmação.
 - 9.1. Como você faz para melhorar a habilidade oral?
10. Que tipo de professor você gostaria de ser? E que tipo de professor você não gostaria de ser?

11. Me fale sobre um dia seu no CELES.

[o que é para você manter-se em contato com a língua?]

B. Influência das TDIC na aprendizagem da língua:

1. Você me disse que sabe falar inglês. Onde e como aprendeu?
2. Me fale um pouco sobre sua experiência quanto ao uso das TDIC. Gostaria que me contasse desde quando você usa as TDIC, para quê e por quê as usa, como você as usa, quais recursos mais gosta e por quê.
3. Durante o EM seus professores usavam as TDIC na escola? Conte-me sobre isso.
4. Durante a graduação seus professores usavam e/ou usam as TDIC? Como você se sente em relação ao uso (pelo seus professores) das TDIC em sala de aula? Me dá um exemplo?
5. Enquanto estudante de letras (professor em formação) você utiliza as TDIC? Como? Para que? Quais recursos você mais utiliza?

C. Influência das TDIC no ensino de LE:

1. Enquanto professor do CE, o que te motiva/desmotiva a usar as TDIC? Me fale um pouco sobre suas aulas e o uso das TDIC?
2. Você acha que as TDIC funcionam em sala de aula? Como? Por quê?
3. Em quais situações para você é melhor usá-las?
4. Quais os conhecimentos são importantes para que o professor utilize as TDIC?
5. Existe algum recurso que você gostaria de usar? Qual? Por quê gostaria de usá-lo? Existe algum recurso que você gostaria de usar e não utiliza? O que te impede de utilizar?
6. Na sua opinião, quais seriam os maiores obstáculos que você enfrenta no dia-a-dia para utilizar as TDIC?
7. Como você se sente em relação ao seu uso das TDIC em sala?
8. Você gostaria de saber mais sobre o uso das TDIC em sala de aula de LE? Explique.

ANEXO VI

ROTEIRO TERCEIRA ENTREVISTA: SOL E MIGUEL

- 1) Você acha/acredita que as TDIC te ajudam a aprender língua espanhola? Como?
- 2) Faça uma lista rápida de recursos das TDIC que você sabe usar.
- 3) O que você gostaria de aprender a usar? Para que fins?
- 4) Você, como professor, acha importante usar as TDIC em sala de aula? Por quê?
(O que você usa e o que gostaria de usar ou não?)
- 5) O que você já usou que você acredita ter dado bons resultados?
- 6) O que te faz continuar usando ou não as TDIC?
- 7) Você considera importante que um professor conheça os recursos das TDIC e saiba usá-los em sala de aula? Por quê?
- 8) Se você fosse trabalhar em uma escola que te exigisse usar as tecnologias todos os dias, o que você faria?

ANEXO VII

ROTEIRO MÍNIMO PARA A NARRATIVA

Prezado aluno,

Gostaria de poder contar mais uma vez com sua colaboração para avançar com a pesquisa. Gostaria que escrevesse uma narrativa sobre sua trajetória quanto aprendiz de língua espanhola, narrando sobre sua decisão de lecionar língua espanhola no curso de extensão e sua experiência com o uso das Novas Tecnologias no ensino e na aprendizagem da língua espanhola. Faça, de preferência, em ordem cronológica, fornecendo o máximo de detalhes possível. Relate fatos, acontecimentos e pessoas que influenciaram, tanto positiva quanto negativamente, esses processos. Espero que este momento seja também importante para você. Reflita sobre sua história, suas experiências e sua postura quanto aprendiz de língua espanhola, professor de língua espanhola e quanto a usuário das Novas Tecnologias no seu processo de aprendizagem da língua e como recurso para suas aulas.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Vânia A. L. Leal

ANEXO VII

NARRATIVA DA PROFESSORA SOL:

Sou uma grande admiradora de idiomas e foi isso que me atraiu para o curso de letras, além de amar dar aula, sempre tive essa vontade.

Desde o início do curso já sabia que queria seguir na habilitação de espanhol porque era/é uma língua que me encanta e que já havia tido contato antes, pois era muito fã de alguns cantores hispanos falantes. Nunca tive espanhol na escola, por isso tentei estudar sozinha por algum tempo, até que cheguei à universidade.

Quando comecei a estudá-lo efetivamente me apaixonei, realmente se tornou um gosto pessoal. Todos da equipe de professores da área do espanhol são muito bons e isso também ajuda no meu desenvolvimento enquanto aluna.

Como gosto muito da língua, me envolvi nas atividades da área desde o início do curso. Comecei a dar aulas no CELES no segundo período e isso foi muito bom para mim, pois me possibilitou ver, desde o início, os dois pontos de vista: do aluno e do professor ao mesmo tempo. Essa percepção, as orientações recebidas e a vivência na sala de aula me ajudaram a crescer na minha profissão e a aprender em dobro o que estudo, além de permitir que eu veja meus professores de outra forma e que os compreenda.

Em relação ao uso das TDIC em sala, considero muito importante, pois é uma maneira mais prática, mais interativa e comunicativa de ensinar. Elas aproximam o aluno à língua através de materiais dinâmicos e reais, como vídeos e músicas, e permite que uma aula não fique presa a situações artificiais.

Com o espanhol não é diferente, o uso das TDIC agrega muito valor à aula. Gosto de usar porque me ajuda muito também na aprendizagem da língua e vejo que funciona nas minhas aulas. Meus professores usam alternadamente com outros materiais e acho boa essa variação, pois não dá para usar só TDIC também.

Quero ser uma professora dinâmica e que consiga passar o máximo de conhecimento aos alunos. Me esforço para aprender, a preparar boas aulas para chegar a isso.

ANEXO VII

NARRATIVA MIGUEL:

DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Comecei a graduação de Letras desmotivado. Tinha outros planos naquele momento e não sabia muito bem o que esperar do curso até que uma professora ditou em sala que se estávamos naquele curso era porque seríamos professores e professoras. Entretanto, a carreira não me atraía tanto, principalmente pelo fato de ter saído do ensino básico com meus próprios preconceitos, além de receber a cada semestre mais discussões sem fim sobre como a escola pública é horrível, mas gratificante.

O tempo foi passando, escolhi a habilitação de espanhol porque tinha mais interesse em línguas e, em certa medida, por já ter alguma relação com a língua hispânica, já que meu pai é boliviano, mesmo não sendo alfabetizado desde pequeno, o que hoje sinto que foi uma perda enorme.

Passei então a me encontrar no curso, me dar melhor n as disciplinas e desmistificar o construto que é a docência, a qual sempre me foi incentivado a experiência por parte do XXXX, ao qual eu me resguardava para uma ocasião que já tivesse um arcabouço teórico maior.

Por fim, no meu penúltimo período decidi entrar no XXXX, já com experiência como monitor de espanhol, professor estagiário no colégio de aplicação da XXX e a segurança de haver terminado todas as disciplinas relacionadas a espanhol.

Tenho gostado bastante da experiência como professor no curso de extensão, pois posso por em prática os meus conhecimentos teóricos, praticar o idioma espanhol e me sentir agraciado por fazer parte da formação dos meus alunos.

Espero seguir no XXXX no próximo e último período e futuramente, garantindo um mestrado talvez, dar aulas em alguma faculdade, o que é atualmente meu objetivo maior como professor.