

“¿Tranquilo chicos? ¿sí?”: Análise da abordagem de ensino de um professor de espanhol como língua estrangeira

RESUMO

Neste trabalho, empreendemos uma análise da abordagem de ensino de um professor de espanhol como língua estrangeira, focalizando, por meio de gravação de áudio e notas de observação de aula, a abordagem orientadora da prática pedagógica deste professor. Defendemos a análise de abordagem como um meio de levantar subsídios confiáveis para demonstrar a importância de os professores buscarem ferramentas de investigação e aumento de consciência sobre sua abordagem, procurando entender o porquê ensinam da maneira como o fazem. Para tanto, inicialmente pressupomos a existência de duas grandes abordagens de ensino de línguas, identificamos os métodos inerentes a cada uma delas, para posteriormente, lançarmos mão desse aporte a fim de analisar a abordagem do professor-participante deste trabalho. Por fim, identificamos categorias de análise de concepções de língua estrangeira, de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Abordagem. Abordagem Comunicativa. Abordagem Gramatical. Ensino de Espanhol Língua Estrangeira.

Renan Kenji Sales Hayashi

renanhayashi@hotmail.com

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil.

Keni Carla da Silva Machado

kncarla@gmail.com

Universidade de Brasília - UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma análise de abordagem de ensino-aprendizagem de um professor brasileiro de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE). O interesse por esse tipo de investigação emana da necessidade de se tentar entender quais forças movem um professor em sua prática pedagógica habitual. Mais que isso, procuramos entender o porquê de um professor de língua estrangeira (LE) ensinar da maneira como ensina. Nesse contexto, a explicitação e a categorização da abordagem de ensino, bem como sua discussão, possibilitam um caminhar em direção à tomada de consciência dos professores sobre seus conceitos do que seja uma LE, o que significa ensiná-la, assim como suas expectativas em relação à aprendizagem por parte dos alunos. Tais concepções direcionam as práticas dos professores em todas as materialidades do ensino de línguas, desde o planejamento do curso, passando pela seleção dos materiais didáticos, adotando métodos de ensino, e finalizando na maneira como se avalia todo o processo (ALMEIDA FILHO, 1993b).

Nesse sentido, ao analisar qualquer uma dessas materialidades, invariavelmente poderemos constatar muito da abordagem de ensino-aprendizagem de uma LE do professor. Contudo, acreditamos que é durante suas aulas e atividades que essa abordagem subjacente às materialidades se evidencia, mostrando sua força em conduzir as práticas de ensino, bem como a assimilação de uma dada LE por parte dos alunos. Além disso, é relevante considerar que na sala de aula é possível identificar a presença de outros fatores de destaque, como a abordagem dos autores de livros didáticos, os filtros afetivos do professor e alunos, bem como a cultura de ensinar e aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993b).

Portanto, podemos questionar-nos: o que constitui uma abordagem de ensino? Além disso, como explicar a maneira de ensinar de um professor de línguas a partir de uma dada abordagem de ensino? Essas serão as perguntas timoneiras das discussões empreendidas neste trabalho. Para tanto, começaremos pelas definições das macroabordagens de ensino de línguas mais predominantes no cenário dos últimos dois séculos: a gramatical e a abordagem comunicativa. Em seguida, localizaremos essas macroabordagens na Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL)¹ a fim de traçarmos perfis epistemológicos de ensino de línguas atrelados a cada uma das macroabordagens, categorizando alguns métodos e técnicas quanto a sua composição e objetivo(s). Toda essa discussão visa prover um aporte teórico-metodológico para empreender a análise que segue, nas subseções posteriores, sobre a abordagem de ensinar do professor-participante (aqui tratado pelo pseudônimo de Pedro). Na última seção, tecemos considerações finais acerca de nossas análises sob a perspectiva da validade desse tipo de investigação para o aumento de consciência dos professores de LE, no contexto brasileiro, sobre as materialidades do ensino de LE, suas abordagens e subjetividades, com vistas a despertar autoconhecimento e maior criticidade, bem como suscitar o desejo por uma formação continuada, mais crítica e, quiçá, reflexiva.

1. ABORDAGEM DE ENSINO: PRESSUPOSTOS FUNDADORES

Anthony (1963), em seu artigo seminal sobre a relação hierárquica entre abordagem, métodos e técnicas, institui que a abordagem é um construto amplo e se articula como uma filosofia de ensino, na qual estão contidos os direcionadores para a escolha do método e, por consequência, a materialização do ensino por meio das técnicas e dos instrumentos. Como é possível observar, o autor (ANTHONY, 1963) entende a abordagem como um conceito mais abrangente e que se encontra no topo da hierarquia. Abaixo se localiza o método, que é seguido pelas técnicas de ensino-aprendizagem de LE. Portanto, a abordagem é entendida como um conjunto de assunções mais amplas e globais relacionadas à língua/linguagem e à natureza do ensino-aprendizagem de uma dada LE. Anthony (1963, p. 64) segue, ainda, afirmando que a abordagem é axiomática e é aceita como uma regra, na qual os professores acreditam, sem necessariamente provar sua existência.

Richards e Rogers (1982), por seu turno, também se lançaram na tentativa de conceituar o termo “abordagem”, agora em subordinação direta ao método e nivelado ao planejamento (*design*) e ao procedimento (*procedure*). Os autores (RICHARDS; ROGERS, 1982) classificam o modelo de ensino de línguas em dois níveis: o primeiro deles é composto pelo método - mais amplo e abrangente - e o segundo constituído pela abordagem, planejamento e procedimentos, todos esses em um mesmo nível de hierarquia.

Nesse modelo, a abordagem está contida no método, proposta que destoa do modelo de Anthony (1963), o qual propunha a abordagem como sendo mais ampla que o método. Interessante notar que, apesar da diferença hierárquica, tanto no construto de Anthony (1963), quanto no de Richards e Rogers (1982), a abordagem tem definições teóricas próximas, sendo axiomática, repleta de pressupostos sobre língua e sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Embora esse modelo teórico tenha sido muito produtivo nos estudos da área de ensino de LE até o final do século XX, ele se equivoca ao não reconhecer o dinamismo existente entre as várias materialidades. Ao propor um modelo verticalizado e estático, Richards e Rogers (1982) não contemplaram a maneira como as interfaces entre as materialidades modificam os rumos do ensino de uma dada LE em determinado contexto.

Para Almeida Filho (1993), as materialidades que compõem o ensino de LE - planejamento, material didático, método e avaliação - estão dispostas em um mesmo nível de hierarquia e em constante interação e dinamismo, no qual movimentos de pró/retroatividades modificam a conformação da prática de ensino de LE. Almeida Filho (1993) segue afirmando que todas as materialidades se encontram hierarquicamente dispostas abaixo da abordagem de ensino do professor, sendo esta mais ampla e abrangente. Portanto, estruturalmente, o modelo de Almeida Filho se aproxima do de Anthony (1963), o qual entende a abordagem como escopo maior, seguido do método e sucedido pelas técnicas.

Entretanto, no que tange à definição de abordagem, a proposta de Almeida Filho (1993) desenvolve uma compreensão mais holística sobre o conceito, pois defende que ela é uma força potencial e subjacente que se realiza nas tarefas de ensino-aprendizagem de LE, sendo composta dos conceitos de ensinar e de

aprender uma LE, bem como do conceito de língua/linguagem. Além disso, é um conjunto “nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em sala de aula” (p. 21). Sobre a temática, em outra obra, o autor ainda acrescenta:

A força da abordagem provém da energia da motivação para ensinar, opera com “matéria-prima” de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em níveis distintos de competências. Os implícitos são a teoria informal, subjetiva, intuitiva muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo. Os explícitos são teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17).

Do exposto, podemos considerar a abordagem como a grande força que impulsiona a prática do professor, a qual está embebida de fortes traços implícitos, bem como aspectos mais explicitáveis que vão se delineando à medida que o professor entra em contato com teorias relevantes para sua prática de ensino de LE e pode modificar-se, calibrando a manifestação dos conhecimentos explícitos em detrimento dos implícitos.

A abordagem também é configurada de acordo com as histórias de vida de cada professor: sua formação, condições de trabalho e contexto de atuação profissional. Nesse sentido, sendo as histórias de vida únicas, é razoável afirmar que as abordagens existentes serão proporcionais ao número de professores existentes, ou seja, quantos forem numericamente os professores de LE, serão as abordagens.

À vista disso, cumpre-nos questionar: é possível investigar sistematicamente essas numerosas abordagens de ensino? Se sim, seria possível identificar traços comuns nessas diversas abordagens? Almeida Filho (1997, p.17) nos assevera que as atuações individuais dos professores de LE podem ser perfiladas por balizas paradigmáticas, que são constituídas por aspectos epistêmicos mais amplos. Tais traços epistêmicos se aglutinam em torno de macroabordagens de ensino de LE, as quais conseguem abarcar e descrever as abordagens pessoais dos professores de LE, mediante reconhecimento de princípios orientadores e conhecimentos estáveis.

Nesse sentido, para fins de sistematização de análise de *corpus*, levamos em consideração as duas macroabordagens historicamente mais proeminentes no ensino de línguas como balizadoras da abordagem dos professores: a *abordagem gramatical* e a *comunicativa*. As distinções teórico-metodológicas mais sensíveis dessas macroabordagens estão em seus princípios organizadores, focos e concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem de LE, as quais serão tratadas na subseção que segue.

1.1 DUAS MACROABORDAGENS DE ENSINO DE LE

A macroabordagem gramatical, a mais tradicional e latente ao longo dos séculos de ensino de LE no mundo, conclama a gramática normativa como seu princípio organizador. Com efeito, podemos considerar que o foco dessa macroabordagem é na forma que a língua deve assumir, em detrimento de um sentido que emerge da interpretação e da interação. Essa visão é reiterada pela

importância que aspectos como léxico, sintaxe e morfologia, só para citar alguns, têm nessa macroabordagem.

Ressalta-se também que, uma abordagem com foco na forma e na gramática normativa percebe a língua como um sistema de regras complexo, o qual deve ser ensinado gradualmente e sua aprendizagem está relacionada ao domínio efetivo de todas as regras gramaticais materializadas em sentenças tidas gramaticalmente corretas. Ao assumir um padrão com efeito normativo – o certo –, invariavelmente prescreve-se o incorreto, portanto o erro. Para quaisquer desvios das regras instituídas pela gramática, tem-se um erro contornável a partir do conhecimento e automatização de uso da regra.

Em contraponto a esta macroabordagem mais tradicional, surge, em meados dos anos de 1970, a macroabordagem comunicativa com uma proposta inovadora para o ensino de LE, no contexto educacional. O primeiro dos conclames desta macroabordagem foi retirar o foco do ensino de LE da prescrição e colocá-lo na construção (con)textual do sentido. Dessa forma, o ensino da forma cede espaço para o intenso esforço com o sentido e com significados construídos conjunturalmente por professores e alunos na LE alvo.

Além disso, a macroabordagem comunicativa rompe com a gramática como princípio organizador, ao eleger a interação na LE alvo como o grande direcionador dessa proposta. Nesse contexto, Almeida Filho (2008, p. 12) afirma que a língua é “aprendida **para** e **na** comunicação, sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema [complexo]”. Portanto, aqui temos o conceito de língua intrinsecamente ligado à construção de sentidos e à interação privilegiada pela comunicação, sendo que o processo de ensino-aprendizagem é direcionado não por regras gramaticais prescritivas e normativas, mas por unidades de ação funcionais que são instituídas por atos sociais e comunicativos em contextos de interação autêntica e culturalmente significativos na LE alvo.

Diferentemente da macroabordagem gramatical, a comunicativa não prescreve erros na aprendizagem da LE alvo, uma vez que não elege as regras gramaticais como matéria-prima, mas sim instâncias de comunicação, nas quais a inadequação de uso de certos construtos é tida como processo natural de formação da interlíngua dos alunos, processo que tende a esmaecer com a apropriação da LE alvo.

À vista disso, colocamos essas macroabordagens como pano de fundo para as discussões sobre a análise de abordagem do professor-participante na presente pesquisa. Entendemos que essa fundamentação teórica das macroabordagens historicamente predominantes no ensino de LE seja fundamental não somente para tecermos considerações consistentes sobre nossa análise de abordagem, mas também para termos parâmetros legítimos para despertar crescentemente a consciência dos professores sobre suas abordagens de ensinar, desejando instituir ações de (auto)reconhecimento da maneira como se ensina e colocando-os em rota de aperfeiçoamento contínuo em bases reflexivas e de desenvolvimento de competências inerentes a todo professor de línguas.

Uma vez apresentado esse panorama, localizaremos a presença e o papel das macroabordagens de ensino na Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (1993), para fundamentarmos as análises da abordagem do

professor participante da presente pesquisa. Iniciaremos pela OGEL, seguiremos pelas competências presentes na abordagem de um professor, passaremos pelas forças externas atuantes na OGEL, para, por fim, localizarmos todos os procedimentos metodológicos e teóricos que nortearam esta pesquisa.

2. OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS: ABORDAGEM, COMPETÊNCIAS E FORÇAS ATUANTES

Em meados dos anos de 1982, Almeida Filho elabora o conjunto articulado desse modelo faltante, o qual ele denominou de Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL. Esse modelo buscou representar o funcionamento e a inter-relação entre os processos de aprendizagem, de ensino e o de formação dos agentes de cada um desses processos. Almeida Filho (2012) ressalta que as visões de ensinar e aprender devem ter por objetivo converter conhecimentos, sejam eles implícita ou explicitamente constituídos, em uma capacidade real de uso da LE alvo e esse objetivo é viabilizado e materializado por meio da interação da abordagem de cada professor de LE com os seus alunos.

Portanto, em uma dada situação de ensino de LE, haverá a confluência de várias abordagens que, combinadas, buscarão lograr êxito e superar as tensões existentes, quando do contato de abordagens específicas. Almeida Filho (2012) afirma que, nas abordagens de ensinar de um professor, estão sempre presentes forças atuantes, nem sempre harmônicas, que modificam e redirecionam o agir do professor e moldam a maneira de ensinar e a maneira de aprender. O autor cita os filtros afetivos de professores e alunos, a cultura de ensinar e adquirir línguas, afetividades e atitudes, abordagens de terceiros relevantes e abordagem dos autores de materiais didáticos.

Em um espectro mais amplo, também é possível identificar que as abordagens dos agentes também estão largamente influenciadas por forças atuantes presentes na vida cultural do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve. São elas: a história, a política, a ética, a tradição e a teoria. A história atua nas abordagens de ensino no tocante à constituição mais inicial, informando-nos e nos construindo enquanto agentes localizados em processos sócio-históricos. A política, por seu turno, é capaz de possibilitar e, ao mesmo tempo, constranger o desenvolvimento e a atuação dos agentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, pois é a força legitimadora que nos delimita por onde podemos e devemos caminhar.

A ética, em complemento à política, nos informa sobre tudo aquilo que é legítimo e cabível quando da atuação em contextos de ensino de língua-alvo, nos pontuando um código de conduta e determinando pilares e valores pertinentes aos agentes do processo. A tradição, também tida como caráter nacional, é classificada como um traço de personalidade que cada país tem e que influencia a conduta nacional sobre a cultura de ensinar e adquirir línguas. É, pois, composta de percepções tácitas, crenças, memórias, intuições e construções nacionais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e é reconhecidamente um elemento de suma importância para buscar entender as abordagens de ensino de professores e alunos. Por fim, a teoria (explícita) é constituída de pesquisa relevante na área de ensino, a qual pode ser apropriada e

alterar de maneira significativa a conformação de uma abordagem de ensino e de aprendizagem.

Almeida Filho (1993) reitera essa visão defendendo que se dar conta da maneira como se ensina uma língua é o primeiro passo para se colocar em movimento de superação de obstáculos e aperfeiçoamento, por meio da conscientização e crescente explicitação das abordagens. Tais abordagens são mais notadamente concretizadas e observáveis por meio da atuação das competências inerentes à ação do professor em sala de aula. Almeida Filho (1993; 2010; 2012) define como competência um conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidade de ação, o qual se reúne em torno de cinco competências: a linguístico-comunicacional, a implícita, a teórica, a aplicada e a metacompetência profissional (ALMEIDA FILHO, 2010).

A competência linguístico-comunicativa preconiza a capacidade de uso real da LE alvo nos mais diversos contextos de comunicação. A competência teórica é embebida de referenciais de teoria relevante para a área de ensino-aprendizagem de LE, os quais contribuem para a alteração da competência implícita, que se sustenta sobre os pilares das crenças, intuições, experiências implícitas sobre o processo de ensinar e de aprender línguas. A teórica, somada à implícita, constitui a competência aplicada. Por fim, a metacompetência profissional alça momentos de reflexão e análise crítica sobre o papel de atuação enquanto professor de línguas e tem como força motriz afinar a atuação do professor como profissional observando, mais notadamente, as forças atuantes já mencionadas anteriormente.

Nesse contexto, mediante a existência dessas competências, aliadas à atuação da abordagem orientadora do professor, temos os elementos necessários para produzir o ensino propriamente dito. Almeida Filho (2012, p. 17) institui que produzir ensino quer dizer produzir suas materialidades, isto é, concretizá-lo. Assim, todo ensino vai produzir uma ação efetiva em quatro materialidades: a) planejamento do curso; b) seleção ou produção de material didático; c) construção das aulas e suas extensões (método propriamente dito); e d) avaliação do rendimento.

A conformação e a qualidade dessas materialidades são diretamente proporcionais e largamente influenciadas pelas abordagens dos professores de LE, de seus alunos e de agentes terceiros relevantes nesse processo. Portanto, é nas materialidades de ensino que repousa a força da abordagem orientadora do processo. Aquele professor que deseja diagnosticar sua abordagem de ensino deve analisar a produção de suas materialidades e, conseqüentemente, o desdobramento em suas aulas de LE, observando qual macroabordagem vigora, apreendendo a maneira de ensinar, as aulas e suas atividades.

Portanto, é sobre esse viés que a presente pesquisa se estrutura. Buscaremos, por meio da análise de aulas típicas, investigar a abordagem orientadora do professor (Pedro) de ELE em um curso de idiomas de uma universidade pública do Distrito Federal. Observaremos, por meio da análise das materialidades produzidas por esse professor, mais notadamente a seleção de material didático e o método de ensino, quais são as forças que atuam em sua prática de ensino de línguas, para tecer considerações consistentes sobre sua abordagem de ensino, desejando propor um caminho de despertar da

consciência crítica desse professor, saindo do cenário implícito e caminhando em direção ao explícito consciente por meio de uma formação continuada calcada em bases reflexivas.

3. ABORDAGENS DE ENSINO DE LE: ANÁLISE QUALITATIVA DE AULA DE ELE

Para reconhecer e definir a prática pedagógica de um professor de ELE, aplicamos a análise de abordagem como procedimento para chegar a traços indicadores das suas compreensões sobre a língua espanhola, ensino e aprendizagem. Metodologicamente, a presente análise de abordagem se configura como uma investigação de cunho etnográfico, baseada na pesquisa de sala de aula, que envolve a observação detalhada e intensiva das crenças e práticas pedagógicas (WATSON-GECEO, 1997). A análise de abordagem prevê observações, gravações e apontamentos de campo, pois somente as declarações dos professores sobre seus próprios pressupostos coletadas em entrevistas e questionários são insuficientes para a construção de um esboço analítico. Para realizá-la, nos pautamos em um conjunto de conhecimentos e evidências empíricas, como teoria adequada, transcrição da aula e anotações de campo. Para tanto, delimitamos nosso objetivo geral como: analisar a abordagem de ensino de um professor de ELE, a partir de suas aulas típicas devidamente autorizadas e gravadas, bem como parcialmente transcritas.

A coleta de registros ocorreu em aulas típicas de ELE, de um curso particular de idiomas integrado a uma universidade federal pública no Distrito Federal. O professor é do sexo masculino, identificado sob pseudônimo, escolhido por ele mesmo, de Pedro. Sua língua materna é o Português do Brasil e Pedro é licenciado em Letras-Espanhol, desde 2012, tendo cinco anos de experiência docente até a conclusão do presente artigo. Os registros foram coletados por meio de observações presenciais, notas de campo e gravações em áudio, em duas aulas, com a duração de uma hora e quarenta minutos cada uma delas.

3.1 AULAS 01 DE ELE: A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM DO PROFESSOR

Em maio de 2014, ocorreu a primeira observação e gravação da aula em áudio. O professor Pedro iniciou a sua aula com simpatia e cumprimentos em ELE. A disposição das carteiras estava em um semicírculo articulado pelos próprios alunos, no qual eles não interagiam de maneira tão efetiva, pois havia um grande espaço que isolava algumas alunas e outros chegavam a ficar de costas para o companheiro ao lado. Não havia mesa de trabalho para o professor, nem tomadas para ligar os aparelhos eletrônicos, a circulação de ar e iluminação era precária, pois não havia janela e somente uma porta, somados a uma invasão de insetos na sala. Mediante a precária estrutura física em que se encontravam, o professor iniciou sua aula entregando um material em folha xerocada, que complementava o tópico gramatical da lição estudada no material didático adotado pela direção do curso (*Pasaporte A1 – Libro Del Alumno, Libro de Ejercicios –*, Editora EDELSA – Disal, 2000).

O material tratava do tópico “verbos irregulares en español”, em que explicitava os padrões de irregularidade e apresentava exemplos de conjugação.

Após explicar cada tipo de irregularidade, Pedro redigiu no quadro a conjugação de um verbo e conduziu os alunos a conjugarem outro verbo com o mesmo tipo de irregularidade. O primeiro exemplo foi do verbo “elegir”, no qual o professor busca sistematizar as alterações ocorridas na conjugação do tempo presente do indicativo e repete o modelo conjugando os verbos “conseguir” e “freír”. A seguir, reproduzimos as transcrições das aulas observadas:

P: entonces, yo elijo despúes (.)²
 AA: tú eliges
 P: ahí ponemos a la G, ¿sí? después él (.) elige
 AA: elige
 P: nosotros
 AA: elegimos
 P: ¡esto! Elegimos, vosotros (.) elegís y ellos E:: (.) repiten
 AA: eligen
 P: ¿tranquilo chicos? ¿Sí? Después, conseguir es tranquilo también.
 Conseguir, yo (.) consigo
 AA: consigo
 P: tú (.) consigues
 P: consigues (.) él (.) consigue
 P: ¿nosotros? (.) conseguimos
 AA: conseguimos
 P: vosotros conseguís (.) y ellos consiguen
 AA: consiguen
 P: Ahora freír, yo:: /.../

Durante a conjugação do verbo “freír”, o professor realiza um movimento de análise contrastiva que é a previsão e descrição das dificuldades. Pedro explica que o aparecimento do acento gráfico nas palavras “frío”, “fríes”, “fríe”, “freímos”, “freís”, “fríen” está relacionado com regras de acentuação e formação de hiato e que esse assunto será apresentado em outro momento do curso: dados.

P: yo, ¿yo? (.) frío, muy bien. Chicos acá, el verbo elegir, yo saco la IR y cambio por O:: ¿sí? El verbo es freír, yo saco esto y pongo una O::, ¿esta E no cambia para I? entonces, frío.
 A1: ¿con tilde?
 P: con tilde. ¿Sí?
 A2: jamás olvido. ¡FRÍO!
 P: ¡Frío! (risos), sí, entonces, yo frío. ¿Sí? Después, ¿Tú? (.) fríes. ¿ÉI? Fríe. Nosotros, freímos.
 A3: ¿Freemos?
 P: ¡No! Freímos. Es con IR, entonces es IMOS, entonces freÍMOS.
 A1: ¿todas con tilde?
 P: sí.
 P: después, freí, no:: Freís, esto. ¿Sí? ¿Tranquilo? Esta tilde acá aparece chicos, porque del hiato que ustedes van a ver la regla después. Muy bien. ¿Y medir, cómo sería? /.../

Percebemos que tal informação foi nula de significado e relevância para os alunos, pois eles não a reconheceram como experiência válida e não esboçaram nenhuma reação, nem de curiosidade ou interesse para saber mais. A dinâmica desenvolvida por Pedro dominou os primeiros trinta (30) minutos de aula, nos quais ele conjugou sistematicamente os verbos – medir, reír, seguir, repetir, decir, dormir, jugar, costar, contar, comprobar, morder, mover, volver, poder,

morir, oler – que apresentavam diversos padrões de irregularidade, e conduzia os alunos a conjugarem oralmente. Nessa fase da aula, o professor teve o domínio total do turno, e a interação dos alunos se resumia basicamente em conjugar oralmente os verbos.

P: acá chicos hay un verbo () que es el verbo oler. ¿Alguien conoce este verbo? Es de olor () viene de olor. ¿Alguien sabe que es olor? No oigo nada (risos). ¿Cómo? ¡Eso! de la nariz, oler. ¡OLOR! Entonces tenemos la conjugación: yo huelo, tú hueles, él huele, nosotros olemos, vosotros oléis, ellos huelen. Aparece una H para conjugar este verbo. ¿Tranquilo chicos? ¡Atención a este verbo también! Ahora, la otra hoja que les entregué, yo quiero que ustedes hagan.

Após finalizar esta fase da aula o professor entregou aos alunos um segundo material em folha fotocopiada, em que eles deveriam repetir, por meio da expressão escrita, o conteúdo apresentado anteriormente. O recurso utilizado é um exercício para o preenchimento de lacunas, que utiliza palavras e estruturas de oração com base em modelos. Pedro solicitou que os alunos fizessem a atividade individualmente, durante dez (10) minutos. Em seguida, ele realizou a correção da atividade, na qual cada aluno respondia uma sentença individualmente. Observamos que o professor não desvaloriza a interlíngua do aluno, corrigindo na maioria das vezes somente o tópico em questão, talvez reconhecendo que o que ainda não se desenvolveu pode ser um recurso e não erro.

Até esta etapa da aula, observamos que prevalece o automatismo e a repetição; o objetivo é enfatizar o ensino das estruturas linguísticas e apreensão das regras da gramática, com ênfase nas partes componentes do sistema linguístico, como fonemas, grafemas, vocabulário ou sintaxe, e que o professor se apropria de técnicas e recursos baseados em exercícios estruturais, preenchimento de lacunas, repetição de fonemas, grafemas, palavras e estruturas de oração, diálogos curtos para repetição, textos artificiais e leituras repetidas.

Tradicionalmente, o ensino de LE nas instituições brasileiras é realizado em torno de uma abordagem gramatical que privilegia uma visão prescritiva e é apegada às regras da gramática normativa. Acreditamos que essa postura está ligada a tradições como o purismo da língua, à autoridade exercida pela classe social de prestígio que utiliza a variedade culta e, muitas vezes, domina a metalinguagem, à dificuldade de acesso aos postos de prestígio social que exigem o domínio da norma padrão e à ideia de que o falar e o escrever bem implicam em ser bem-sucedido na interação comunicativa. Essa configuração de atitude e postura está fundada no que Almeida Filho (2012) denomina realidades sócio-históricas dos professores, cheias de crenças, intuições e memórias.

Para Travaglia (2006), o ensino normativo possibilita ao aluno contato com a variação padrão culta da língua, e falar e escrever corretamente sugere sucesso na interação, porém até esse sucesso pode ocorrer de formas diversas, já que as situações de produção são variadas. Martins e Pereira (2008) afirmam que o ensino prescritivo e descontextualizado é ineficiente para a aquisição de língua, e propõem um ensino baseado na análise e reflexão da língua em textos significativos para os alunos. “Desse modo, os usuários têm de possuir condições para moverem-se, adequadamente, nos diferentes padrões de tensão ou de

frouxidão da língua, consoante o contexto comunicativo a qual estão inseridos” (MARTINS; PEREIRA, 2008, p. 05). Para as autoras, existe o ensino gramatical contemporâneo e o tradicional, em que a língua se apresenta como uma série de regras e ordens que devem ser obedecidas e carecem de explicações, contextualização ou relevância para o aluno.

Na materialização das atividades, observamos evidências (da atuação do professor Pedro) relevantes para apontar traços indicadores da sua abordagem de ensinar. Mediante as técnicas e recursos adotados, percebemos que o professor-participante foca a sua atuação no falar e escrever corretamente e alertamos para a evidência de uma abordagem gramatical prescritiva, fundamentada em uma sequência de normas gramaticais que devem ser correspondidas para o bom funcionamento do código, mas que carecem de contextualização e relevância para os alunos. Reconhecemos em suas características – observadas até esta fase da aula – a força motriz da competência implícita alimentada por traços de caráter nacional, em que a tradição também nos constrói, fazemos o que é mais clássico ou o que pensamos que vem dando certo: “técnicas pragmáticas de domínio da conversação básica, ensino programado mediante esquemas behavioristas, supressão dos estudos de literatura e cultura, a tecnocrática postura de ensinar língua pela língua (...)” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 7).

Identificamos nessa primeira fase os seguintes procedimentos: a entrega de material gramatical complementar; explicação da gramática: “verbos irregulares em presente de indicativo”; os alunos apenas ouvem; o professor conduz os alunos a responderem em coro; alunos elaboram questões gerais sobre dúvidas lexicais, de grafema ou fonema; alunos respondem os exercícios que o professor entregou; correção do exercício: aluno lê e o professor corrige os erros da lição (ainda que aceite alguma interlíngua) e, na segunda fase, exercícios baseados na compreensão auditiva de músicas, das quais os alunos receberam as letras com diversas lacunas a serem preenchidas.

Os procedimentos apontam que o material selecionado – limitado à prescrição e repetição – é o elemento organizador das aulas documentadas, possibilitando a apreensão das regras gramaticais para bem falar e escrever, mas podendo gerar uma depreciação de outras variações da LE, que fogem ao padrão, e invalidando a possibilidade de desenvolver em situações socioculturais a capacidade de uso real da LE alvo.

Na prática docente observada, o material com foco na forma da LE, o excesso de explicações gramaticais e o domínio de turno do professor provocam uma atitude passiva dos alunos. Os alunos não recebem insumos suficientes para perguntar, responder, discutir, negociar significados, debater, agitar, contrapor e replicar, apesar do ponto positivo e forte elemento comunicacional: a aula em sua totalidade foi ministrada na LE alvo. Uma característica do material comunicativo é a capacidade de incentivar os alunos a expressarem o que desejam ou necessitam em tarefas e projetos que se tornam relevantes para aquela pequena comunidade de alunos. Apoiado em técnicas interativas, com trabalhos em pares ou pequenos grupos, o professor pode proporcionar experiências de aprender com conteúdo de significação e relevância para a prática e uso da LE alvo, que o aluno reconhece como válidas na sua formação.

Percebemos, na primeira aula observada, que o professor Pedro não utilizou o material adotado pelo curso, trazendo para os alunos um material complementar com foco na forma da LE, proporcionando assim uma experiência, na maioria das vezes, de repetição das normas gramaticais. O material didático oficial do curso (*Pasaporte A1*, Editora EDELSA – Disal, 2000) é direcionado ao ensino do ELE e, de acordo com os autores, primando por refletir a diversidade dos gêneros textuais, registros e situações de uso do ELE. A seleção do material realizada por Pedro nos faz refletir sobre o tipo de experiência de aprendizagem que foi vivenciada em sala. O livro didático apresenta o mesmo tópico gramatical explicado pelo professor, porém com menos ênfase à repetição e forma dos verbos. O aluno deve conjugar o verbo em algumas pessoas e, em seguida, há uma atividade para relacionar o nome da ação com a imagem. Neste exercício, alguns verbos são irregulares e todas as ações estão relacionadas a hábitos de higiene e bem-estar pessoal: *peinarse, darse crema, cortarse las uñas, acostarse, ponerse la chaqueta, pintarse, vestirse, secar, afeitarse, ducharse*.

3.2 AULA 02 DE ELE: QUANDO O FOCO NA FORMA É PREVENTIVO

Na segunda aula, tivemos a oportunidade de observar o desenvolvimento da atividade da aula anterior. Pedro solicita que os alunos formem duplas e conversem sobre as ações que realizaram durante o decorrer do dia. Os alunos deveriam empregar os verbos apontados no livro, relacionados a hábitos de higiene e bem-estar pessoal. O professor enfatiza que a atividade deve ser desenvolvida oralmente, em ELE, e sugere que nesse momento não utilizem a expressão escrita:

P: Chicos, en la página 114, nosotros hemos visto los verbos irregulares de presente. ¿Sí? ¿Qué yo quiero que ustedes hagan? Yo quiero que ustedes (.) son dos, cuatro, seis, ocho, nueve (.) Yo quiero que ustedes se sienten en pareja y un trío (), quiero que ustedes utilicen los verbos, ¿Qué ustedes tienen que hacer? Charlen y hablen acerca del día de ustedes. ¿Sí? Entonces, que normalmente hacen durante un día, de la semana. ¿Sí? Entonces, yo me despierto /.../

P: Hablar sobre el día, TODO el día. Van a utilizar los verbos pronominales que hemos visto, ¿sí?, y con las irregularidades que hemos visto también /.../

Os alunos iniciam um processo de interação com relevância a si mesmos, pois não simulam papéis de outras pessoas, em outros lugares, mas conversam sobre sua própria realidade, construindo conhecimento e experiência relevantes, num processo discursivo de negociação, sob o olhar atento do professor, que buscava apoiá-los quando não havia língua suficiente ou um desvio da interlíngua em movimento, que merecia ser tratado fora do contexto no qual a LE alvo se encontrava. Após a interação oral de aproximadamente dez (10) minutos, Pedro solicita que os alunos expressem, de maneira escrita, o que foi dito pelo companheiro.

P: Ahora ustedes escriben poca cosa acerca de la vida que ustedes escucharon. /.../ Quiero conocer a sus amigos, compañeros, todos ellos, ¿sí? /.../

P: yo decía semana pasado eso. Los verbos que son pronominales, cuando nosotros conjugamos siempre vienen antes, ¿sí? ¿Por qué? Nosotros solamente podemos utilizar junto a los pronombres cuando está en infinitivo, o gerundio, entonces yo digo (...) estoy levantándome, entonces con gerundio, o entonces con imperativo. Cuando es infinitivo (.) levantarse, voy a levantarme a las siete, estoy levantándome, gerundio entonces (.) y en imperativo que ustedes van a ver solo en intermedio, entonces, levántate.

Pedro realiza novamente o ensino preventivo, pois se estende exaustivamente em uma dúvida em relação à colocação pronominal. Ele inicia sua explicação sobre a posição dos pronomes em relação aos verbos reflexivos, conteúdo visto pelos alunos, entretanto se desdobra em situações complexas como a colocação pronominal na presença do modo imperativo. Igualmente percebe-se que tal informação foi nula de significado e relevância, pois os alunos não a distinguiram como experiência válida, já que não reconhecem o que não sabem. Pedro continua a atividade do manual e solicita que os alunos abram o livro e, em seguida, toca o áudio referente à atividade, o qual propõe frases artificiais, leituras repetidas, apreensão de falas para que o aluno perceba o uso da língua, ou seja, a escrita ainda é produzida artificialmente, o estatuto de pretexto permanece, no qual o texto é um pretexto para o tema gramatical.

[Áudio do livro texto adotado pela instituição de ensino]

1) Yo, normalmente me peino en casa, ¡claro! Pero los días de fiesta, voy a una peluquería.

2) Antes de ir a la playa, me doy crema para protegerme del sol.

3) Hoy me corto la uñas, las tengo muy largas.

/.../

10) Yo me ducho por la mañana. Y, tú. ¿Te duchas por la mañana o por la noche?

Em seguida, o professor orienta que os alunos realizem a relação entre imagem e ação, conduzindo-os a responder oralmente o exercício e introduzindo questões gerais relacionadas ao vocabulário.

[Transcrição da aula observada de ELE]

P: ¿Tranquilo? Entonces, vamos chicos. Letra A. Chicos, ¿qué ustedes pusieron, qué verbo?

AA: Afeitarse.

P: Afeitarse. Chicos, ¿hay otro verbo? Sí. Rasurarse. Después, letra B.

AA: Secarse.

P: Sí, secarse el pelo. Era una chica y dijo que ella lava el pelo y después lo seca. ¿Chicos? Sí. Letra C. ¡Vamos!

AA: Vestirse.

P: Vestirse. Después letra D.

A: Pintarse.

P: Chicos, pintarse puede ser los ojos, la boca. Hay otra (.) cuando es general, puedes utilizar (.) ¿Cómo es en portugués? Es más o menos parecido en español.

AA: Maquiar.

P: Sí. O puede ser pintarse también. Maquillarse o pintarse, es general también.

A2: ¿Puede también pintarse el pelo?

P: Sí. Hay otra palabra que es...

A: ¿Teñir?

P: Sí. Teñir es tingir. (...) Después letra E.

AA: Peinarse.

P: Eso. Peinarse. Chicos, acá hay un peine, pero hay otro objeto que es un cepillo. Después F. Darse crema /.../

Percebe-se que, na correção, o professor Pedro utiliza técnicas de fácil manipulação como repetição, perguntas e respostas que desconsideram o envolvimento pessoal e a oportunidade de compartilhar informações novas, pessoais e autênticas entre o grupo. Reconhecer e superar as tradições, para praticar um método que propicie maior interação e aquisição de línguas é uma tarefa extremamente complexa. Todavia acreditamos que o avanço profissional almejado cresce na consciência de como se ensina, do tipo de ensino produzido, com que efeitos e justificativas para seguir assim. Para que esse progresso se materialize, espera-se do professor que ensina a partir das competências linguístico-comunicativa e implícita, repetindo traços de nosso caráter nacional, a busca por uma formação continuada reflexiva por meio da qual ele possa adicionar à sua tradição conhecimento relevante sobre aquisição, aprendizado e ensino, transformando sua atuação espontânea em ações inovadoras e conscientes.

O professor-participante imprime um ensinar orientado essencialmente pela abordagem implícita, equivalente a uma prática de ensino que não consegue explicar e elucidar na sua totalidade, pois utiliza técnicas e recursos estruturalistas, contudo almeja – como informou em comunicação pessoal – que seus alunos possam participar e interagir mais em suas aulas. O desejo de mudança pode se materializar em cursos diversos, como especializações e pós-graduação, em que o professor deve adquirir conhecimento relevante para o seu crescimento profissional e desenvolver a capacidade de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente. A competência aplicada é a transformação do ensinar pelas tradições e costumes para uma atuação fundamentada em conhecimentos e teorias relevantes. A Linguística Aplicada busca que a abordagem de ensinar dos professores possa ser explicitada, para que os êxitos e fracassos sejam tratados na esfera científica e profissional.

Para a tomada de consciência sobre sua prática pedagógica, o professor carece de conhecimentos que forneçam aporte teórico relevante sobre os processos de ensino-aprendizagem de LE. Para o professor que já transpôs sua formação inicial em nível acadêmico, a formação reflexiva continuada, paralela à atividade docente, objetiva aprofundar o conteúdo disciplinar, atualizar suas concepções ideológicas sobre o ensinar e orientar as práticas pedagógicas em sala de aula.

O papel desempenhado pelo professor está diretamente relacionado com a sua abordagem de ensino. Na tradição do ensino de LE, é atribuída ao professor o papel de autoridade e de participante mais relevante da aula, em função da sua formação profissional e experiência em relação à disciplina. Para Almeida Filho (1998), a ação do professor em sala de aula abarca a capacidade de desestrangeirizar a nova LE, fazendo com que ela seja parte da realidade do aluno, por meio da qual ele consegue agir, em diversos níveis e contextos. O professor, cuja atuação está focada no sentido e na interação, apresenta-se como alguém que ensina uma LE que gradativamente vai deixando de ser estranha de acordo com o tipo de contato e relação que o aluno estabelece com o novo idioma. O professor também não é mais o único responsável pela aprendizagem

e evolução do conhecimento, sendo um verdadeiro negociador e facilitador do processo. Ele deve criar oportunidades e condições para que o aluno se torne um responsável ativo do processo ensino-aprendizagem da língua-alvo.

As duas aulas observadas foram encerradas com exercícios de compreensão auditiva musical. As técnicas e os recursos empregados para desenvolver a atividade são de base estruturalista, na qual os alunos preencheram as lacunas indicadas nas letras das músicas. Porém, percebemos que as músicas foram indicações dos alunos. Nessa etapa da aula, eles reconheceram-se nas suas sugestões, envolvendo-se pessoalmente no processo, dividindo com o professor a tomada de decisões sobre o conteúdo da aula. Apesar de acreditarmos que no processo de ensino-aprendizagem, a cultura emerge de forma natural e gradual, pois dá significação e organiza o modo de pensar, agir e interagir de um grupo, ela também pode surgir de forma induzida e ser tratada explicitamente. Diversos alunos também se manifestaram positivamente em relação à atividade, demonstrando como a manifestação artística e cultural na LE alvo pode ser um recurso de grande interesse e relevância.

O contexto de aprendizagem da LE alvo sofre a ação de diversas forças que muitas vezes reduz ou limita a atuação do professor, como o espaço, o tempo, a qualidade do insumo e as tradições e cultura de quem ensina e aprende. A configuração de todos esses fatores influencia diretamente na qualidade final da competência comunicativa adquirida. Percebemos traços indicadores da abordagem do professor-participante, que realçam técnicas e recursos relevantes para a abordagem gramatical, mas que demonstram alguma incoerência, quando, por meio deste conjunto de automatização e repetição, almeja maior interação e participação dos alunos. Esperamos que essa base informal, de variada consistência, transforme-se, por meio da formação reflexiva contínua, em capacidade para tornar o processo de ensino-aprendizagem uma atuação mais consciente e coesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de abordagem é uma ferramenta de grande importância para o aumento de consciência dos professores sobre sua maneira de ensinar. Mais que isso, é um procedimento de investigação que lança luz sobre as múltiplas facetas que influenciam a abordagem de ensinar uma LE, de um professor, e de aprender de um aluno.

No presente artigo, buscamos empreender uma análise de abordagem de ensino do professor Pedro, em suas aulas de ELE. Mediante gravação de suas aulas típicas, anotações de campo, coleta de material e registro de dados, alçamos as bases metodológicas da pesquisa qualitativa de base etnográfica em sala de aula, para tentarmos diagnosticar que forças atuam em sua abordagem de ensinar, as quais influenciam suas competências, moldam suas práticas e se materializam em sua forma de conduzir as aulas de ELE. Tais forças também são responsáveis por delinear sua visão de língua/linguagem, de ensinar e de aprender uma LE alvo.

Com o aporte teórico da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993; 2012), das macroabordagens de ensino de LE, pudemos identificar traços epistemológicos, nas aulas de Pedro, que caracterizam sua prática de ensino mais balizada pelo

paradigma gramatical de ensino de ELE. Exercícios de repetição de estruturas frasais, exercícios de automatização, foco na forma, baixa interação e centralização de turno nos levam a crer que, de certa forma, a concepção de língua de Pedro está embebida de critérios formalistas. Tal concepção de língua influencia largamente a maneira como o professor ensina e, conseqüentemente, a maneira como seus alunos aprendem.

Contudo, apesar dessa baliza paradigmática estar pendente para a concepção mais formalista da língua, portanto gramatical, podemos identificar certas posturas ideacionais que rompem com esse modelo mais estanque, ao modular sua fala somente na LE alvo e no nível de compreensão dos alunos, ao agregar sugestões trazidas pelos alunos (ex. músicas em espanhol) e reconhecer a formação continuada como um caminho para melhorar sua prática de ensino, por meio de cursos de pós-graduação, por exemplo.

A análise da abordagem de ensino de professores de LE, como foi o caso de Pedro no presente artigo, deve ser uma das iniciativas para desenvolver um autoconhecimento sobre sua prática de atuação em sala de aula, bem como abrir caminho para sair da atuação implícita rumo a uma atuação mais explícita e fundada por teoria relevante da área. Pedro é um dentre inúmeros professores de ELE no Brasil. Como ele, há outros tantos professores que compartilham as mesmas características de ensinar, de compreender uma LE e de possibilitar a aprendizagem da LE alvo por parte dos alunos.

Esperamos com essa pesquisa ter contribuído, não somente na vida profissional de Pedro, ao desnudar certas forças atuantes em sua prática de sala de aula, mas também com muitos outros professores-leitores que, ao se identificarem com os percursos que Pedro toma diariamente, possam refletir sobre sua própria prática de ensino e se questionar “*porque ensino como ensino?*”, buscando, em bases reflexivas de investigação e pesquisas, respostas a essa e muitas outras perguntas que habitam a mente inquieta dos professores de LE no Brasil.

“ARE YOU OK, GUYS? YEAH?” ANALYSING THE TEACHING APPROACH OF A SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

ABSTRACT

In this paper, we have carried out an approach analyzing on a teacher of Spanish as a foreign language, focusing on through audio recording and notes the orientated approach of his pedagogical practice. We assume that approach analyzing is a way to raise trustworthy arguments in order to demonstrate to teachers the importance of searching for investigation tools to raise awareness on his/her approach, understanding the reason why teachers teach the way they do. Therefore, we adopt two main approaches of language teaching identifying their methods, in order to use that frame to analyze the participant teacher. Finally, we describe the analyzed categories on the conceptions of foreign language, teaching and learning.

KEYWORDS: Approach Analyzing. Communicative Approach. Grammatical Approach. Teaching Spanish as a Foreign Language.

NOTAS

¹ Conceito cunhado por Almeida Filho (1993).

² Os elementos usados na transcrição das aulas foram parcialmente baseados em Luiz Antônio Marcuschi (2003):

(.) pausa breve professor	/.../ transcrição parcial	P
(...) pausa longa não identificado	() transcrição incompreensível	A aluno
AA coro de alunos aluno identificado	:: alongamento vocálico	A1/A2/A3
Maiúscula	ênfatar acento forte	

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1993a.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993b/2010.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros atuais no ensino de português/língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ANTHONY, A. Approach, method and technique. **English Language Teaching**. Vol. 17. 1963.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, (1982).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? In: **TESOL Quarterly**, Vol. 24. Nº 2, 1990.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.

MARTINS, K. C.; PEREIRA, M. H. Gramática e Reflexão: por um ensino crítico em prol da competência comunicativa. **Anais do XII Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido: 30 abr. 2016

Aprovado: 01 set. 2017

DOI: 10.3895/rl.v19n25.3941

Como citar: HAYASHI, Renan Kenji Sales; MACHADO, Keni Carla da Silva. ¿Tranquilo chicos? ¿sí?: análise da abordagem de ensino de um professor de espanhol como língua estrangeira. **R. Letras**, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 133-151, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

