

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE TEIXEIRA FUÃO DA SILVA

**ENFOQUE COMUNICATIVO E PROCESSOS MOTIVACIONAIS: UMA  
ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**CAROLINE TEIXEIRA FUÃO DA SILVA**

**ENFOQUE COMUNICATIVO E PROCESSOS MOTIVACIONAIS: UMA ANÁLISE  
DA PRÁTICA DOCENTE NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA**

**LINHA DE PESQUISA: Pessoa e Educação**

Defesa de dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos  
Orientadora

Porto Alegre

2017

### **Ficha Catalográfica**

D111e da Silva, Caroline Teixeira Fuão

Enfoque Comunicativo e Processos Motivacionais : uma análise da prática docente na aula de língua espanhola / Caroline Teixeira Fuão da Silva . – 2017.

112 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Enfoque Comunicativo. 2. Motivação docente. 3. Língua espanhola.  
I. dos Santos, Bettina Steren. II. Título.

**CAROLINE TEIXEIRA FUÃO DA SILVA**

**ENFOQUE COMUNICATIVO E PROCESSOS MOTIVACIONAIS: UMA ANÁLISE  
DA PRÁTICA DOCENTE NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA.**

Defesa de dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Bettina Steren dos Santos (Orientadora - PPGEduc/PUCRS)

---

Dra. Valderez Marina do R. Lima (PPGEduc/PUCRS)

---

Dra. Regina Kohlrausch (PPGLEtras/PUCRS)

Porto Alegre

2017

*Caminante son tus huellas el camino y  
nada más,  
Caminante no hay camino, se hace camino  
al andar,  
Al andar se hace camino y al volver la  
vista atrás  
Se ve la senda que nunca  
Se ha de volver a pisar...  
Caminante no hay camino sino estelas en  
la mar...*

(Antonio Machado)

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a Deus e aos meus pais pela oportunidade da vida. Aos meus familiares que sempre me incentivaram a seguir meus estudos e aprimorar meus conhecimentos.*

*Agradeço ao meu esposo Marcus Vinicius Aguiar da Silva pela sua presença incansável a cada momento neste processo de desenvolvimento humano e intelectual.*

*A todos os professores de espanhol, com que tive a oportunidade de aprender e me desenvolver como pessoa, como falante ouvinte de espanhol como segunda língua e a partir de seus exemplos seguir construindo e aprimorando minha carreira profissional.*

*A professora e amiga Maria da Graça Monteiro Sanchez pelo incentivo em dar continuidade aos estudos acadêmicos e por acreditar em minha capacidade.*

*A minha querida orientadora Bettina Steren dos Santos pela oportunidade de descobrir novos conhecimentos, me orientar e conhecer pessoas especiais, através do grupo de estudos PROMOT.*

*Às professoras da minha banca, Regina Kohlrausch e Valderez Lima, pois mais do que avaliadoras e doutoras, são “minhas professoras – mestres” que me ensinaram, apoiaram e orientaram nesse processo.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e por todas as oportunidades de aprendizagem que me ofereceu nesses dois anos, e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por me acolher mais uma vez e pela competência e seriedade com a qual gesta seus programas de pós-graduação.*

*Ao CNPq e a CAPES, que me possibilitaram essa experiência através dos financiamentos.*

*A todos os meus alunos, pessoas, contextos, situações, experiências que me oportunizaram a comunicar-me em espanhol e que de alguma forma estiveram e ainda continuam presentes em minha vida.*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como intuito ampliar o conhecimento sobre o Ensino Comunicativo de Línguas e de relacioná-lo com o processo motivacional de professores de língua espanhola. Para isto, a problemática da pesquisa trata-se de investigar como este professor se identifica como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, de acordo com o Enfoque Comunicativo e por meio de seu processo motivacional. Considerando aspectos da literatura, de acordo com os princípios do Enfoque Comunicativo e das Teorias da Motivação, buscou-se conhecer as potencialidades e limitações percebidas pelos docentes sobre o Enfoque Comunicativo; analisar o papel de mediador, através dos motivos para se tornar professor de espanhol e observar como o docente aplica as suas estratégias metodológicas a partir do Enfoque Comunicativo. Este estudo se caracterizou como uma abordagem qualitativa, denominada estudo de caso. Os instrumentos escolhidos foram à aplicação de três observações de aula e uma entrevista semiestruturada individual com quatro professores nativos da língua espanhola, de um Instituto de Língua Espanhola em Porto Alegre. Para análise e obtenção dos resultados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, através dos princípios de Moraes (2014). Os resultados encontrados mostraram que os princípios do Enfoque Comunicativo auxiliam o docente no desenvolvimento de unidades didáticas e na maneira como aplica as estratégias de aprendizagem para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa de maneira autônoma. Além disto, as características do papel de mediador proporcionam ao docente uma melhor gestão da aula e a possibilidade de construção de vínculo social e afetivo entre professor e aluno, através de seu processo motivacional. Desta maneira, as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelo professor mediador oportunizam a condição de explorar aspectos de interculturalidade nas aulas de língua espanhola, como uma maneira de inserção social com comportamento intercultural, através da comunicação na língua espanhola. Estes três aspectos encontrados: professor mediador, estratégias de aprendizagem e interculturalidade, podem ser considerados como pilares na melhoria e atualização de currículos formativos, na elaboração de planos metodológicos personalizados e na oportunidade de inserção social, com vistas a um comportamento intercultural no ensino e aprendizagem do espanhol em nosso contexto nacional.

**Palavras chaves:** Enfoque Comunicativo, Língua Espanhola, Motivação.

## ABSTRACT

This research aims to increase knowledge about the Communicative language teaching and relate it with the motivational process of teachers of Spanish language. For this, the problem of research it is to investigate, as this professor, identifies himself as a mediator in the processes of teaching and learning, according to the focus of communication and through his motivational process. Considering aspects of literature, in accordance with the principles of focusing communicative and theories of motivation, we attempted to get to know the potentiality and limitation perceived by teachers about the focus of communication; examine the role of mediator, through the reasons to become a teacher of Spanish and observe how the teacher applies its methodological strategies from the focus. This study was characterized as a qualitative approach, referred to as a case study. The instruments chosen were the implementation of three observations of classrooms and a semi-structured interview room with four native teachers of Spanish language, an Institute of Languages of Porto Alegre. For analysis and obtaining the results, we used the textual analysis of discourse, through the principles of Moraes (2014). The results showed that the principles of communicative approach helps the teacher in developing units and in the way applies the strategies of learning for the student to develop their communicative competence autonomously. In addition, the characteristics of the role of mediator provide the faculty better management of classrooms and the possibility of building social bond and affective between teacher and student, through his motivational process. In this way, the learning strategies developed by professor mediator opportunism the condition to explore aspects of *interculturality* in the lessons of Spanish language, as a way of social integration with intercultural behavior, through communication in the Spanish language. These three aspects found: professor mediator, learning strategies and *interculturality*, can be regarded as pillars in the improvement and updating of curricula of training, in preparation of plans customized methodology and the opportunity for social integration, with a view to an intercultural behavior in the teaching and learning of Spanish in our national context.

**Key words:** Communicative Approach, Spanish Language, Motivation.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Esquema 1- Análise Textual Discursiva (ATD).....	64
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Referencial Teórico X Objetivos da pesquisa .....	50
Tabela 2 – Participantes e Instrumentos Utilizados .....	61
Tabela 3 – Categorias e Subcategorias .....	66

## **LISTA DE SIGLAS**

**ATD** – Análise Textual Discursiva

**Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**ELE** – Espanhol como Língua Estrangeira

**EJA** – Educação de jovens e adultos

**PROMOT** – Processos Motivacionais em Contextos Educativos

**PRPPG** - Programa de Pós Graduação em Letras

**PUCRS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REFERENCIAL TEORICO.....	19
2.1. Trajetória do Ensino de Línguas – Enfoque Comunicativo e Antecedentes Históricos.....	20
2.2. Desenvolvimento da autonomia do aluno através do papel de professor mediador .....	36
2.3. Processos Motivacionais dos Docentes.....	40
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1. Procedimentos de pesquisa.....	51
3.2. Problema de pesquisa.....	52
3.3. Objetivo geral.....	53
3.4. Objetivos específicos.....	53
3.5. Ética na pesquisa .....	53
3.6. Local da pesquisa.....	54
3.7. Participantes da pesquisa.....	55
3.8. Instrumentos utilizados na pesquisa.....	58
3.9. Técnica de análise utilizada na pesquisa.....	62
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5. RESULTADOS.....	69
5.1. Potencialidade e Limitações do Enfoque Comunicativo como processo de desenvolvimento de estratégias metodológicas.....	69
5.2. Motivação docente e a construção de vínculo afetivo na aula de espanhol.....	74
5.3. A língua espanhola como um meio de interculturalidade.....	80
6. CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87

APÊNDICES.....	91
Apêndice A – CARTA DE CONSENTIMENTO AO INSTITUTO DE ESPANHOL.....	91
Apêndice B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	92
Apêndice C – ATA DA DEFESA DO PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO.....	100
Apêndice D – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	101
Apêndice E – MODELO DE FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO.....	102
ANEXOS.....	103
Anexo A – Exemplos de atividades de materiais didáticos.....	103
Anexo B – Exemplos de atividades didáticas desenvolvidas pelos professores.....	106



## 1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória pelo processo de ensino e aprendizagem de línguas começou no ventre de minha mãe, quando esta escutava canções em espanhol, inglês, francês e em português e cantava para mim quase todos os dias. Além disto, meu pai escrevia poemas e cartas para minha mãe e as deixava em sua cabeceira antes de ir para o trabalho e quando minha mãe despertava as lia em voz alta para mim. Acredito que foi durante estes momentos que comecei a interagir com minha língua materna e outras línguas, durante os nove meses de minha gestação.

Já durante a minha infância, sempre estive em contato com outros idiomas, em casa, na escola, com meus amigos, pois estava a todo o momento envolvida com as palavras, escutando frases e expressões novas, descobrindo novos mundos, pela leitura e criando um novo mundo pela escrita. Quando estava em família, compartilhava da companhia de meus avós e tios, sempre atenciosos e carinhosos. Meu avô compunha e cantava lindas canções, pois foi um grande músico e compositor em nossa cultura tanto rio-grandense como brasileira, Teixeira. Então, quando ele estava em casa, o escutava cantar em festas de família e o via escrever lindos poemas em seu escritório. Acredito que, por isso, sempre tive facilidade com as quatro habilidades comunicativas de escutar, ler, escrever e falar, além de identificar a língua como um meio de comunicação e expressão de pensamento tão puro e digno do ser, como um processo de interação e motivação constante que se interlaçam em seus ires e vires entre perguntas e respostas.

O contexto da educação também fez parte de minha trajetória, além de sistema educacional de ensino e aprendizagem, pois no contexto familiar tive a oportunidade de acompanhar o processo de formação acadêmica e profissional de minha mãe e tias como educadoras, tanto da área pedagógica como do conhecimento científico. Minha mãe foi professora de história e minhas tias pedagogas. Esta referência, me conduziu para uma linha epistemológica construtivista, na qual se refletiu em minha maneira de aprender e de ensinar. Desta forma, fui alfabetizada em uma escola Montessoriana, onde estudei até a 3ª série do ensino fundamental. O que, mais tarde, durante a faculdade de Letras e quando comecei a dar aula de espanhol, me fez refletir, sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, tendo como agente de transformação o aluno e seus interesses

e necessidades. Nesta perspectiva, o professor atua como um mediador no processo de aprendizagem do aluno, o que desenvolve a construção do saber através de estratégias de aprendizagem relacionadas a valores humanos de cooperação e colaboração entre professor e aluno e aluno e aluno. Desta forma, os princípios da perspectiva construtivista sempre me acompanharam, mesmo com algumas mudanças para escolas com métodos de ensino tradicionais, que também contribuíram para minha formação escolar, até a conclusão no Ensino Médio.

Durante minha formação acadêmica, no período de 2004 a 2008, na Faculdade de Letras da PUCRS mantive, como base epistemológica, os princípios construtivistas, aos quais nortearam minhas escolhas pelo ensino e aprendizagem da língua espanhola e suas diversificadas práticas pedagógicas. Neste período tive a oportunidade de participar do Projeto de Extensão, “Jugando y Aprendiendo Español: una propuesta de inclusión mediante talleres de español” desenvolvido pela Pró Reitoria de Assuntos Comunitários desta Universidade. Esta experiência foi uma de minhas primeiras práticas de ensino com crianças na Vila São Judas, em Porto Alegre, dando aulas de espanhol para crianças, do Ensino Fundamental. Sendo assim, uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos estudados em sala de aula.

Em abril de 2010, ingressei no Curso de Especialização em Língua Espanhola, pelo Programa de Pós Graduação (PRPPG) da PUCRS e em julho de 2011 concluí esta etapa. Neste período pude aprofundar meus conhecimentos sobre alguns teóricos da área da educação como Vygotsky e Piaget que me fizeram refletir sobre minha prática e papel docente, em como poderia colaborar enquanto professora para auxiliar no desenvolvimento da consciência do aluno como agente de aprendizagem, oferecer oportunidades de reflexão, desenvolver tarefas colaborativas, oferecer oportunidades de praticar formas diferentes de pensar e aprender. Neste sentido, desenvolvi uma breve investigação sobre o tema da interculturalidade na aula de espanhol como língua estrangeira, o qual resultou no trabalho de conclusão deste curso, intitulado: *La importancia de la interculturalidad en la clase de ELE* (A importância da interculturalidade na aula de espanhol como língua estrangeira).

Com o intuito de dar continuidade aos meus estudos acadêmicos, ampliar minha visão no âmbito da educação latino-americana e aprofundar minha experiência enquanto formador interdisciplinar, em janeiro de 2013 ingressei no curso de Mestrado



em Educação pela Universidad de la Empresa, na cidade de Montevideu, no Uruguai. Neste período me identifiquei com área do conhecimento da Psicologia e Educação, por trabalhar a construção do conhecimento a partir do desenvolvimento humano do aluno. Cursei um semestre e, por motivos de caráter pessoal e financeiro, tive que interromper o curso, o que me fez refletir sobre minhas potencialidades e desafios, me perceber em meu papel como professora e como ser humano e com isto, desenvolver uma consciência crítico-reflexiva a partir de meus objetivos e desafios acadêmicos e profissionais.

Neste sentido, como venho de uma educação construtivista, sempre me identifiquei com o pensamento de Vygotsky. Por esta razão, sempre mantive uma formação complementar e atualizada no ensino e aprendizagem de língua estrangeira e práticas pedagógicas, participando de cursos, seminários e outros eventos no RS e na América Latina, com o intuito de aprimorar minha competência docente, além de aprofundar minha competência comunicativa em espanhol como segunda língua, dentro e fora da sala de aula.

Sobre minhas experiências profissionais relevantes, de 2008 a 2011 trabalhei em Escolas de Idiomas, onde tive a oportunidade de ministrar aulas de língua espanhola do nível inicial ao avançado para jovens e adultos e desenvolver algumas atividades pedagógicas, como aulas temáticas, envolvendo aspectos socioculturais do mundo hispano de acordo com a metodologia da escola. Além disto, também trabalhei em Escolas Estaduais e Privadas, onde ministrei aulas de língua espanhola para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nestas instituições tive a oportunidade de desenvolver projetos interdisciplinares, com a ideia de proporcionar condições favoráveis que despertassem o interesse dos alunos, para que pudessem construir sua aprendizagem alicerçada em suas necessidades individuais e motivação. Estas experiências me fizeram enfrentar novos desafios e a crescer enquanto formadora educacional. Desta maneira, aumentei minha autoconfiança na construção de novos vínculos afetivos com alunos e colegas de trabalho, a partir destas experiências enriquecedoras.

Ainda neste contexto, tive a oportunidade de ministrar aulas de língua espanhola em cursos técnicos, de uma Instituição Privada de Ensino, em que tive o privilégio de ser professora homenageada por duas turmas destes cursos nos anos de

2011 e 2012, servindo de mediadora na formação de jovens e adultos que possam atender de maneira qualificada nossa sociedade. Também neste período, pude colaborar com a qualificação profissional de meus colegas desta Instituição, docentes de idiomas, ministrando um curso de curta duração sobre metodologia de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no ano de 2012. Estas experiências me oportunizaram coordenar o núcleo de idiomas desta Instituição Privada de Ensino durante dois anos.

Desta forma, com o intuito de me lançar a novos desafios ingressei no Curso de Mestrado em Educação, pela Escola de Humanidades da PUCRS, em março de 2015. Fiz parte do Grupo de Estudos PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos), em que pude conhecer as teorias sobre motivação e aprofundar conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, a partir de uma nova perspectiva motivacional. Através de minha trajetória e o desejo de conhecer mais sobre o Ensino Comunicativo de Línguas e de relacioná-lo com o processo motivacional humano escolhi o tema desta pesquisa. Como o professor de língua espanhola, de um curso de línguas, se identifica como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, de acordo com o enfoque comunicativo e por meio de seu processo motivacional? Trata-se de analisar o papel de mediador do professor de língua espanhola, durante os processos de ensino e aprendizagem de línguas, através das formas de interação promovidas em aula pelo professor, relacionadas com seus processos motivacionais.

Desta forma, este trabalho inicia-se com uma contextualização sobre a trajetória do ensino de línguas e as teorias da motivação. Esta análise proporcionou encontrar pesquisas, publicações e autores, tanto nacionais como internacionais, do campo da linguística e da educação, sobre o enfoque comunicativo e processos motivacionais no ensino e aprendizagem de línguas. O que levou a pesquisadora a refletir sobre as discussões encontradas, aprofundar seus conhecimentos sobre o tema desta investigação, além de identificar novas perspectivas e tendências para os processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola.

Após esta contextualização, apresentou-se o papel de mediador de professor de línguas e suas características para promover a autonomia do aluno durante seu processo de aprendizagem. Desta forma, o professor desempenha alguns papéis, volta sua atenção para o desenvolvimento de novas competências e condutas em aula, além de promover

tarefas que auxiliam o aluno em se tornar agente ativo durante seu processo de aprendizagem na comunicação em língua espanhola.

Neste sentido, os processos motivacionais também se relacionam com os papéis desempenhados pelo professor em aula, de acordo com suas iniciativas, na promoção de tarefas e em sua gestão de aula. Sendo que os papéis desempenhados pelo professor, com metas pré-estabelecidas, contribuirão para a realização das tarefas e melhor gestão da aula, além de estabelecer vínculos sociais com os estudantes. Desta maneira, esta investigação apresenta algumas teorias sobre motivação e como é abordada nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, através de pesquisas recentes no campo da educação. Tendo como intuito contribuir com investigações realizadas sobre motivação e ensino de línguas.

A partir do contexto e caminhos percorridos e para que esta investigação fosse promovida, escolheu-se caracterizar este estudo alicerçado em uma abordagem qualitativa, denominada estudo de caso. Os instrumentos escolhidos foram observações de aulas e entrevista semiestruturada individual. Observaram-se três aulas de quatro professores de um Instituto de Língua Espanhola em Porto Alegre e os tipos de interações que são promovidas em aula para identificá-lo como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem em língua espanhola, de acordo com os princípios do Enfoque Comunicativo, por meio de seu processo motivacional. Além disto, através de uma entrevista individual semiestruturada, buscou-se conhecer as potencialidades e limitações percebidas pelos docentes sobre o Enfoque Comunicativo; analisar o papel de mediador, através dos motivos para se tornar professor de espanhol e observar como o docente aplica as suas estratégias metodológicas a partir do Enfoque Comunicativo.

Para dar continuidade ao processo de investigação e análise dos dados coletados, a pesquisadora se alicerçou nos estudos e contribuições de autores sobre a perspectiva do Enfoque Comunicativo, relacionando-os a investigações sobre processos motivacionais a âmbito docente. Neste contexto, os pilares que compõe o referencial teórico desta pesquisa, proporcionaram a reflexão de novas compreensões, por parte da pesquisadora, sobre o desempenho do papel de mediador do professor de espanhol no Ensino Comunicativo de Línguas relacionado ao processo motivacional deste docente.

Desta maneira, para caracterizar o processo de análise e discussão dos dados utilizou-se a Análise Textual Discursiva, tendo em vista um processo de análise mais profundo e personalizado, ou seja, este tipo de análise proporciona uma comunicação intensa entre os referenciais, os dados e as reflexões do pesquisador. À vista disso, emergiram novas compreensões e significados sobre os processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola, a partir da perspectiva do Enfoque Comunicativo, contribuindo também a novas compreensões sobre o papel de mediador do professor de espanhol atualmente, relacionado ao seu processo motivacional.

## 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

De acordo com o tema de investigação desta pesquisa, acerca da análise do docente de língua espanhola como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, baseados na perspectiva do Enfoque Comunicativo, relacionados às Teorias da Motivação. Pretendeu-se compor este referencial teórico, com estudos e contribuições de autores sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, além de agregar e relacionar esta perspectiva de ensino com investigações de autores sobre processos motivacionais a âmbito docente.

Com o propósito de apresentar e refletir sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, foi contemplado neste referencial, os autores Richards e Rodgers (1998) que apresentam a trajetória do Ensino Comunicativo de Línguas, Hymes (1972) que apresenta o conceito de Competência Comunicativa, Canale e Swain (1980) que descrevem as dimensões da Competência Comunicativa e Littlewood (1998) em que trata sobre habilidades e tarefas comunicativas. Também se destacam, para tratar sobre os papéis desempenhados do professor mediador os autores Santa-Cecília (1996), Giovannini, Peris, Rodriguez e Terencio (1996).

Neste contexto, para contemplar os princípios do processo motivacional docente e relacioná-los com o Ensino Comunicativo de Línguas, buscou-se conhecer e estudar sobre o tema das teorias da motivação, em que os autores Huertas (2008) e Jesus (2004) contribuem com seus estudos sobre os princípios da motivação, Bzuneck (1999) reforça a necessidade do educador reflexivo, através da teoria de metas de realização. Já Pintrich e Shunk (2002) contribuem nas investigações sobre as crenças de autoeficácia, na qual foram apresentadas por Bandura (1977). Por fim, Deci e Ryan (2000) apresentam e aprofundam os conceitos de autonomia, competência e pertencimento, por meio da Teoria da Autodeterminação. Além desses autores, ao longo desse trabalho será possível verificar muitas outras citações e contribuições importantes que envolvem esta temática.

## **2.1. Trajetória do ensino de línguas - Enfoque comunicativo e Antecedentes Históricos**

Este capítulo apresenta a trajetória do ensino de língua estrangeira nos Estados Unidos e Europa, entre as décadas de 50 e 90. Trata-se da história e características relevantes, a partir de uma perspectiva estrutural da língua e suas decorrentes contribuições ao longo dos anos até o atual ensino comunicativo da língua.

O ensino de línguas estrangeiras modernas surge a partir da Segunda Guerra Mundial, no final dos anos 50, visto como uma ciência específica com suas características e instrumentos. Neste período, o mundo ocidental sofre significativas mudanças pelo desenvolvimento das comunicações, da tecnologia e a intensificação das relações internacionais.

Segundo Santa-Cecília (1996), entre as décadas de 50 e 60 ocorreram significativos avanços no ensino de línguas estrangeiras modernas, tais como, o interesse de adultos aprenderem outras línguas para seu desenvolvimento pessoal e qualificação profissional, o aumento dos índices de escolarização nos países desenvolvidos, além do desenvolvimento de pesquisas no campo da linguística aplicada. Em decorrência destes avanços, a partir dos anos 70, inicia-se a aplicação de práticas pedagógicas com novos enfoques linguísticos, centrados na análise das necessidades comunicativas dos falantes em línguas estrangeiras. Estes novos enfoques se caracterizavam por dar ênfase no uso da língua como um meio de comunicação. Desta maneira, a língua se desvinculou de sua forma e passou a ser usada e estudada em novas dimensões de sentido e significado.

Podemos mostrar como modelo deste processo de desvinculação entre a forma e o sentido da língua, o método audiolingual, desenvolvido pelo linguista Leonard Bloomfield durante a década de 50, nos Estados Unidos. De acordo com os princípios da linguística estrutural, de base epistemológica behaviorista, a língua era vista como um conjunto de estruturas gramaticais com maior ênfase em sua forma do que em seu uso. Como descreve perfeitamente Santa-Cecília, “o papel do professor se restringe ao modelo prescrito pelo método; introduzir estruturas linguísticas, explicação de estruturas gramaticais que seja necessário e controle da prática oral dos alunos por imitação e repetição” (SANTA-CECÍLIA, 1996, p.7). Desta forma, a língua era

estudada por meio de métodos pré-estabelecidos, com passos de ensino e aprendizagem bem definidos, para que o professor pudesse conduzir o processo de aprendizagem do aluno de acordo com as regras e estruturas gramaticais que a língua apresentara.

Esta perspectiva de ensino de línguas é contestada no final da década de 50, com a publicação do trabalho Estruturas Sintáticas de Noam Chomsky. O texto é uma crítica veemente ao behaviorismo, pois demonstra a fragilidade desta teoria em explicar a aquisição da linguagem, sendo um processo de aprendizagem visto como uma transmissão de conhecimento das estruturas da língua. Segundo os estudos de Chomsky (1957), a aquisição da linguagem está centrada na criatividade linguística, isto é, na capacidade que o falante-ouvinte tem de produzir e entender sentenças originais. Em outras palavras, mesmo que o estudante não tenha conhecimento anterior de novas sentenças linguísticas, este possui a capacidade de entendê-las e produzi-las perfeitamente, através de sua interação com o objeto de conhecimento. Entretanto, nos estudos de Bloomfield (1970), segundo a teoria behaviorista, mostram que a formação de hábitos corretos se dá por meio de um mecanismo de estímulo-resposta-reforço/punição. Desta forma, de acordo com a teoria behaviorista, uma criança de três anos de idade seria incapaz de produzir e entender sentenças que nunca ouviu antes, por ser considerada como uma tábula rasa, ou seja, o estudante não possui conhecimento prévio sobre o objeto do conhecimento, neste contexto, o idioma.

Ainda sobre os estudos de Chomsky, posteriormente em 1965, Noam Chomsky lança “Aspectos da Teoria da Sintaxe” em que apresenta a dicotomia entre competência e desempenho. Chomsky define competência, como o conhecimento tácito que o falante-ouvinte possui da estrutura de sua língua e desempenho como o uso concreto e imperfeito da língua, o qual o denomina de competência linguística. À vista disso, pode-se pensar que Chomsky, assim como Bloomfield defendem uma perspectiva estruturalista da língua, em que veem a língua como um conjunto de estruturas. Assim, sendo, a partir dos estudos de Chomsky, novas investigações linguísticas contribuíram para conhecer outras dimensões da língua, como seu potencial funcional e comunicativo. Portanto, estudar uma língua está além de sua competência linguística, pois agrega sua competência comunicativa que será desenvolvida pelo aluno, em sua interação com esta língua e o meio onde se encontra.

No que se refere ao conhecimento e estudos sobre a competência comunicativa da língua, no início da década de 70, o linguista Dell Hymes apresenta o conceito de competência comunicativa em resposta a teoria de Chomsky. “Hymes, dá ênfase ao contexto sociocultural que influencia na comunicação de uma comunidade heterogênea, a qual, as regras estruturais da língua não dão conta”. (SANTA-CECÍLIA, 1996, p.7). Desta maneira, o estudo da língua se amplia ao meio em que o estudante se relaciona com esta língua, para desenvolver sua competência comunicativa, de acordo com seus interesses e necessidades. Assim, o estudante se torna responsável por gerir com autonomia o objeto do conhecimento, pois interage de maneira relacional em uma comunidade heterogênea. De forma relacional, o estudante se vê implicado diretamente como participante do processo de aprendizagem, o qual pode-se fundamentar os processos de ensinar e aprender de acordo com a perspectiva da construção do conhecimento. Neste sentido, de acordo com a teoria sociointeracionista, de Vygotsky, dar ênfase nas potencialidades e interesses do estudante pode ser uma possibilidade de desenvolvimento de suas competências.

Ainda, neste mesmo período histórico, é apresentada a teoria dos Atos de fala, de Austin (1965) e Searle (1979), além de trabalhos sobre análise do discurso, de Sinclair e Coulthard (1975). Se dá alusão ao princípio de uma nova perspectiva no uso social da língua. O que significa que os diálogos de comunicação passam a centrarem-se nas funções comunicativas, ou seja, em temas e contextos de comunicação, como fazer sugestões, dar conselhos, ou experimentar uma comida. Além disto, se dará mais atenção ao processo de aprendizagem com relevância ao significado e flexibilidade no uso de materiais didáticos.

De acordo com Richards e Rodgers (1998), além destas investigações no campo da linguística norte-americana, outros fatores de influência para a mudança de enfoque no ensino de línguas estrangeiras provém das constantes mudanças das realidades educativas na Europa, no final da década de sessenta. Com o constante crescimento de interdependência entre os países europeus, durante aos anos de 50 e 60, surgiu à necessidade de ensinar as línguas estrangeiras do Mercado Comum Europeu e do Conselho de Europa a adultos, pois estes idiomas faziam parte da organização regional para a cooperação cultural e educativa.



Santa-Cecília (1996) descreve que a educação era uma das principais áreas de atividade do Conselho da Europa, pois patrocinava conferências internacionais sobre o ensino de idiomas, publicando artigos e livros sobre este tema, além de participar da Associação Internacional de Linguística Aplicada. Desta forma, se considerou importante articular e desenvolver métodos alternativos para o ensino de línguas estrangeiras, centrados nos enfoques denominados situacionais, com relevância ao uso da língua. Estes enfoques situacionais se caracterizavam, por representações de situações reais de comunicação na língua meta, com o intuito do aluno identificar um modelo de comunicação e a partir deste modelo praticar atividades de escrita, de compreensão auditiva e oral e de expressão verbal, para então produzir diálogos de comunicação efetiva e com significado na língua meta. Por este motivo, pode-se pensar que a prática de situações de comunicação, o aluno desenvolve uma relação com a língua meta de aprendizagem. Desta forma, estes enfoques proporcionam ao aluno criar um vínculo sociolinguístico com a língua e com outros contextos sociais e culturais que esta contempla.

Retomando as contribuições de Richards e Rodgers (1998) em decorrência ao incentivo nestas investigações sobre o ensino de idiomas, em 1971, o linguista David A. Wilkins apresentou ao Conselho de Europa uma definição funcional ou comunicativa da língua, que poderia servir como base para o desenvolvimento de programas comunicativos de ensino de línguas estrangeiras. Esta definição se caracterizava como uma análise e descrição de dois tipos de significados comunicativos, as categorias nocionais como tempo, sequência, quantidade, localização e frequência e categorias de funções comunicativas como: pedidos, negações, oferecimentos etc..., que são necessários, quando se aprende uma língua estrangeira para entender e expressar-se. Mais tarde, depois de revisado e ampliado, o documento de Wilkins toma a forma de livro e é publicado em 1976, com o título de Notional Syllabuses dando origem ao método Nocional / Funcional, onde se juntaram às funções (coisas que se pode fazer com a língua) e as noções (ideias expressas pelo falante-ouvinte). A rápida aceitação dessas ideias por especialistas britânicos e por autores de renome deu proeminência nacional e internacional ao Ensino Comunicativo de Línguas, o que acabou consolidando no que se chamou de Abordagem Comunicativa (também chamada nocional – funcional ou abordagem funcional), mais tarde também chamada de Enfoque

Comunicativo. Essas recentes teorias de conhecimento de língua ampliam a visão que oferecia Chomsky sobre a competência linguística e estrutural, tratando-se fundamentalmente do conhecimento gramatical abstrato.

Retomando os estudos de Santa-Cecília (1996), como consequência e aceitação das ideias de Wilkins (1973), o Conselho de Europa desenvolve a descrição do *Nível Umbral*, que se caracteriza como um modelo de sistema de ensino válido das línguas europeias modernas, tendo como ponto de partida, a análise das necessidades individuais dos alunos em situações reais de comunicação. Este modelo de programa está organizado sistematicamente por categorias nocionais (conceitos de tempo, quantidade etc.) e categorias de funções comunicativas (pedir e dar informação). Desta maneira, estes programas nocional-funcional correspondem a um componente de necessidade de comunicação do aluno, composto por atividades de aprendizagem, sendo o início da primeira corrente pedagógica no campo do Ensino Comunicativo da Língua:

O enfoque comunicativo tem como objetivo principal desenvolver procedimentos de ensino que reconheçam a interdependência da língua e a comunicação, o que situa o conceito de competência comunicativa o ponto central de decisões para a elaboração de programas e materiais didáticos. (SANTA-CECÍLIA, 1996, p. 9).

De acordo com o Enfoque Comunicativo, a língua é vista como um meio de comunicação, em que as necessidades do aluno, serão o norte para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Os programas e materiais didáticos têm como função auxiliar o aluno, através de atividades de aprendizagem, em suas decisões de uso da língua. Uma destas teorias sobre o Ensino Comunicativo da Língua, além de Wilkins (1973), apresenta Halliday (1975) sobre o uso funcional da língua e seus componentes de significado onde descreve as sete funções básicas que a criança realiza quando aprende sua língua materna:

1. Função instrumental: usar a língua para conseguir coisas;
2. Função reguladora: usar a língua para controlar a conduta de outros;
3. Função interativa: usar a língua para criar uma interação com outros;
4. Função pessoal: usar a língua para expressar sentimentos e significados pessoais;
5. Função heurística: usar a língua para aprender e para descobrir;
6. Função imaginativa: usar a língua para criar o mundo da imaginação;
7. Função representativa: usar a língua para comunicar informação (RICHARDS E RODGERS, 1998 p. 73-74).

Desta maneira, no processo de aprendizagem de uma segunda língua estas funções são ativadas na língua materna para serem construídas na segunda língua, de acordo com a necessidade e interesse do aluno. Para que estas funções se ativem e se desenvolvam, são trabalhadas em sala de aula atividades comunicativas direcionadas para cada função da língua, com o intuito de proporcionar ao aluno formas e significados linguísticos necessários para que o estudante aprenda a comunicar significados concretos com objetivos concretos, em uma situação real de comunicação.

Além destas funções apresentadas por Halliday (1975), nos estudos de Santa-Cecília (1996), ainda entre as décadas de 70 e 90, são desenvolvidas novas investigações no campo da sociolinguística e da psicolinguística, contribuindo com novas teorias sobre a aprendizagem e aquisição de segundas línguas. Ao longo da década de 80, o nociofuncionalismo se fortifica, com a organização de novos programas que levam em consideração a planificação de objetivos e conteúdos, em equilíbrio com a metodologia de ensino e avaliação utilizada, de acordo com as necessidades de comunicação do aluno. Desta maneira, o Ensino Comunicativo da Língua envolve professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem, desde o desenvolvimento do programa até a definição do tipo de avaliação que será realizada, considerando a língua desde a perspectiva da comunicação.

Ainda nos anos 80, foi apresentada uma análise sobre o conceito de “Competência Comunicativa”, de Canale e Swain (1980), que identificam a “Competência Comunicativa” em quatro dimensões: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Estas quatro competências são desenvolvidas durante os processos de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua. Cada competência comunicativa se caracteriza da seguinte forma:

1. **Competência sociolinguística:** produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolinguísticos diferentes, os quais “dependem de fatores contextuais como contexto social dos participantes, propósito da interação e normas ou convenções de interações”. (CANALE E SWAIN, 1980, p. 38). Por exemplo, será geralmente inadequado que um garçom **ordene** a um cliente fazer seu pedido em um restaurante,

pois existem códigos linguísticos pré-institucionalizados socialmente que direcionam ao garçom orientar o cliente para fazer seu pedido de refeição, sem que seja uma ordem.

2. **Competência discursiva:** capacidade que o falante tem de combinar formas gramaticais e significados para alcançar um texto unificado, escrito ou falado, em diferentes gêneros. Ou seja, é a capacidade de elaborar um discurso coeso e coerente. “Por “gênero” se entende o tipo de texto como uma narrativa oral ou escrita, um ensaio argumentativo, um artigo científico, uma carta comercial”. (CANALE E SWAIN, 1980, p. 38). De acordo com os estudos dos autores, esta competência pode ser desenvolvida em qualquer nível linguístico: desde o nível básico até o nível avançado de aprendizagem, pois em um nível básico, o aluno possui a capacidade de elaborar uma narrativa simples de comunicação, como uma apresentação pessoal com seus dados de identificação. Já quando o aluno estiver em um nível avançado de língua terá a capacidade de escrever uma carta comercial.

3. **Competência gramatical:** “domínio do código linguístico verbal e não verbal. São regras e características da língua: vocabulário, formação de palavras, formação de períodos, pronúncia, ortografia e semântica”. (CANALE E SWAIN, 1980, p. 38). Ao longo do processo de aprendizagem o código linguístico é conhecido e aplicado nas situações de comunicação em que o aluno se envolve.

4. **Competência estratégica:** habilidade de ter atitudes estratégicas para compensar problemas de comunicação, tanto por “falta de conhecimento linguístico como de alguma ideia (esquecimento momentâneo, por exemplo) que queira expressar num determinado momento”. (CANALE E SWAIN, 1980, p. 38). Estas estratégias podem ser através de gestos ou expressões faciais.

Desta maneira, pode-se dizer que a competência comunicativa, de acordo com estes estudos, apresenta níveis de análise que podem distinguir-se e vão além do conhecimento linguístico que o indivíduo tem. Além disto, esta competência é compreendida como o entendimento da língua em seu uso adequado nos mais variados contextos e situações do cotidiano. Assim, para que o estudante aprenda outro idioma é necessário que ele reconheça e utilize tanto os aspectos funcionais da língua, como seus aspectos estruturais. Dentre estas duas dimensões, estrutural e funcional da língua, está o significado, isto é, a criatividade linguística que o falante adquire para lidar com as convenções e normas da língua, inclusive para adaptá-las, como também, modificá-las.

Ainda de acordo com Canale e Swain (1980), no contexto da perspectiva comunicativa da língua, há uma variedade de situações em que o aluno consiga se comunicar em função dos significados que gostaria de expressar, sem se preocupar tanto com a forma e normas convencionais da língua. Para isto, os alunos geralmente trabalham em duplas ou em grupos utilizando os recursos linguísticos disponíveis, por meio de atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas, como tarefas de resolução de problemas.

Neste sentido, os estudos de Canale y Swain (1980) propõem a aplicação de cinco diretrizes básicas para o Ensino Comunicativo da Língua:

- Extensão das áreas de competência: “a meta principal do enfoque comunicativo deve ser, facilitar a integração entre as cinco dimensões de competências comunicativas por parte do estudante” (CANALE E SWAIN, 1980, p. 41), ou seja, proporcionar situações de comunicação em que o aluno possa utilizar mais de uma competência, interagindo com mais de uma dimensão de competência comunicativa.

- Necessidades de comunicação: o processo de aprendizagem comunicativo deve estar baseado nas necessidades e interesses dos estudantes, “expondo este aprendiz a situações comunicativas autênticas e variadas na segunda língua, e sobre níveis mínimos de competência que distintos grupos de falantes nativos esperam do aprendiz em tais situações” (CANALE E SWAIN, 1980, p. 41). Pode-se entender que situações autênticas de comunicação proporcionem ao aluno um modelo de como este poderá se comunicar com autoconfiança e destreza quando estiver em um contexto real de comunicação na segunda língua.

- Interação significativa e real: “o estudante deve estar exposto a oportunidades de comunicação interativa e significativa, respondendo aos seus interesses e necessidades de comunicação autêntica em situações reais na segunda língua” (CANALE E SWAIN, 1980, p. 41). Estas oportunidades de interagir de maneira significativa com a língua podem ser vista como: criar diálogos de situações reais na língua meta, assistir a um vídeo na língua e interagir com comentários na língua meta sobre o tema do vídeo, dentre outros exemplos de atividades comunicativas.

- Habilidades do estudante em sua língua materna: em níveis básicos de aprendizagem de uma segunda língua é relevante que o uso efetivo das habilidades básicas de comunicação do aluno em sua língua materna sejam aproveitadas para facilitar

o processo de aprendizagem na segunda língua. Neste sentido, pode-se considerar apresentar estruturas mais complexas em contextos semelhantes à língua materna, para que o aluno consiga primeiramente reconhecer o contexto e compará-lo a sua realidade para posteriormente aprofundar-se a estrutura desconhecida e ativar o processo de aprendizagem (como regras sociolinguísticas básicas relacionadas a saudações em inglês ou em francês).

- Enfoque através do currículo: considera-se uma alternativa efetiva aproximar o estudante da aprendizagem de uma segunda língua relacionando-a com “o currículo da língua materna e sobre a cultura da segunda língua, relacionando-a tanto como seja possível com outras disciplinas” (CANALE E SWAIN, 1980, p. 41). Neste contexto, exemplos de atividades interdisciplinares são utilizados para proporcionar conexões interculturais entre a língua materna e a segunda língua, despertando no aluno novos sentidos e significados na língua meta.

Portanto, de acordo com as contribuições apresentadas, para que o desenvolvimento da competência comunicativa de um estudante de língua estrangeira ocorra de forma efetiva, dependerá da motivação e atitudes do professor em sua interação com os alunos, além do uso efetivo de estratégias de comunicação por parte do estudante em situações de comunicação vivenciadas.

Além das contribuições de Canale e Swain (1980), os estudos de Richards e Rodgers (1998), Finocchiaro e Brumfit (1983), caracterizam o Enfoque Comunicativo como: a língua sempre em um contexto; funções comunicativas por meio de diálogos; tentativas de comunicação desde o início da aprendizagem, se aceita o uso da língua materna quando seja necessário e o uso da tradução quando os alunos necessitam ou se beneficiam dela; a variação linguística é um conceito central nos materiais e na metodologia, a sequência de unidades está determinada por qualquer consideração sobre o conteúdo, a função ou o significado que mantenha o interesse do estudante; o professor auxilia ao aluno em qualquer forma que o motive a trabalhar com a língua; cada aluno cria a língua geralmente através do ensaio e do erro, pois o objetivo fundamental é a fluência e o domínio aceitável da língua; a correção não é considerada abstrata, mas dentro de um contexto, pois o professor não pode saber exatamente a língua que usará seus alunos; a motivação intrínseca partirá do interesse com o que a mensagem está sendo comunicada através da língua. Desta maneira, pode-se também

caracterizar o Enfoque Comunicativo como o desenvolvimento da competência comunicativa e suas habilidades, a partir de um contexto comunicativo, vendo a língua como um meio de comunicação.

Além dos estudos de Canale e Swain (1980), a teoria de Stephen Krashen (1982), sobre aquisição de segundas línguas e aprendizagem também se associa aos princípios do Enfoque Comunicativo:

Krashen considera que a aquisição é o processo básico que permite alcançar o domínio da língua e o que a distingue da aprendizagem. A aquisição se refere ao desenvolvimento inconsciente do sistema da língua objeto como consequência de usar a língua para se comunicar. A aprendizagem é a representação consciente do conhecimento gramatical que resulta do ensino e que não leva a aquisição. É o sistema adquirido o que colocamos em jogo para criar enunciados no uso espontâneo da língua. O sistema aprendido só pode servir como um guia da produção do sistema adquirido (RICHARDS E RODGERS, 1998, p. 75).

Desta maneira, Krashen (1982) define a aquisição como um processo básico que o estudante permite-se alcançar o domínio da língua, através do desenvolvimento inconsciente deste sistema linguístico, considerando-se uma consequência de uso da língua para a comunicação. Entretanto, para o autor, processo de aprendizagem de uma segunda língua se produz mediante a representação consciente do conhecimento gramatical, sendo um resultado do ensino, sem processar-se a aquisição. Neste sentido, o sistema aprendido servirá como um guia em uma situação real de comunicação, pois o falante irá vivenciar o sistema adquirido como uma fonte de produção de enunciados de comunicação.

Além dos estudos de Krashen (1982), sobre aquisição e aprendizagem de uma segunda língua ao Ensino Comunicativo, Johnson (1982) y Littlewood (1984) apresentam novas contribuições, através de uma teoria alternativa de aprendizagem baseada na aprendizagem de destrezas. Segundo esta teoria, a aquisição da competência comunicativa em uma segunda língua é um exemplo de desenvolvimento de destrezas, que inclui tanto o aspecto cognitivo como o de conduta:

O aspecto cognitivo inclui a internalização de planos para criar condutas apropriadas. Já ao uso linguístico, estes planos derivam principalmente do sistema linguístico. Incluem regras gramaticais, procedimentos para a seleção de

vocabulário e convenções sociais que regulam a fala. O aspecto de conduta inclui a automatização destes planos de forma que possam se converter em realizações fluidas em tempo real. Isto ocorre principalmente através da prática, ao converter os planos em realizações. (LITTLEWOOD, 1984, p. 74).

Esta teoria, portanto, dá importância à criação de condutas, de acordo com o conhecimento que foi internalizado pelo estudante, como meio para desenvolver destrezas comunicativas. Este conhecimento o autor caracteriza como planos derivados do sistema linguístico utilizado pelo estudante: como regras gramaticais, seleção de vocabulário de acordo com a situação de comunicação vivenciada e estratégias sociolinguísticas expressas através da fala. Desta forma, o aspecto de conduta irá refletir este processo anterior, de maneira fluida, em tempo real. Assim, para que este processo de aprendizagem se realize, pode-se pensar que os objetivos de ensino e aprendizagem poderão servir como orientadores de aspectos específicos da competência comunicativa que serão trabalhados em aula de acordo com o nível do aluno e suas necessidades comunicativas.

Retomando os estudos de Richards e Rodgers (1998) pode-se notar que o Ensino Comunicativo da Língua compõe-se de uma base teórica diversificada e rica, tendo como principais características:

1. a língua como um sistema para expressar significado.
2. a função principal da língua é a interação e a comunicação.
3. a estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos.
4. as unidades fundamentais da língua não são somente os elementos gramaticais e estruturais, senão também as categorias de significado funcional e comunicativo tal como se manifestam no discurso. (RICHARDS E RODGERS, 1998, p. 74).

Desta forma, a diretriz principal dos cursos de línguas e dos materiais didáticos corresponde às características e tendências do Ensino Comunicativo da Língua tendo a língua como um meio para expressar significado, ou seja, como um meio de comunicação. Além disto, a função primordial da língua aparece como uma maneira de interação e comunicação, a qual reflete seus usos funcionais e comunicativos. Neste contexto, as unidades fundamentais da língua não são somente aspectos gramaticais, sendo agregadas as categorias de significado funcional e comunicativo, tal como



expressadas no discurso, tanto escrito como oral. Nesta perspectiva, pode-se considerar a valorização da individualidade do aluno durante os processos de ensino e de aprendizagem, pois também se dá importância à relação entre a língua e o contexto sociocultural em que o estudante se encontra, o qual implicará no desenvolvimento de sua aprendizagem e aquisição linguística.

Assim, de acordo com a perspectiva do Ensino Comunicativo da Língua, pode-se considerar que a evolução no ensino de línguas estrangeiras impulsionou uma significativa mudança na prática docente, através de investigações científicas e autores apresentados, tanto no campo da linguística aplicada como da educação, nos Estados Unidos e na Europa.

De acordo com Santa-Cecília (1996), novas investigações se iniciaram, na década de 90, relacionadas com os processos psicológicos implicados na aprendizagem de línguas e servindo como base teórica de propostas pedagógicas na perspectiva do Enfoque Comunicativo. Os primeiros estudos foram feitos, a partir de erros que os alunos produziam, pela interferência da língua materna, no processo de aprendizagem da segunda língua. Foi feita uma análise comparativa, para identificar as supostas áreas de maior dificuldade para os alunos na segunda língua, e assim minimizar os erros e facilitar a aprendizagem. Entretanto, a prática docente mostrou que este tipo de análise era limitado, sendo incapaz de identificar os erros antecipadamente.

Nesta perspectiva, considera-se que a “transferência linguística é detectada como uma fase inicial que afeta de modo geral o processo de aprendizagem da segunda língua” (SANTA-CECÍLIA, 1996, p. 12). A análise destes erros é chamada de *interlíngua*, “que parte da ideia de que existe na mente do aluno uma estrutura psicológica latente que se ativa, quando o aluno produz significados na língua estrangeira” (SANTA-CECÍLIA, 1996, p. 12). Através dos erros produzidos pelo aluno, o professor consegue identificar a interlíngua e orientar o aluno para que este sistema de língua imperfeito seja corrigido durante seu processo de aprendizagem.

Nesta fase inicial, pode-se dar maior atenção às produções, tanto de expressão escrita com oral, para identificar a interlíngua do aluno e auxiliá-lo em seu processo de autocorreção das estruturas linguísticas apresentadas na língua meta. Estas estruturas podem ser identificadas em atividades pré-controladas e controladas para posterior produção do aluno em atividades semi-controladas e de produção livre. Estas atividades

de produção podem-se ser vistas como oportunidades de identificação das estruturas aprendidas e como foram produzidas, para que o aluno reflita sobre sua produção e busque estratégias de autocorreção, através de feedbacks com o professor.

Desta forma, o aluno será capaz de iniciar um processo de construção de sua autonomia durante aprendizagem da língua estrangeira. Neste sentido, a partir de uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas, o aluno é capaz de negociar significados e, para isto, o professor precisa criar condições em aula que permitam, ao aluno, desenvolver estratégias de aprendizagem que oportunizem o uso da língua com fins comunicativos.

Segundo Santa Cecília (1998), quando o aluno atinge um nível avançado de comunicação na língua meta, ele desenvolve a capacidade de realizar tarefas que promovam uma maior interação entre professor x aluno e aluno x aluno, que envolverá a produção de significados que estão além de suas estruturas linguísticas, como a produção de paráfrases e exemplos, negociação de sentidos, comparações e solicitação de complementação de ideias por parte do interlocutor:

A realização de atividades e tarefas que promovam a interação se constitui, neste sentido, um fator determinante. Ao envolver-se neste tipo de atividades, o aluno se verá obrigado a comunicar significados que estão além de seus recursos linguísticos, recorrendo a paráfrases, exemplos, comparações e solicitar ajuda ao interlocutor para que a comunicação possa se manter. A interação que se produz neste tipo de situação comunicativa, estimulará o desenvolvimento de processos psicolinguísticos de aprendizagem decisivos na segunda língua. (SANTA-CECÍLIA, 1996, p. 13).

Desta maneira, o professor se vê como responsável em criar as condições necessárias, para que o aluno use a língua como um meio de comunicação. Além de orientar o aluno, quando necessário, na identificação e correção de possíveis erros produzidos na segunda língua, de modo que a interação seja o gatilho de estímulo para o desenvolvimento de seus processos psicolinguísticos, como meio de aprendizagem, pode-se considerar a construção de vínculos sociais e afetivos entre professor e aluno, no decorrer deste processo de interação na língua meta. Estes vínculos podem-se caracterizar por variáveis individuais de aprendizagem, que se constituem em fatores cognitivos e afetivos. Um dos fatores cognitivos que chama atenção nas investigações

de Santa-Cecília (1998) é o papel que desempenham as habilidades comunicativas prévias do aluno quando este recebe informação linguística na língua estrangeira.

Estas habilidades comunicativas prévias são consideradas como conhecimentos construídos, através de vivências informais com o idioma, o qual proporciona estímulos involuntários de comunicação na língua meta: “A aptidão para a aprendizagem de uma língua estrangeira, será maior na medida em que o aluno seja capaz de aproveitar as habilidades de decodificação fonética, de memória ou de caráter gramatical” (SANTA-CECÍLIA, 1996, p. 14). Estas habilidades estão relacionadas à pronúncia, à compreensão auditiva e leitora na língua meta. Sendo assim, quanto maior o contato do aluno com a língua estrangeira, mais rápida se desenvolverá sua aptidão cognitiva na nova língua.

Entre os fatores afetivos mais estudados, para que o processo de aprendizagem de língua estrangeira seja eficiente, estão: a ansiedade, a autoconfiança e a motivação. De acordo com Santa-Cecília (1996), quando o aluno recebe respostas positivas do professor e dos colegas, situações de tensão são evitadas, além de a imparcialidade do professor com respeito a variações de caráter transcultural do aluno, assim mesmo, como o cuidado na correção de erros em aula. Estes são alguns fatores que geralmente influenciam na ansiedade, na autoconfiança e na motivação do aluno, além de determinar o processo de aprendizagem de maneira positiva ou negativa, dependendo do comportamento e postura do professor:

A valorização das expectativas individuais, com respeito à nova língua, assim como, a consideração dos estilos particulares de aprendizagem dos alunos, são atualmente ingredientes habituais de qualquer proposta educativa. (SANTA-CECÍLIA, 1996, p. 14).

Desta maneira, valorizar a trajetória de vida do aluno relacionadas a suas expectativas de aprendizagem como um processo de aprendizagem individualizado com respeito a nova língua gera oportunidades de investigação, por parte do professor, em promover atividades contextualizadas ao tipo de interesse e necessidade do aluno, além de colocá-lo como o agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem. Assim mesmo, a considerar os estilos de aprendizagem como valores individuais e de

diversidade social como fatores positivos de novas propostas educativas e que contribuam para o processo motivacional do estudante.

De acordo com Santa-Cecília (1996), o ensino de língua estrangeira propõe um processo dinâmico, baseado no diálogo e no intercâmbio de experiências entre professor e aluno. Para que este processo se desenvolva é importante que o programa e os objetivos das aulas sejam pré-estabelecidos com relação aos interesses, as expectativas e as necessidades dos alunos. Isto implica uma negociação entre professor e alunos sobre o próprio processo de aprendizagem.

Desta maneira, para que esta negociação seja eficaz, o aluno deverá assumir um novo papel de responsável sobre seu próprio processo de aprendizagem. Além disto, o professor deixa sua posição central e tradicional de tomar decisões e assume também um novo papel, muito mais necessário e ativo, o de contribuir para que seus alunos entendam o que significa aprender uma língua estrangeira. Este novo jogo implica em desenvolver novas percepções dos processos de ensino e de aprendizagem de uma nova língua, assim como a busca de equilíbrio nesta nova relação entre professor e aluno.

Desta forma, esta nova perspectiva de ensino e de aprendizagem de línguas, despertou o interesse da pesquisadora em investigar sobre estudos e contribuições recentes, no campo de investigação da Letras e da Educação, acerca de produções científicas relacionadas à abordagem do Enfoque Comunicativo no Ensino de Língua Espanhola e como está sendo tratado o papel de mediador do professor de espanhol relacionado ao seu processo motivacional.

Com o intuito de corroborar com as ideias apresentadas anteriormente, realizou-se uma pesquisa no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 a 2015 e encontrou-se maior produção de trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa, no qual foram selecionados, somente os trabalhos que apresentavam aspectos relevantes de investigação, que pudessem contribuir com o tema desta investigação, de acordo com a atualização deste banco de dados.

Neste período de cinco anos, observou-se que, dos trabalhos encontrados nos referenciais de produções científicas com as palavras **enfoque comunicativo e abordagem comunicativa** há pouca produção na área da Educação. Com as palavras **enfoque comunicativo** foram encontrados 11 trabalhos e somente 1 trabalho foi

selecionado, “O Perfil Comunicativo em Francês Língua Estrangeira: entre o esperado e o concreto”, de Jocilene Santana Prado, defendida em 2012, na modalidade de Mestrado Acadêmico em Letras, pela Instituição de Ensino, Fundação Universidade Federal de Sergipe. Este trabalho apresenta, de maneira clara e objetiva, a evolução do Enfoque Comunicativo, entretanto teve como sujeitos de pesquisa estudantes de licenciatura de língua francesa, o que diverge dos sujeitos escolhidos para esta pesquisa. De outra maneira, pode-se olhar para estes estudantes de língua francesa, como pares no processo de aprendizagem de línguas, de maneira geral, os identificando como agentes em seu processo de aprendizagem, além de possuírem aspectos semelhantes de interesses por aprender um idioma. Esta reflexão contribuiu para a sistematização e aprofundamento durante a escrita do referencial teórico desta pesquisa.

Já a busca com as palavras **abordagem comunicativa**, encontrou-se 16 trabalhos. Após a leitura de seu resumo, observou-se que alguns destes estudos focam as habilidades de leitura e escrita, sendo que somente 1 trabalho foi selecionado, intitulado: “Revisitando a Abordagem Comunicativa: Um Estudo de Caso”, de Flavio Amorim da Rocha, defendido em 2011, na modalidade de Mestrado Acadêmico em Letras, pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve por objetivo analisar a aprendizagem da gramática, de acordo com os princípios da abordagem comunicativa. Este estudo escolheu como sujeitos de investigação alunos de língua inglesa, o que reforça a ampliação de estudos específicos no campo do ensino e da aprendizagem deste idioma.

Já com relação à perspectiva comunicativa, este estudo contribuiu para reforçar a base teórica de autores, que alicerçam o ensino comunicativo da língua como: Almeida Filho (1998), e Richards e Rodgers (1986). De acordo com as contribuições de Almeida Filho (1998), o ensino comunicativo aproveita unidades linguísticas como aspectos organizatórios da língua para produzir comunicação na língua estrangeira, em que o aprendiz está estudando.

Assim, os temas dos trabalhos apresentados reforçaram a base teórica desta investigação, durante construção do estado de conhecimento da nossa pesquisa, que envolve os princípios do Enfoque Comunicativo no ensino e aprendizagem de línguas, com as contribuições dos autores encontrados nos estudos selecionados no período dos últimos cinco anos em nosso cenário nacional.

## **2.2. Desenvolvimento da autonomia através do papel de professor mediador.**

A autonomia “é à vontade e a capacidade de tomar decisões e de assumir a responsabilidade das decisões tomadas”. (GIOVANNINI; PERIS; CASTILLA; BLANCO, 1996, p. 25). O aluno se torna responsável por tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem fomentando sua independência e colocando estas decisões em prática. Além disto, a autonomia do aluno se desenvolve de acordo com experiências vividas na segunda língua ao longo do processo de aprendizagem.

De acordo com Giovannini; Peris; Castilla; Blanco (1996), para que a autonomia do aluno se desenvolva, o professor deverá proporcionar situações de aprendizagem, por meio de tarefas e atividades, para que o aluno experimente estratégias e técnicas de aprendizagem e assim reflita sobre sua eficácia. Este processo faz com que o aluno vá adquirindo consciência do desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e dos recursos que ele próprio utiliza para aprender melhor. Desta forma, a diversidade de estilos e maneiras de aprender enriquecem os grupos de estudantes de línguas estrangeiras. Este contexto permite que os processos de ensino e de aprendizagem se interlacem de acordo com as necessidades e interesses específicos de cada aluno despertando diferentes motivações e habilidades para aprender.

Os estudos de Giovannini; Peris; Castilla; Blanco (1996) caracterizam o processo de autonomia do aluno de língua estrangeira como: uma aprendizagem responsável, participativa, reflexiva, cooperativa e auto avaliativa. As aulas de língua estrangeira devem proporcionar práticas de ensino em que o aluno possa desenvolver estas características de forma consciente relacionando seus interesses e necessidades de aprender uma segunda língua. Neste sentido, para que este processo ocorra de forma positiva, os papéis que desempenham o professor e o aluno são redefinidos, assim como, os objetivos e conteúdos de aprendizagem. O aluno assume o papel de agente central da construção de seu processo de aprendizagem e o professor reafirma, ainda mais, o seu papel como mediador durante esse processo de aprendizagem do aluno. Desta maneira, aprender uma segunda língua se caracteriza, como um processo de construção de situações comunicativas, em que o professor garante a mediação deste

processo, realizado através de constantes diálogos entre professor e aluno na segunda língua, diferente da forma tradicional de ensinar e aprender línguas.

Ainda contribuindo com os estudos de Giovannini; Peris; Castilla; Blanco (1996), estes autores sugerem algumas perguntas que podem ser feitas pelos alunos no início das aulas, para que possam reconhecer e definir seus objetivos de estudar ou seguir seus estudos de língua estrangeira. Que aspectos da língua quero aprender?/ Que conteúdos linguísticos quero aprofundar?/ Que tipo de exercícios necessitaria praticar mais?. A forma tradicional de se aprender línguas abre espaço a uma nova maneira de aprender, assim como o papel tradicional do professor de línguas dá espaço a um novo papel.

Neste contexto, Giovannini; Peris; Castilla; Blanco (1996), o papel tradicional do professor de línguas se caracterizava como um ensino centrado nos objetivos e conteúdos decididos pelo professor, sendo este o centro do processo de aprendizagem e colocando o aluno no papel passivo de receptor de informações. Entretanto, a partir da perspectiva do enfoque comunicativo no ensino de línguas, o professor ganha um novo papel, de “exercer o ensino com uma disposição didática e metodológica que facilite o desenvolvimento eficaz da competência de comunicação do aluno” (GIOVANNINI; PERIS; CASTILLA; BLANCO, 1996, p. 51). Isto é, o professor tem como tarefa proporcionar um ambiente de comunicação em aula, que estimule a competência comunicativa da língua estudada, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem da segunda língua.

Desta forma, os autores destacam algumas funções desempenhadas pelo professor: *colaborador* no processo de aprendizagem do aluno; *responsável* por estabelecer interação e vínculo de confiança com seus alunos; *diretor* em estabelecer boas condições para aprender; *organizador* do planejamento de tarefas das aulas; *guia* das tarefas e na resolução de possíveis problemas que possam surgir nas aulas; *fonte de informação* para a realização das tarefas; *avaliador* do progresso e reflexão de sua própria atuação; *investigador* das necessidades de seus alunos e na sua formação contínua.

O desempenho destes papéis forma um novo perfil de professor de línguas, cuja meta principal é atuar em prol do desenvolvimento da competência comunicativa do estudante de língua estrangeira ou segunda língua. Além disto, também criar

condições favoráveis para situações de interação na língua estrangeira, estabelecendo vínculos sociais com os estudantes. Estes aspectos de interação social e comunicativa serão ativadores do processo motivacional docente. Além disto, estes papéis e funções serão desempenhadas à medida que o professor for tomando consciência de seu próprio desenvolvimento enquanto profissional no ensino de línguas, além de reconhecer seu valor como mediador do processo de aprendizagem de seus alunos. Também o tempo de experiência e a importância de manter-se em formação contínua, contribuirão para o reconhecimento e desempenho constante destas funções.

Outro aspecto importante, destacado por Giovannini; Peris; Castilla; Blanco (1996), é a influência do professor, através de suas iniciativas, no desenvolvimento da autonomia do aluno:

São as iniciativas do professor que determinarão a eficácia e a motivação no processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que o estudante se comunique na língua meta, assim como, se sinta a vontade em compartilhar dificuldades enfrentadas em seu processo de aprendizagem. (GIOVANNINI; PERIS; CASTILLA; BLANCO, 1996, p. 54).

Assim sendo, o professor assume um papel de relevante responsabilidade, que será refletido por meio do desempenho de seus papéis em aula. Neste sentido, o desempenho destas funções de colaborador, organizador, diretor, guia, fonte de informação, avaliador e investigador se relacionam constantemente com a motivação e eficácia no processo de aprendizagem do aluno. Desta maneira, o aluno se sente a vontade para se comunicar na língua estrangeira, compartilhar dificuldades enfrentadas durante a sua aprendizagem.

Além das iniciativas e papéis desempenhados, o discurso do professor nas aulas é de relevância determinante no processo de aprendizagem e na organização das tarefas:

A fala do professor é o instrumento de maior importância, através do qual, atinge os objetivos ou fracassa na sua prática pedagógica. De acordo com o manejo adequado do discurso pedagógico, o professor implementa as atividades e seu discurso é uma fonte de mostra de língua meta para o aluno, além de perguntar, controlar, ajudar e corrigir (instrumento de ensino). (GIOVANNINI; PERIS; CASTILLA; BLANCO, 1996, p. 55).



Desta forma, o professor tem a oportunidade de tomar consciência de seu discurso em sala de aula, e também de maneira informal com seus alunos, para evitar equívocos na resolução das tarefas propostas em aula e possíveis dificuldades de comunicação, durante os processos de ensino e de aprendizagem na segunda língua. Além do que, a auto-observação do professor em seu discurso poderá ajudar no controle de sua fala em aula, dando maior espaço de comunicação aos alunos e assim, proporcionando um ambiente acolhedor de interação na língua meta com maior equidade e criatividade.

Para corroborar com os autores apresentados nesta seção, de acordo com a busca inicial no Banco de Teses e Dissertações da Capes para conhecer o que foi e está sendo produzido, sobre o tema proposto, no período de 2010 a 2015, foram pesquisadas as palavras **professor de língua espanhola** e encontrados 28 estudos realizados, sendo que somente 03 estudos se concentram no campo da Educação. Estes estudos deram ênfase, em sua aplicação e reflexão a aspectos do sistema estrutural da língua, ou seja, estudos comparativos de aspectos gramaticais do português e do espanhol. Além destes estudos, outras duas pesquisas tratam de temáticas relacionadas ao currículo da língua espanhola em nosso sistema educacional de ensino. Portanto, pode-se observar nos estudos encontrados a escolha por dar atenção em ampliar produções que se relacionam a aspectos estruturais e curriculares da língua. Assim, a pesquisadora pode identificar uma oportunidade de investigação sobre o processo motivacional no desempenho do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com este papel de mediador, realizou-se uma última busca com as palavras **professor mediador** sendo encontrado 1 trabalho, “O Papel do Professor na Tomada da Palavra pelo Aluno na Língua Inglesa: uma análise das interlocuções em sala de aula”, de Renata Helena Pin Pucci, defendida em 2011, na modalidade de Mestrado Acadêmico pela Universidade Metodista de Piracicaba, no campo da educação, que investigou o papel do professor como mediador da palavra do aluno na aula de língua inglesa.

Esse estudo foi voltado para a análise do papel do professor como mediador importante na aquisição do conhecimento pelos alunos e, ainda, como aquele que promove o aluno interlocutor no espaço institucional de aquisição de conhecimento, a sala de aula. Este estudo traz como contribuição os estudos de Vygotsky (1986), para

compreender os sujeitos como seres sociais, que se constituem na relação com outros indivíduos, em contextos determinados. Durante a leitura desse estudo, pode-se refletir sobre as contribuições de Vygotsky (1986) para o processo de aprendizagem humano, o que nos levou a buscar novas leituras sobre o processo de ensino em aulas construtivistas e como esse processo se relaciona com a aprendizagem de línguas e contribui para uma melhor relação entre professor e aluno. Além disto, através deste estudo pode-se refletir sobre a fala do professor como um instrumento para atingir seus objetivos na sua prática pedagógica. Isto reflete na maneira como o professor mostra as instruções de cada atividade, organiza a gestão da aula e usa seu discurso como modelo de língua estrangeira.

Assim, pode-se pensar, de acordo com Giovannini; Peris; Castilla e Blanco (1996), que através da fala, o professor, possui a oportunidade de promover um ambiente acolhedor com maior espaço de comunicação, na língua estrangeira, na medida em que o aluno consegue interagir com a língua por meio das atividades desenvolvidas em aula, tendo como motivos seus interesses e necessidades e contribuindo em seu processo motivacional. Neste sentido, pode-se refletir também sobre o desenvolvimento dos processos motivacionais do professor, como uma maneira de influenciar, de forma reflexiva, a aprendizagem do aluno de língua estrangeira.

### **2.3. Processos motivacionais dos docentes**

Para entender melhor como se desenvolve o processo motivacional em professores de língua estrangeira e como a motivação docente afeta no processo de aprendizagem de alunos de línguas, serão apresentadas algumas linhas teóricas contemporâneas sobre motivação, do campo da psicologia da educação como uma forma de reflexão sobre o processo motivacional de professores de língua estrangeira.

De acordo com Huertas (2001), a motivação é um processo que precede a ação humana, que a impulsiona a agir, a seguir metas, buscar objetivos e resultados. Além disto, acredita-se que a motivação humana está relacionada a aspectos sociais pelo estabelecimento de vínculos e seus afetos com cada ser humano. Desta forma, o desenvolvimento motivacional inicia com a socialização do sujeito, sendo que os

motivos inicialmente estão baseados em incentivos emocionalmente ativadores e posteriormente são submetidos a transformações pela ação da cultura e da sociedade:

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isto significa que, na base da motivação está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma pré-disposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece um objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação de uma necessidade (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1997, p. 107 apud SANTOS, 2010, p. 13).

Desta maneira, a motivação se caracteriza como um processo que movimenta o sujeito a agir para atingir um objetivo ou meta, decorrente de um interesse e necessidade de satisfação, em relação ao ambiente, ou seja, a ação do sujeito está relacionada a uma vontade ou desejo de cumprir algo e que o satisfaça a realizar este algo. Além disto, o processo motivacional está também interligado com o ambiente em que o sujeito se encontra, o estimulando a agir para alcançar seu objetivo. Assim, a motivação é o processo que leva o sujeito a buscar o objeto de sua satisfação.

Neste sentido, para entender o processo motivacional, é importante compreender sua origem e conhecer alguns estudos que explicam este processo através de teorias cognitivas da Psicologia da Motivação. Desta forma, Huertas, (2001), classifica as teorias sobre motivação em três categorias clássicas: mecanicistas, organicistas e contextualistas.

A **teoria mecanicista** parte da ideia de que situações complexas podem ser reduzidas a fenômenos simples. Sendo uma teoria que analisa o comportamento de forma quantitativa e que há um intercâmbio de forças e energia que fazem com que os sistemas permaneçam em equilíbrio. Já **teoria organicista**, defende que as mudanças podem surgir repentinamente. Caracteriza-se como uma teoria multiplicativa. Os fenômenos acontecem a partir de forças internas ao sujeito como necessidades, vontades, instintos, impulsos etc. Considera que estes instintos e necessidades, surgem no princípio da vida como incentivos naturais, que em virtude da experiência social, estes impulsos naturais desencadearão diferentes motivos sociais com diferente intensidade. Enquanto que, a **teoria contextualista** reflete uma síntese das teorias

anteriores, pois combina o enfoque centrado na aprendizagem com o centrado no desenvolvimento evolutivo. Fazem parte deste grupo as teorias da Psicologia Cognitiva que enfatiza, nos últimos anos, a necessidade de se organizar o ensino de forma a proporcionar experiências apropriadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Portanto, as teorias cognitivas enfatizam o papel dos processos mentais envolvidos na motivação, assim como a influência dos fatores ambientais e pessoais. Desta forma, estas categorias motivacionais, em que envolvem aspectos comportamentais, orgânicos e cognitivos influenciam o sujeito a agir em busca a realizar um objetivo para satisfazer-se em sua relação com o ambiente e com as pessoas.

Neste contexto, a partir da década de 70, apresentaram-se novas contribuições de investigações sobre o processo motivacional no âmbito da psicologia, por meio de alguns autores. As primeiras contribuições surgiram, por meio da Teoria da Aprendizagem Social (TAS) que foi desenvolvida por Julian Rotter em 1966. De acordo com Jesus (2004), a (TAS) diminui as fronteiras entre as teorias cognitivistas e behavioristas, considerando que a aprendizagem não é apenas atribuída ao meio ou ao sujeito e, portanto, deve considerar as interações estabelecidas entre o meio e o ser humano. A (TAS) considera os aspectos comportamentais, ambientais e cognitivos da aprendizagem humana, sem esquecer que esta se realiza essencialmente em um meio social.

De acordo com esta teoria, ao combinar a noção de reforço do behaviorismo com o conceito de expectativa do cognitivismo, Rotter (1966) concebe a noção de *Locus de Controle* (LC), como um conceito central desta teoria, apontando que os sujeitos apresentam expectativas gerais que representam a relação entre o seu comportamento e o reforço. Assim o estudo do (LC) incide sobre a percepção do reforço e a relação de dependência entre um comportamento e suas consequências. É considerada uma variável motivacional e pode ser classificada como interna ou externa.

Neste sentido, pode-se relacionar esta teoria com a importância, por parte do professor de línguas, em promover situações de aprendizagem contextualizadas para que o aluno desenvolva uma relação com a língua, por meio da comunicação. Estas situações de aprendizagem podem ser através de atividades pré-comunicativas e comunicativas, além de reforçar as estruturas linguísticas, promover modelos de língua como uma forma de reforço e de comportamento.

A partir da Teoria da Aprendizagem Social, novos estudos sobre motivação surgiram, no mesmo período, como a teoria das Metas de Realização, apresentada por Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maerhr e John Nicholls (1970). Esta teoria avalia como a adoção de metas gera diferentes modelos motivacionais nos alunos. Existem dois tipos de metas: meta de aprender e meta de desempenho. Pode-se relacionar estas metas com as atividades elaboradas pelo professor de línguas na aplicação de tarefas direcionadas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Além disto, a meta de desempenho se relaciona com as funções desempenhadas pelo professor em aula, para contribuir e auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Bzuneck (1999), as concepções desta teoria sinalizam uma necessidade de investigar o educador reflexivo, que seja capaz de compreender a realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento para entender os processos motivacionais do aluno; ressignificar práticas educativas, privilegiando os conteúdos necessários e as adequadas formas metodológicas, que em uma perspectiva reflexiva acompanhe de forma crítica a vontade coletiva.

Um dos mais proeminentes avanços nas pesquisas motivacionais da última década foi o desenvolvimento de uma nova abordagem, a Teoria das Metas, tendo como foco o papel que os motivos e os significados de um ato ou de uma situação desempenham na determinação da motivação, da natureza e da qualidade do investimento do aluno na aprendizagem (AMES, 1992; ANDERMAN & MAEHR, 1994; BZUNECK, 1999, p. 85).

Desta maneira, o que influenciará na qualidade e natureza da aprendizagem será o desenho do plano de aulas relacionado com os interesses e necessidades do aluno em aprender, as metas pré-estabelecidas pelo professor juntamente com o aluno para atingir o nível de comunicação desejado pelo aluno na língua estrangeira e os papéis desempenhados pelo professor em aula. Este conjunto de aspectos e fatores estão relacionados com a origem dos motivos e situações de vida do aluno que o levaram a ativar seu processo de aprendizagem. Neste sentido, leva-se a refletir sobre a responsabilidade do professor em delinear o processo de ensino previamente em acordo com o aluno, para que se estabeleçam metas e objetivos realizáveis, de acordo com o

nível de ensino de língua estrangeira e uma relação de vínculo social durante o processo de aprendizagem.

Ainda se tratando dos estudos de Jesus (2004), no final da década de 70 Bandura (1986) apresenta conceito de autoeficácia, em que compõe os mecanismos psicológicos da motivação do aluno e pertence à classe de expectativas ligadas ao self, sendo um dos princípios mais importantes dentro da Teoria da Aprendizagem Social.

A definição de Bandura (1986), universalmente aceita por outros autores, é de que as crenças de auto eficácia “são um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para atingir certo grau de performance” (PINTRICH & SCHUNK, 1996, p.391). Neste sentido, as crenças de autoeficácia, estão relacionadas ao nosso sentimento de capacidade, eficiência e adequação para lidarmos com as diferentes situações de vida, podendo existir pessoas com baixa ou alta autoeficácia. Desta maneira, pessoas com baixa autoeficácia tendem a ver as dificuldades como obstáculos e ameaças, desistem rapidamente, não se sentem capazes de solucionar os problemas da vida. Já as pessoas com alta autoeficácia veem as dificuldades como desafios, perseveram nas atividades, sentem-se capazes de solucionar os problemas da vida.

Não há dúvidas que as crenças de autoeficácia contribuem para a motivação de várias maneiras. Determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias quanto ao esforço que elas investem, por quanto tempo persistem diante das dificuldades, quão resilientes são em relação aos próprios fracassos. Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, se reverte em melhores realizações (BORUCHOVITCH, 2004, apud. SANTOS, p. 12).

Desta forma, as crenças da autoeficácia contribuem de maneira positiva para o autodesenvolvimento e realizações, tanto no contexto de ordem pessoal, como em contextos de ordem profissional. Neste sentido as crenças de autoeficácia também podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, possibilitando ao professor identificar os objetivos de comunicação em que o aluno se interessa ao aprender uma língua estrangeira. Além disto, estes objetivos também vão influenciar no nível de determinação, esforço e realização nas atividades promovidas em aula e na comunicação na língua estrangeira.

De acordo com a teoria da autoeficácia de Bandura (1986), as investigações nos últimos anos apontam que os estudantes influenciam nos pensamentos e ações dos professores. O planejamento e a maneira como são comunicadas as instruções de atividades, pelos professores afetam as cognições e aprendizagem dos estudantes, pois a auto eficácia possui uma função reguladora sobre o comportamento, sendo mediadora entre cognição, emoção e motivação e sendo, portanto, componente-chave desta teoria.

Desta forma, o pensamento e conduta do professor são influenciados pela forma, em que os estudantes reagem às atividades em sala de aula. Neste sentido, as interações entre professor e aluno são recíprocas influenciando cognições, condutas e fatores ambientais. Neste contexto, se o professor propõe atividades colaborativas, para que os alunos trabalhem juntos: em pares ou grupos, para resolver os problemas propostos e que apliquem os conhecimentos adquiridos em aula de maneira criativa e original, os estudantes estarão reagindo de forma colaborativa, sendo influenciados pela metodologia aplicada pelo professor.

Entretanto, segundo Bandura (1986), os estudantes entram no contexto de aprendizagem com diferentes habilidades e preparação e os professores possuem crenças iniciais sobre os estudantes que se formam através de experiências prévias, conhecimento de sua inteligência e habilidades de registros escolares. Estas crenças influenciam no processo de ensino e de aprendizagem, algumas vezes de maneira limitante, dificultando a proposta de atividades colaborativas e também da construção de um vínculo social entre professor e aluno.

Além disto, estas crenças produzem uma percepção de controle do professor sobre o estudante, através de sua seleção no conteúdo trabalhado em aula, no tempo de duração das atividades e interação com os alunos. Também, estas crenças de controle influenciam na tomada de decisões do professor em relação a dar feedbacks ao aluno durante o processo de aprendizagem e pelo estabelecimento de vínculo afetivo que é criado com o estudante:

Diferentes climas e tipos de feedbacks afetam as crenças dos estudantes sobre suas capacidades de execução e valor do esforço em produzir um bom desempenho. Estas crenças de capacidade e esforço, conseqüentemente afetam a motivação e o rendimento do estudante (PINTRICH E SCHUNK, 2002, p. 310).

Neste sentido, as crenças do professor, em relação ao estudante, influenciam em seu processo motivacional e de aprendizagem de forma indireta e contribui para o aumento ou diminuição de seu rendimento e motivação. Este aumento e diminuição de rendimento e de motivação se refletem no desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, por parte do estudante durante as aulas.

De acordo com as linhas contemporâneas apresentadas segundo a evolução dos processos motivacionais, através dos estudos de Jesus (2004), no início da década de 1980, torna-se conhecida a Teoria da Autodeterminação, também conhecida como (TAD) desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan.

Segundo os estudos de Deci & Ryan (2004), a TAD define-se como uma macroteoria da motivação, que parte do pressuposto de que todos os estudantes apresentam uma orientação geral para o crescimento e as necessidades psicológicas inatas em direção à motivação autônoma. Neste sentido, as condições biológicas e socioculturais podem influenciar o estudante, entretanto o mesmo é capaz de modificar o contexto em que se insere, a partir de um comportamento autodeterminado, em que este desenvolve de acordo com quatro premissas: ser autônomo, autorregulado, ser expressão de um empoderamento psicológico e resultar em autorealização. Desta forma, o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação.

De acordo com os estudos de Deci & Ryan (1987), as premissas se caracterizam, como uma forma de comportamento em que o estudante desenvolve e se estabelece, através de três pilares: pilar da autonomia, diz respeito às necessidades, aos interesses e às habilidades do sujeito; o pilar da competência, que compreende a autorregulação e o empoderamento psicológico. A autorregulação refere-se ao uso de estratégias para tomar decisões, solucionar tarefas e problemas, realizar objetivos, assim como desenvolver estratégias para uma aprendizagem contínua. Já o empoderamento psicológico relaciona-se com o controle dos domínios cognitivos, da personalidade e de aspectos motivacionais; o pilar do pertencimento ou autorealização se aplica em desenvolver um estilo de vida com propósitos pessoais. Se caracteriza como uma relação entre os interesses e necessidades do sujeito, com a possibilidade de realização e satisfação de seus motivos, no contexto em que este se encontra. Desta forma, o pertencimento gera um sentimento de inclusividade e integração com o meio, as



circunstâncias e as possibilidades de realização dos motivos e necessidades do indivíduo.

Além de esta teoria estar pautada nesses três pilares, a Teoria da Autodeterminação se compõe de quatro miniteorias: a teoria das necessidades básicas, teoria da avaliação cognitiva, teoria das orientações de causalidade e teoria da integração organísmica. A TAD também considera objetivos de vida pessoais ou aspirações, relacionados à motivação intrínseca e extrínseca. Neste contexto, os estudos de Deci & Ryan (1985) mostram que a motivação intrínseca se caracteriza como uma performance efetiva especialmente com tarefas complexas ou de descoberta, envolvendo informações implícitas e aumentando a criatividade. Já na motivação extrínseca se caracteriza como a tarefa desempenhada e depende da obtenção de um resultado. A realização destas atividades se relaciona a recompensas, avaliações, prazos, punições, elogios etc., sendo considerados fatores de ordem externa.

Com o intuito de exemplificar estas teorias contemporâneas apresentadas anteriormente sobre motivação, através de investigações realizadas nos últimos cinco anos, em nosso cenário nacional, a pesquisadora realizou uma busca nos repositórios da CAPES e IBICT, encontrando estudos recentes sobre **motivação docente e professor de língua espanhola**. Encontrou-se o trabalho “Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Línguas de São Paulo”, de Marília Oliveira Vasques Callegari, Tese de Doutorado, defendida em 2008, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mesmo saindo do período selecionado para a busca de trabalhos, esta pesquisa teve como critério de seleção o tema proposto, por tratar da motivação de professores de língua espanhola, além de ter sido no mesmo contexto de aplicação da nossa investigação, em um Centro de Línguas.

A leitura desse trabalho trouxe ricas contribuições para o tema deste estudo, pois aborda o modelo sócio-interacional de Gardner (1976) na aprendizagem de línguas. O estudo apresenta contribuições mais recentes do autor, que relaciona o conceito de motivação integrativa com o esforço e persistência para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, além disto, o nível de desenvolvimento linguístico requer identificação com a comunidade linguística em questão.

O modelo sócio-interacional de Gardner, apresentado no estudo acima citado, pode-se relacionar com os estudos mais recentes sobre a Teoria da Autodeterminação de

Deci & Ryan (2004), que analisa o grau de motivação intrínseca e extrínseca, considerando também o esforço e a persistência do estudante para atingir um objetivo ou meta. Estes aspectos de esforço e persistência também se relacionam com o grau de identificação do estudante ao contexto em que está inserido, que Gardner caracteriza como comunidade linguística.

Buscando complementar a coleta, foi consultado o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT, no qual se encontraram duas pesquisas realizadas na Universidade Estadual de Londrina. Uma delas, “A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa”, de Paola Moris Pires de Camargo, dissertação de Mestrado, defendida em 2014, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina no Paraná. Tratava-se da análise da motivação de estudantes para o aprendizado da língua inglesa, a partir da aplicação de um instrumento validado pela Teoria da Autodeterminação. O objetivo desse estudo foi relacionar a motivação do estudante e as tarefas aplicadas pelo professor. Desta forma, os estudos de Deci & Ryan (2004) validam a aplicação desta teoria no campo da linguística. O que se nota como uma oportunidade de investigação a aplicabilidade desta teoria também no campo da educação.

Já o outro estudo encontrado “Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho e adaptação e validação de um instrumento”, de Luciano Rudnik, dissertação de Mestrado, defendida em 2012, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tinha como objetivo, a adaptação e a busca por evidências de validade da versão brasileira de um instrumento canadense, chamado “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers”, o qual avalia a qualidade motivacional do professor para as tarefas do seu cotidiano. O instrumento foi elaborado também de acordo com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação e contempla as tarefas de preparo da aula, ensino e avaliação, apontadas como básicas, pelos professores brasileiros entrevistados. Os dois estudos contribuíram para reforçar e sistematizar o referencial teórico desta investigação.

Assim, como o desenvolvimento do processo motivacional implica na origem de uma necessidade, interesse e vontade para agir de acordo com o contexto em que o estudante se encontra, para que os processos de ensino e de aprendizagem de uma

segunda língua se construam, a motivação entre professor e aluno está interligada e em constante movimento.

De acordo com as teorias contemporâneas sobre motivação e o papel de mediador desempenhado pelo professor de língua estrangeira, apresentado anteriormente, através dos estudos de Santa-Cecília (1996), considera-se que o professor de línguas tome consciência de seus interesses, objetivos e necessidades, que gere um sentimento de satisfação e bem-estar para desempenhar, de forma positiva, seu papel docente. Desta forma, é relevante que o professor desempenhe um papel de educador reflexivo, se colocando no lugar de aluno e avalie como se deu seu processo de aprendizagem de uma segunda língua. O professor pode-se perguntar: como aprendeu a língua estrangeira que ensina?/ o que lhe motivou a estudá-la?/ e o porquê de tornar-se um professor de língua estrangeira?

A partir deste processo reflexivo, se inicia uma nova etapa de entender o processo de aprendizagem, em que o professor se disponibiliza, para desempenhar um papel de mediador e motivador no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Além disto, considera-se relevante a tomada de consciência das funções de diretor, guia, organizador, fonte de informação, avaliador e investigador para serem desempenhadas durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira, como forma de interação social e desenvolvimento de vínculo afetivo entre professor e aluno.

De acordo com o tema desta investigação elaborou-se uma tabela com a sistematização do Referencial Teórico abordado nesta investigação, tendo como ponto de partida os elementos que compõe o fio condutor da pesquisa, as questões norteadoras, os autores que compõe o referencial teórico, os objetivos específicos e os procedimentos escolhidos para a realização de análise dos dados encontrados, através do material empírico.

**Tabela 1 - Referencial teórico x Objetivos de pesquisa.**

<b>FIO CONDUTOR</b>	<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>
Elementos do Estado do Conhecimento	Revisão do Estado do Conhecimento	Zoltán Dornyei, Daniel Augusto Moreira; Marília Morosini.	Revisar investigações recentes sobre enfoque comunicativo e processos motivacionais.	Pesquisa no portal da CAPES e no portal do IBICT no período de 2010 a 2015.
Enfoque Comunicativo	Qual a trajetória do Ensino Comunicativo de Línguas?	Leonard Bloomfield, Noam Chomsky, Dell Hymes, John Wilkins, Halliday, Canale e Swain, William Littlerwood, Richards e Rodgers, Álvaro Santa-Cecília.	Conhecer as fortalezas e debilidades percebidas pelos docentes sobre o Enfoque Comunicativo.	Entrevista semiestruturada individual.
Teorias da Motivação	Qual a relação do Enfoque Comunicativo com as teorias da motivação?	Antonio Juan Huertas, Saul Neves Jesus, Jose Aloyseo Bzuneck, Paul Pintrich e Dale Schunk, Deci e Ryan, Albert Bandura	Analisar o papel de mediador através dos motivos para se tornar professor de espanhol.	Entrevista semiestruturada individual.
Professor Mediador	Como se caracteriza o professor mediador no ensino Comunicativo de línguas?	Arno Giovannini, Martín Peris, María Rodríguez, Simón Terencio, Álvaro Santa-Cecília, Maurice Tardif.	Observar como o docente aplica suas estratégias metodológicas a partir do enfoque comunicativo.	Observações de aula de espanhol.

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O método escolhido para a realização da pesquisa foi de caráter qualitativo, descritivo e exploratório. Entende-se que a pesquisa qualitativa oportuniza uma análise mais profunda da percepção dos participantes sobre o objeto de estudo. Desta maneira, serão apresentados os procedimentos de pesquisa utilizados, assim como as características que norteiam uma pesquisa qualitativa.

#### 3.1. Procedimentos de pesquisa:

De acordo com Minayo (2001 apud. LAKATOS, 1991), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além disto, preocupa-se em explicar os porquês das coisas com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, pois os dados analisados são não-métricos centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais:

A pesquisa qualitativa com apoio na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Esse tipo de pesquisa se caracteriza por descrever, compreender e explicar as ações e o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelo investigador, suas orientações teóricas e seus dados empíricos.

Com base nos instrumentos utilizados para a coleta de dados, esta pesquisa foi de caráter exploratório sendo classificada como um estudo de caso, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. A pesquisa de caráter exploratório envolve: (a) levantamento bibliográfico;

(b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

O estudo de caso é caracterizado por Fonseca (2002) como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Se caracteriza por aprofundar o conhecimento do “como” e do “porquê” de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. “O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe” (FONSECA, 2002, p. 33):

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Para Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias instituições (como, por exemplo, diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto).

Assim, essa classificação, de estudo de caso, se encaixa bem ao objetivo deste trabalho, que se propôs a analisar o docente de espanhol e sua identificação no papel de mediador no processo de ensino, de acordo com o enfoque comunicativo, por meio de seu processo motivacional.

### **3.2. Problema de pesquisa:**

Como o professor de língua espanhola, de um Instituto de Idiomas, se identifica como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem da língua espanhola, de acordo com os princípios do Enfoque Comunicativo, por meio de seu processo motivacional?

### **3.3. Objetivo geral:**

Analisar o docente de língua espanhola como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem da língua, de acordo com os princípios do Enfoque Comunicativo, por meio de seu processo motivacional.

### **3.4. Objetivos específicos:**

- a) Conhecer as potencialidades e limitações do Enfoque Comunicativo, percebidas pelos docentes;
- b) Analisar o papel de mediador, através dos motivos para se tornar professor de espanhol;
- c) Observar como o docente aplica as suas estratégias metodológicas a partir do Enfoque Comunicativo.

### **3.5. Ética na pesquisa:**

Este estudo tomou os seguintes cuidados éticos na condução da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510/2016 comprometendo-se a: manter o anonimato das instituições e sujeitos envolvidos na pesquisa; respeitar valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes da pesquisa; socializar a produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Os Procedimentos éticos em relação ao aceite e às condições de participação da instituição foram realizados, mediante encaminhamento de Termo de Consentimento ao Instituto de Língua Espanhola (APÊNDICE A). Os participantes da pesquisa que se caracterizam como professores adultos consentiram com a participação, sendo informados sobre as implicações do fornecimento das informações solicitadas. Para tanto, todos os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), declarando estar ciente dos objetivos e dos instrumentos empregados na pesquisa. Além disto, esta pesquisa foi aprovada pela Comissão Científica.

### **3.6. Local da pesquisa:**

O local escolhido para esta pesquisa se caracteriza como uma Instituição de Ensino de Língua Espanhola, criada na Espanha em 1991, com o intuito de promover, ensinar e difundir a língua e cultura espanhola e dos países hispanistas em todo o mundo. A sede central desta instituição se encontra em Alcalá de Henares, Madrid – Espanha. Além da sede, encontram-se filiais em 40 países, com mais de 70 centros. Atualmente possui mais de 200.000 estudantes por ano, sendo considerada a maior instituição mundial dedicada ao ensino e aprendizagem da língua espanhola. Em 2005, recebeu o Premio Príncipe de Astúrias na categoria Comunicação e Humanidades.

Além de promover o ensino do espanhol, também se encarrega de organizar e aplicar o Certificado DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira); organiza cursos de formação de professores de espanhol; apoia a hispanistas em suas atividades; estimula atividades culturais em colaboração com outras instituições. Neste contexto, o trabalho dessa Instituição é dirigido por representantes do campo acadêmico, cultural e literário de representatividade espanhola e hispanista. No Brasil colabora com museus, galerias, teatros, editoriais e outras instituições culturais brasileiras, assim como, espanholas e latino-americanas.

Em Porto Alegre, a Instituição está localizada em um bairro residencial, possui infraestrutura moderna, com recursos tecnológicos e de aprendizagem de línguas nos níveis básico, intermediário e avançado, também uma biblioteca, assim como cursos de aperfeiçoamento e para fins específicos de espanhol. Além disto, também a instituição se relaciona com o âmbito cultural da capital porto-alegrense, pois oferece programações de atividades culturais em colaboração com outras entidades.

Neste contexto, se deu a escolha para desenvolver a pesquisa nesta Instituição, pois além da infraestrutura, as aulas são desenvolvidas através dos princípios do Enfoque Comunicativo e oferece variadas opções de recursos e materiais didáticos. Também o tempo de duração das aulas é maior do que as aulas no ensino regular, oportunizando uma melhor observação da prática docente.

Por fim, o perfil docente que atua neste local se diferencia por possuir a língua espanhola como língua materna; ter formação específica em linguística e metodologias de línguas estrangeiras; com experiência no ensino e aprendizagem do espanhol como



língua estrangeira. Desta forma, as características apresentadas, tanto da instituição como do perfil docente, definem os motivos de escolha desta instituição para realização deste estudo, de acordo com os objetivos propostos nesta investigação científica.

### **3.7. Participantes da pesquisa**

A seleção dos participantes foi realizada, a partir de um contato com a Coordenação do Instituto de Idiomas, com o intuito de apresentar a proposta de investigação e manifestar interesse em realizar a pesquisa na Instituição escolhida. Para isto, encaminhou-se a Coordenação do Instituto uma carta de consentimento solicitando a permissão para realizar observações de aula e entrevista com alguns docentes do Instituto. Desta forma, após o aceite do Instituto, o coordenador pedagógico escolheu os docentes que possuíam perfil mais adequado e disponibilidade de horários, para realizarem-se as observações de aula e a entrevista compondo o material empírico desta investigação.

Os professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa foram convidados pela Coordenação do Instituto e pela pesquisadora para agendamento das observações de aula e das entrevistas. Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa ficaram assim definidos:

- Professores que aceitaram participar da pesquisa, de forma voluntária;
- Estudantes que aceitaram que as aulas fossem observadas, de forma voluntária;

Os critérios de exclusão dos sujeitos da composição da amostra foram os seguintes:

- Professores que, por qualquer motivo, não tenham concluído a concessão da entrevista;
- Professores que manifestaram desejo de desistir da pesquisa sendo que, este pôde ser requerido em qualquer momento, como direito do participante;

A partir do consentimento de cada docente, realizou-se um contato prévio com o mesmo para convidar os alunos em sala de aula, explicando-lhes como seria desenvolvido o processo de observação das aulas.

Com o intuito de aproximar o leitor dos participantes que constituíram a pesquisa e dar-lhes um pouco mais do que siglas, segue uma breve fala, a partir do olhar da pesquisadora, sobre cada participante. Cabe salientar que os participantes estão identificados com pseudônimos, que foram escolhidos, em forma de virtudes, partindo do pressuposto de que cada professor é completo em suas virtudes e características, no entanto, o pseudônimo escolhido para cada professor surgiu da virtude que mais se destacou em cada um, através das observações de aulas.

#### *Professor Responsabilidade.*

*Responsabilidade* é de nacionalidade espanhola, tem 42 anos, é casado, possui Licenciatura em Filologia Hispânica e Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. A turma escolhida para realizar as observações de aula era um grupo composto de 6 alunos, de nível A2, de acordo com o Marco Comum de Referência das Línguas Europeias. Este professor sempre está envolvido em cumprir com o dever que lhe foi atribuído, pois sempre permanece fiel a meta e aos objetivos propostos em aula, conjuntamente com os alunos. Em suas aulas, a característica principal é a organização do material trabalhado, do tempo pré-estabelecido para a realização de cada atividade, sempre atento ao aluno, disponível para esclarecer dúvidas e contribuir no processo de aprendizagem.

#### *Professor Cooperação*

*Cooperação* é de nacionalidade argentina, tem 41 anos, solteiro e possui formação em Pedagogia. A turma escolhida para realizar as observações de aula era um grupo composto de 12 alunos, de nível A1, de acordo com o Marco Comum de Referência das Línguas Europeias. Este professor se caracteriza por trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo em comum, pois em suas aulas promove um espaço de co-criação permanente, visando o benefício mútuo em todas as formas de interação em sala de aula. Sua visão sobre o processo de aprendizagem vigora a coragem de ir além das necessidades e interesses dos alunos, pois considera os detalhes do processo e

os cuida, através de feedbacks, como uma forma de compartilhamento de ideias e de experiências. Desta forma, o princípio da cooperação rege suas aulas.

### *Professor Respeito*

*Respeito* é de nacionalidade uruguaia, tem 46 anos, solteiro, possui formação em Direito e Mestrado em Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira. A turma escolhida para realizar as observações de aula era um grupo composto de 6 alunos, de nível B1, de acordo com o Marco Comum de Referência das Línguas Europeias. O princípio do respeito se fez presente como característica deste professor, pois em suas aulas, sempre escutava a opinião dos alunos, valorizando e apreciando seu valor intrínseco. As formas de interação com os alunos estavam recheadas de gestos e olhares em que expressavam o reconhecimento do poder e do potencial de comunicação na língua estrangeira. Este aspecto de aproximação à realidade do estudante lhe confere um valor de igualdade, em que as línguas materna e estrangeira se relacionam tanto em sua origem latina, como em suas características singulares, através do respeito mútuo pela individualidade de cada um. Desta forma, este professor oportunizava experiências de comunicação confortáveis e igualitárias entre o português e o espanhol.

### *Professor Amor*

*Amor* é de nacionalidade espanhola, tem 57 anos, possui formação em Pedagogia e Pós-Graduação *Latu Sensu* em Psicopedagogia Institucional. A turma escolhida para realizar as observações de aula era um grupo composto de 12 alunos, de nível B1, de acordo com o Marco Comum de Referência das Línguas Europeias. O amor visto como princípio de criação e sustentação de relações humanas, desperta conhecimento e profundidade pelo outro. As aulas do professor Amor foram o reflexo desta virtude, pois a valorização pelos aspectos socioculturais hispanos estavam presentes nas atividades propostas. Sua forma de aproximar-se dos alunos, trabalhando com temas sobre interculturalidade, levava-o a unir-se ao grupo com orientações sobre a maneira de se comunicar em espanhol, para expressar seu pensamento de maneira mais

autônoma e autoconfiante. Esta condição, também de igualdade proporcionava um clima sereno e confortável em aula, oportunizando a oralidade e expressão de ideias, sonhos e sentimentos que se revelavam espontaneamente. Por isso, o princípio do amor em suas aulas criava uma base sólida para a iniciativa e ação comunicativa na língua espanhola.

Desta maneira, a pesquisadora conheceu os participantes desta investigação, através da virtude e do olhar humano expresso em cada um, em seu ambiente de trabalho e pelas relações estabelecidas com seus pares.

### **3.8. Instrumentos utilizados na pesquisa:**

A coleta de dados se realizou em quatro turmas de níveis de aprendizagem A1 (Inicial), composta de 12 alunos, A2 (Inicial), composta de 6 alunos, B1 (Intermediário), composta também de 6 alunos e B1 (Intermediário), composta de 12 alunos, de acordo com o Marco Comum de Referência das Línguas Europeias. Em cada turma observou-se três aulas, com dias e horários pré-definidos, no total de doze observações. Cada observação teve um tempo médio de 1h por aula observada, considerando o tempo de duração das aulas de 2h.

A construção do instrumento de observação realizou-se a partir dos referenciais estudados nesta pesquisa. Os aspectos observados nas aulas foram pré-definidos de acordo com a maneira de se comunicar do professor (instruções, gestos e objetivos de comunicação), os tipos de interações promovidas em aula pelo professor (plenária, individual, em duplas, em grupos), e às atividades desenvolvidas (tarefas controladas, semi-controladas, de comunicação funcional e de interação social), de acordo com a perspectiva do enfoque comunicativo, definidos a partir dos estudos de metodologia de língua estrangeira de Litterwood (1998) e dos estudos de Pitrich e Schunk (2002) sobre a motivação em contextos educativos.

O instrumento de observação pode ser considerado como um modelo de formulário, sendo um dos instrumentos de coleta de dados que consiste em obter informações diretamente do sujeito observado. Nogueira (1968) define formulário como sendo “uma lista formal”, catálogo ou inventário destinado à coleta de dados resultantes quer da observação, quer de interrogatório, cujo preenchimento é feito pelo próprio

investigador, à medida que faz as observações ou recebe as respostas, ou pelo pesquisado, sob sua orientação.

Formulário é o nome geral usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com outra pessoa. (SELLTIZ, 1965 apud. LAKATOS, 1991, p. 172).

Dessa maneira, os dados coletados, através do instrumento de observação e de anotações e considerações em forma de um diário de campo, possibilitou à pesquisadora obter informações relevantes dos sujeitos observados durante a primeira fase da coleta dos dados empíricos.

O que caracteriza o formulário é o contato face a face entre pesquisador e informante sendo o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador no momento da entrevista. Ander-Egg (1978) aponta três características que compõe o formulário: adaptação ao objeto de investigação, adaptação aos meios que se possui para realizar um trabalho e precisão das informações em um grau de exatidão suficiente e satisfatório para o objetivo proposto (ANDER-EGG, 1978, apud. LAKATOS, 1991, p. 125).

Desta forma, esse processo de observação levou a pesquisadora a considerar as características apontadas de acordo com Ander-Egg (1978) durante o processo de coleta de dados, as anotações contribuíram para ampliar e aprofundar os tópicos preenchidos no instrumento, de acordo com o objetivo da investigação, além de considerar o contexto observado, como o número de alunos por turma, as atividades promovidas, de acordo com o nível de ensino e o tipo de interação promovida pelo professor, buscando relacionar com os objetivos da pesquisa.

Após as observações, realizou-se uma entrevista semiestruturada individual com cada professor, com data, horário e local pré-estabelecidos. As perguntas deste tipo de entrevista foram compostas por um roteiro de questões abertas, com o objetivo de compreender a trajetória de vida de cada professor; os motivos que o levaram a se tornar um professor de espanhol; a visão do professor sobre a perspectiva do enfoque comunicativo, suas potencialidades e limitações. Cada entrevista teve a duração média de 30min.

Um dos aspectos relevantes deste grupo de professores está no fato de todos serem nativos da língua espanhola e encontrarem nesta profissão uma oportunidade de se contarem, através do ensino e da aprendizagem de sua língua materna, ou seja, a

língua materna proporciona ao professor trabalhar, de forma mais profunda, com aspectos interculturais em aula, por meio de sua trajetória de vida, sua cultura e sociedade.

Neste contexto também se pode refletir sobre o papel do professor de espanhol não nativo e sua capacidade de também trabalhar com aspectos interculturais da língua espanhola de maneira igualitária ao professor nativo, pois estes dois perfis docentes quando possuem formação acadêmica e experiência profissional desenvolvem a mesma capacidade de relacionar aspectos interculturais com sua trajetória de vida, cultura e sociedade hispana. Desta forma, se pode afirmar que o professor, tanto nativo como não nativo, utiliza a língua espanhola como um meio de ensino e de aprendizagem no nível educacional em que está inserido.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada se define pela formulação de perguntas básicas em relação ao tema a ser investigado e tem como característica “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal define-se pelo investigador-entrevistador. Desta maneira, este instrumento de coleta de dados, proporciona uma aproximação com os informantes para o surgimento de novas hipóteses e reflexões, acerca do tema desta investigação.

Neste sentido, Triviños (1987) complementa, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Deste modo, a explicação e compreensão dos fenômenos estudados contribuem em ampliar a presença consciente do pesquisador no processo de coleta de dados.

A tabela seguinte mostra como forma de ilustração, o perfil de cada participante da pesquisa, as características de cada grupo observado e os instrumentos utilizados que formaram o material empírico desta investigação.

**Tabela 2 – Participantes e Instrumentos utilizados**

<b>Perfil dos professores</b>	<b>Grupos observados</b>	<b>Instrumento de pesquisa</b>
<p><i>Professor Responsabilidade</i></p> <p>Licenciatura em Filologia Hispana.</p> <p>Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira</p>	<p>Nível de acordo com o Marco Comum de Referência – A2</p> <p>Número de alunos: 6.</p>	<p>Observações de aula.</p> <p>Roteiro de entrevista semiestruturada, composto por questões abertas.</p>
<p><i>Professor Respeito</i></p> <p>Graduação em Direito.</p> <p>Mestrado em Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira.</p>	<p>Nível de acordo com o Marco Comum de Referência - B1</p> <p>Número de alunos: 6</p>	
<p><i>Professor Amor</i></p> <p>Licenciatura em Pedagogia.</p> <p>Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional.</p>	<p>Nível de acordo com o Marco Comum de Referência - B1</p> <p>Número de alunos: 12.</p>	
<p><i>Professor Cooperação</i></p> <p>Graduação em Pedagogia.</p>	<p>Nível de acordo com o Marco Comum de Referência - A1, Básico 1.</p> <p>Número de alunos: 12.</p>	
<p>Total de professores: 4</p>	<p>Total de grupos observados: 4.</p> <p>Total de alunos observados: 36.</p> <p>Número de observações por grupo: 3.</p> <p>Total de observações: 12.</p>	

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

### **3.9. Técnica de análise utilizada na pesquisa:**

Na composição para a análise do material empírico desta pesquisa escolheu-se a técnica da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2014). Neste contexto, de acordo com Trujillo (1974), análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc. Esta análise pode ser realizada em três níveis: interpretação, explicação e especificação.

De acordo com o carácter qualitativo da pesquisa, bem como sua base epistemológica, acredita-se que a metodologia de análise de dados mais adequada é a Análise Textual Discursiva (ATD), (MORAES e GALIAZZI, 2014). Tal decisão foi tomada, especialmente, em razão das potencialidades da ATD como metodologia de análise que propõe um exercício contínuo de reconstrução e imersão no material escrito, que proporciona ao pesquisador maior impregnação com os dados empíricos, de forma a revelar o interlocutor, dando-lhe voz.

A análise textual discursiva:

Trata-se de uma metodologia e análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de carácter hermenêutico. (MORAIS E GALIAZZI, 2014, p. 7).

Desta forma, a análise textual discursiva se define como um processo de interpretação de dados qualitativos, que corresponde à produção de novas compreensões, através do processo de análise dos discursos. Esta metodologia de análise de dados está entre os processos de análise de conteúdo e análise do discurso, pois se caracteriza como um movimento interpretativo de carácter hermenêutico.

Neste tipo de análise escolhida oportunizou-se desenvolver o potencial de interpretação e reconstrução dos dados, oportunizando novas compreensões, em que o pesquisador assume papel de autor de seus textos: “Assumir-se autor, é ter coragem de expressar argumentos próprios dentro do trabalho” (MORAES E GALIAZZI, 2014, p.



135). Nesta perspectiva, o processo de construção e desenvolvimento dos argumentos e análise dos dados desta pesquisa oportuniza reflexões profundas, acerca do tema de investigação proposto emergindo novas compreensões, através do material empírico coletado.

De acordo com os estudos de Moraes e Galiazzi (2014), este processo de análise de dados inicia-se, por meio da desmontagem de textos, denominada *unitarização*: que se caracteriza pela leitura e significação dos dados, seleção do *corpus*, desmontagem dos textos e envolvimento com os detalhes dos dados. Em seguida desenvolve-se o processo de *categorização*, a partir do estabelecimento de relações do processo de *unitarização*. “Um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes em que se formarão em categorias” (MORAES E GALIAZZI, 2014, p. 23).

Nesta etapa, o *corpus* é transformado em unidades de sentido que se relacionam por tipos e propriedades em diferentes níveis, por método de indução e dedução, construindo relações entre unidades de base, assim formando um sistema de categorias. De acordo com os objetivos e instrumentos utilizados nesta investigação, surgiram categorias a priori e com a impregnação durante o processo de análise dos dados encontrou-se subcategorias emergentes, como uma nova compreensão do todo.

Para finalizar o processo de análise, com os elementos racionalizados e categorizados, emergem novas compreensões, através da construção de um *metatexto*:

No conjunto as categorias constituem elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise. (MORAES, 2014, p. 23).

Assim, de acordo com o processo da análise textual discursiva, o *metatexto* é produzido a partir das categorias encontradas, possibilitando a produção de novas compreensões possibilitadas pela análise do material empírico. Desta maneira, as respostas obtidas pelas observações e entrevistas, categorizadas em tabelas e posterior interpretação dos dados, com o intuito de facilitar a compreensão e análise das possíveis correlações entre as variáveis e sua explicação, proporcionando um diálogo com os

referenciais desta investigação. Assim, apresenta-se um esquema, exemplificando os níveis do processo da Análise Textual Discursiva (ATD), descritos a seguir.

### Esquema da Análise Textual discursiva (ATD)

## ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA



*Definição - Processo de compreensão emergente sobre temas existentes*



### POSSUI QUATRO ELEMENTOS

**1. Desmontagem dos textos**



#### Unitarização

Leitura e significação dos dados, seleção do corpus, desmontagem dos textos e envolvimento com os detalhes dos dados.

**2. Estabelecimento de relações**



#### Processo de categorização

- Construção de relações entre unidades de base.
- Resultado: sistemas de categorias.

**3. Captando o novo emergente**

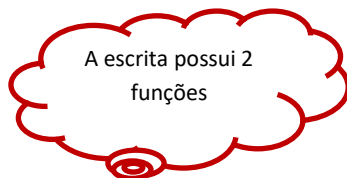


Impregnação e análise para emergir uma nova compreensão do todo.

**4. Metatexto**



Processo de comunicação entre o referencial, os dados e o pesquisador.



a) Produção de novas compreensões.

b) Comunicação válida e consistente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva apresentada e descrita anteriormente, foram encontradas 514 (quinhentas e catorze) unidades de sentido, constituídas a partir do corpus de análise do instrumento das observações de aula e anotações, assim como as transcrições das entrevistas. Nesse processo de *unitarização*, foi adotado como critério de constituição das unidades de sentido, caracterizadas por uma ideia completa, esta seria *unitarizada*. Também, cabe destacar que se optou por unidades de sentido mais amplas, de forma a sustentar o valor contextual de sentido da ideia expressa.

Com base nos rótulos das unidades de sentido apuradas, chegou-se a um total de 8 categorias, sendo 3 categorias a priori e 5 subcategorias emergentes iniciais. Essas categorias foram agrupadas por afinidade de temática em três categorias finais, abrangentes, a partir das dimensões definidas neste estudo e em 3 subcategorias emergentes específicas. A primeira categoria trata-se das potencialidades e limitações do Enfoque Comunicativo, contém uma subcategoria Estratégias metodológicas; a segunda categoria trata-se dos Motivos para ser professor relacionados a Motivação Docente, contém uma subcategoria Vínculo afetivo; a terceira categoria, refere-se as Estratégias de Ensino e de Aprendizagem de Línguas, contém uma subcategoria Aspectos interculturais. Por meio de uma leitura criteriosa, foram conferidas todas as unidades de sentido em sua adequação às categorias e subcategorias, para que nenhum dado passasse despercebido. Assim, desse material organizado e rigorosamente classificado construiu-se o *metatexto*, no qual são discutidos os achados da presente investigação sob a perspectiva de cada um dos participantes envolvidos.

Abaixo está um quadro ilustrativo, com o intuito de mostrar o processo de desenvolvimento de categorização, a partir dos objetivos desta pesquisa, relacionados ao referencial teórico, através dos instrumentos utilizados, para chegar às dimensões escolhidas para o processo de categorização, até encontrar as categorias a priori e as subcategorias emergentes.

**Tabela 3 - Categorias e Subcategorias**

<i>OBJETIVOS</i>	<i>REFERENCIAIS</i>	<i>INSTRUMENTOS</i>	<i>DIMENSÕES</i>	<i>CATEGORIAS A PRIORI</i>	<i>SUBCATEGORIAS EMERGENTES</i>
Conhecer as potencialidades e limitações percebidas pelo docente sobre o enfoque comunicativo.	Richards e Rodgers, Littlewood, Canale e Swain.	Observação de aula Entrevista semiestruturada	Ensino Comunicativo da Língua	Fortalezas e debilidades do Enfoque Comunicativo	Estratégias metodológicas
Analisar o papel de mediador, através do motivos para se tornar professor de espanhol.	Pintrich e Shunk, Deci e Ryan, Bandura	Observação de aula Entrevista semiestruturada	Processos Motivacionais	Motivos para ser professor	Vínculo afetivo
Observar como o docente aplica suas estratégias metodológicas a partir do enfoque comunicativo.	Santa-Cecília, Giovannini, Peris, Rodríguez, Terencio.	Observação de aula Entrevista semiestruturada	Professor Mediador	Estratégias de ensino e de aprendizagem	Aspectos interculturais

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A construção do metatexto partiu da análise das categorias a priori e das subcategorias emergentes encontradas, no qual se chegou por intermédio da metodologia de Análise Textual Discursiva. Cabe destacar que as categorias a priori encontradas representam a análise do instrumento de observação das aulas e do processo de transcrição das entrevistas, desmontagem desses textos pelo processo de unitarização, definindo essas categorias. No entanto, as subcategorias emergentes,

surgiram além do processo de análise do instrumento e desconstrução das unidades de sentido das entrevistas, pois se encontraram elementos implícitos nas falas dos participantes, além das impressões da pesquisadora durante as observações, o qual retrata uma experiência motivadora e significativa de investigação.

Neste sentido, o metatexto expressa a compreensão da pesquisadora, com o olhar de autora, sobre o tema desta investigação consolidado a partir do processo de análise vivenciado e das reconstruções feitas no âmbito da comunidade dos participantes investigados. Desta maneira, a vivência destes processos, em que abarcam o âmbito da investigação científica, oportuniza um modo de reflexão que relaciona as inquietações da pesquisadora com as implicações desta pesquisa e os frutos, vistos com as percepções encontradas, através de um olhar inovador de autor.

Nesta perspectiva, pode-se descrever o processo de construção das categorias a priori, em que na primeira categoria, *potencialidades e limitações do enfoque comunicativo*, e na subcategoria emergente, *estratégias metodológicas*, debruça-se o olhar para a trajetória do Enfoque Comunicativo e seus variados métodos de ensino de línguas. A partir das impressões dos professores entrevistados e também das impressões e reflexões observadas nas aulas trata-se da categoria introdutória. Entretanto, a subcategoria emergente expressa novas compreensões da pesquisadora, pois as construções das falas dos participantes foram além desta trajetória comunicativa do ensino de línguas, considerando características e contribuições da sociolinguística e da psicolinguística, na qual a pesquisadora analisa, através de estratégias metodológicas de produção e desenvolvimento de unidades didáticas pelos docentes, além de uma reflexão sobre o material didático usado em aula.

Nesta sequência, na segunda categoria a priori, *motivos para ser professor*, e subcategoria emergente, *vínculo afetivo*, são analisadas em primeiro lugar, as trajetórias dos docentes e os motivos pelos quais levaram estes sujeitos a se tornarem professores de espanhol relacionando-os com a motivação docente. Destaca-se especialmente nessa categoria, a forma como é feita a condução deste processo de vida no qual se pode relacionar ao perfil de mediador, apresentado através da perspectiva do enfoque comunicativo, em relação processo motivacional deste sujeito. Este processo motivacional se destacou, pelo aspecto do vínculo afetivo, pois as falas trouxeram esta perspectiva à tona, durante os processos de ensino e de aprendizagem da língua

espanhola. A segunda subcategoria emergente, *vínculo afetivo*, reflete a construção do vínculo de afetividade, entre o papel do professor mediador com o aluno, na aula de espanhol.

Por fim, apresenta-se o desenvolvimento da terceira categoria a priori, *estratégias de ensino e de aprendizagem*, e subcategoria emergente, *aspectos interculturais*. A partir desta categoria, analisa-se a aplicação das estratégias metodológicas dos docentes, relacionadas ao perfil de professor mediador e baseadas nos referenciais do enfoque comunicativo: trata-se da categoria que complementa as categorias anteriores, pois busca apresentar um panorama geral do desenvolvimento de relações sociais e afetivas, através da apresentação de aspectos interculturais trabalhados nas aulas de espanhol. Desta forma, para dar conta destes aspectos de interculturalidade, criou-se a terceira subcategoria emergente, *aspectos interculturais*, em que a pesquisadora reflexiona sobre o processo de envolvimento do docente com sua própria cultura e sociedade e como este olhar se transforma em atividades comunicativas e em estratégias de ensino e de aprendizagem, considerando que, todos os participantes da pesquisa são nativos do idioma espanhol.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Potencialidades e limitações do Enfoque Comunicativo como processo de desenvolvimento de estratégias metodológicas.

De acordo com a perspectiva do enfoque Comunicativo, o ensino e a aprendizagem de línguas se caracterizam, por meio de metodologias em que o professor instrua o aluno a comunicar-se em outra língua, relacionadas a estratégias pré-definidas, através do uso de materiais didáticos.

Nos estudos de Santa-Cecília (1996), a ideia principal do enfoque comunicativo é construir e desenvolver estratégias de aprendizagem, através de procedimentos de ensino, em que o sujeito identifique a relação entre as estruturas linguísticas e as intenções de comunicação. Este argumento se caracteriza como o fio condutor para a elaboração de programas, metodologias e materiais didáticos.

Neste sentido, o uso de materiais didáticos pode ser caracterizado como uma limitação do enfoque comunicativo pois, a partir da fala do professor Responsabilidade, pode-se considerar que, “... *quando você utiliza um livro, você não controla nada, pois os fundamentos já vem prontos no livro...*”. Desta maneira, o uso de materiais didáticos ainda se faz presente nas aulas de língua estrangeira uma vez que, os fundamentos da metodologia aplicada em aula estão descritos no livro texto do professor, para que este siga os passos e oriente o aluno a aprender as estratégias adequadas, de acordo com a metodologia aplicada. Assim, para Santa-Cecília (1996), o papel do professor se restringe ao modelo prescrito pelo método, ou seja, pelo livro texto, em que as atividades de explicação das estruturas gramaticais, expressão escrita e prática oral são desenvolvidas através do material didático.

Outro aspecto considerado uma limitação está relacionado, na influência dos materiais didáticos no planejamento das aulas, visto que os temas abordados e atividades desenvolvidas em aula, geralmente seguem o ritmo do livro texto usado, sendo que professor e aluno acabam por se adaptar a este material. Segundo Alonso (2010), o livro texto também possui algumas desvantagens como: em geral os conteúdos nos livros aparecem em partes, sem serem integrados, dando ênfase às estruturas gramaticais que serão estudadas, sem considerar aspectos contextuais e socioculturais;

podem chegar a dominar o curso, se o professor deixar de ir além, com materiais extras e temas diversos, dos temas apresentados pelo livro; não são feitos para aulas particulares ou para um grupo de alunos que deseja aprender a língua com um tema específico. Desta forma, o livro texto possui a tendência de ser um fator limitante durante o processo de aprendizagem da língua.

Desta maneira, de acordo com Rangel (2005), além do livro texto, também se considera material didático todo o recurso usado em aula para promover a comunicação do aluno na língua estrangeira como: figuras, cartazes nas paredes, anotações no quadro branco, objetos que signifiquem características da cultura, que a língua faça parte, etc... utilizados para fins de ensino e aprendizagem. Nesta lógica, considerando a aprendizagem uma elaboração de saberes em situações dialógicas, o material didático é visto como um dos fatores relevantes envolvidos no processo de mediação entre os conhecimentos incluídos nas propostas curriculares e a promoção de seu ensino na sala de aula.

Nesta perspectiva, o material didático possui a possibilidade de se converter em um guia, de acordo com os princípios de cada instituição. Deste modo, pode-se considerar o uso de materiais didáticos como uma potencialidade, pois o professor pode contribuir com temas e atividades além do livro texto, como também aplicar algumas estratégias de aprendizagem de outros métodos com bons resultados.

As falas dos professores Cooperação e Amor reforçam este aspecto:

“Acredito que o uso de materiais didáticos, de acordo com a perspectiva do enfoque comunicativo, influencia na preparação das aulas e também vai de cada professor colocar sua cota de criatividade, de aplicar um método ou outro. Algumas coisas dos métodos tradicionais funcionam muito bem e dos métodos atuais também funcionam, mas também há coisas de cada método que não funciona. Então o professor tem liberdade de colocar seu estilo próprio nas aulas.” (Professor Cooperação)

“O livro pode facilitar a aula, mas você tem que buscar mais. Podes aproveitar muito mais um livro texto, buscando novas informações, além do que ele apresenta. Além disto, também é uma oportunidade para incentivar a curiosidade dos alunos a também pesquisarem novas informações a partir do tema abordado no livro.” (Professor Amor)



Neste sentido, o uso de materiais didáticos serve como uma ferramenta nas aulas de espanhol, auxiliando no direcionamento do planejamento das aulas e na aplicação da metodologia adequada. Entretanto, a experiência e conhecimento do professor promovem um nível de criatividade e autonomia no desenvolvimento e aplicação das atividades em aula. Nos estudos de Alonso (2010), o uso do livro texto é o aspecto principal de sistematização dos conteúdos programáticos e regência das aulas, porque: aperfeiçoa o tempo de preparação de aula do professor; passa segurança e ideia de continuidade de aprendizado ao aluno; além de ser uma alternativa para consolidar as atividades trabalhadas em aula, com estudos em casa.

Também o professor Respeito refere-se ao livro texto como um guia: “...*tu podes adequar o material didático aos grupos, pois os grupos mudam de bimestre a bimestre, então o enfoque comunicativo nos proporciona esta adequação.*” Desta forma, este material passa a ser um guia no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, auxiliando professor e aluno no desenvolvimento da relação entre língua e comunicação. Além disto, o professor pode aproveitar outros recursos para fomentar e motivar o aluno a se comunicar na língua espanhola.

Entretanto, pode-se considerar como limitação do enfoque comunicativo algumas crenças e estratégias de aprendizagem, em que se retroalimentam, sem que o professor se de conta se ainda são realmente efetivas ou não. A fala do professor Responsabilidade refere-se a estas crenças como uma limitação:

“... manter determinadas crenças de estratégias de aprendizagem sem se dar conta se a resposta do aluno está alcançando uma comunicação efetiva ou não, ou seja, se ele está aprendendo ou não. É importante repensar este aspecto, e estudar se realmente vale a pena mantê-lo ou melhorá-lo, através de uma investigação científica.”

De acordo com esta fala, pode-se considerar que o professor pode ocupar um papel de observador do processo de aprendizagem e reavaliar a eficiência de suas estratégias, através do resultado que está sendo obtido pelas respostas dos alunos.

De acordo com Alonso (2010), o professor possui a autonomia de omitir, acrescentar ou modificar estratégias de aprendizagem que lhe parecem conveniente para promover a aprendizagem do aluno, como exemplo de omitir: um tema de estudo ou atividade em que o aluno não necessite ou não lhe interessa ou já aprendeu; como

modelo de acrescentar: mais atividades em duplas ou em grupos, textos com temas atuais, apoios visuais e lúdicos; como exemplo de modificar: adaptar atividades e personalizá-las de acordo com o interesse e necessidade do aluno.

Neste sentido, Bzuneck (1999) refere-se também da necessidade de um professor mais reflexivo, que seja capaz de compreender a realidade para ressignificar práticas educativas, privilegiando os conteúdos necessários e as adequadas formas metodológicas que acompanhem as necessidades do aluno.

Este processo reflexivo de mudança nas estratégias de aprendizagem em prol do desenvolvimento comunicativo do aluno proporciona ao professor incorporar novos conhecimentos e métodos de investigação sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Desta maneira, podemos avançar nas contribuições da sociolinguística e da psicolinguística no ensino e aprendizagem de línguas, baseada na perspectiva do enfoque comunicativo.

Na fala do professor Respeito, pode-se identificar esta época: “... *as contribuições da sociolinguística e da psicolinguística, que permitem entender um pouco mais como funcionam a linguagem a nível cognitivo e que implicações poderiam ter isto em aula.*” Assim, o interesse do professor em investigar estas linhas de ensino e aprendizagem de línguas lhe proporcionará novas compreensões e ressignificações em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos.

Os estudos de Canale e Swain (1980) apresentam a competência sociolinguística, que considera os contextos sociolinguísticos para que haja uma compreensão adequada da língua em seu uso nos mais variados contextos e situações do cotidiano. Já no aspecto cognitivo, Littlewood (1984) refere-se ao entendimento da língua, como um sistema para expressar significados, relacionados ao desenvolvimento de destrezas e aplicação de condutas para atingir fins comunicativos.

Neste contexto, o professor pode proporcionar o desenvolvimento de atividades desafiantes, que ajudam ao aluno a ter êxito e ao mesmo tempo a persistir quando enfrenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Desta forma, considerar diversos contextos de situações comunicativas na língua estrangeira motiva ao aluno a permanecer aprendendo o idioma, ao mesmo tempo em que o professor segue também aprofundando seus conhecimentos e diversificando suas interações com o aluno.

Nesta perspectiva, o professor Respeito também se refere a grupos diversificados de estudantes que contribuem para o desenvolvimento de aspectos sociolinguísticos: “...*como trato cada grupo por idades, por afinidades, pelos interesses que possuem, as aulas são diferentes de um grupo para o outro.*” Deste modo, as aulas são adaptadas à realidade dos alunos, sendo uma extensão de seu próprio processo de aprendizagem, o que pode facilitar o desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociolinguísticos na língua espanhola.

Com relação às contribuições e estudos da perspectiva do Enfoque Comunicativo, ao longo do tempo, esta perspectiva oferece maior autonomia ao professor para criar e desenvolver suas próprias estratégias metodológicas, levando em conta seus conhecimentos técnicos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, além de seu tempo de experiência como professor de espanhol. Considera-se estes atributos, como aspectos motivacionais para o desenvolvimento de unidades didáticas, novas estratégias de ensino e de aprendizagem, que são aplicadas em sala de aula, como um novo processo de investigação científica.

Professor Responsabilidade comenta que:

Quando se desenha uma unidade didática, se pode modificar, pois é um material dinâmico. Que à medida que a aplicas pode ir modificando e atualizando em novas versões, cada vez melhor. Então é claro que à medida que utiliza a mesma unidade didática, sempre ganhas muito, então a efetividade deste tipo de material me parece muito superior à efetividade do livro didático. Além disto, aos alunos lhes interessa mais o material fotocopiado, do que o livro, certamente porque é imprevisível, mais fresco, ou mais surpreendente.

Desta forma, pode-se considerar que o professor desenvolve certo nível de produção, autonomia e auto eficácia, e com isto, também qualifica-se gestor de sua aula, pois estabelece regras e procedimentos e desenvolve atividades para ajudar a manter os estudantes produtivamente comprometidos. Desta maneira, caracteriza-se o professor como agente reflexivo do processo de aprendizagem do aluno, sempre se colocando a disposição para melhorar o aproveitamento das aulas, qualificando seu material, valorizando os interesses e necessidades dos alunos e surpreendendo-os com novidades e diversidades de tarefas para melhorar a comunicação do aluno em espanhol.

Neste contexto, com o intuito de contribuir no desenvolvimento da autonomia e autoeficácia do professor em criar unidades didáticas e estratégias metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas, os estudos de Pintirch e Schunk (2002) apresentam algumas práticas de ensino efetivas para conteúdos estruturados com funções instrucionais: a) começar cada tema com uma pequena revisão da aula anterior e expor as metas e objetivos da aula atual; b) apresentar o novo material em pequenos passos e praticar com os estudantes cada passo apresentado; c) ser claro e objetivo nas instruções e explicações; c) desenvolver atividades de prática ativa, relacionando as habilidades que se quer desenvolver; d) fazer perguntas para comprovar a compreensão dos estudantes e obter as respostas de todos; e) guiar os estudantes na prática inicial; f) dar feedback sistemático e instrução corretiva; g) acompanhar o estudante na realização das atividades.

Contudo, o desenvolvimento de estratégias metodológicas, depende do conhecimento técnico e competência do professor, seu tempo de experiência e a vontade em manter-se sempre atualizado em seu campo de atuação, para proporcionar aos alunos um ambiente sociolinguístico adequado que os motive a se comunicarem em espanhol.

## **5.2. Motivação docente e a construção do vínculo afetivo na aula de espanhol.**

Motivação implica em motivos e movimento para atingir objetivos em seus mais variados contextos e situações do cotidiano. Desta forma, a motivação docente está relacionada aos motivos que levaram o docente a se tornar um professor e quais objetivos lhe mantém ativo neste papel. Neste sentido pode-se considerar sua trajetória de vida, o contexto em que o sujeito está inserido e suas possibilidades de satisfação na realização de necessidades, relacionadas com o processo de aprendizagem do aluno.

Nesta sequência, Huertas e Montero (2003) mostram que o nível de vontade e dedicação em realizar uma tarefa depende diretamente das sensações, expectativas e do êxito ou do fracasso que se manifesta. Desta maneira, quanto maior a sensação de bem estar durante a resolução da tarefa, mais vontade em querer continuar envolvido no processo de realização da atividade. Nesta acepção, a sensação de êxito gera boas

expectativas, ao contrário a sensação de fracasso interrompe o processo de realização de qualquer tarefa ou atividade.

O professor Amor conta que:

Descobri por acaso que gostava de dar aulas, para solucionar um problema de um filho, e assim comecei a dar aulas. De repente descobri que gostava muito de dar aulas, e a partir disso, comecei a estudar junto com meus filhos. É extremamente agradável fazer algo que você gosta.

Neste ponto de vista, o professor Amor reflete sobre um momento de sua vida que o fez mudar de função e de papel, passou de “pai/mãe” para colega de seus filhos e posteriormente para professor de espanhol. Desta forma, encontrou um novo lugar na relação com seus familiares e posteriormente levou esta nova compreensão de se estar no mundo para a sala de aula, estabelecendo um vínculo de igualdade entre professor e aluno. Este aspecto da trajetória de vida desse docente leva a pensar que os motivos para se tornar professor podem ser os mais diversos. Nesse caso aconteceu através da solução de um problema de saúde, entretanto também podem estar relacionados intrinsecamente com recordações ou experiências de vida.

Os estudos de Huertas e Monteiro (2003) apresentam que nosso comportamento não se deve só a fatores externos, mas tem relação com nossas recordações e nosso saber. Desta maneira, quando o sujeito está motivado, de certa maneira, se deve aos conhecimentos sobre sua própria eficácia. Neste sentido, o professor Amor relata a sua motivação em dar aula, além de sentir-se realizado em fazer o que gosta. Assim, o sentimento de êxito em dar aula leva o professor Amor a sentir-se eficaz e a conseguir um resultado com certo nível de excelência.

O professor Cooperação relata sua trajetória de vida como um processo de melhoria e transformação constantes:

Comecei a dar aulas de espanhol em Tucumán, Argentina para a educação infantil e através de uma professora que estava morando no Brasil, vim para Porto Alegre e iniciei um novo processo como professor de espanhol dando aulas para jovens e adultos. Acredito que esta mudança fez com que me melhorasse como professor, “subindo de nível” e me transformando em um novo professor, me motivando melhorar a cada dia.

Neste contexto, se reflete sobre o processo motivacional como uma maneira de buscar constantemente novas metas e melhores resultados, para que o indivíduo se mantenha em constante processo de crescimento e satisfação. Huertas e Monteiro

(2003) relatam que as expectativas de êxito que cada pessoa cria se configuram a partir do significado que se dá a esses êxitos, além das diversas circunstâncias sociais que os caracterizam. Nesta temática, se pode pensar que a mudança de contexto sociocultural ocorrida com o professor Cooperação, gerou novos motivos, expectativas e significados para seguir em seu papel como professor de espanhol, proporcionando-lhe um novo processo de crescimento profissional e realização pessoal.

A compreensão do processo motivacional docente nos leva a pensar em nível de autoconhecimento, de acordo com a constituição de expectativas e crenças que o professor sustenta, sobre o processo de aprendizagem, relacionado à execução do estudante, ou seja, as expectativas e crenças estão relacionadas as metas que o docente estabelece para si e para o aluno, quanto ao esforço que ele investe e o que espera do aluno. O tempo de persistência em investir na capacidade do aluno, e o quanto se é resiliente frente o contexto em que se situa, de colocar-se no lugar de aluno, são características que se refletem na fala do professor Cooperação quando relacionadas com a ideia de cuidar do processo de aprendizagem:

O processo é importante e o resultado final forma parte deste processo. Se você cuida do processo, lhe dá atenção e cuida dos detalhes, visando que este processo seja melhor que o processo anterior, independente do nível do grupo. Seguir cuidando, lhe colocando brilho ao processo. Refletir durante o processo, também em relação as minhas atitudes e erros cometidos. Seguir apostando no que funciona, que as vezes funciona independente do grupo de alunos.

Esta ideia mostra que o resultado está diretamente relacionado à maneira como o professor conduz o processo de ensino e de aprendizagem: a) como lhe dá a atenção; b) quais as maneiras de esforço que encontra para dar o devido cuidado; c) como lida com o tempo de aprendizagem de seus alunos e se coloca em nível de igualdade de seus pares. Neste sentido, “os motivos e os significados de um ato ou de uma situação desempenham na determinação da motivação, da natureza e da qualidade do investimento na aprendizagem” (AMES, 1992; ANDERMAN & MAEHR, 1994; BZUNECK, 1999, p. 85).

Desta maneira, o processo motivacional docente inicia-se anteriormente a sala de aula, pois os momentos de planejamento das aulas, na escolha das atividades que serão trabalhadas, de acordo com os interesses e necessidades do grupo, já fazem parte

da motivação docente. Também refletir sobre a aula anterior, com uma visão reflexiva do que deu certo e do que pode melhorar, também são aspectos motivacionais docentes, que produzirão novos significados para a tomada de decisões e escolha de novas metas e objetivos de aprendizagem que darão origem ao processo seguinte.

Nesta perspectiva, outro aspecto importante sobre o processo motivacional docente é a ideia de competência em que Bandura (1986) apresenta como um típico aspecto determinante de motivação e de persistência na realização de uma tarefa. Em geral uma baixa competência também está relacionada à baixa estima social e com menores expectativas de êxito pessoal e profissional. Nesse sentido, o professor que acompanha o processo de aprendizagem do aluno, engajando-se em seus interesses e necessidades de aprendizagem, se mantém motivado e retroalimentando suas competências, em prol dos objetivos de aprendizagem do aluno.

Além da ideia de competência, Giovannini, Peris, Castilla e Blanco, (1996) referem-se à autonomia como a vontade e a capacidade de tomar decisões e de assumir a responsabilidade destas decisões. À vontade, parte do desejo de realizar algo, de acordo com alguma necessidade, em que naturalmente o sujeito é levado a estabelecer metas e objetivos, relacionados a escolhas e decisões, de acordo com o desejo inicial de realização. Desta forma, para que as decisões se transformem em realizações, o sujeito busca respostas para estas decisões iniciais, no sentido de satisfazer sua vontade e torná-la uma realidade.

Neste sentido de autonomia, o professor Amor relata:

Cada grupo que me dão e não conheço para mim é um mistério. Pergunto-me: que tipo de estudante terei? Que tipo de pessoa?; também é um compromisso de passar o que sei. Ver seus rostos, saber se estão bem ou não, pois os grupos geralmente tem que estar de bom humor, se não algo não está funcionando. Pois para mim, aprender tem que ser com prazer, se não, não dá resultado. Então, isto faz com que eu cuide muito, por isso busco informações quando vou preparar as aulas.

De acordo com a fala do professor Amor, o desejo inicial de conhecer os alunos, saber quem são, por que querem aprender espanhol e se estão bem ou não, faz com que o docente busque informações sobre os interesses e necessidades dos alunos para planejar suas aulas, além de procurar manter um clima agradável em aula, com

bom humor para que o processo possa se desenvolver com satisfação e resultado. Podem-se caracterizar estes aspectos como autonomia, por parte do professor, no sentido de satisfazer a vontade, tanto dele como do aluno, em aprender espanhol.

Também, Giovannini, Peris, Castilla e Blanco, (1996) definem o processo de autonomia como uma aprendizagem responsável, reflexiva, cooperativa e autoavaliativa. Desta forma, o professor mediador pode proporcionar atividades comunicativas e práticas de ensino, como um meio para que o aluno desenvolva estas características. Neste sentido, o aluno assume o papel de agente central da construção de seu processo de aprendizagem e o professor assume um papel secundário de mediador deste processo.

Em relação a este papel de mediador, o professor Cooperação comenta que:

Me sinto no papel de um pai, de um orientador, um guia, pois o caminho quem percorre são eles. Se para os alunos há sentido no que estão aprendendo, para mim já vale, pois se levamos em conta a premissa do significado, para mim o que importa é o sentido de co-construir, trabalhando em duplas, em trios, em grupos de quatro, que aprendam com o outro, que aprendam consigo, que se desenvolvam como aprendizes autônomos, pois sempre vai existir um aprendiz potencial e outro aprendiz “experto”, pois um depende do outro para aprender e seguir o caminho da aprendizagem, também para se motivar a seguir aprendendo mais. Chamo isto de co-construção, junto comigo (professor).

O professor ressalta a necessidade de participação e inclusão de todos no processo de aprendizagem, definindo este caminho como co-construção, pois um depende do outro para aprender. Então a aprendizagem está em constante movimento e se retroalimentando, através dos objetivos de aprendizagens dos alunos, da competência e motivação do professor em gestar o processo de aprendizagem, e como resultado a comunicação em espanhol, por parte de todos os envolvidos. Além disto, este processo também pode ser caracterizado como uma forma de desenvolver um vínculo social e de afetividade com os alunos.

Ainda, nas contribuições de Giovannini, Peris, Castilla e Blanco (1996), o professor, como mediador do processo de aprendizagem, desempenha algumas funções de colaborador no processo, responsável, organizador, fonte de informação, avaliador e investigador. Desta forma, a execução destes papéis tornam o professor um agente que



se propõe a estabelecer vínculos sociais e de afetividade com o estudante, sendo também outro aspecto importante da motivação docente.

Os vínculos sociais são determinados através do modelo que o professor desempenha em aula. Este modelo pode ser descrito, através da fala do professor, suas iniciativas e tipos de interações com os alunos. Na fala do professor Amor pode-se entender que:

Acredito que o aluno, às vezes, pode dar sua opinião, pois o aluno não está aí para que você lhe diga tudo, ele pode participar também. É algo que se faz em conjunto. O aluno consegue aprender um idioma quando você lhe passa confiança e um ambiente agradável para que ele se comunique. Também lhe dá oportunidade de falar com sinceridade na língua estrangeira, quando se sentem confortáveis.

Oportunizar momentos de participação e observar o aluno para manter um ambiente confortável que oportunize a comunicação no outro idioma reflete nas condutas do professor e em sua maneira de se relacionar com o aluno. O discurso e as iniciativas do professor também são uma forma de modelo para que o aluno se motive e comunique-se em espanhol.

Deste modo, Deci e Ryan (2000) explicam que a qualidade da motivação está relacionada ao grau de importância que se dá à tarefa que se pretende realizar, e não pela quantidade de tarefas a serem realizadas sem importância. Pode-se relacionar esta ideia ao processo de planejamento, escolha e criação de tarefas em língua espanhola que envolva o aluno a comunicar-se em espanhol. De outra forma, os pilares de autonomia, competência e pertencimento se relacionam também com o discurso, valores e crenças do professor, em sua maneira de se relacionar com o aluno.

O discurso do professor gera um modelo de ação autônoma, que está diretamente ligado ao processo de competência, ou seja, atenção a pronúncia, interesse e envolvimento com o tema tratado em aula, manifestado através de atos de fala; modelo de discurso criativo e envolvente, que motive o aluno. Desta maneira, o aluno se motiva a se identificar com este modelo de discurso, a se comunicar a partir deste modelo e a se relacionar com este modelo. Além disto, o modelo de fala do professor também envolve sentimento de pertencimento, que está relacionado com os valores e crenças mais profundos do docente em relação à maneira de se comunicar na língua espanhola.

Neste contexto, Giovannini, Peris, Castilla e Blanco (1996) ressaltam que através das iniciativas do professor, o processo de aprendizagem pode tornar-se significativo e motivador, pois seu comportamento servirá de modelo para que o aluno aumente o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Desta forma, é recomendável que a linguagem usada em aula seja organizada, clara e objetiva, pois servirá como fontes de mostra da língua estrangeira para o aluno.

Além disto, também é importante que o professor se auto-observe na maneira como lida com o seu discurso pedagógico, isto é, “ter consciência de o que, quando, como e o quanto falar” (GIOVANNINI; PERIS; CASTILLA E BLANCO, 1996, p. 55). Assim, este processo de autoconhecimento proporcionará ao professor colocar-se como mediador do processo de aprendizagem do aluno, dando espaço para que o aprendiz possa desenvolver sua competência comunicativa com autonomia e de maneira integrada, social e afetiva.

### **5.3. A língua espanhola como um meio de interculturalidade**

O processo de aprendizagem do estudante muitas vezes acontece por meio do diálogo, em que a manifestação de seus pensamentos, valores e crenças implicam na reciprocidade e responsividade. Desta forma, pode-se relacionar estratégias de aprendizagem voltadas para o diálogo entre professor e aluno, aluno e aluno através de práticas educativas, por meio de aspectos relacionados à interculturalidade da língua.

Nos estudos de Richards e Rodgers (1998), a língua é descrita como um sistema para expressar significado, por meio da interação social, em que reflete usos funcionais e expressa a realidade de uma cultura, sociedade e vozes individuais. Neste sentido, o professor possui oportunidade de desenvolver estratégias de aprendizagem voltadas para aspectos sócios históricos relacionados à sociedade, em que a língua é o fio condutor de comunicação.

Nesta sequência, Kramsch (1993) observa o ensino da cultura como um processo interpessoal, desta forma o trabalho com aspectos linguísticos devem estar relacionados a esta interação interpessoal. Além do mais, fatores culturais como idade, gênero, origem regional, classe social são aspectos da cultura do indivíduo, que

contemplam um leque de diversidades que podem ser aproveitados em atividades interdisciplinares.

Além disto, Vez (2001) apresenta uma visão de língua relacionada ao comportamento intercultural, como uma ferramenta para desenvolver interações interculturais em uma cultura mestiça, com interesses mais sociais do que linguísticos. Neste sentido, as interações comunicativas estão cada vez mais relacionadas e direcionadas a contextos socioculturais, políticos e ideológicos com seus diversos significados que derivam de respectivos posicionamentos e situações.

Considerando este contexto intercultural, o professor tem como oportunidade valorizar a trajetória de vida do aluno, suas experiências prévias com a língua estrangeira e quais os aspectos relacionados com seus interesses e necessidades durante os processos de ensino e de aprendizagem na língua espanhola. Desta forma, considera-se a relação entre a língua estudada e o contexto sociocultural em que o aluno se encontra para, desta maneira o professor ter subsídios necessários de aspectos e contextos comunicativos, que poderão ser transformados em temas de estudo e/ou unidades didáticas, através de estratégias de aprendizagem.

Na fala do professor Responsabilidade, se pode exemplificar estratégias de aprendizagem relacionadas a aspectos interculturais: *“Quando pensas em um grupo, pensas em que estão interessados. Se for em comidas, bem, então vamos trabalhar com os melhores vídeos de cozinha, de comida. Se lhes interessa falar, escrever ou a gramática...”* Desta forma, o professor tem a capacidade de escolher as habilidades que serão desenvolvidas, relacionando-as com estratégias de aprendizagem, de acordo com o tema de interesse de comunicação dos alunos.

Também o professor Cooperação trata de aspectos interculturais como: *“todos os alunos trazem suas bagagens de experiências, que vivenciaram com a televisão, em seu bairro, na aprendizagem com outras línguas.”* Neste contexto, se pode relacionar as bagagens dos estudantes, com suas experiências prévias, que irão influenciar em seus entendimentos e relação, na hora de se comunicarem na língua espanhola. Se o professor leva em consideração estes aspectos, terá a possibilidade de criar novos materiais didáticos e práticas educativas, fazendo com que as aulas se mantenham em um ritmo motivador e de constante crescimento em nível cognitivo, como humano.

Deste modo, ainda sobre os estudos de Kramsch (1993), ao olhar para a língua como uma prática social, influenciará diretamente no processo de aprendizagem relacionado ao contexto cultural em que o aluno se encontra. Para compreender outra cultura, se necessita relacioná-la com sua própria cultura. Desta maneira, a aprendizagem de uma segunda língua, através de aspectos interculturais, é um processo interpessoal, pois o significado emerge da interação social, pois sem ele não há sentido.

Outro aspecto importante relatado pelo professor Amor é o aumento da autoestima do aluno, quando se trata de entendê-lo no contexto sociocultural em que este se encontra. Desta forma, quando o aluno recorre ao contexto, para se fazer entender, este também é reconhecido pelos demais agentes do processo de comunicação, pois a língua se transforma em um meio de comunicação. Assim o estudante aumenta sua motivação em se comunicar e naturalmente também aumenta sua autoestima:

Influenciar no aumento da autoestima e conhecer o aluno para poder ajuda-lo a aprender, é um fator importante para entender o outro e se fazer entender. Se tu quer que te entendas, tu tens que expressar-te bem. Considerar o contexto também é muito importante, por isso também é importante considerar aspectos socioculturais nas aulas e trazer atividades que se possa trabalhar com a interculturalidade.

Neste contexto, em relação ao aumento da autoestima, nos estudos de Deci & Ryan (2004) todos os estudantes apresentam uma orientação geral para o crescimento e as necessidades psicológicas inatas em direção à motivação autônoma. Desta maneira, o estudante que se faz entender, na língua estrangeira, está desenvolvendo uma motivação para continuar comunicando-se nesta segunda língua. Neste sentido, o professor pode proporcionar condições de ambiente e socioculturais que tenham influencia positiva para que o estudante estime manter a comunicação.

Contudo, as influências socioculturais dos professores, da família, do contexto em que o aluno está inserido possuem um importante papel no desenvolvimento do estudante, em seu rendimento e motivação. Assim, os papéis que o professor desempenha frente aos estudantes possui uma importante influência no desenvolvimento da comunicação do aluno em espanhol. Deste modo, o aluno terá como primeiro modelo o professor e o contexto de aprendizagem, em que o docente

proporcionará para que este estudante treine sua comunicação no idioma estudado. Desta maneira, sendo este modelo um agente motivacional positivo, integrado e ativo, o aluno terá uma boa possibilidade de desempenho frente a situações comunicativas reais, fora de seu contexto escolar.

Assim, como oportunidade de desenvolvimento e enriquecimento intercultural, o professor pode: a) aproveitar aspectos interculturais de sua língua materna e agregar aos conhecimentos prévios do aluno para manter a qualidade de criação de seus materiais didáticos; b) formar ambientes sociolinguísticos acolhedores e inspiradores em contextos comunicativos; c) além de oportunizar condições de comunicação na língua espanhola, mais efetivas em ações sociais e igualitárias. Portanto, o professor pode olhar para a interculturalidade na aula de língua espanhola como uma abertura para um novo enfoque de comunicação e espaço social, em que o aluno se reconheça como agente de transformação de seu contexto, através da comunicação na língua espanhola.

## 6. CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Com este estudo pretendeu-se diagnosticar como o professor de língua espanhola, de um curso de idiomas, se identifica como um mediador no processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os princípios do Enfoque Comunicativo, por meio de seu processo motivacional docente. Desta forma, analisou-se as potencialidades e limitações do Enfoque Comunicativo e como o professor lida com estes aspectos em aula para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola. Identificou-se também, a possibilidade do professor desenvolver seus próprios materiais didáticos e seguir como um mediador do processo, criando vínculos sociais e afetivos com os estudantes. Sendo que, através destas relações humanas, pode-se aproveitar os interesses de aprendizagem dos alunos para trabalhar aspectos interculturais nas aulas.

Neste contexto, de acordo com os resultados desta pesquisa, constata-se que os princípios do Enfoque Comunicativo servem como pilares para que o professor se coloque como mediador do ensino e aprendizagem da língua espanhola. Além disto, a constante atualização e formação do professor reforçam seus conhecimentos sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, no qual lhe proporcionam oportunidades para trabalhar com o livro texto como um guia, além de desenvolver autonomia para construir suas próprias unidades didáticas, de acordo com os interesses e necessidades de seus estudantes.

Também, neste sentido, pode-se considerar que o processo motivacional docente se relaciona com a trajetória de vida de cada professor e os motivos que o levaram a tornar-se professor de espanhol e seguir na carreira docente. Estes motivos iniciam por identificar o espanhol como uma oportunidade de serviço, por serem nativos deste idioma, através do ensino de sua língua materna, como uma língua estrangeira. Desta maneira, o professor cria intenções e objetivos para ensinar aspectos estruturais, sociolinguísticos e psicolinguísticos de sua língua materna, transformando-a em um veículo de comunicação para estudantes brasileiros. Além disto, os professores interagem com a língua portuguesa, também no ambiente profissional e social, pois vivem em Porto alegre.

Nesta etapa conclusiva da investigação podemos refletir sobre todo este processo de ensino e de aprendizagem de línguas, direcionada a língua espanhola, como

um caminho que segue em constante construção e desempenho, além de contemplar vários atores neste processo, com o intuito de comunicar-se, de dar voz a si mesmo, por meio de seu exemplo, de suas experiências vividas, através da língua espanhola. Neste sentido, a língua proporciona uma transformação de comportamento intercultural em prol de novas ações sociais.

Comunicar-se em outro idioma é falar com o mundo de uma nova maneira: poder se expressar de várias formas, para se fazer entender, através de si e para o outro, em uma nova realidade. Neste sentido, a comunicação em um segundo idioma, representa a construção de uma nova história, o entrelaçamento de uma realidade que já nos é familiar com o contato a uma nova realidade, em que queremos descobrir e nos fazer pertencer. Para isto, buscamos modelos, novos papéis, novas possibilidades de se fazer conhecer e encontrar as respostas mais adequadas para as nossas “inquietações comunicativas”.

Neste contexto, o professor possui um lugar muito especial neste caminho: o de acolher, orientar, incluir e permitir que o estudante construa sua própria estrada. Permitir desempenhar novos papéis e competências, em ser um professor mediador, com o prazer em auxiliar o aluno na realização de seus objetivos e relacionamento com a língua estrangeira. Pode-se dizer que é um privilégio produzir novos significados individuais e coletivos, que se transformam em relacionamentos recheados de responsabilidade, respeito, cooperação e amor, pelo caminho construído com o auxílio de todos os envolvidos, neste processo de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua.

Além dos encontros que o caminho nos proporciona, conhecer as trajetórias de vida e expectativas dos alunos, para desenhar um plano linguístico-metodológico em parceria com o aluno e a turma, se faz necessário para sustentar e empoderar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Assim, caminhar com planejamento e cuidado, nos inspira a criar novos motivos para estar em constante movimento, ressignificando o caminho a cada nova descoberta.

Desta maneira, o caminho também pode nos proporcionar conhecer várias histórias relacionadas à cultura de um povo. Quando estes aspectos sócio históricos emergem, encontra-se a oportunidade de navegar em novos conhecimentos e agregar novos elementos em nossa comunicação, com o intuito de aprofundar e qualificar nossa

aprendizagem de espanhol, além de relacionar-se de uma nova maneira com nossa língua materna, neste contexto, a língua portuguesa.

Assim, pode-se identificar como uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem comunicativa de línguas, aprofundar e qualificar estratégias metodológicas envolvendo aspectos sócio históricos, do idioma que está sendo aprendido. Também, considerar a trajetória de vida do estudante, para construir um programa personalizado de aulas, para que o aluno consiga atingir seus objetivos de aprendizagem e comunicação na língua estrangeira.

Por fim, acredita-se na busca e implementação de melhorias constantes no desenvolvimento de programas de formação contínua para professores de idiomas, com o intuito de ampliar as redes de investigação e práticas educativas. Neste sentido, propõe-se promover práticas de ensino de idiomas que contemplem programas de qualificação profissional envolvendo todos os idiomas que se fazem presentes em nosso contexto atual de ensino e de aprendizagem de línguas. Por este motivo, podemos afirmar que o processo de aprendizagem humana e motivacional se desenvolve da mesma maneira, em qualquer idioma que se queira ensinar ou aprender.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ALONSO, Encima. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid, Ed. Edelsa, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa (online), v. 36, n.129, 2006. p. 637-51.
- AUSTIN, John L. *How to do Things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc. 1986.
- BLOOMFIELD, Leonard. *A set of postulates for the science of language*. Language, n. 2, p. 153-164. Reprinted in Hockett, 1970. p. 128-138.
- BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. *Psicologias. Uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo, Ed. Saraiva, 1997. p. 107.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Org. *Discurso e ensino: A língua inglesa na escola*. Mercado de Letras, Campinas - São Paulo. 2007, p. 10-11.
- BZUNECK, José Aloyseo. *Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização*. PSICO-USF, 4(2). 1999. p. 85.
- CALLEGARI, M. O. V. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo*. 2008. 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CAMARGO, Paola Mori Pires de. *A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Centro Virtual Cervantes - Antologías Didácticas, 1980, p. 38-41.

DECI, E.L. e RYAN, R.M. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychol. 2000, p. 25, 54-67.

FERNÁNDEZ, Claudia; GENTA, Florencia; LAHUERTA Javier; LERNER, Ivonne; MORENO, Cristina; RUIZ Juana; SANMARTÍN, Juana. *Agencia ELE. Manual de español. Libro de clase – Intermedio*. B1. Ed. SGEL. 2009, p. 72-74.

FONSECA, João. José. Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002, p. 33.

GIL, Antônio. Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Ed. Atlas, 2007, p. 35-37.

GIOVANNINI, Arno; PERIS, Martín, Ernesto; RODRÍGUEZ, Maria; TERCENIO, Simón. Introducción: SANTA-CECÍLIA, Álvaro, García. *Profesor en Acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa, 1996, p. 5-15, cap. 1, p. 25-27, cap. 2, p. 51-55, p. 135.

HYMES, Dell. *On Communicative Competence*. In PRIDE, J.; B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p. 381; p. 269-293.

HUERTAS, Juan. Antonio. *Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social*. Universidad Autónoma de Madrid, 2008, p. 69-94.

JESUS, Saul, Neves. *Psicologia da educação*. Coimbra, Ed. Quarteto, 2004, p. 55-57.

KRAMSCH, Clarie. *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982

LADO, Robert. *Linguistic Across Cultures*. University of Michigan Press, 1960. SNI In Lopes, Amália de Melo. 1945. *Texto Da caligrafia à escrita*. In: Celani, Maria Antonieta Alba; Lopes, Amalia de Melo, et al. (org). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 168.

LAKATOS, Maria, Eva; MARCONI, Andrade, Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Ed. Atlas, 1991. p. 125-172, p. 270.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In Bohn, H. I; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1988, p. 211-236.

LITTEWOOD, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Traducción CLEMENTE, García, Fernando. Cambridge University Press, Madrid, 1998. p. 85-91, 104 p.

LOZANOV, Georgi. *Suggestology and Outlines*. New York. Gordon Breach. SNI In: Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 1978. *Approaches and methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press. 2001. p. 101.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2014, p. 07-23.

PINTRICH, R. Paul; SCHUNK, H. Dale, *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid, Ed. Pearson Prentice Hall. 2002. Cap. 8, p. 301-311; 332-336; 391, p. 441.

PUCCI, RENATA HELENA PIN. *O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa: uma análise das interlocuções em sala de aula* ' f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Taquaral/Unimep; Inep, 2011.

RANGEL, E. O. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14. Salto para o futuro, p. 25-34. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em: 18/12/2016. 2005.

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge, 1998. p. 67-85; p. 90-110.

ROCHA, FLAVIO AMORIM DA. *Revisitando a Abordagem Comunicativa: um estudo de caso*. ' Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

RUDNIK, LUCIANO. *Avaliação da Motivação do Professor para Tarefas Específicas do seu Trabalho Adaptação e Validação de um Instrumento* ' Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. (Orgs.). *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.12-21; p. 110-113; p. 60-62.

SEARLE, John R. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, R.M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro. Ed. Vozes Limitada, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 146-152; p. 175.

VEZ, Manuel José. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens, 2001.

WILKINS, David A. *The linguistic and situational content of the common core in a unit-credit system. Systems Development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe, 1973.

## APÊNDICES:

### APÊNDICE A – CARTA DE CONSENTIMENTO DO INSTITUTO DE LÍNGUA ESPANHOLA.



#### CARTA DE CONSENTIMENTO

Porto Alegre, 23 de março de 2016.

À Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores.

Declaramos que temos conhecimento e consentimento do Projeto de Pesquisa de título: *Enfoque Comunicativo e Processos Motivacionais: uma análise da prática docente na aula de língua espanhola*, proposto por Caroline Teixeira Fuão da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da PUCRS. O referido Projeto será realizado com professores de língua espanhola de um Instituto de Idiomas em Porto Alegre, que ocorrerá a partir da apresentação da carta de aprovação da Comissão Científica ou Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Coordenador do Instituto

## APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO:



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo de título *Enfoque comunicativo e processos motivacionais: uma análise da prática docente na aula de língua espanhola* tem como objetivo, analisar o perfil docente como, um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola, por meio da interação entre professor e aluno e seu processo motivacional, mediante uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa.

Esta pesquisa será desenvolvida com a sua participação, por meio de observações de aulas e de uma entrevista semiestruturada.

Caroline Teixeira Fuão da Silva (mestranda) e Bettina Steren dos Santos (PUCRS) orientadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS são as responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os professores entrevistados não serão identificados.

Eu, Juan Manuel Real Guada, convidado(a), declaro que recebi informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como participarei desse estudo, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste termo de consentimento autoriza aos pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como, a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o momento foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva, sob orientação da Professora Dra. Bettina Steren dos Santos.

Assinatura do Participante



*Caroline Teixeira Fuão da Silva*

Mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva

*Bettina Steren dos Santos*

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre, 25 de maio de 2016.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo de título *Enfoque comunicativo e processos motivacionais: uma análise da prática docente na aula de língua espanhola* tem como objetivo, analisar o perfil docente como, um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola, por meio da interação entre professor e aluno e seu processo motivacional, mediante uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa.

Esta pesquisa será desenvolvida com a sua participação, por meio de observações de aulas e de uma entrevista semiestruturada.

Caroline Teixeira Fuão da Silva (mestranda) e Bettina Steren dos Santos (PUCRS) orientadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS são as responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os professores entrevistados não serão identificados.

Eu, Ariel Martín, convidado(a), declaro que recebi informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como participarei desse estudo, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste termo de consentimento autoriza aos pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como, a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o momento foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva, sob orientação da Professora Dra. Bettina Steren dos Santos.



Assinatura do Participante





*Caroline Teixeira Fuão da Silva*

Mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva

*Bettina Steren dos Santos*

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre, 25 de maio de 2016.



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo de título *Enfoque comunicativo e processos motivacionais: uma análise da prática docente na aula de língua espanhola* tem como objetivo, analisar o perfil docente como, um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola, por meio da interação entre professor e aluno e seu processo motivacional, mediante uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa.

Esta pesquisa será desenvolvida com a sua participação, por meio de observações de aulas e de uma entrevista semiestruturada.

Caroline Teixeira Fuão da Silva (mestranda) e Bettina Steren dos Santos (PUCRS) orientadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS são as responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os professores entrevistados não serão identificados.

Eu, Roberto Andrés Racini Sarli, convidado(a), declaro que recebi informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como participarei desse estudo, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste termo de consentimento autoriza aos pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como, a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o momento foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva, sob orientação da Professora Dra. Bettina Steren dos Santos.

Assinatura do Participante



*Caroline Teixeira Fuão da Silva*

Mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva

*Bettina Steren dos Santos*

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre, 25 de maio de 2016.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

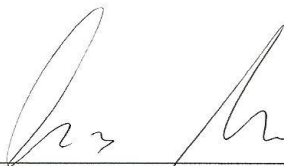
O presente estudo de título *Enfoque comunicativo e processos motivacionais: uma análise da prática docente na aula de língua espanhola* tem como objetivo, analisar o perfil docente como, um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola, por meio da interação entre professor e aluno e seu processo motivacional, mediante uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa.

Esta pesquisa será desenvolvida com a sua participação, por meio de observações de aulas e de uma entrevista semiestruturada.

Caroline Teixeira Fuão da Silva (mestranda) e Bettina Steren dos Santos (PUCRS) orientadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS são as responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os professores entrevistados não serão identificados.

Eu, Maria del Carmen Martínez, convidado(a), declaro que recebi informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como participarei desse estudo, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste termo de consentimento autoriza aos pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como, a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o momento foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva, sob orientação da Professora Dra. Bettina Steren dos Santos.



Assinatura do Participante



*Caroline Teixeira Fuão da Silva*

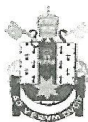
Mestranda Caroline Teixeira Fuão da Silva

*Bettina Steren dos Santos*

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre, 25 de maio de 2016.

## APÊNDICE C – ATA DE DEFESA DO PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO Nº 145

Aos quinze (15) dias do mês de janeiro de dois mil e dezesseis (2016), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **CAROLINE TEIXEIRA FUÃO DA SILVA** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Dissertação, sob a orientação da Doutora Bettina Steren dos Santos. A Proposta de Dissertação intitulada "**ABORDAGEM COMUNICATIVA E PROCESSOS MOTIVACIONAIS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Bettina Steren dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Valdeez Marina do Rosário Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pela Doutora Regina Kohlrausch, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A candidata foi arguida pelas componentes da Comissão, respondendo a cada examinadora. Encerrada a arguição, as examinadoras reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação**, e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelas integrantes da Comissão Avaliadora e pela Mestranda.

*Bettina Steren dos Santos*, *Regina Kohlrausch*, *Valdeez Marina do Rosário Lima*  
*Caroline Teixeira Fuão da Silva*

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Escola de Humanidades - PUCRS  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 15 - Sala 330  
CEP: 90619-900 - Porto Alegre - RS

PUCRS

Campus Central  
Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 318 - CEP 90619 900  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3620 - Fax (51) 3320 - 3635  
E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced/pos](http://www.pucrs.br/faced/pos)

**APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA**

**- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA:**

**Perguntas:**

- Conte sobre sua trajetória, experiências e escolhas até ser professor de língua espanhola.
- Como você vê o ensino comunicativo de línguas, suas potencialidades e limitações?
- Quais motivos lhe levam a permanecer como professor de espanhol?

**APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA**  
**INTERAÇÃO PROFESSOR X ALUNO**

<b>COMUNICAÇÃO PROFESSOR</b>	<b>INTERAÇÃO PROF. X ALUNO ALUNO X ALUNO</b>	<b>TAREFAS</b>
<p><b>Instruções</b></p> <p>Claras e objetivas  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Usa a língua meta  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>	<p><b>Plenária</b></p> <p>Professor e todos os alunos.  Nº de vezes _____</p>	<p><b>- Controladas:</b></p> <p>Nº de atividades _____</p>
<p><b>Gestos</b></p> <p>Demonstra com as mãos como será a interação.  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Mostra o material a ser trabalhado.  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>	<p><b>Individual</b></p> <p>Alunos trabalhando individualmente  Nº de vezes _____</p>	<p><b>- Semi-controladas:</b></p> <p>Nº de atividades _____</p>
<p><b>Objetivos</b></p> <p>Gerais cumpridos  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Específicos cumpridos  <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>	<p><b>Duplas</b></p> <p>Professor e 1 aluno  Nº de vezes _____</p> <p>Atividades em pares  Nº de vezes _____</p>	<p><b>- Comunicação funcional:</b></p> <p>Nº de atividades _____</p>
	<p><b>Grupos</b></p> <p>Alunos trabalhando em grupos  Nº de vezes _____</p>	<p><b>- Interação social:</b></p> <p>Nº de atividades _____</p>



## ANEXOS:

### ANEXO A – Exemplo de atividades de materiais didáticos

#### 1 La dificultad de decir «no»

Lee este texto y contesta a las preguntas.

#### PSICOLOGÍA

Cómo superar situaciones que nos hacen la vida más difícil

## Vivir mejor

#### ¿Por qué nos cuesta tanto decir «no»?

En muchas ocasiones nos encontramos haciendo cosas que no deseamos, simplemente por no haber dicho «no» a tiempo. Negarse a hacer algo que nos piden resulta muy complicado cuando no queremos parecer antipáticos. Si un compañero nos pide ayuda y dejamos lo que estamos haciendo para ayudarlo, vamos en contra de nuestros propios intereses y ponemos por delante los de los demás. Si el jefe nos pide que nos quedemos un rato más en el trabajo para terminar una tarea urgente, no nos negamos y llamamos a casa para decir que llegaremos más tarde, nuestra familia sale perdiendo. Si una amiga nos pide que le cuidemos al gato cuando se va de vacaciones y eso nos añade una serie de obligaciones que difícilmente podemos cumplir con facilidad y aun así aceptamos, nuestra amistad se devalúa. Este tipo de conductas



pone demasiada presión en nuestras vidas y, si se mantienen durante mucho tiempo, empobrecen nuestras relaciones con los demás.

El miedo a que nos despidan, a que no cuenten con nosotros la próxima vez o, simplemente, el temor a defraudar al otro son las causas más frecuentes de este comportamiento. Si alguna vez te has arrepentido de haber aceptado hacer cosas que te desagradan solo por complacer a los demás, te conviene tener en cuenta estas recomendaciones:

- No te sientas culpable por decir no.
- Negarse a hacer algo no siempre es egoísmo; a veces es una señal de madurez.
- Di sí solo cuando tú quieras, si lo dices siempre no lo apreciarán.
- Decir no servirá para descargar tu agenda de tareas innecesarias.

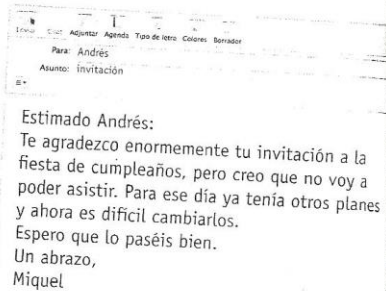
- 1 ¿Estás de acuerdo con lo que expone? ¿Por qué?
- 2 ¿Te has sentido mal alguna vez por negarte a hacer algo?
- 3 ¿Crees que es más difícil decir «no» en unas situaciones que en otras?

#### 2 Lo siento, es que...

- a Miquel ha recibido una invitación a una fiesta de cumpleaños, pero no le apetece ir. Lee estas dos posibles respuestas. ¿Cuál escribirías tú?



Querido Andrés:  
Gracias por invitarme a tu cumpleaños, pero me temo que no puedo ir. Para ese día ya había quedado para ayudar a mis padres a cambiarse de piso; tú sabes lo complicada que es una mudanza y más para los mayores. De todas formas, espero que me invites por lo menos a una caña.  
Pasadlo bien.  
Un abrazo,  
Miquel



b Imagina que has recibido una invitación para la boda de un amigo al que hace tiempo que no ves. Desgraciadamente, ese fin de semana tienes un viaje programado desde hace meses. Escribe un correo electrónico justificando tu ausencia.



Cuando rechazamos una invitación o se niega una petición, normalmente añadimos una explicación que lo justifique; por ejemplo: *Es que tengo que ayudar a mis padres.* También podemos proponer una alternativa para no cerrar el asunto con un «no». Por ejemplo: *Lo dejamos para la semana que viene.*



### CIERRE DE EDICIÓN

Vas a pedir un favor y aceptar o rechazar una petición.

#### PLANIFICA ▼

1 Lee estas situaciones y elige una.

a No puedes ir a clase porque estás enfermo desde hace varios días. Quieres que un compañero te recoja los materiales y le diga al profesor lo que te pasa.

b No puedes ir a trabajar (tu hijo está resfriado) y le pides a un compañero que haga por ti una tarea urgente y le cuente al jefe lo que te pasa.

d Tienes que recoger a un amigo en el aeropuerto y coincide con una visita importante a tu médico. Pides a un amigo que lo recoja, aunque él no lo conoce.

c Tienes que ir a comprar unos muebles para tu salón y tu dormitorio y tu coche no es lo suficientemente grande. Pides a tu amigo que te acompañe el sábado por la mañana con su coche, te ayude con la compra y a montar los muebles.

#### ELABORA ▼

2 Piensa durante un momento cómo vas a pedir el favor y escribe tu petición en dos papeles: uno para tu compañero de la derecha y otro para el de la izquierda.

Tú también recibirás dos peticiones: tienes que aceptar una y rechazar otra.

#### PRESENTA Y COMPARTE ▼

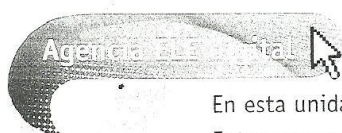
3 Representa con tus compañeros la petición y las respuestas.

En grupos, considerad si la petición y sus respuestas han mantenido el nivel de formalidad o informalidad requerida.

#### RECUERDA:

##### Para pedir favores:

- ¿Puedes... tú?
- ¿Te importaría...?
- ¿Podrías...?
- ¿Me haces un favor?
- ¿Podrías hacerme un favor?
- Necesito pedirte un favor.
- Tengo que pedirte una cosa.
- ¿Puedes...? Es que...



En esta unidad vamos a subtitular unos anuncios y a publicarlos. Entra en [www.agenciaele.com](http://www.agenciaele.com) para realizar esta actividad.

## Fórmulas y recursos para hacer peticiones corteses

En la vida cotidiana solemos pedir muchas cosas: la hora, un papel, una indicación para llegar a un lugar, un momento de atención, un vaso de agua... Las maneras de pedir las cosas también son variadas. En español existen dos tipos de estrategias para hacer peticiones: las **fórmulas** de cortesía y los **recursos** que las atenúan o suavizan. Muchas veces, usamos ambas.



- 1 Las **fórmulas de cortesía**: las peticiones pueden ser indirectas o muy indirectas, eso depende si pedimos a personas muy conocidas o menos conocidas.

MENOS INDIRECTAS		MÁS INDIRECTAS	
¿Me dices la hora?	¿Me dirías la hora?	¿Te importaría decirme la hora?	¿Serías tan amable de decirme la hora?
¿Me das un vaso de agua?	¿Me darías un vaso de agua?	¿Te importaría darme un vaso de agua?	¿Serías tan amable de darme un vaso de agua?
¿Me dejas un euro?	¿Me dejarías un euro?	¿Te importaría dejarme un euro?	¿Serías tan amable de dejarme un euro?
¿Puedes abrir la ventana?	¿Podrías abrir la ventana?	¿Te importaría abrir la ventana?	¿Serías tan amable de abrir la ventana?

- 2 Los **recursos** más frecuentes para suavizar las peticiones son los diminutivos, las justificaciones y las frases hechas.

Diminutivos	
Para pedir agua	<i>Un vasito de agua.</i>
Para pedir tiempo a la persona con la que hablamos	<i>Un momentito.</i>
Para pedir dinero suelto: un euro, dos...	<i>Un eurillo/un eurito.</i>
Justificaciones	
Un vasito de agua	<i>(Es que) tengo que tomar una medicina.</i>
Un momentito	<i>(Es que) tengo algo importante que decirte.</i>
Un eurillo / un eurito	<i>(Es que) me he dejado el monedero en casa.</i>
Frases hechas	
Un vasito de agua	<i>¿Me puede traer un vasito de agua? Si no es molestia.</i>
Un momentito	<i>¿Podría hablar con usted un momentito, por favor?</i>
Un eurillo / un eurito	<i>Me dejas un eurillo, si puedes.</i>

Las peticiones son más directas con amigos, familiares, conocidos..., y más indirectas con desconocidos, personas mayores, superiores en el trabajo o estudios... También es más indirecta cuando la petición es delicada o supone un esfuerzo mayor para el que hace el favor.

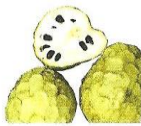
### Responde:

- ¿Cómo te piden cosas en español? ¿Con qué expresiones estás más familiarizado?
- ¿Qué fórmulas usas tú habitualmente?
- Las expresiones anteriores, ¿te resultan similares en tu lengua y cultura?, ¿por qué?



## ANEXO B – Ejemplo de actividades didácticas desarrolladas pelo professor

**II. – Ahora habla con tu compañero. Descríbele hablando estas verduras. El tiene que oír tu descripción, y luego decirte el nombre de la verdura de la que estás hablando.**



**III. – Completa el texto:**

arraigado	inciden	origina	prevenir	
	comerse	concluye	expertos	ha suprimido
	restringir	saturadas		yema

El trabajo de dos ..... de la universidad de Surrey (sureste inglés) confirma lo que estudios anteriores habían establecido, que lo verdaderamente peligroso para el colesterol son las grasas ..... La creencia popular de que los huevos incrementan el nivel de colesterol en la sangre se ha fundamentado en el hecho de que la ..... tiene más concentración de ese componente que ningún otro alimento.

Casi un 45 por ciento de los británicos cree que deberían ..... un máximo de tres huevos a la semana para ..... riesgos para la salud. Sin embargo, el estudio de la nutricionista de salud pública Juliet Gray y de Bruce Griffin, profesor de nutrición metabólica de la universidad inglesa, ..... que el colesterol en los huevos sólo tiene un efecto pequeño y clínicamente insignificante en el colesterol de la sangre.

En su estudio, los expertos constataron que, aunque, efectivamente, un colesterol alto aumente el riesgo de infartos, sólo un tercio del colesterol sanguíneo se ..... en la dieta. Otros factores que influyen son el fumar, la falta de ejercicio físico o el sobrepeso, que ..... en la grasa en la sangre y en los niveles de colesterol y, en última instancia, aumentan el riesgo de infarto.

"El ..... error que vincula el consumo de huevos a un alto colesterol en la sangre debe corregirse", afirmó Griffin.

La Fundación británica del corazón ..... su recomendación de limitar el consumo semanal a tres o cuatro huevos, mientras que la Agencia de Estándares Alimentarios del Gobierno apunta que la mayoría de la gente con una dieta sana no debe ..... su consumo.



## La huerta

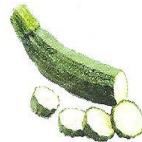
I. - Mira a estos dibujos y lee las definiciones. ¿Sabes cuál es cuál? Relaciona cada imagen con un nombre y un número



8.- Coliflor



11.- Lechuga



3.- Pepino



1.- Berenjena



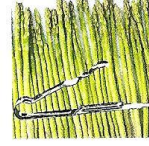
1.- Berenjena



12.- Pimientos



10.- Habas



7.- Espárragos



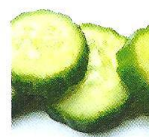
4.- Espinacas



11.- Brocolis



11.- Brocolis



3.- Pepino

Berenjenas	Brocolis	Calabacín	Cayote	Coles de Bruselas	Coliflor
Espárragos	Espinacas	Habas	Lechuga	Pepino	Pimientos

1.- *Las* podemos comer verdes o secas. Son alargadas y finas, de color verde, y dentro hay semillas gruesas. Se parece a la judía, pero no lo es.

4.- *Las* popularizó *Popeye el marino*. Se trata de una hoja de color verde, muy baja en calorías, pero con gran cantidad de vitaminas.

7.- *Las* usamos mucho en España para hacer pisto manchego y varios platos más. La piel es morada y la carne es blanca. Es voluminosa, pero pesa poco.

10.- *Los* utilizan mucho los italianos en su cocina. Son como pequeños árboles, de color verde. Se venden en pequeñas bandejas de medio quilo.

2.- *Lo* utilizamos mucho en ensalada, rara vez se cocina. Es de color verde y su piel es amarga. Su carne es blanca

5.- *La* hay de varios tipos, pero se usa siempre para hacer ensaladas, es casi imposible cocinarla. Es color verde y la hoja de dentro, verde y blanca.

8.- *La* reconocerás por su color blanco y textura arrugada. Tiene algunas hojas verdes, y se usa en ensalada. Es grande, como una pelota de balonmano.

11.- *Lo* reconoces por su color verde y por su gusto casi a agua. En realidad no sabe casi a nada, pero eso sí, crece muy bien en la sierra.

3.- *Lo* encuentras en cualquier supermercado. Es de color verde por fuera, y por dentro de color blanco. Es de forma alargada, y parece un pepino

6.- *Los* encontramos en los supermercados en bandejas de medio quilo. Son redondas, verdes, tamaño pelota de golf. Vienen de Bélgica.

9.- *Las* hay de varios colores: amarillos, verdes, rojos... Los más comunes son los verdes, y se usan en gran cantidad de platos y ensaladas.

12.- *Los* encontramos en el supermercado en botes de cristal, y entonces son de color blanco. Pero son alargados y de color verde



## Los viajes

Cada persona tiene un perfil de viajero. ¿Cuál es el tuyo?

1. ¿Prefieres viajar por Brasil o por el extranjero? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es tu medio de transporte preferido?
3. ¿Te mareas en el coche, autobús, barco...?
4. Alguien te regala un viaje a un país, el que tú quieras ¿Cuál eliges? ¿Por qué?
5. ¿Cómo imaginas tu hotel perfecto?
6. De los países, estados, provincias o ciudades que has visitado hasta ahora ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?
7. ¿Cuál crees que es la ciudad más atractiva de Brasil, sin contar Porto Alegre?
8. Te ofrecen tres viajes muy baratos: un crucero por el Mediterráneo, un Safari en Kenya y el *Dakar 2015*, ¿Cuál eliges?
9. Coloca estos cuatro países por orden de más peligrosos para viajar:  
 Argelia       Colombia       Irak       Ruanda  
¿Por qué piensas así?
10. ¿Viajarías a una isla desierta con estas personalidades? Debes justificar tu respuesta en cada caso.  
( Sí, porque... no, porque...)  
a- Messi  
b- Xuxa  
c- Thalía  
d- Penélope Cruz  
e- Madonna  
f- Cristiano Ronaldo  
g- Jennifer Lawrence  
h- Rodrigo Santoro  
i- Patati y Patata  
j- Tony Ramos
11. ¿Quién ha sido tu mejor compañero de viaje?
12. Tu empresa te manda a una ciudad de habla española durante un año para perfeccionar tu español ¿Cuál eliges?
13. ¿Cuáles son tus manías cuando viajas? ¿Tienes supersticiones?

### *Entrevista: Juanma y Porto Alegre*

I.- Juanma es un empresario que vive en Porto Alegre desde 2007. Lee la entrevista que le ha hecho el periódico español *El país*:

EL PAÍS: Bueno Juanma, vives en Porto Alegre desde el año 2007, ¿verdad?

JUANMA: Sí, así es.

EP: Bien, eso significa que a TI TE GUSTA la ciudad. ¿Qué cosas TE GUSTAN de Porto Alegre?

J: ME GUSTAN las personas, son muy simpáticas y amables. También ME GUSTA mucho el Guaíba. Tiene unas vistas increíbles.

EP: ¿Y que más?

J: También ME GUSTA mucho la comida. Es muy sana y está muy rica.

EP: ¿y el guaraná? ¿TE GUSTA el guaraná?

J: La verdad es que el guaraná NO ME GUSTA mucho. A NOSOTROS los españoles NOS GUSTA comer con cerveza o vino.

EP: Y en general, A VOSOTROS los españoles que vivís aquí en Porto Alegre, ¿qué barrio OS GUSTA más?

J: Depende. Para pasear, Cidade Baixa, por ejemplo. Pero para vivir NOS GUSTA más Tres Figueiras o Bela Vista.

EP: ¿Se parecen los brasileños y los españoles?

J: En general, creo que sí. Tenemos cosas en común. A LOS BRASILEÑOS LES GUSTA salir a la calle, y a los españoles también. Además, A LOS BRASILEÑOS LES GUSTA estar con la familia y salir a comer, y A NOSOTROS también NOS GUSTA.

EP: Y para terminar, A AMANCIO, tu jefe, ¿LE GUSTA Porto Alegre?

J: Sí, A Amancio LE GUSTA mucho Porto Alegre. Y también LE GUSTA mucho Rio de Janeiro y São Paulo.

EP: Muchas gracias Juanma.

J: De nada.

### II. - Completa:

A mí...	me	¿Gusta o gustan?
.....	.....	Porto Alegre
.....	.....	Las personas
.....	.....	La Coca-Cola
.....	.....	La Ciudad Baja
.....	.....	Comer con cerveza
.....	.....	São Paulo y Rio



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [proacad@pucrs.br](mailto:proacad@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/proacad](http://www.pucrs.br/proacad)