



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

**CREENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL ACERCA DA LÍNGUA  
ORAL**

**WALYSON ALVES FERREIRA**

**BRASÍLIA – DF**  
**2024**

**WALYSON ALVES FERREIRA**

**CREENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL ACERCA DA LÍNGUA  
ORAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

**Orientadora: Professora Dra. Aline Fonseca de Oliveira**

**BRASÍLIA – DF**

**2024**

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO**

**ALVES FERREIRA, Walyson. *Crenças e Ações de Professores de Espanhol Acerca da Língua Oral.* 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2024.**

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ac                    Alves Ferreira, Walyson  
                      Crenças e Ações de Professores de Espanhol acerca da  
                      Língua Oral / Walyson Alves Ferreira; orientador Aline  
                      Fonseca de Oliveira. -- Brasilia, 2024.  
                      169 p.

                      Dissertação(Mestrado em Linguistica Aplicada) --  
                      Universidade de Brasilia, 2024.

                      1. Lingua oral. 2. Crenças. 3. Professor de espanhol. 4.  
                      Ensino do espanhol. I. Fonseca de Oliveira, Aline, orient.  
                      II. Título.

Walyson Alves Ferreira

Crenças e Ações de Professores de Espanhol acerca da Língua Oral

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Fonseca de Oliveira – UFRPE – PGLA  
(Orientadora/presidente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Silva Gomes  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
(Membro externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Borges de Almeida  
Universidade de Brasília – UnB  
(Membro interno)

---

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez  
Universidade de Brasília – UnB  
(Membro suplente interno)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus. Como foi difícil e penoso chegar até aqui, mas mesmo assim, ainda consegui chegar, então, só gratidão.

À minha avó maravilhosa, Dona Dolores, obrigado por sempre ter me apoiado em estudar, e a minha mãe também, Dona Gê, por todo o incentivo.

Aos familiares que sempre torceram por mim, apoiaram e celebraram cada uma das minhas conquistas.

Aos meus amigos. Já sabem como sou, não irei citar nomes porque posso esquecer alguém, mas agradeço imensamente pela presença de cada um na minha vida e por todo o companheirismo e incentivo que sempre tiveram para comigo.

Aos colegas e conhecidos que sei que torcem por mim. Obrigado por cada palavrinha de apoio, por cada coraçãozinho que deixam para mim, isso é muito significativo e valorizo grandemente tais demonstrações.

À minha orientadora maravilhosa Aline Fonseca de Oliveira. Gratidão eterna a essa professora tão sublime, que esteve presente intensamente durante essa minha pesquisa. Sempre me apoiando, levantando minha autoestima, fazendo com que eu acreditasse na minha capacidade e não medindo esforço algum para me ajudar diante das minhas infinitas dificuldades. Muito obrigado, querida orientadora, o mundo acadêmico precisa de mais pessoas como a senhora.

Aos professores Fidel Armando Cañas Chávez e Vanessa Borges de Almeida pelas valiosas contribuições durante a qualificação. Ajudaram-me bastante a encontrar o meu caminho.

À professora Aline Silva Gomes por ter aceitado participar da banca da minha defesa.

Ao querido Robert Marcos Moreira dos Santos, por me ajudar durante a elaboração do meu pré-projeto. Sem a sua ajuda, talvez eu não tivesse conseguido. Obrigado por toda a sua boa vontade em me explicar como funcionava as etapas da seleção do mestrado e por todos os demais auxílios. Gratidão, gratidão.

À Aline Netto Brum Barreto, por me ajudar nas etapas burocráticas do trabalho. Agradeço pela sua boa vontade e disposição em sanar as minhas várias dúvidas. Gratidão imensa.

À minha querida ex-professora de espanhol e amiga Antônia Regina Neri por ter mediado os meus encontros durante as fases de coleta de dados no Centro Interescolar de Línguas – CIL. Obrigado por sempre me receber cordialmente e por me amparar em todas as etapas deste processo.

Aos professores do CIL, por participarem dessa pesquisa. Muito obrigado pela presteza de vocês. A colaboração de vocês significou muito para mim e foi importante para diversos aprendizados e amadurecimentos enquanto pessoa e professor.

## **RESUMO**

Este estudo trata acerca das crenças e ações de professores de espanhol no que diz respeito à língua oral. Autores como Silva (2005), Almeida Filho (1993, 2004), Pajares (1992), Barcelos (2001, 2002, 2003), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Vieira-Abrahão (2004), Sturm (2007), têm apresentado definições diversas sobre as crenças, que, de maneira geral, são entendidas como as convicções que um indivíduo tem sobre um determinado assunto; construídas e moldadas pelos conhecimentos, aprendizagens e experiências que o ser social passa ao longo da vida. Com relação à língua oral, autores como Cantero (2003, 2023), Blanco (2014), Bartolí Rigol (2005), Pinto (2009), Baralo (2011), Leite Araújo (2021), Corrêa Lopes (2021), Fonseca de Oliveira e Corrêa Lopes (2023) ressaltam a sua importância no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou segundas, visto que, para esses autores, a língua oral é a própria essência da comunicação, portanto, devido a sua natureza, precisa ser trabalhada de forma interativa nas aulas. A oralidade é fundamental para que os aprendizes desenvolvam suas competências fônicas e por conseguinte, suas competências comunicativas na língua meta. Para identificar as crenças de professores de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas - CIL, localizado em uma região administrativa do Distrito Federal – DF, acerca da didática da língua oral, foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário, entrevista e observações de aulas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Yin, 2016) e de natureza aplicada (Prodanov; Freitas, 2013). A partir das análises dos dados, pôde-se verificar como os docentes ensinam a língua oral, bem como; identificar algumas de suas crenças sobre o tema. Essencialmente, identificou-se que para os professores, o ambiente de imersão linguística é fundamental para o desenvolvimento da oralidade, além disso, os participantes creem que a interação é indispensável no processo de comunicação entre as pessoas. Ademais, acreditam na necessidade de trabalhar enfaticamente a pronúncia no sentido de otimizá-la, pois a consideram obrigatória para uma boa comunicação. Como elemento didático, verificou-se que usam a correção e a repetição no trato da pronúncia; bem como, simulações de uso da língua (consistindo em atividades maiormente em duplas e/ou grupos), práticas de leitura, dinâmicas e uso de recursos audiovisuais.

Palavras-chave: língua oral; crenças; professor de espanhol; ensino do espanhol.

## **ABSTRACT**

This study addresses the beliefs and actions of Spanish teachers regarding of the oral language. Authors such as Silva (2005), Almeida Filho (1993, 2004), Pajares (1992), Barcelos (2001, 2002, 2003), Barcelos and Vieira-Abrahão (2006), Vieira-Abrahão (2004), and Sturm (2007) have presented diverse definitions of beliefs, which are generally understood as the convictions an individual holds about a specific subject, constructed and shaped by the knowledge, learning, and experiences acquired throughout life. Regarding oral language, authors such as Cantero (2003, 2023), Blanco (2014), Bartolí Rigol (2005), Pinto (2009), Baralo (2011), Leite Araújo (2021), Corrêa Lopes (2021), and Fonseca de Oliveira & Correa Lopes (2023) emphasize its importance in the context of foreign and/or second language teaching and learning. For these authors, oral language is the very essence of communication and, due to its nature, needs to be approached interactively in the classroom. Orality is fundamental for learners to develop their phonological competencies and, consequently, their communicative competencies in the target language. To identify the beliefs of Spanish teachers from an Inter-school Language Center (CIL) located in an administrative region of the Federal District (DF) regarding the didactics of oral language, the following data collection instruments were used: questionnaires, interviews, and classroom observations. This is a qualitative study (Yin, 2016) with an applied nature (Prodanov; Freitas, 2013). Data analysis revealed how teachers approach oral language instruction and identified some of their beliefs on the subject. Essentially, it was found that teachers consider the linguistic immersion environment fundamental for the development of orality. Additionally, participants believe that interaction is indispensable in the communication process between individuals. They also emphasize the need to work intensively on pronunciation to optimize it, as they consider it essential for effective communication. As didactic elements, it was observed that teachers use correction and repetition to address pronunciation, as well as language use simulations (mainly in pairs and/or groups), reading practices, dynamic activities, and audiovisual resources.

**Keywords:** oral language; beliefs; Spanish teacher; Spanish language teaching.

## RESUMEN

Este estudio investiga las creencias y las acciones de los profesores de español sobre la enseñanza de la lengua oral. Autores como Silva (2005), Almeida Filho (1993, 2004), Pajares (1992), Barcelos (2001, 2002, 2003), Barcelos y Vieira-Abrahão (2006), Vieira-Abrahão (2004), Sturm (2007), han presentado diferentes definiciones de creencias, las cuales, en general, se entienden como las convicciones que tiene una persona sobre un tema determinado; construidas y moldeadas por los conocimientos, aprendizajes y experiencias que el ser social atraviesa a lo largo de su vida. En cuanto al lenguaje oral, autores como Cantero (2003, 2023), Blanco (2014), Bartolí Rigol (2005), Pinto (2009), Baralo (2011), Leite Araújo (2021), Corrêa Lopes (2021), Fonseca de Oliveira y Corrêa Lopes (2023) destacan su importancia en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y/o segundas, ya que, para estos autores, la lengua oral es la pura esencia de la comunicación, así que necesita ser trabajada de forma interactiva en las clases. La oralidad es fundamental para que los estudiantes desarrollen sus habilidades fónicas y, en consecuencia, sus habilidades comunicativas en la lengua meta. Para identificar las creencias de los profesores de español en un Centro Interescolar de Idiomas – CIL, del Distrito Federal – DF sobre la lengua oral, se utilizaron los siguientes instrumentos de generación de datos: cuestionario, entrevistas y observaciones de clase. Es una investigación cualitativa (Yin, 2016) y de naturaleza aplicada (Prodanov; Freitas, 2013). A partir del análisis de datos se pudo verificar cómo los docentes enseñan la lengua oral, así como; identificar algunas de sus creencias sobre el tema. Esencialmente, se identificó que para los docentes el ambiente de inmersión lingüística es fundamental para el desarrollo de las habilidades del habla, además, los participantes creen que la interacción es fundamental en el proceso de comunicación entre las personas. Además, creen en la necesidad de trabajar enfáticamente la pronunciación para optimizarla, ya que la consideran obligatoria para una buena comunicación. Como elemento didáctico, utilizan la corrección y la repetición para abordar la pronunciación; así como simulaciones de uso del lenguaje, prácticas lectoras, dinámicas y recursos audiovisuales, constituyendo en actividades que los estudiantes realizan mayoritariamente en parejas y/o grupos.

Palabras clave: lenguaje oral; creencias; profesor de español; didáctica del español.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo representativo dos níveis do sistema de crenças .....	49
Figura 2 – Ordem de aplicação dos instrumentos .....	64
Figura 3 – A didática da língua oral a partir da análise dos questionários.....	90
Figura 4 – As crenças sobre a língua oral a partir da análise do questionário.....	90
Figura 5 – A didática da língua oral a partir da análise das entrevistas.....	120
Figura 6 – As crenças acerca da língua oral a partir da análise das entrevistas....	120

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Crenças sobre o ensino da língua oral .....	60
Quadro 2 – Dados dos professores participantes .....	69
Quadro 3 – Perfil dos participantes .....	70
Quadro 4 – Resumo das atividades realizadas nas aulas .....	124
Quadro 5 – Resumo das atividades realizadas nas aulas.....	126
Quadro 6 – Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral? .....	128
Quadro 7 – Como os professores ensinam a língua oral? .....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Explicando bem a gramática da língua espanhola, o aluno aprende com facilidade a falar.....	72
Gráfico 2 – Ensinar a língua oral é mais importante do que ensinar a gramática.....	73
Gráfico 3 – Quando se fala em comunicação e interação, a língua oral precisa ser trabalhada maioritariamente, inclusive, até mais que a língua escrita.....	73
Gráfico 4 – A língua oral é dependente da língua escrita.....	74
Gráfico 5 – Para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, é importante realizar atividades nas quais os alunos precisem falar utilizando a língua estrangeira.....	77
Gráfico 6 – Ministrar as aulas totalmente em língua espanhola é fundamental para que os aprendizes tenham subsídios acerca da língua oral .....	76
Gráfico 7 – Ministro as aulas completamente em língua espanhola.....	76
Gráfico 8 – Ensinar a língua oral na sala de aula é fundamental para que os alunos consigam comunicar-se bem na língua espanhola .....	76
Gráfico 9 – É fundamental trabalhar a língua oral na sala de aula utilizando contextos reais de uso.....	78
Gráfico 10 – A leitura é a base para uma boa pronúncia.....	78
Gráfico 11 – É imprescindível corrigir a pronúncia dos aprendizes desde o início ....	79
Gráfico 12 – Pronunciar corretamente as palavras é extremamente importante na aprendizagem da língua.....	80
Gráfico 13 – É mais importante falar com desenvoltura do que com pronúncia correta.....	80
Gráfico 14 – Os alunos precisam repetir muito até conseguirem pronunciar corretamente.....	81
Gráfico 15 – O ensino de pronúncia toma muito tempo.....	82
Gráfico 16 – A entonação deve ser ensinada a partir do nível intermediário, não antes.....	83
Gráfico 17 – Para falar bem o espanhol, é necessário reproduzir o sotaque de um nativo.....	84
Gráfico 18 - O sotaque dos brasileiros falando espanhol interfere na comunicação com nativos.....	85
Gráfico 19 – Ser fluente é conseguir falar tudo que se quer.....	85
Gráfico 20 – Ser fluente significa falar rápido.....	86
Gráfico 21 - É importante definir uma variedade linguística específica para ministrar a língua oral.....	87

Gráfico 22 - Não consigo ensinar língua oral utilizando uma variedade que eu propriamente não falo.....	87
Gráfico 23 - Falar espanhol é fácil para os brasileiros.....	88

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CC	Competência Comunicativa
CF	Competência Fônica
CIL	Centro Interescolar De Línguas
CO	Competência Oral
DF	Distrito Federal
EN	Espanhol Neutro
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade De Brasília
VL	Variedade linguística

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Objetivo geral da pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Perguntas da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Conceituando a Língua Oral .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 O Ensino Da Língua Oral.....</b>	<b>25</b>
2.2.1 A Competência Comunicativa.....	27
2.2.2 A Competência Fônica.....	30
2.2.3 Pronúncia e ensino .....	33
2.2.4 Aspectos suprasegmentais da fala .....	39
2.2.5 As variedades linguísticas .....	42
2.2.6 A questão do sotaque .....	44
2.2.7 O espanhol neutro .....	45
<b>2.3 Conceituando as Crenças .....</b>	<b>47</b>
2.3.1 Abordagens de Investigação de Crenças .....	51
<b>2.4 Relação entre o ensino de língua oral e crenças na atualidade .....</b>	<b>56</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 A pesquisa qualitativa .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Aspectos éticos.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 Instrumentos e coleta de dados .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Metodologia da análise dos dados.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5 Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>67</b>
<b>3.6 Os Centros Interescolares de Línguas.....</b>	<b>67</b>
<b>3.7 Participantes da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
3.8 O perfil dos professores.....	69
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>72</b>

<b>4.1 Analisando as assertivas do questionário .....</b>	<b>72</b>
4.1.1 Conclusões preliminares da análise do questionário .....	89
4.1.2 Síntese dos dados advindos do questionário quanto à didática da língua oral e suas crenças:.....	90
<b>4.2 Análise das entrevistas .....</b>	<b>91</b>
4.2.1 Das respostas das professoras .....	92
4.2.2 Síntese dos dados identificados nas entrevistas acerca da didática da língua oral e das crenças que afloraram nos discursos das participantes:.....	120
<b>4.3 Análise das observações .....</b>	<b>121</b>
4.3.1 As salas de aula.....	122
4.3.2 As aulas – professora A.....	122
4.3.3 Descrição da aula .....	123
4.3.4 As aulas – professora B .....	125
4.3.5 Descrição da aula .....	125
<b>4.4 Percepções finais.....</b>	<b>127</b>
<b>4.5 Triangulação dos dados .....</b>	<b>128</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A - TCLE.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO VOZ E IMAGEM .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE D – ASSERTIVAS E MODELO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE F – ENTEVISTA: PROFESSORA A.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA: PROFESSORA B.....</b>	<b>161</b>



## **1 INTRODUÇÃO**

A língua oral é basilar no processo de comunicação entre as pessoas. Leffa (2001) entende a língua como um meio de comunicação em distintos contextos onde há necessidades de contatos interacionais e afetivos. Seguindo esse ponto de vista, o autor posiciona a Linguística Aplicada (LA), como área interdisciplinar, cujo objeto de estudo é a língua em uso: a linguagem como ocorre na vida real, expressando ideias e emoções.

Fundamentalmente é através da língua oral que conseguimos interagir com outras pessoas, por meio de construção e articulação de discursos orais, de troca de informações dialógicas, bem como, emissões e recepções de mensagens.

Nesta pesquisa é estudado o contexto de ensino-aprendizagem da língua oral referente à língua espanhola, entretanto, as conceituações de língua oral e de sua didática podem ser aplicadas a outros idiomas.

Diante da importância da língua oral no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, é fundamental que os professores tenham domínio e conhecimentos acerca de sua função para que possam construir sua didática. Os aprendizes precisam desenvolver suas competências fônicas<sup>1</sup> (Cantero, 2014) para adquirirem a capacidade de se comunicarem eficazmente em Língua Estrangeira (LE), e isso, depende, em certa medida, da maneira pela qual o docente conduz o ensino da língua oral.

Esta pesquisa busca verificar como os professores de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas – CIL<sup>2</sup> do Distrito Federal – DF estão trabalhando a língua oral, ou seja, como tratam didaticamente esta dimensão da língua no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Além disso, estudos mostram que as ações dos docentes podem estar intrinsecamente relacionadas às suas crenças, por isso, este trabalho busca identificá-las e relacioná-las às práticas docente. Estudar as

---

<sup>1</sup> A Competência Fônica, de maneira geral, é a capacidade de reconhecer e de produzir as unidades fônicas da língua (Cantero, 2014).

<sup>2</sup> Faz parte de um conjunto de instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal. O CIL é referência no ensino de idiomas, e é uma escola destinada ao oferecimento do ensino das seguintes línguas estrangeiras: espanhol, inglês, francês, japonês e alemão. Ao todo, o DF dispõe de 17 CILs atualmente (SEEDF, 2024).

crenças é importante para que seja possível compreender com mais aprofundamento, as convicções que os docentes têm a respeito da língua oral.

A compreensão das crenças dos docentes pode auxiliar a elucidar aspectos relacionados à sua didática e com isso, contribuir com ações que ajudem no desenvolvimento das habilidades orais e comunicativas dos aprendizes de línguas.

Diante do exposto, enfatizo que sempre gostei das aulas de espanhol e de inglês na escola. A partir do momento no qual comecei a estudar essas disciplinas, me apaixonei, principalmente pela língua espanhola. Durante a educação básica, as aulas de espanhol, em geral, seguiam um mesmo formato. Os professores trabalhavam com o livro, e, além dos exercícios do próprio material didático, passavam atividades nas quais tínhamos que escutar áudios e a partir deles, responder exercícios (normalmente atividades de caráter gramatical).

Na escola não havia aulas com uma abordagem comunicativa, logo, os subsídios de língua oral eram poucos, ou praticamente nulos. Alguns professores falavam constantemente em espanhol durante as aulas; outros, o mesclavam com o português.

Ainda na escola, descobri o CIL e fiquei muito empolgado com o que acabara de ver: havia ensino com bastante direcionamento à língua oral. Foi tudo muito empolgante: os professores falavam em espanhol o tempo todo, os alunos também; as aulas eram lúdicas e dinâmicas; além do livro, havia atividades com músicas, filmes e outras produções audiovisuais; os estudantes, a todo momento realizavam atividades nas quais precisavam falar o espanhol; havia diversas apresentações orais etc. Era algo totalmente diferente em comparação à realidade da escola.

A partir disso fui me interessando pela língua oral, e quis investigar como se baseia a didática dos professores a respeito deste tópico. Quando comecei a estudar Letras-Espanhol na Universidade de Brasília (UnB), tive muitos subsídios de língua oral, ou seja, muitas aulas com uma abordagem comunicativa, utilizando a língua em diversos contextos interacionais. Nesta concepção, minha motivação é verificar o que compõe o ensino da língua oral, o seu lugar no ambiente das aulas, e entender as razões pelas quais é tratada superficialmente em certos momentos, perdendo o seu espaço, que por sua vez, costuma ser ocupado pela língua escrita. Afinal, entendo que a língua escrita é moldada e construída a partir da língua oral, então nunca vi

muito sentido na forma como alguns professores e instituições de ensino tratam a língua oral, muitas vezes, sucumbindo-a, de acordo com o meu entendimento.

De resto, na aprendizagem de uma LE, um dos objetivos é adquirir a plena capacidade de conseguir se comunicar, assim sendo, é primordial um ensino-aprendizagem que priorize a língua oral.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de investigar o lugar da língua oral no ensino. Assim, pode contribuir ao nos permitir identificar as crenças e práticas, e subsidiar ações futuras que busquem levar os professores a refletirem sobre o assunto e tenham a dimensão da valorização que dão ao ensino da língua oral por meio de suas ações e concepções. Além disso, é oportuno verificar como se dá o tratamento da língua oral (que é por natureza comunicativa e interativa) em sala de aula e quais metodologias estão sendo utilizadas (Cantero, 1991).

Ademais, tem-se a possibilidade de apurar a relação entre as crenças e o ensino da língua oral. Dessa forma, através delas, existe uma oportunidade de entender a construção da didática e as idealizações dos professores sobre o assunto.

O estudo é importante no que diz respeito à compreensão da estruturação do ensino-aprendizagem da oralidade da língua espanhola, fomentando os estudos sobre a língua oral no campo da Linguística Aplicada.

## **1.1 Objetivo geral da pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é “identificar as crenças de professores de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas (CIL), localizado em uma região administrativa do DF, acerca da didática da língua oral”.

Com o propósito de melhor estruturar este trabalho e responder ao objetivo geral, traçamos dois objetivos específicos, são eles:

- a) Identificar as crenças de professores de espanhol relativas ao ensino da língua oral.
- b) Verificar como se caracteriza a didática da língua oral dos professores de espanhol.

## **1.2 Perguntas da pesquisa**

Baseado nos objetivos anteriormente citados, foram traçadas duas perguntas de pesquisa que mencionamos a seguir:

- 1) Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral?
- 2) Como os professores ensinam a língua oral?

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Conceituando a Língua Oral**

A definição de língua oral é complexa e abrange diferentes vertentes. De forma geral, podemos entendê-la como a língua falada, ou seja, é simplesmente a linguagem sendo utilizada em seu estado natural. Assim a caracteriza Cantero (1991, p. 7):

A língua oral é a língua, simplesmente: é a linguagem natural, a linguagem que nos serve para conceber o mundo e para formar nossa mente, a linguagem por excelência a partir da qual se criam as demais linguagens artificiais, como a escrita, os sinais de trânsito ou as linguagens de programação. Porque a língua é, por natureza, falada, oral (Cantero, 1991, p. 7. Tradução própria)<sup>3</sup>

Com base nisto, entendemos a língua oral como uma ferramenta importante em vários aspectos, sobretudo na comunicação entre as pessoas. Além disso, o autor afirma que, a partir dela, outras linguagens são derivadas, inclusive a escrita. Sendo assim, compreendemos a expressão oral<sup>4</sup> como uma característica intrínseca à comunicação entre interlocutores, ou seja, trata-se de um instrumento essencial na construção de discursos e interação entre as pessoas.

Cantero (2023) afirma que na língua oral, a situação predominante é a comunicativa. Nesta direção, o autor ratifica que a expressão oral possui sua independência, isto é, suas próprias regras e condições de uso, sendo moldada e evoluindo naturalmente em contextos orais.

De acordo com Cassany, Luna y Sanz (1994), a língua oral é especialmente a própria e a pura comunicação, e define-se então como o âmago da comunicação oral, que por sua vez, é a base da vida social e que está presente em todas as culturas.

Para Agustín Llach (2007), o processo de aquisição de línguas, tem como elemento característico e expressamente relevante, a língua oral. Sob a perspectiva de Baralo (2000), a autora ratifica que a língua oral é uma aspecto natural do ser humano, isto é, desenvolve-se de maneira natural, de formas mais ou menos

---

<sup>3</sup> La lengua oral es la lengua, simplemente: es el lenguaje natural, el lenguaje que nos sirve para concebir el mundo y para formar nuestra mente, el lenguaje por excelencia a partir del cual se crean los demás lenguajes, los llamados lenguajes artificiales, como la escritura, las señales de tráfico o los lenguajes de programación. Porque la lengua es, por naturaleza, hablada, oral. Citação extraída da obra “¿Lengua Oral o Lengua?” de Cantero (1991).

<sup>4</sup> O termo “expressão oral” será utilizado como sinônimo de “língua oral” neste trabalho.

inconscientes e sem esforços. Infere-se que a língua oral está presente nas comunicações interativas entre os seres sociais. Ainda, Agustín Llach (2007) explica que a comunicação é extremamente importante para processos como a socialização do indivíduo, dando-lhe possibilidades de interagir com outros, fator imperante dentro das condições determinantes que possibilitam a integração e o convívio em sociedade. Por este ângulo, é evidenciado o papel importante da língua oral na comunicação, e isso, obviamente estende-se ao ensino-aprendizagem de uma LE. De acordo com a autora, os processos de natureza interativa adquirem magnitude na vida cotidiana, e juntamente, a comunicação é basilar para o progresso de características psicológicas, verbais, sociais e cognitivas dos seres humanos. Por isso, é sumariamente importante o desenvolvimento da oralidade no ensino, pois as habilidades orais, relevantes no âmbito da interação, precisam ser progredidas em relação à aprendizagem.

Nobre e Favero (2001) também relacionam a língua oral como um fenômeno linguístico de desenvolvimento natural intrínseco ao ser humano. Segundo os autores, os seres sociais já nascem com uma disposição biogenética no que diz respeito ao aprendizado e uso da língua. Assim, a língua oral manifesta-se também pelo contato de um indivíduo com outros, e é assim que ele insere-se em contextos de natureza social, econômica e cultural.

Através da perspectiva de Marcuschi e Dionísio (2005), Heine (2012), abarca o conceito de língua oral, no qual a determina como todo o tipo de produção linguística de caráter dialógico, realizada em tempo real e em situação natural – dada a natureza natural da língua oral – ademais, essa produção linguística pode ocorrer também em forma de monólogo, em contextos de situações comunicativas, em contextos conversacionais cara a cara, podendo ser em âmbitos formais ou informais.

Ainda para Marcuschi (2001) a língua oral constitui-se numa prática social de viés interativo, utilizada para os fins comunicativos da sociedade. Ademais, pode ser expressada de diferentes formas dentro dos contextos relacionados às realidades sonoras; entre essas formas, pode ser utilizada formal ou informalmente, dependendo do seu ambiente de uso.

Figueras (2004) define a língua oral como instrumento de comunicação e que implica num sistema complexo de definições que abrange diferentes linhas de

entendimento. Na perspectiva do autor, a expressão oral é a determinante para entender a pragmática da língua, isso quer dizer que, quando falamos com outras pessoas e vice-versa, os significados do discurso oral não são apenas externados através das palavras, mas também, através da maneira como são falados, da intenção, do âmbito comunicativo.

O Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa denomina a língua oral como um elemento essencial à comunicação humana. Nesta perspectiva, entende-se o processo que consiste na pronúncia de palavras pela boca. Por isso, a língua é entendida também como “língua viva”, pois é praticada de maneira natural na comunicação entre os indivíduos. É viva também porque vai se moldando de acordo com o desenvolvimento da sociedade, ou seja, novas palavras são adicionadas à comunicação, seus significados vão se modificando, surgem novas expressões com sentidos diferentes, outras vão caindo em desuso. Assim, comprehende-se que a língua oral, por ser a língua falada, serve como o pilar da interação entre as pessoas, e transforma-se de acordo com as mudanças advindas do comportamento social.

De acordo com o Dicionário de termos-chaves de espanhol como língua estrangeira - E/LE<sup>5</sup>, a expressão oral é uma habilidade linguística, cuja relação é intrínseca à produção de discursos orais. Assim, entende-se a língua oral como um mecanismo de comunicação utilizado pelas pessoas.

Além disso, este mecanismo consiste num domínio, não apenas de elementos como a pronúncia, o léxico da língua, mas também implica nos conhecimentos socioculturais e pragmáticos. Por isso, através da expressão oral, o indivíduo, além de enviar e receber mensagens orais, pode, através de sua fala, aclarar informações, demonstrar o sentido dos seus discursos, saber em quais circunstâncias deve falar e em quais não, e realizar outras ações relacionadas à interação.

Considerando os conceitos de língua oral, é preciso modulações em seu ensino para que os aprendizes possam desenvolver suas habilidades de expressão oral, pois é por meio delas que serão capazes de conseguirem interagir em uma LE.

---

<sup>5</sup> Diccionario de Términos Claves de E/LE.

## **2.2 O Ensino Da Língua Oral**

Para aprender a falar, a compreender e ser compreendido em uma LE, o aprendiz precisa ser ensinado de maneira que possa desenvolver sua habilidade oral, logo, faz-se necessário ensinar língua oral.

Marcuschi (2005) defende a necessidade de dar mais ênfase aos aspectos orais no ensino, pois, como estão interligados à língua falada, são fundamentais para desenvolver as capacidades comunicativas e interativas dos estudantes. Em virtude disso, a língua oral necessita estar alinhada a um ensino de caráter comunicativo, e isso caracteriza-se por metodologias e tarefas direcionadas a uma intenção comunicativa, visto que, assim, os estudantes podem desenvolver suas habilidades orais.

De acordo com López Colorado (2023), o ensino da língua oral é mediado em diferentes vertentes, sendo elas bem distintas entre si. A primeira é relacionada à submissão da língua oral à língua escrita, ou seja, a expressão oral possui a sua própria autonomia, mas ela ainda é tratada de maneira antiquada em muitas instituições de ensino que a colocam em um lugar de subordinação à língua escrita. Tanto a língua escrita como a língua oral são importantes, o problema é direcionar o ensino de enfoque comunicativo através da escrita, que visa pelos aspectos normativos e gramaticais da língua, e não contribui expressamente para o avanço comunicativo dos aprendizes (Cantero, 2023). Na segunda vertente, a autora faz referência ao ensino da língua oral compenetrado nos preceitos da oralidade, sendo ela utilizada objetivamente no enfoque oral.

Como já é sabido, a língua oral está atrelada naturalmente à natureza comunicativa, e, por assim ser, o seu ensino deveria seguir a mesma lógica: ter enfoque na comunicação e ser planejado em prol deste objetivo. Entretanto, há percalços neste trajeto, então, nas aulas destinadas a um ensino comunicativo, tem-se, muitas vezes no cenário, a predominância da língua escrita, sendo ela a protagonista, enquanto a expressão oral é tratada em segundo plano.

Bartolí Rigol (2005) argumenta sobre a necessidade de mudanças no âmbito do ensino da língua, pois, é muito comum que nas aulas de enfoque comunicativo, o subsídio principal das aulas seja oriundo da língua escrita. Por assim ser, o estudante

avança em competências relacionadas ao domínio da leitura e da escrita, no entanto, sua oralidade é comprometida, e, consequentemente, ele terá problemas em entender e em ser entendido na LE.

Bartolí Rigol (2005) ainda comenta sobre a grande importância das línguas estrangeiras, principalmente no mundo corporativo, o que faz com que muitos alunos tenham interesse em aprendê-las, resultando assim em uma prioridade à aprendizagem oral. Entretanto, é muito comum que ocorra o contrário: com a predominância da língua escrita nas aulas de cunho comunicativo, os aprendizes acabam adquirindo conhecimentos referentes às formalidades gramaticais da LE, inclusive, de acordo com a autora, muitas vezes eles alcançam um domínio muito maior que os próprios nativos no que diz respeito à língua escrita. Contudo, suas competências de natureza oral acabam sendo severamente comprometidas.

Para mudanças neste âmbito, o papel do professor é primordial. López Colorado (2023) afirma que o docente precisa entender o seu papel enquanto profissional de ensino para planejar e ensinar seus conteúdos de forma que possa desenvolver as competências comunicativas dos aprendizes.

Cassany, Luna y Sanz (1994) falam sobre algumas atividades de expressão oral que são imprescindíveis ao desenvolvimento do enfoque comunicativo. Entre elas, constam:

- Os diálogos dirigidos nos quais os aprendizes pratiquem os diferentes tipos de formas linguísticas; os jogos teatrais (exemplo, um jogo de adivinhações), nos quais os alunos precisam raciocinar utilizando a LE, e assim, praticam a troca de informações entre si; e os trabalhos em equipes, uma vez que são naturalmente interativos, e os aprendizes conversando entre si, praticam a comunicação e assim desenvolvem suas percepções e habilidades orais.
- Debates para solucionar problemas, visto que nesse tipo de atividade os alunos precisam praticar a comunicação entre si, falando, ouvindo e compreendendo as mensagens orais; ações, a partir de um tema (exemplo: culinária), nesse caso, os aprendizes precisam desenvolver suas habilidades perceptivas e orais para interagirem e organizarem a apresentação do tipo de tema proposto pelo professor.

- Recursos sonoros como música e áudios, nos quais os alunos precisem cantar, por exemplo; atividades com objetos, nas quais os aprendizes tenham que adivinhar que objeto está em sua presença, através de toque, de cheiro, e tudo isso, falando na LE, progredindo às suas competências orais e também perceptivas, através das dicas que devem ser dadas pelo restante dos colegas.
- Outras atividades como debates realizados de surpresa, discussões sobre temas da atualidade, atividades de improviso etc.

Como a língua oral é intrínseca à comunicação, seu ensino deve seguir o mesmo direcionamento. Neste sentido, a sua didática deve trabalhar o progresso de aspectos como a competência comunicativa e a competência fônica dos aprendizes, tópicos elementares na aquisição plena da LE.

### **2.2.1 A Competência Comunicativa**

Na perspectiva de Hymes (1979), Montenegro e Fonseca de Oliveira (2023) reiteram que no construto de competência comunicativa – CC, a língua é utilizada pelas pessoas na comunicação através de fatores socioculturais, e estes, por sua vez, são indissociáveis da língua, sendo assim, são externados e identificados pelos contextos de fala de cada indivíduo. Relativo ao construto da CC, Canale y Swain (1980) o correlacionam ao conjunto de habilidades que os aprendizes podem desenvolver por meio das aulas de língua oral. Nessas habilidades, estão aspectos como a interação, possibilitando ao aprendiz, a capacidade de interagir de modo intercultural em diferentes âmbitos socioculturais.

Na esfera do enfoque oral, é crucial ensinar a língua baseando-se em seu uso significativo, isto é, em seus contextos reais de uso (López Colorado, 2023). Assim, poderá ser desenvolvida a CC do aluno.

Cantero (2008) define a CC como um elemento primordial no processo de comunicação entre os indivíduos, ou seja, é através dela que o ser social consegue se relacionar e se comunicar com outros. Ainda, o autor destaca a sua importância no ensino da língua, uma vez que está intrínseca aos recursos de comunicação entre os interlocutores, incluindo aspectos como os conhecimentos e os saberes necessários para a concretização deste processo.

Ademais, Cantero (2023) afirma que por meio da CC é possível compreender e aclarar a interação humana a partir da relação entre os interlocutores. Ainda segundo o autor: “cada falante adquiriu uma competência comunicativa que o permite se relacionar com os demais falantes. Assim, a aquisição da linguagem pode ser entendida como o processo de elaboração da CC do indivíduo” (Cantero, 2023, p. 105 – Tradução própria)<sup>6</sup>.

Ainda de acordo com Cantero (2023), o termo “competência” é multifuncional e é utilizado para fazer referência a diversos tipos de recursos que um determinado indivíduo pode usar para desempenhar alguma atividade de natureza comunicativa. Por isso, existem, por exemplo: “competência leitora”, “competência tradutora”, “competência discursiva”, entre outras.

Como Cantero (2023) ressalta, o universo da competência comunicativa é deveras complexo. O autor apresenta um amplo conceito a respeito deste tópico, mostrando várias divisões confluentes à CC. No construto apresentado pelo autor, é elucidado um modelo de competências comunicativas – são subdivisões da competência comunicativa - as quais classifica do tipo “geral e/ou estratégicas” e “específicas”.

No primeiro tipo, são elencadas as competências: linguística, discursiva, cultural e estratégica.

- A “competência linguística” correlaciona-se ao entendimento das unidades significativas da língua, sabendo o indivíduo reconhecê-las e utilizá-las no âmbito da comunicação (Corrêa Lopes, 2021).
- A “competência discursiva” é referente à capacidade de articulação das unidades linguísticas em situações comunicativas; bem como, na produção e no reconhecimento de discursos, permitindo o entendimento e a coerência entre os interlocutores e entre o contexto da fala (Corrêa Lopes, 2021).
- A “competência cultural” é confluente ao entendimento geral das características culturais específicas de cada comunidade linguística, incluindo a capacidade de entender e emitir discursos orais direcionados a todo o mundo nocional (Corrêa Lopes, 2021).

---

<sup>6</sup> “Cada hablante ha adquirido una competencia comunicativa que le permite relacionarse con los demás hablantes. La adquisición del lenguaje, así, puede entenderse como el proceso de la elaboración de la competencia comunicativa del individuo” (Cantero, 2023, p. 105).

- A “competência estratégica” é a responsável por permitir ao aprendiz, a capacidade de utilizar todas as outras competências, de modo que possa se comunicar integralmente nas diferentes situações interativas (Corrêa Lopes, 2021).

Já no segundo tipo, referente às competências específicas, constam as (sub) competências: produtiva, perceptiva, mediadora e interativa<sup>7</sup>.

- A “competência produtiva” é basicamente a capacidade do aprendiz em ser entendido na LE, através da produção de unidades linguísticas e discursos orais próprios na língua (Corrêa Lopes, 2021).
- A “competência perceptiva” é basicamente a capacidade do aprendiz no que diz respeito ao entendimento das unidades linguísticas e dos discursos orais na LE (Corrêa Lopes, 2021).
- A “competência mediadora” é quando o discurso próprio do aprendiz ou o discurso de terceiros é compreendido através dos aspectos linguísticos, discursivos e/ou culturais, ou seja, é quando a pessoa entende o seu discurso e também os discursos alheios por meio dos aspectos mencionados (Corrêa Lopes, 2021).
- A “competência interativa” é quando o aprendiz consegue conduzir a comunicação, seja com um ou mais emissores (Corrêa Lopes, 2021).

Almeida Filho (2022) relaciona a CC à capacidade do aprendiz em entender e em ser entendido na LE, e assim, a CC pode ocorrer por meio de um ensino comunicativo. Nisto, comprehende-se aulas criadas a partir de um planejamento comunicativo, utilizando materiais comunicativos e ministradas por meio de conteúdos e tarefas comunicativas; dessa forma, o estudante está submetido a um contexto interativo, propício à prática e ao desenvolvimento de sua CC.

Tendo isso em vista, foi explicado aqui o conceito de competência comunicativa, e, recapitulando, ela está interligada à capacidade de um indivíduo em

---

<sup>7</sup> O autor apresentou um modelo extremamente rico no que diz respeito às definições de cada uma das competências mencionadas, em sua obra “Complejidad y Competencia Comunicativa” (2008). Neste trabalho do autor, as competências são completamente detalhadas, e elencadas, de acordo com o papel que cada uma exerce nos contextos comunicativos da língua.

interagir com outros; bem como, conseguir articular e construir discursos inteligíveis de caráter comunicativo, com ênfase no uso da língua em contextos reais de uso.

Sendo assim, entendemos a CC como crucial no desenvolvimento das habilidades orais, e um aspecto indispensável ao ensino de enfoque comunicativo delineado pelas aulas de língua oral.

### **2.2.2 A Competência Fônica**

De acordo com Iruela (2004) a competência fônica – CF está ligada à capacidade do ser social em produzir e reconhecer os elementos característicos da língua. Infere-se então, que é a partir da sua CF que o indivíduo pode reconhecer e também produzir as particularidades linguísticas de uma língua em todos os seus níveis, nos quais são abarcados: os sons, as unidades de entonação e as unidades rítmicas. Em resumo, a CF possibilita a percepção e a produção dos fenômenos pertencentes à natureza fônica da língua.

Para que o aprendiz possa construir e articular discursos orais na LE, é imprescindível um ensino no qual seja incrementada a sua CF. Para Cantero (2014, p. 34), a competência fônica é caracterizada como:

A competência fônica supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, en todos sus niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión). (Cantero, 2014, p. 34, traducción propia).<sup>8</sup>

Com base nas palavras do autor, comprehende-se que, por meio de sua CF, o aprendiz adquire a capacidade de integrar um discurso oral, de acordo com as regras de natureza fônica da língua. Interessante observar que, mesmo a pessoa tendo uma CF mínima, já é o suficiente para que ela possa ter um nível satisfatório de inteligibilidade na língua.

---

<sup>8</sup> La competencia fónica supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión). (Cantero 2014, p. 34).

Ainda para Cantero (2014) a CF abarca todas as dimensões fonéticas da competência comunicativa, através de suas (sub) competências, denominadas como “competências fônicas específicas” e “competências fônicas estratégicas ou gerais”<sup>9</sup>.

Cantero (2014) afirma que as “competências fônicas específicas” são equivalentes às “competências produtivas”, “competências perceptivas”, “competências mediadoras” e “competências interativas”.

Sobre cada uma dessas (sub) competências, Leite Araújo (2021, p. 6) explica:

As competências produtivas e perceptivas se referem à adequação de fatores linguísticos, ou seja, das unidades paradigmáticas, das unidades sintagmáticas e das variantes estilísticas nas competências linguística, discursiva e cultural. A competência mediadora equivale as relações que um falante faz entre os múltiplos códigos, contextos e interlocutores, gerando um espaço comum de comunicação. No presente estudo, considera-se que a mediação oral, ademais de ser uma atividade comunicativa, também é uma estratégia de interação, que permite ao aprendiz realizar “intervenções” em seu discurso. E a competência interativa corresponde à mobilização das demais competências fônicas específicas por meio das estratégias de negociação, cooperação e mediação a fim de gerar uma comunicação efetiva entre os interlocutores. (Leite Araújo, 2021, p. 6. Tradução própria).<sup>10</sup>

Com base no referido excerto, é evidente que todas as divisões da CF estão relacionadas com algum tipo de situação comunicativa. Assim, por meio delas, o aprendiz pode adquirir habilidades como: ser entendido na língua meta através da produção própria de discursos orais; perceber e compreender os ditos discursos; relacionar e entender os discursos alheios; e, relacionar-se de maneira interativa e fluida na comunicação com outros interlocutores (Devis Herraiz, Cantero e Fonseca de Oliveira, 2018).

---

<sup>9</sup> Sobre o aprofundamento geral da competências fônica e todas as suas variações, em seu artigo “Adquisición de Competencias Fónicas”, Cantero (2014) apresenta um modelo exemplificando todas as regras de uso e como cada dimensão da competência fônica funciona na língua.

<sup>10</sup> Las competencias productiva y perceptiva se refieren a la adecuación de los factores lingüísticos, es decir, de las unidades paradigmáticas, de las unidades sintagmáticas y de las variantes estilísticas en las competencias lingüística, discursiva y cultural. La competencia mediadora equivale a las relaciones que un hablante hace entre los múltiples códigos, contextos e interlocutores, generando un espacio común de comunicación. En el presente estudio, se considera que la mediación oral, además de ser una actividad comunicativa, es también una estrategia de interacción, que permite al aprendiz realizar “intervenciones” en su discurso. Y la competencia interactiva corresponde a la movilización de las demás competencias fónicas específicas por medio de las estrategias de negociación, cooperación y de mediación a fin de generar una comunicación efectiva entre los interlocutores. (Leite Araújo, 2021, p. 6).

A respeito das “competências fônicas estratégicas ou gerais”, embasados pelas argumentações de Cantero (2008), Devis Herraiz, Cantero e Fonseca de Oliveira (2018, p. 1043) as caracterizam como:

Competência linguística: relacionada com o conhecimento e o uso dos elementos do código, isto é, as unidades da língua (fonemas, morfemas, lexemas, regras sintáticas, etc.) que constituem o repertório linguístico da língua.

Competência discursiva: relacionada com a capacidade de elaborar discursos coerentes (enunciados, textos, discursos orais, etc.), reconhecíveis e adequados.

Competência cultural: relacionada com os significados e as intenções do falante, seu modelo de mundo e as características identitárias e/ou de pertencimento a um grupo.

Competência estratégica: os recursos que permitem relacionar as demais competências para afrontar uma situação comunicativa concreta. (Devis Herraiz, Cantero e Fonseca de Oliveira, 2018, p. 1043. Tradução própria).<sup>11</sup>

Dessa forma, percebemos também que as “competências fônicas estratégicas ou gerais” estão concatenadas aos aspectos de comunicação e interação na LE. Sendo assim, são imprescindíveis para a aquisição de uma aprendizagem de enfoque oral. Para que o aprendiz consiga imergir nos conhecimentos e desenvolvimento de suas competências fônicas, é necessário que suas aulas de LE sejam ministradas num enfoque oral, assim, cabe ao docente utilizar-se de metodologias que privilegiem conteúdos e atividades neste segmento. Dessa forma, é conveniente que o professor entenda e saiba conduzir aulas que desenvolvam a CF dos estudantes, pois são fundamentais, os capacitando no que diz respeito à plena comunicação em LE.

Isto posto, entendemos as competências fônicas (e suas subdivisões) como intrínsecas ao ensino da língua oral. Com as aulas ministradas por meio de metodologias que valorizem a expressão oral em seus usos significativos, os aprendizes da LE podem potencializar suas competências comunicativas.

---

<sup>11</sup> Competencia lingüística: relacionada con el conocimiento y el uso de los elementos del código, esto es, las unidades de la lengua (fonemas, morfemas, lexemas, reglas sintácticas, etc.) que constituyen el repertorio lingüístico de la lengua. • Competencia discursiva: relacionada con la capacidad de elaborar discursos coherentes (enunciados, textos, discursos orales, etc.), reconocibles y adecuados. • Competencia cultural: relacionada con los significados y las intenciones del hablante, su modelo del mundo y los rasgos identitarios y/o de pertenencia a un grupo. • Competencia estratégica: los recursos que permiten relacionar las demás competencias para afrontar una situación comunicativa concreta. (Devis Herraiz, Cantero e Fonseca de Oliveira, 2018, p. 1043).

## 2.2.3 Pronúncia e ensino

A origem etimológica da palavra “pronúncia” vem do Latim “pronuntio, -are” ou “pronuncio, -are”, cujas definições são: anunciar, proclamar, recitar, declamar. De acordo com o Dicionário “Priberam” da Língua Portuguesa, a pronúncia é definida como: “ato ou efeito” de pronunciar; “modo de pronunciar”, “articulação dos sons das letras; das sílabas ou das palavras”, “a maneira de pronunciar os sons ou as palavras, características de uma região ou de uma pessoa = sotaque”.

O Dicionário online de Português – DICIO, define a pronúncia como: “articulação do som das letras, sílabas ou palavras”; “pronunciaçāo, prolação”; “ato ou maneira de pronunciar, de se expressar através da voz, dos sons produzidos pelo aparelho fonador”; “[Linguística] Maneira especial de pronunciar os sons de certa língua = sotaque”.

O Dicionário de termos-chaves de E/LE define a pronúncia em dois sentidos. No primeiro, é referente à prática da vocalização e da articulação dos sons de uma língua; enquanto que no segundo, o sentido é certamente mais amplo, e abarca os elementos suprasegmentais da língua (como o acento, a entonação e o ritmo), dessa forma, a pronúncia é um componente sistêmico da produção fônica de uma língua. Ademais, o dicionário também relaciona a pronúncia com a “ortoépia”, que é um ramo da linguística, cuja designação refere-se a uma habilidade de pronunciar corretamente as palavras; e também, a relaciona com a “ortofonia”, cujo objetivo é dedicado às práticas e os estudos que prezam por uma pronúncia correta dos sons da língua.

Cantero (2003) caracteriza a pronúncia como a produção e a percepção dos sons da fala. Iruela (2004) define a pronúncia como uma estrutura da língua oral, que possibilita a compreensão das produções e das percepções da fala. Além disso, o autor ainda a associa como um aspecto responsável por retratar variedades de registro, geográficas e culturais da língua.

A pronúncia é assim delimitada na concepção de Bartolí Rigol (2005, p. 3-4):

A pronúncia é, em definitivo, a materialização da língua oral, e, como tal, é tanto produção como percepção e, por isso sua importância para o êxito da comunicação. Conhecer a pronúncia de uma LE é básico para falar nesta língua e entender os nativos da referida língua. Se a pronúncia é a adequada, não surgirão obstáculos na comunicação e esta se desenvolverá de maneira fluida. O nativo não terá que prestar atenção constante para compreender o

que o seu interlocutor tenta comunicar, nem terá que lhe pedir repetições ou explicações sobre a sua mensagem. (Bartolí Rigol, 2005, p. 3-4. Tradução própria).<sup>12</sup>

A partir destes conceitos, percebemos a pronúncia como parte integrante da língua oral, e importante no âmbito da comunicação. Desse jeito, para que o aprendiz obtenha êxito em suas habilidades orais, é extremamente conveniente que tenha conhecimento a respeito da pronúncia.

A pronúncia também é entendida como um conjunto de aspectos que fazem parte de elementos articulatórios e perceptivos da língua. Estes elementos são categorizados em dois níveis: segmentais e suprasegmentais. De acordo com Muñoz (2014), os elementos segmentais fazem referência às unidades sonoras, isto é, a pronúncia das vogais e das consoantes (Ghanem & Kang, 2018); ao passo que, os elementos suprasegmentais são aspectos característicos da fala aplicados aos fonemas. Nestes elementos estão: o acento, a entonação e o ritmo. Dessa forma, para que o aprendiz adquira a capacidade de comunicar-se plenamente em uma LE, é fundamental que domine a pronúncia.

Tendo isso em vista, já é sabido que no ensino da língua oral direcionado ao enfoque comunicativo, deve-se trabalhar a pronúncia, pois ela é uma das características funcionais no desenvolvimento das competências comunicativas e fônicas dos aprendizes. Isto posto, é primordial uma didática articulada de forma que otimize a pronúncia no processo da aprendizagem.

Sendo a pronúncia um elemento inerente à língua oral, é importante a sua valorização nas aulas de expressão oral, pois, desenvolvendo e dominando os elementos da pronúncia, o aprendiz dispõe de recursos para poder usar adequadamente a língua oral como um mecanismo de comunicação.

Bartolí Rigol (2005) defende a valorização da pronúncia na didática da língua. De acordo com a autora, é importante que o estudante saiba e pronuncie bem as palavras da LE, pois uma boa pronúncia, além de capacitá-lo em suas competências

---

<sup>12</sup> La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. El nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje. (Bartolí Rigol, 2005, p. 3-4).

comunicativas – CCs e competências fônicas – CFs, traz outros benefícios. A autora explica que uma boa pronúncia é sempre um despertador de elogios e admirações alheias, o que é muito benéfico para os aprendizes; além disso, fornece uma ótima apresentação do aprendiz aos nativos da LE, e assim, também funciona como uma carta de apresentação. Uma boa carta. Assim, é de suma importância focalizar o ensino da pronúncia no momento inicial de aprendizagem da LE, para que os estudantes possam desenvolvê-la.

O ensino da pronúncia enfrenta percalços significativos no ensino-aprendizagem. Sobre isso, o dicionário de termos-chaves de E/LE (2024) corrobora:

A importância atribuída à pronúncia nas aulas de línguas estrangeiras tem variado ao longo da história. Em algumas etapas, alcançou um posto importante. Em outras etapas, pelo contrário, sofreu uma certa marginalização por motivos muito diversos: a falta de confiança de alguns professores em sua própria formação fônica; a crença de que a aquisição da pronúncia é um processo automático com o qual não é necessário preocupar-se; o papel marginalizado da pronúncia em alguns materiais didáticos etc. (Dicionário de termos-chaves de espanhol como língua estrangeira - E/LE, 2024. Tradução própria).<sup>13</sup>

Os motivos pelos quais a pronúncia, de forma geral, é ensinada de uma maneira aquém do esperado dentro de um contexto comunicativo são diversos e complexos. Muitas vezes, ela é tratada equivocadamente nas aulas e acaba sendo trabalhada dentro das incumbências pertencentes à língua escrita. Neste caso, pressupõe-se um ensino direcionado a uma pronúncia correta de palavras isoladas, buscando sempre pela excelência, através de práticas que consistem na produção de sons isolados da língua, não correspondendo ao seu uso significativo, focalizando apenas nas competências gramaticais. Nesta ótica, a pronúncia perde seu papel comunicativo, e acaba convertendo-se em um elemento da linguagem escrita como a gramática e o vocabulário de palavras isoladas (Cantero, 2023).

---

<sup>13</sup> La importancia atribuida a la pronunciación en las clases de lenguas extranjeras ha ido variando a lo largo de la historia. En algunas etapas ha alcanzado un puesto importante. En otras etapas, por el contrario ha sufrido una cierta marginación, por motivos muy diversos: la falta de confianza de algunos profesores en su propia formación fónica; la creencia de que la adquisición de la pronunciación es un proceso automático, del que no hay que preocuparse; el papel marginal de la pronunciación en algunos materiales didácticos, etc. (Dicionário de termos-chaves de espanhol como língua estrangeira - E/LE, 2024).

Bartolí Rigol (2005) diz que é comum os professores confundirem a didática da pronúncia com a didática da correção fonética, sendo que as duas vertentes são diferentes. Sobre a correção fonética, Bartolí Rigol (2005) ratifica:

A fonética é uma ciência interdisciplinar que estuda os sons que intervém na comunicação humana; costuma se ocupar especialmente dos sons isolados e, em contato, desatende em geral a fala em seu conjunto e se apoia na escrita (Cantero, 2003). Por outro lado, a pronúncia é a produção e a percepção da fala. As crianças aprendem a falar, e uma vez escolarizados, a grande maioria não necessita aprender a pronunciar (exceto os casos que requerem atenção de logopedia) posto que aprenderam a pronunciar de forma automática, através do uso da língua oral. (Bartolí Rigol, 2005, p. 4. Tradução própria).<sup>14</sup>

Nesta concepção, o ensino da pronúncia é ministrado através dos preceitos da correção fonética. Cantero (2023) explica que na correção fonética, o objetivo é corrigir a pronúncia dos aprendizes, os quais são vistos como falantes defeituosos. Assim, de acordo com o autor, a correção fonética é direcionada às normas ortográficas da língua, e isso compromete exponencialmente o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Neste caso, o objetivo é alcançar uma pronúncia “correta”, baseada nos preceitos técnicos da língua escrita, suprimindo o progresso da língua oral. Se o ensino da correção fonética e o ensino da pronúncia forem ministrados de acordo com o papel de cada aspecto, não prejudica a aprendizagem neste sentido.

Cantero (2023) afirma que o ensino da pronúncia deve atender aos critérios comunicativos, quando se fala na aprendizagem adequada da pronúncia. Afinal, a competência comunicativa e fônica depende de uma didática que privilegie a pronúncia dentro do seu papel na comunicação, que é permitir ao aluno a sua plena aquisição comunicativa em uma LE.

Entre outros percalços relacionados ao ensino da pronúncia, tem-se também a sua representação nos materiais didáticos. Bartolí Rigol (2005), em suas análises do tratamento da pronúncia nos manuais didáticos de E/LE aponta sobre a sua estagnação, que por muitas vezes aparece atrelada à ortografia da língua e

---

<sup>14</sup> La fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero, 2003). En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla. Los niños aprenden a hablar y una vez escolarizados, la gran mayoría no necesita aprender a pronunciar (exceptuando los casos que requieren atención logopédica) puesto que han aprendido a pronunciar de forma automática a través del uso de la lengua oral. (Bartolí Rigol, 2005, p. 4. Tradução própria).

desarticulada com a oralidade. Assim sendo, se o manual didático apresenta um conteúdo que não valoriza a pronúncia, componente visceral da língua oral, e o docente necessita utilizá-lo, seja por conveniência de sua instituição de ensino ou por outro motivo, é notório que haverá deficiências na aquisição oral da LE. A forma pela qual o professor conduz a sua didática da língua oral pode gerar deficiências na aprendizagem do aluno. A autora também relata sobre professores mediarem o ensino da pronúncia exclusivamente através da língua escrita, reduzindo ou excluindo atividades confluentes aos aspectos de comunicação oral, por exemplo. Segundo a autora, trata-se de uma dificuldade de integrar à pronúncia à abordagem comunicativa por parte dos professores.

Sobre o ensino da pronúncia nos manuais didáticos de espanhol, Farias (2017, p. 13) aponta:

A maioria apresenta as mesmas características: as práticas de pronúncia estão desvinculadas das atividades orais, exercícios de escutar e repetir palavras e/ou frases, exercícios de discriminação do som, uma superior presença dos elementos segmentais em detrimento dos suprassegmentais e exercícios que não se desvinculam da correção fonética. (Farias, 2017, p. 13)

Com base neste excerto, percebe-se o tratamento da pronúncia em total dissonância da língua oral, e elencado à língua escrita. Nesta perspectiva, o estudante consegue desenvolver habilidades de leitura e de escrita, contudo, sua habilidade oral acaba sendo prejudicada.

Além disso, Farias (2017) assimila a condução do ensino da pronúncia pelo professor, também aos materiais didáticos. Se o docente precisa trabalhar com materiais didáticos que não são contundentes à didática da pronúncia, ele poderá ter problemas nas ministrações de suas aulas, e, inclusive, desenvolver estados emocionais como insegurança e temor na condução de suas aulas por não ter o apoio dos materiais, que, em teoria, deveriam ser especializados com a finalidade de instruir o profissional de ensino à condução das aulas.

O ensino da pronúncia deve ser ministrado valorizando os contextos comunicativos. Cantero (2023) afirma que é necessário trabalhá-la a partir da compreensão oral da língua, então as aulas devem apresentar conteúdos de natureza perceptiva e interativa, pois são aspectos integrantes da língua oral. Ademais, o autor ratifica sobre os objetivos que os professores devem ter na didática da pronúncia; entre eles, é planejar aulas de modo que a aprendizagem das competências orais –

COs – dos alunos seja desenvolvida. Por assim ser, o ensino da pronúncia deve proporcionar aos estudantes estratégias de estudos que os permita desenvolver a capacidade de perceber e construir enunciados linguísticos de caráter inteligível, interativo e comunicativo.

Bartolí Rigol (2005) aponta que o ensino da pronúncia deve ser integrado à língua oral, pois é a partir da língua oral que o estudante poderá desenvolver suas competências de natureza comunicativa. Desse jeito, a didática da pronúncia deve privilegiar a integração interativa da fala dos alunos, afinal, a língua oral é a língua falada, e falar, é também pronunciar.

Em resumo, o ensino da pronúncia deve ser construído e diluído em aulas que priorizem o contexto de uso significativo da língua. Cantero (2023) discorre sobre a criação de um ambiente interativo na sala de aula, de modo que os alunos possam se converter em uma espécie de interlocutores habituais. Isso significa que enquanto realizam em conjunto, atividades interativas, naturalmente estão se comunicando uns com os outros, e estão falando, ou seja, estão pronunciando. Já que a comunicação oral é por si só interativa, a didática da pronúncia deve alinhar-se a este construto. Cantero (2023) ressalta que o importante é a fluência da fala, a eficácia comunicativa, as estratégias de interação, e mais importante que tudo isso: “não à excelência na pronúncia, e sim, à possibilidade de se fazer entender e de negociar o que não se entende” (Cantero, 2023, p. 103. Tradução própria).<sup>15</sup>

Em virtude dos conceitos apresentados, entendemos a pronúncia como elemento integrante às aulas de língua oral, e assim, é imprescindível um ensino que a trabalhe valorizando o seu papel na comunicação, permitindo que os aprendizes possam desenvolver suas destrezas orais. Além da pronúncia, outros elementos são essenciais nas aulas de língua oral como: a entonação e o sotaque.

---

<sup>15</sup> “No la excelencia en la pronunciación, sino la posibilidad de hacerse entender y de negociar lo que no se entiende.” (Cantero, 2023, p. 103).

## 2.2.4 Aspectos suprasegmentais da fala

Os aspectos suprasegmentais da fala se referem aos elementos prosódicos, tais como: acentuação, entoação, ritmo e outros. São fatores que se sobrepõem aos aspectos segmentais, ou seja, aos fonemas. O uso de elementos suprasegmentais pode mostrar traços não só linguísticos.

Cantero (2003) ressalta a relevância da entoação na comunicação de uma LE. Afinal, este elemento faz parte da personalidade<sup>16</sup> da língua, assim sendo, é responsável pela integração dos segmentos linguísticos dando coerência e sentido ao discurso.

Partindo do conceito de entoação, Cantero (2003, p. 564) afirma:

A voz com a qual falamos (cujo núcleo são as vogais, porque as vogais são voz, frentes as consoantes que podem não ser) tem um timbre determinado (o timbre da nossa voz pessoal, mas também o timbre de cada som individual, de cada segmento), uma intensidade e um tom. Na realidade, cada som vozeado (com voz) tem o seu próprio tom. A sucessão destes tons constitui uma espécie de melodia, a qual chamamos de *entoação*. A entoação, então, vem a ser a “melodia da fala”. (Cantero, 2003, p 564. Tradução própria.)<sup>17</sup>.

Segundo Lahoz Bengoechea (2007) a entoação é um fenômeno linguístico que transmite significados afetivos e informativos no processo da comunicação. É neste aspecto que pode ocorrer a percepção de entender quando uma pessoa está nervosa, está feliz, está triste, está doente, está preocupada etc., a partir da entoação de seu discurso.

Hidalgo Navarro (2023) conceitua a entoação como um elemento que dá sentido e relevância ao que é dito por nós e pelos demais. Desse modo, falar uma língua não é apenas vocalizar os seus sons. Tudo o que é falado tem um objetivo relacionado a um sentido, a uma emoção, e é nisto que entra o papel da entoação na fala.

---

<sup>16</sup> Cantero (2003) afirma que a personalidade da língua é associada à sua coerência relativa ao discurso oral, bem como os seus sentidos.

<sup>17</sup> La voz con la que hablamos (cuyo núcleo son las vocales, porque las vocales son voz, frente a las consonantes que pueden no serlo) tiene un timbre determinado (el timbre de nuestra voz personal, pero también el timbre de cada sonido individual, de cada segmento), una intensidad y un tono. En realidad, cada sonido sonoro (con voz) tiene su propio tono. La sucesión de estos tonos constituye una especie de melodía, a la que llamamos *entonación*. La entonación, entonces, viene a ser la “melodía del habla”. (Cantero, 2003, p. 564).

Para Cantero (1998) é a partir da entonação que podemos fazer distinções entre os tipos de emoções que podem ser expressadas por um falante, através dos tons melódicos imprimidos em seu discurso oral, permitindo a sua compreensão. A entonação faz parte dos elementos suprasegmentais, e a partir dela é possível trabalhar a pronúncia e os diálogos nas aulas de língua oral, sem a necessidade de uma escuta copiosa na língua escrita (Cantero, 2023). Outrossim, na aquisição oral, é oportuno saber usar adequadamente a entonação para a comunicação, juntamente com o ritmo. A respeito da conceituação do ritmo, Cantero (1998, p. 12) define:

Ritmo: fenômeno suprassegmental que emana do caráter hierarquizado do discurso oral: os sons agrupam-se por blocos que permitem a identificação de unidades léxico-gramaticais. Assim, a unidade significativa mínima, desde uma perspectiva fônica, é a unidade de ritmo, que costuma coincidir com uma palavra, cujo núcleo é uma vocal tônica. No discurso, as "palavras" sem acento prosódico (artigos, conectores, fórmulas de tratamento, etc.) agrupam-se junto a uma palavra léxica acentuada (sustantivos, adjetivos, verbos e advérbios) para constituir uma unidade rítmica. A recorrência de unidades rítmicas ao longo do discurso constitui seu padrão rítmico, fenômeno bem estudado pela métrica na linguagem poética, mas apenas contemplado na linguagem coloquial. Contudo, o ritmo constitui uma das marcas mais persistentes do sotaque estrangeiro em L2 y LE, e requer um tratamento didático especialmente cuidadoso (v. Cantero, 1995; Toledo, 1988). (Cantero 1998, p. 12. Tradução própria).<sup>18</sup>

Assim como a entonação, o ritmo também é um aspecto que integra a dimensão fônica do discurso oral, então, através dele, o aprendiz consegue focalizar sua atenção no que diz respeito às funções comunicativas da língua (Cantero, 2023). Ademais, o ritmo também está relacionado à duração da pronúncia das sílabas e das palavras.

Destarte, entendemos a entonação e o ritmo como elementos integrantes e essenciais nas aulas de língua oral, uma vez que são cruciais à aquisição da compreensão oral dos discentes, e devem ser ensinados nas aulas de enfoque comunicativo.

---

<sup>18</sup> Ritmo: Fenómeno suprasegmental que emana del carácter jerarquizado del discurso oral: los sonidos se agrupan por bloques, que permiten la identificación de unidades léxico-gramaticales. Así, la unidad significativa mínima, desde una perspectiva fónica, es la unidad de ritmo, que suele coincidir con una palabra, y cuyo núcleo es una vocal tónica. En el discurso, las "palabras" inacentuadas (artículos, conectores, fórmulas de tratamiento, etc.) se agrupan junto a una palabra léxica acentuada (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) para constituir una unidad rítmica. La recurrencia de unidades rítmicas a lo largo del discurso constituye su patrón rítmico, fenómeno bien estudiado por la métrica en el lenguaje poético, pero apenas contemplado en el lenguaje coloquial. Con todo, el ritmo constituye una de las marcas más persistentes del acento extranjero en L2 y LE, y requiere un tratamiento didáctico especialmente cuidadoso (v. Cantero, 1995; Toledo, 1988). (Cantero 1998, p. 12.)

Hidalgo Navarro (2023) defende que o ensino da entonação seja prioritário nas aulas de LE, haja vista que é necessário o seu domínio por parte dos aprendizes para que possam ter uma boa CC. Dessa forma, se a entonação configura-se de forma inadequada, é provável a ocorrência de complicações na comunicação, o que, de acordo com o autor, pode ser mais difícil se comparado a problemas de compreensão relacionados aos domínios gramaticais.

Acerca da didática da entonação, sob a perspectiva de Boquete (2014), Hidalgo Navarro (2023) expõe que um dos principais motivos dos problemas referentes ao seu ensino é a pouca ou a ausência de formação dos professores neste quesito. Não é incomum que os professores de LE tenham um déficit na didática da entonação, e isso reverbera na maneira que ministram suas aulas, dessa forma, os estudantes podem não ter uma aprendizagem exitosa. As dificuldades neste segmento em geral, são similares às presentes na didática da pronúncia. Molina (2014) ratifica que o ensino da entonação ainda enfrenta limitações, e normalmente baseia-se apenas em aspectos teóricos, sem contextualizar/simular o uso da LE em contextos reais de uso.

Com as aulas de entonação da língua voltadas às situações mecanizadas (escutar e repetir) os alunos imergem pouco e superficialmente dentro deste universo. O ideal é que os docentes reflitam sobre o assunto, e busquem trazer metodologias que contribuam ao processo de ensino-aprendizagem. Hidalgo Navarro (2023) recomenda trazer para a sala de aula exercícios que exemplifiquem as funções da entonação na língua, trabalhando com situações de falas reais, ou seja, o mais acertado é centralizar o ensino em circunstâncias mais próximas do funcionamento da língua em seu uso significativo.

Para um ensino eficaz nas aulas de expressão oral, a didática da entonação deve estar articulada a metodologias de propriedades comunicativas. À vista disso, Hidalgo Navarro (2023) propõe um ensino no qual sejam valorizados conteúdos e tarefas que façam os alunos colocarem em prática os aspectos interativos e comunicativos; também é importante que o professor, além de ter domínio sobre a temática, apresente em suas aulas as funções da entonação em situações reais de uso da língua, assim, os aprendizes podem ter a percepção das formas de entonação utilizadas em cada contexto de fala. Ainda, o autor também menciona sobre dar aulas com elementos lúdicos, uma vez que, se bem organizados, podem contribuir

exponencialmente para a compreensão, a percepção e a produção dos discentes com relação às funções de entonação na LE.

Por assim ser, compreendemos que o ensino da entonação deve ser embasado por metodologias comunicativas nas aulas de língua oral, visto que este elemento é, também, intrínseco à expressão oral, portanto, deve estar presente em sua didática, em harmonia com conteúdos e atividades cujo foco seja destinado ao aprimoramento das habilidades orais dos aprendizes.

## **2.2.5 As variedades linguísticas**

Entre os elementos que fazem parte e precisam ser valorizados nas aulas de língua oral, constam, também, as variedades linguísticas. A língua espanhola abrange uma ampla diversidade dessas variedades.

Sobre o conceito de variedades linguísticas, López Colorado (2023, p. 26) explica suas classificações:

Sendo as seguintes: as variedades diacrónicas (ou históricas), que são os estados pelos quais a língua tem passado ao longo da sua evolução; as variedades diatópicas (ou dialetais) que são as falas características de uma zona geográfica, também chamadas de dialetos (castelhano, andaluz, canário, mexicano, rioplatense etc.); as variedades diastráticas, próprias de um estrato social ou cultural (variedades sociais etc.) e as variedades diafásicas (ou de registro) que são os estilos empregados segundo o contexto ou segundo os interlocutores (solene, literário, formal, coloquial, familiar, etc.) (Colorado, 2023, p. 26).

Isto posto, os quatro tipos de variedades são utilizados de acordo com os contextos interacionais apresentados no referido excerto. Ademais, é evidenciado como elas são integrantes aos aspectos comunicativos da língua e como abrangem uma gama de situações a respeito do uso, das evoluções e da historicidade da língua.

Para o desenvolvimento da aprendizagem da língua oral por parte dos aprendizes, Cantero (2019) é categórico ao afirmar que os alunos também precisam ter domínios e conhecimentos sobre as variedades linguísticas, um aspecto básico que deve estar presente nas aulas de expressão oral.

A língua é composta por diversos códigos na comunicação. De acordo com Cantero (2004), eles são utilizados concomitantemente no momento da fala. Entre os tipos de códigos, o autor os classifica como: códigos verbais e códigos não verbais.

Bartolí Rigol (2005) explica que no ato da fala, são utilizados pelos falantes os códigos não verbais, além dos de natureza linguística. Assim, os códigos linguísticos estão sujeitos à variações, levando em conta as comunidades de cunho geográfico e/ou social, pois nesse sentido, cada comunidade vai utilizar seus próprios códigos linguísticos, sendo a partir deles que são constituídas as variedades linguísticas da língua.

Por conseguinte, entendemos que as variedades linguísticas implicam nas particularidades e diferentes formas de fala das comunidades sociais, e que padecem de variações em sua pronúncia, uma vez que são constituídas por características fonéticas e lexicais diferentes, o que pode ocasionar em pronúncias diferentes, levando em consideração as idiossincrasias de cada comunidade linguística. Não menos importante, é preciso incorporar as variedades linguísticas nas aulas de expressão oral.

Bartolí Rigol (2005) aponta que compete ao professor, em suas aulas de língua oral, ensinar aos aprendizes que a língua possui diversas variedades linguísticas, e que não existe uma forma única de fala considerada a mais acertada, a mais correta de todas. Entende-se que o professor não deve induzir seus alunos a falarem uma variedade linguística específica da LE, e sim, apresentá-las, expondo suas características e seus contextos de uso para que os estudantes compreendam o universo da língua oral, e também, utilizem a variedade linguística – VL que os deixem mais confortáveis ou que sintam mais identificação. Geralmente, o professor de espanhol utiliza uma variedade linguística específica em seu modo de falar. Isto pode ser o resultado de seu processo de formação como docente ou o professor simplesmente se identifica com a referida VL, e assim, a incorporou em sua fala, processo completamente comum e normal.

Sobre o ensino das variedades linguísticas – VLs, Bartolí Rigol (2005) afirma que é natural que os alunos aprendam a VL utilizada pelo seu professor, entretanto, não há um consenso sobre o ensino focalizado especialmente em um tipo VL. O essencial é lecionar sobre suas existências, as zonas onde são faladas e suas atribuições na língua oral.

## 2.2.6 A questão do sotaque

O sotaque, assim como a entonação e a pronúncia, é um elemento natural do universo da língua oral. Este elemento carrega parte da cultura de uma determinada comunidade; e assim, representa as características de comunicação linguística de um povo; logo, é importante que seja parte integrante das aulas de língua oral, para que os estudantes tenham percepções, além de fônicas, culturais.

Sobre a conceituação do sotaque, afirma Hoepfner (2018, p. 134):

Sotaque é aquilo que de maneira geral entendemos pela pronúncia característica, a entonação peculiar, o modo de falar de uma língua em uma determinada região geográfica. Em seu caráter revelador, o sotaque é um pronunciar que anuncia ao mesmo tempo diferença e pertença. Sendo único e próprio de cada língua-local, manifesta-se sempre como um espelho de si, pois este soar que é próprio do meu lugar-linguagem aparece para mim e me faz aparecer como um soar ‘estranho’ quando eu incorporo uma língua diferente da minha. Entre conterrâneos, o sotaque não desaparece, mas também não transparece, resta latente para então aflorar a partir do outro ou no lugar e/ou língua do outro. É decerto muito mais que uma simples expressão cultural. Não se pode confundi-lo com o dialeto, o qual caracteriza-se por ser uma variedade linguística demarcada por um vocabulário próprio. Também não se pode reduzi-lo a uma questão puramente de *icto*, o qual limita-se à acentuação e ênfase regidas e acordadas gramaticalmente dentro de cada língua, e que devem ser em geral respeitadas sob pena de ininteligibilidade. (Hoepfner, 2018, p. 134).

Dessa forma, o sotaque representa a particularidade de um indivíduo/comunidade que tem a ver com a região na qual o indivíduo/grupo vive.

Com relação ao sotaque na aquisição de uma LE, há simpatizantes que defendem que o aprendiz fale a LE imitando o sotaque do nativo, e há quem acredita que a prática não é necessária, pois o referido aspecto não representa obstáculo na aquisição das habilidades orais da língua. É importante que o professor deixe aclarado ao seu aprendiz, que este já possui um sotaque, que está naturalmente intrínseco à língua materna, e que no geral, todos os falantes de uma língua possuem este aspecto particular às suas falas.

De acordo com Bartolí Rigol (2005) o importante é que o aprendiz consiga se comunicar na LE, sendo assim, no processo de comunicação com os nativos, o sotaque estrangeiro<sup>19</sup> vai determinar que o aprendiz provavelmente não é nativo na referida língua, isto posto, não representa problemas na comunicação. É fundamental

---

<sup>19</sup> Referente ao indivíduo que fala uma LE, mas que já possui seu sotaque, oriundo de sua língua materna.

explicar aos estudantes sobre a relação do sotaque com as identidades culturais, e deixar claro para o aluno que ele não precisa imitar o sotaque de um falante para comprovar que realmente fala uma LE.

Existem alguns estigmas a respeito dessa questão referente à imitação de sotaques nativos. Gil Fernandez (2007) argumenta que o sotaque é visto também, como uma alusão a “pronunciar bem” ou “pronunciar mal” uma LE. Com base nisto, existe preconceitos neste tópico, pois uma parcela de indivíduos faz esse tipo de alusão: ou seja, se a pessoa fala uma LE, mas transparece um sotaque diferente do que é considerado natural daquela língua, a pessoa pode ser vista como alguém que pronuncia mal aquele idioma. Ainda de acordo com a autora, quanto mais o sotaque de um falante da LE se aproximar da forma de falar de um falante nativo de uma determinada comunidade linguística, mais chances ele terá de ser aceito por essa comunidade. Este estigma pode, ocasionalmente ser refletido nas salas de aulas, o que faz com os discentes acreditem que para falar bem uma língua estrangeira, é necessário imitar o sotaque dos falantes nativos, o que não necessariamente é correto.

Bartolí Rigol (2005) é categórica ao dizer que tentar falar com um sotaque nativo é um objetivo secundário da maioria dos aprendizes, ou seja, são poucos destinados a concretizar este feito. Além do mais, a autora afirma que é comprovado que o sotaque não representa agravantes na comunicação oral; no geral, indica que o falante estrangeiro não é nativo daquela língua.

Por fim, entendemos que o sotaque, deve ser um aspecto presente nas aulas de língua oral, pois é importante que os estudantes entendam que a língua oral é diversa e está relacionada com as particularidades de cada ser social, cuja identificação pode ser assimilada através dos conhecimentos dos alunos sobre este referido aspecto.

## **2.2.7 O espanhol neutro**

Não há exatamente uma regra que imponha o uso de uma VL específica no ensino da língua oral, todavia, é comum que professores de espanhol incorporem o

espanhol neutro – EN, em sua didática. Não há nada tão grave nisto, desde que o docente explique a sua função e como é o uso dessa variedade na língua.

O espanhol neutro (ou internacional) é basicamente uma variante que usa a língua oral de maneira neutral, suprimindo as características linguísticas e culturais da língua. De acordo com Andión Herrero (2008) ele serve como veículo de comunicação e interpretação para todo o mundo hispânico, sendo considerado um sistema flexível que reúne características diretamente associadas às comunidades linguísticas de mais prestígio no universo hispânico e é utilizado para representar o espanhol no mundo corporativo e globalizado.

Apesar de bem aceito no mundo corporativo e utilizado copiosamente nos meios de comunicação, essa variedade também é motivo de crítica pelas comunidades linguísticas do espanhol. Sobre os malefícios do “espanhol neutro”, Andión Herrero (2008, p. 15. Tradução própria.) argumenta: “o *español neutro* tem sido acusado de vários pecados: despersonaliza as variedades, ameaça as identidades locais, simplifica em excesso a língua, torna a linguagem artificial”.<sup>20</sup>

Desse modo, comprehende-se que a referida variante acaba por inviabilizar as particularidades linguísticas do idioma, sendo assim, aspectos como a pronúncia, as variações linguísticas e o sotaque são representados de uma forma superficial, não correspondendo às características identitárias da língua oral.

Em outras palavras, entendemos o EN como se fosse uma variedade profissional, ou seja, ele apresenta-se ao mundo prezando por uma linguagem que não identifique a sua origem, e atua como o representante oficial da língua espanhola na comunicação universal. Em suma, é importante também que os estudantes entendam o que é o EN, para que assim, tenham conhecimentos sobre aspectos culturais e sociais da língua.

Partindo dos conceitos apresentados acerca da língua oral e de sua didática, serão apresentadas nas próximas seções, as definições de crenças e as suas correlações com o ensino.

---

<sup>20</sup> “El español neutro ha sido acusado de no pocos pecados: despersonaliza las variedades, amenaza las identidades locales, simplifica en exceso la lengua, hace artificial el lenguaje...” (Andión Herrero, 2008, p. 15).

## **2.3 Conceituando as Crenças**

Quando se fala em crenças, faz-se necessário pontuar que os estudos acerca deste assunto foram iniciados no Brasil por volta dos anos 1980, segundo as investigações de Barcelos (2001). De acordo com Morais (2021), é de extrema relevância estudar as crenças, uma vez que são fundamentais para que se possa compreender como funciona o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, é aplicável tanto aos alunos como aos professores, pois, as crenças podem elucidar como os docentes e os discentes se guiam na forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira, implicando assim, num processo de entendimento visando sobre como e o porquê de os professores utilizarem certas estratégias em sua didática. Ainda neste segmento, Barcelos (2001), argumenta que as crenças são, também, um conjunto de princípios que as pessoas têm a respeito de um determinado assunto em geral<sup>21</sup>.

As definições sobre o conceito de crenças percorrem várias linhas. Oliveira (2016) argumenta que as crenças podem ser compreendidas como convicções que os seres humanos têm sobre tópicos da vida em geral, e elas se moldam de acordo com o contexto de vivência pelo qual cada pessoa passa. Dessa forma, infere-se que essas convicções vão sendo construídas a partir das experiências dos indivíduos ao longo de suas vidas, e com base nisto, vão construindo e definindo o seu modo de pensar e o de agir.

Neste sentido, e discorrendo sobre as crenças especificamente no campo da Linguística Aplicada e alinhando este fenômeno com as práticas docentes, Sturm (2007) as explica como a visão e o entendimento que os professores têm sobre um determinado tópico. Dessa forma, podem moldar o comportamento e a ação docente do professor no seu processo de ensino, apesar de não ser uma concepção absoluta. Isso corrobora com o pensamento de Barcelos (2001) quando afirma que a didática do professor está majoritariamente relacionada com as suas crenças. Crenças e ações didáticas tendem a caminhar juntas, de acordo com o contexto, obviamente; e

---

<sup>21</sup> Esta é uma definição mais universalizada a respeito da conceituação das crenças. Autores como Vieira-Abrahão (2004), Barcelos (2004) e Sturm (2007) apresentam esta colocação em suas investigações.

a primeira pode servir como influência, por exemplo, nas estratégias utilizadas pelo professor em seu momento de planejar suas aulas e de ensinar.

Além de conceituar as crenças como um tema complexo e também um conglomerado de ideias, percepções e opiniões acerca de um determinado assunto, Sturm (2016, p. 2) afirma que:

São, por isso, individuais e sociais, construídas ao longo da vida do indivíduo e integrantes da sua cognição/conhecimento. Contudo, não são estáveis, transformam-se com base nas experiências de vida do indivíduo e em suas interações com outras pessoas, sendo influenciadas pelo contexto no qual ocorrem tais interações. Por um lado, as crenças se organizam, na mente do indivíduo, em sistemas distintos e podem se refletir em suas ações. Apesar de dinâmicas, podem se cristalizar, tornando-se verdades absolutas para seu detentor, sendo, portanto, difíceis de serem transformadas. Por outro, podem também influenciar a construção, a internalização e o desenvolvimento de crenças diversas em outros indivíduos em interação. (Sturm, 2016, p. 2)

Barcelos (2001) argumenta que as crenças são pessoais, ou seja, pertencem à visão pessoal de um indivíduo, sendo construídas de acordo com as experiências singulares da pessoa. Todavia, as crenças também são sociais, uma vez que estão envoltas na cultura<sup>22</sup> de vida de uma determinada comunidade, no modo de agir, e de pensar daquelas pessoas.

Ainda de acordo com Sturm (2016) as crenças não são estáveis. Elas vão se moldando de acordo com as vivências que o indivíduo passa ao longo de suas experiências. Por isso, a didática de um professor tem tendência a não ser a mesma durante toda a sua vida, pois, naturalmente, vai se moldando através dos conhecimentos, das experiências e de processos formativos em geral.

Silva (2021) discorre sobre reflexões acerca das crenças, e faz uma relação entre elas e a forma de ensinar do professor. É entendível que a maneira pela qual o docente ensina a língua oral aos seus alunos pode ter ligação confluente às suas crenças, uma vez que elas são intrínsecas ao entendimento que os professores têm sobre si mesmo e à maneira como eles enxergam suas práticas de ensinar. Naturalmente, pode existir uma relação de interdependência entre crenças e também o ensino da língua oral. De acordo com o autor, o ensinar, assim como o aprender, é construído e desenvolvido a partir de uma perspectiva embasada pelas crenças,

---

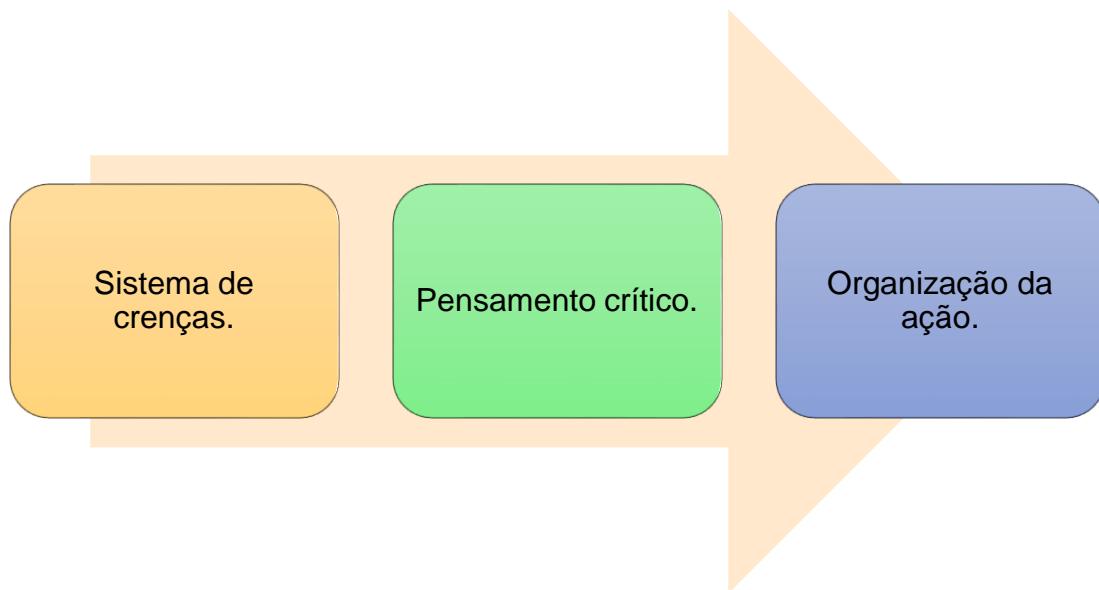
<sup>22</sup> Em outras palavras: nas representações de costumes, tradições, hábitos e vivências de um povo (Barcelos, 2004).

dessa forma, existe um elo entre eles, oriundo de uma vivência sócio-histórica do indivíduo.

Marques (2001) expõe que a prática docente é naturalmente incorporada dialogicamente com as suas crenças, e por assim entender, este processo compreende mudanças e adaptações que vão se ajustando às etapas concernentes às experiências de vida do sujeito humano.

Cambra *et. al* (2000) apresenta um modelo de crenças, no qual são reunidos três níveis organizacionais em esferas dinamizadas, interativas e complementares entre si.

**Figura 1 – Modelo representativo dos níveis do sistema de crenças:**



Fonte: (Cambra et al. 2000)

Sobre este modelo de crenças de Cambra *et. al* (2000), Santos da Silva (2019) discorre:

O primeiro deles é denominado Sistema de Crenças, que abrange as crenças, as representações e o conhecimento. O segundo nível é chamado Pensamento Crítico, onde o professor interpreta, reflexiona e toma decisões, geradas por uma criticidade que ativa os elementos que compõem o terceiro nível, ou seja, a Organização da Ação Didática, que inclui a preparação e gestão das aulas, interação com os alunos, estudo das unidades. (Santos da Silva, 2019, p. 77).

É perceptível neste modelo a possibilidade de estudar as crenças dos professores de uma LE, em alguns passos. No primeiro passo, é conveniente identificar quais são as suas crenças a respeito do ensino de sua disciplina. No segundo passo, o direcionamento é focado em compreender como são as reflexões e as interpretações que culminam nas tomadas de decisões referentes à prática de ensinar do professor. Por fim, fazer um estudo sobre o tema investigando o contexto real de sua atuação, por exemplo, na sala de aula.

De acordo com Dewey (1959) as crenças são definidas como ações alojadas na cabeça das pessoas. Trazendo o viés do entendimento das crenças em um contexto social, é perceptível que muitas ações e comportamentos foram construídos através do contexto no qual uma pessoa está inserida, por meio de hábitos, costumes e tradições praticados naquele ambiente social. Neste caso, a pessoa não tem um conhecimento concreto a respeito de suas convicções e de suas ações, reverberando na concepção que também caracteriza as crenças como “inconscientes”. Neste contexto, a ação docente não necessariamente é exercida através das crenças que o professor possui em relação a um determinado assunto. Morais (2021) explica que as nossas ações nem sempre são induzidas por nossas crenças, logo, a didática de ensino do professor nem sempre é externada mediante suas crenças de ensino, e sim, por outros fatores, como por exemplo, as normas da instituição na qual o docente trabalha etc.

Em resumo, alinhamo-nos às perspectivas de Barcelos (2006) de que as crenças são um fenômeno formado a partir das nossas vivências, experiências e conhecimentos; além disso, são dinâmicas e sociais, ou seja, não são estáveis e passam por transformações corriqueiras a partir dos processos de vida do ser social. Com relação à prática docente, entendemos que as crenças podem servir como um suporte na tomada de decisões dos professores sobre à condução e o planejamento de suas aulas. Ademais, as crenças podem estar alinhadas à didática do professor, ou não, vai depender do contexto no qual o docente está inserido.

O universo das crenças é amplo e complexo. Para entender como se fundamentam as crenças e as ações dos professores, é necessário fazer um estudo aprofundado que exige algumas abordagens, metodologias e instrumentos

específicos sobre como investigar e entender a correlação das crenças alinhadas com a prática docente no que diz respeito ao contexto de ensino de uma LE.

### **2.3.1 Abordagens de Investigação de Crenças**

Como crenças é uma temática complexa, seus estudos abrangem diferentes tipos de abordagens e metodologias, proporcionando ao pesquisador alguns métodos de investigação que podem ser realizados de formas mistas.

Quanto ao contexto de investigação de crenças no âmbito do ensino e da aprendizagem de uma LE, autores como Barcelos (2001; 2003), Vieira-Abrahão (2006) e Sturm (2007), discorrem acerca das abordagens “normativas”, “metacognitivas” e “contextuais”.

A abordagem normativa, de acordo com Sturm (2007) tem como foco principal a descrição e a classificação das crenças dos investigados. Vieira-Abrahão (2006) enfatiza nesta abordagem, a sua busca por resultados de caráter mais quantitativo, ou seja, nesta investigação não é levado em conta o contexto no qual o indivíduo vivenciou para fundamentar suas crenças. Barcelos (2001, p. 77) afirma que:

Em resumo, na abordagem normativa, as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo. Em alguns estudos, as crenças dos alunos são caracterizadas como concepções errôneas, isto é, como obstáculos à implementação de determinados tipos de abordagem, em geral, do ensino autônomo. Retratam-se as crenças dos alunos como inadequadas, mas não se explicita muito bem, sob que perspectiva. (Barcelos, 2001, p. 77)

Dessa forma, a abordagem normativa investiga as crenças dos indivíduos concernentes às suas opiniões sobre um tópico, como por exemplo, o pensamento de aprendizes sobre a aprendizagem de uma LE. Esses indivíduos podem ser alunos de escolas, de universidades ou autônomos. Sturm (2016) ratifica que na abordagem normativa, as crenças e as ações dos indivíduos não são investigadas como práticas relacionadas, sendo assim, o viés predominante neste tipo de investigação é o quantitativo. No caso, é esperado a obtenção de resultados objetivos, desconsiderando contextos e histórico de vida dos participantes do estudo.

Os instrumentos de coleta utilizados na abordagem normativa são os questionários, maioritariamente fechados, nominados do tipo escala *likert*<sup>23</sup>. A construção desses questionários é basicamente composta de questões sobre um determinado assunto, e assim, o investigado irá respondê-las. Essas respostas são fechadas, visto que as perguntas são fechadas, com alternativas que variam entre “eu concordo totalmente” a “eu discordo totalmente” (Barcelos, 2001).

Entre estes questionários mais utilizados, destaca-se o *Beliefs About Language Learning Inventory* - BALLI, cuja criação foi feita por Horwitz (1985). Inclusive, Barcelos (2006) afirma que o BALLI é utilizado na maioria das investigações embasadas pela abordagem normativa.

Existem facilidades ao usar questionários fechados como instrumento de coleta de dados. Gimenez (1994) discorre sobre o processo de tabulação e que estes questionários são altamente recomendados em pesquisas cujo número de participantes seja alto. Portanto, se o pesquisador deseja obter dados rápidos, quantificáveis e mais objetivos, o questionário fechado é uma opção consistente em estudos de abordagens normativas.

Existem também dificuldades e limitações no uso desse instrumento de coleta de dados. Quando se fala em crenças, o uso deste questionário na investigação não vai considerar a relação das crenças e as ações dos indivíduos, e sim, apenas suas manifestações verbais, suas opiniões sobre o assunto objeto de pesquisa (Sturm, 2007). A generalização presente nos questionários também é um recurso limitador, uma vez que dificulta uma interpretação fiel por parte dos investigados, que respondem as alternativas de acordo com os seus achares mais apropriados sobre o tema da pesquisa, e assim, não podem se aprofundar em suas respostas, a não ser limitarem-se a preencher as alternativas que melhor se encaixam com as suas opiniões (Gimenez, 1994).

Na abordagem metacognitiva, as crenças são tratadas como conhecimentos metacognitivos, logo, nesta abordagem, a ênfase é direcionada a tópicos como reflexões e teorias de ações nas quais os aprendizes e/ou os docentes são estimulados a refletirem sobre o seu processo de ensino/aprendizagem,

---

<sup>23</sup> Utilizam alternativas em escalas para medir o nível da concordância e/ou da discordância dos participantes sobre o que está sendo pesquisado.

proporcionando o entendimento dos indivíduos sobre as suas ações de aprendizagem e ensino em uma LE (Wenden, 1987).

Com relação à abordagem metacognitiva, Sturm (2016) afirma que:

As crenças são entendidas como um conhecimento metacognitivo. Apesar de proporcionar aos participantes a reflexão sobre suas ações, nessa concepção, as crenças são tidas como estáveis, quando as possíveis relações com as ações não merecem atenção. Apesar disso, os aprendizes são capazes de articular algumas de suas crenças quando raciocinam sobre seu processo de aprendizagem de línguas, relacionando-as com as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. (Sturm, 2016, p. 3).

A abordagem metacognitiva tem um ponto em comum com a abordagem normativa; as duas não aprofundam as correlações entre as crenças e as ações dos indivíduos. Apesar disso, a primeira é mais abrangente, visto que investiga as declarações e intenções verbais de seus participantes, abrindo margem para que os aprendizes reconheçam as suas crenças e entendam como elas podem influenciar em seus processos de aprendizagem de uma LE, da mesma maneira um professor poderia entender como suas crenças influenciam na sua didática (Block, 1997).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas pautadas pela abordagem metacognitiva incluem questionários e entrevistas semiestruturados e autorrelatos. As entrevistas semiestruturadas são compostas por questões mais abertas, permitindo que os participantes tenham mais liberdade para responderem o que lhes fora proposto (Rosa; Arnold, 2006). Diferentemente do questionário fechado, o semiestruturado é construído por questões mais abertas, e assim, é possível um maior aprofundamento sobre o tema de pesquisa por meio das suas alternativas. Os autorrelatos, por sua vez, estão inseridos na coleta de registros dos participantes. Estes registros podem ser de cunho oral ou escrito, podendo ser coletados nas entrevistas semiestruturadas, e em métodos como discussões orais e produções escritas (Vieira-Abrahão, 2006). Dessa forma, tem-se como dados as declarações verbais e/ou escritas dos investigados, permitindo assim uma maior abrangência nos resultados de um estudo sobre crenças, por exemplo.

Sobre as facilidades destes referidos instrumentos de coleta de dados, Barcelos (2006) afirma que por meio de suas respostas, sejam orais ou escritas, os participantes da pesquisa, ao elaborarem seus discursos, respectivamente têm a oportunidade de refletirem sobre o seu processo de entendimento sobre um

determinado tópico. Assim, a aplicação destes instrumentos possibilitaria o entendimento dos professores a respeito da correlação entre as suas crenças e a didática exercida por eles no processo de ensino. Apesar desses caminhos facilitadores no processo de investigação de uma pesquisa, a abordagem metacognitiva também apresenta limitações. Evidenciando um estudo de crenças, esta abordagem não abrange a correlação existente entre crenças e ações, além disso, o contexto social do indivíduo não seria analisado, apesar de sua existência ser reconhecida (Barcelos, 2006).

A abordagem contextual é considerada a metodologia mais abrangente nos estudos sobre crenças, uma vez que considera os contextos sociais e os históricos de vida dos investigados. Assim, Sturm (2016) discorre que:

Resumindo, a AC<sup>24</sup> se caracteriza por buscar compreender as crenças dos indivíduos investigados (professores e/ou alunos). As crenças são específicas em um determinado contexto e consideram sempre a experiência anterior de aprendizagem dos investigados, a partir de um contexto único. Além disso, essa proposta considera as crenças como dinâmicas e sociais, não estáveis; não há uma preocupação com a generalização das crenças inferidas na investigação. Finalizando, a AC apresenta uma visão mais positiva dos indivíduos investigados do que as demais abordagens, considerando-os agentes sociais que interagem em seus contextos. É, por isso, uma abordagem de pesquisa contemporânea, adequada para a investigação que se relaciona à proposta de formação de professores de LE reflexivos e críticos, características necessárias ao profissional do século XXI. (Sturm, 2016, p. 4).

Entre os estudos sobre crenças realizados no âmbito da abordagem contextual, destacam-se os conceitos de Allen (1996), nos quais, as crenças são consideradas como especificamente resultantes de um contexto vivenciado pelo sujeito. Assim sendo, a investigação sobre as crenças fundamenta-se, principalmente, na ligação entre as ações e as crenças, temas não aprofundados nas duas abordagens citadas anteriormente.

Os instrumentos de coleta de dados presentes nesta abordagem são variados. Basicamente se utilizam entrevistas, observações de aulas, narrativas de vida etc. (Vieira-Abrahão, 2006). Partindo disso, os resultados de investigação à luz da abordagem contextual tendem a ser mais amplos, visto a possibilidade de utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, que por sua vez, possibilitam um

---

<sup>24</sup> Abordagem Contextual.

aprofundamento sobre o assunto. Barcelos (2006) defende que há uma série de vantagens nesta metodologia, pois é ampla e abrange uma riqueza de detalhes que se pode extrair acerca dos estudos das crenças. Ainda, as crenças são vistas como sociais e dinâmicas, construídas ao longo da vida, e agindo como um fator determinante nas ações dos sujeitos. Em suma, este estudo seria propício para se compreender como as crenças dos docentes foram construídas, e como elas influenciam às suas práticas de ensino, por exemplo. Entretanto, Barcelos (2006) enfatiza sobre uma desvantagem na abordagem contextual, uma vez que o estudo consome muito tempo nas pesquisas, portanto, o ideal é que seja realizado em trabalhos com poucos participantes.

Nesta perspectiva existe também um método que combina os instrumentos de coleta de dados. Valenzuela (1996) sugeriu durante suas pesquisas que uma boa investigação sobre crenças deve ser realizada por meio de ângulos diferentes de análises. Para isso, seria ideal uma combinação entre instrumentos de pesquisa, como as entrevistas e as observações de aula.

Convém afirmar neste caso que o pesquisador disporá de informações mais amplas ao realizar uma pesquisa à luz da abordagem contextual, pois ele pode fazer a entrevista com os docentes e coletar suas respostas; e também, observar as aulas, adentrando no contexto real da ação. Dessa forma, obtém-se um panorama mais fidedigno de uma possível representação de crenças em uma situação real. Entende-se essa triangulação de dados como uma ferramenta vasta e mais completa para a compreensão dos fenômenos estudados. Outrossim, as três metodologias são fundamentais à sua maneira. Tudo dependerá dos objetivos específicos do pesquisador.

Os estudos sobre as crenças também podem ser realizados por meio das narrativas. Clandinin e Connelly (2000) expõem que a narrativa abstrai da experiência humana, a sua mais completa e pura essência, reverberando assim na compreensão de experiência e de ações, como o ensinar e o aprender. Johnson e Golombok (2002) enfatizam que a narrativa abre possibilidade de os docentes entenderem melhor como se dá seu processo de ensino, e tudo isso pode ser extraído a partir das reflexões dos professores, podendo eles organizarem e articularem sobre o funcionamento do papel das crenças em sua arte de ensinar. Este feito pode ser obtido através das narrativas

de vida apresentadas por cada professor, levando em conta seu contexto sócio-histórico.

Beattie (2000) infere que as narrativas constituem-se das histórias que contamos sobre as nossas vidas. Logo, o estudo investigativo analisa as histórias de vida contadas pelos participantes da pesquisa, permitindo com que haja reflexões dos investigados acerca de seus próprios discursos. Essas reflexões são um alicerce que servem como instrumento para que haja uma reconstrução sobre como e o porquê de praticarmos uma determinada ação, afinal, Dewey (1938) afirma que o ensino e a aprendizagem fazem parte do processo natural de reconstruções que se dá através das experiências de vida.

Destarte, Sturm (2016) conclui sobre a complexidade que é investigar as crenças. Para fazer um estudo embasado em entender quais são as crenças dos professores de uma LE e como essas crenças podem condicionar suas ações docentes, é necessário, sobretudo, investigar o contexto de vida destes sujeitos. Assim, uma maneira eficiente de obter resultados fidedignos é fazer o uso de uma combinação das diferentes abordagens de investigação, realizando uma triangulação de dados sobre a temática em prol de lograr um desfecho contundente.

Tomando por base o exposto, e considerando as necessidades deste estudo, alinhamo-nos à abordagem contextual, visto que, a entendemos como a mais adequada para proporcionar as respostas às nossas indagações.

## **2.4 Relação entre o ensino de língua oral e crenças na atualidade**

Os estudos sobre língua oral também são importantes no âmbito da LA, por isso, é fundamental entender as especificidades dessa dimensão da língua e quais são as maneiras mais eficientes de trabalhá-la numa perspectiva comunicativa. Dessa forma, também é interessante estudar a correlação dessa didática com as crenças. Elas, em alguns contextos, podem condicionar a ação dos professores (Vázquez; Mukai, 2022). Por exemplo, se um professor trabalha em uma instituição que lhe dá autonomia para que ensine da forma que julgar pertinente, muito provavelmente as crenças atuarão como um suporte no planejamento e na didática de suas aulas. Afinal, o professor irá ministrar seus conteúdos seguindo concepções que ele julga mais

convenientes para seus alunos, ou seja, nas aulas de língua oral, utilizará suas convicções a respeito da maneira como irá trabalhá-la. Assim, entende-se que esse tipo de ação é derivada em certa medida pelas crenças.

Para subsidiar o desenho deste estudo, de forma a identificar as lacunas que necessitavam ser supridas, realizou-se uma pesquisa prospectiva com o intuito de levantar trabalhos, do âmbito da LA, que tratassem sobre a relação entre crenças e o ensino da língua oral.

Para fazer um recorte no que se refere aos estudos atuais de ensino de língua oral e sua relação com as crenças, foram analisados trabalhos que contemplam o assunto, para verificar o que a literatura diz a esse respeito. Embora este trabalho trate do ensino da oralidade do espanhol, as investigações que averiguaram o tema sob a perspectiva de outras línguas estrangeiras também podem ser utilizadas como suporte teórico.

De acordo com Vázquez e Mukai (2022), as crenças dos professores podem estar associadas às suas práticas pedagógicas, dessa forma, podem condicionar as ações docentes. Os autores discorrem sobre o ensino de língua na sala de aula, o qual, entende-se como um ambiente em que serão praticados e testados os conhecimentos dos alunos na aprendizagem da LE. Nesse sentido, os autores abarcam como assunto principal, as crenças a respeito do ensino da língua espanhola, especificamente sobre a correção da oralidade.

Vázquez e Mukai (2022) apontam que a correção da oralidade é uma crença no ensino da língua oral do espanhol, e que deve ser feita de forma que possa melhorar as dificuldades do aluno na aprendizagem, segundo as convicções dos professores. Assim, entende-se que a correção deve ser feita de uma forma reflexiva, e que não coloque o aprendiz em situações constrangedoras ou intimidadoras, pois pode prejudicar sua interação no ambiente das aulas. Por assim ser, entende-se que o professor, não deve, por exemplo, interromper o aluno quando este está falando para corrigi-lo, e sim, fazê-lo preservando o fluxo comunicativo do aluno, permitindo que ele desenvolva sua oralidade e identifique seus erros através da mediação do professor (Vázquez; Mukai, 2022).

Desse modo, a correção é uma crença presente no ensino da língua oral e praticada pelos professores. Pode ser uma tática de resultados positivos ou negativos,

vai depender de como o professor atua neste sentido. Como já mencionado, as correções, como as de pronúncia, devem ser feitas de uma maneira que integre a compreensão do aluno durante o seu discurso oral. É importante que ele tenha a consciência do que errou, sem perder o foco comunicativo da língua.

Mantoani e Baronas (2020) defendem a ênfase que deve ser dada às variedades linguísticas no ensino da oralidade da língua espanhola, e claro, para que o docente consiga abordar este conteúdo, é predominante o seu domínio no segmento. As autoras frisam que os alunos precisam ter noção das diversidades linguísticas da língua, pois isto é fator imperante na aquisição plena da comunicação. Entre as crenças dos professores nesse sentido, as autoras citam a valorização em cima do uso do espanhol peninsular<sup>25</sup>, durante as aulas de língua oral. Além disso, as autoras frisam que é comum os professores que ensinam espanhol no Brasil utilizarem o espanhol da Espanha, por considerarem como o mais adequado, ou seja, o mais indicado, o melhor. Compreendemos que isso pode ocasionar problemas na aprendizagem, pois uma supervalorização de uma VL pode limitar os conhecimentos dos estudantes, que, consequentemente acabam incorporando uma variedade da língua como sendo a mais correta ou melhor do que as outras, o que já é comprovado um equívoco. Além disso, a partir desse tipo de crença, surgem questões como o preconceito linguístico.

Mantoani e Baronas (2020) explicam que cabe ao professor refletir criticamente e buscar especializações sobre o assunto, acerca de suas práticas educacionais para que possa desmistificar essa crença de que existe uma VL padrão a ser ensinada nas aulas. As autoras discorrem também que é possível ensinar a pronúncia a partir das VLs, apresentando aos alunos as diversificadas maneiras de falar, e fazê-los entender que são comuns e naturais as variações na fala.

Outra crença apresentada por Mantoani e Baronas (2020) é a utilização do EN por professores de espanhol, pois assim, acreditam que não estão ensinando nenhuma VL específica de determinada região. Entretanto, as autoras frisam que não é uma boa ideia essa idealização, visto que o EN pode, também, impossibilitar a difusão de outras VLs no ensino da expressão oral.

---

<sup>25</sup> Variação linguística do espanhol falado na Espanha.

Mantoani e Baronas (2020) também apontam outra crença relacionada ao entendimento de que o espanhol é “uma língua fácil”. Isso pode ocasionar problemas no ensino e na aprendizagem. Compete ao professor construir métodos educacionais que atuem como suporte para que este estigma seja desconstruído. Ainda, as autoras também acreditam que recursos didáticos como áudios e vídeos também devem ser utilizados nas aulas de língua oral, pois assim, abrangem a compreensão dos alunos sobre aspectos interativos.

Já nas concepções de Araújo de Souza e Gomes (2022) as crenças podem estar relacionadas às atitudes dos professores, mas nem sempre, pois depende de outros fatores (a autonomia dos professores, por exemplo). As autoras também discorreram sobre as variedades linguísticas, elementos considerados fundamentais para serem ensinados nas aulas de língua oral, e demonstraram a preferência dos professores, a qual, em maioria foi destinada ao espanhol peninsular.

De acordo com as autoras, há a presença de uma valorização de ensino mediado em grande escala pelo espanhol da Espanha. Esse cenário é comum quando falamos do ensino do espanhol no Brasil, uma vez que a maioria ou até mesmo a totalidade dos materiais didáticos utilizados são provenientes da indústria espanhola, o que acaba impactando no ensino que percorre desde a educação básica até a educação superior. Dessa forma, essa prática encontra renovações nos novos professores que se formam, e assim, o cenário continua igual, sofrendo poucas ou nenhuma alteração. Entre algumas soluções para este impasse, seria viável a aquisição de materiais didáticos de ensino do espanhol provenientes de outros países por exemplo; porém, não sendo isto possível, é conveniente que o professor faça essa mediação em sala de aula, e procure demonstrar para os seus alunos que a língua espanhola é muita diversificada, e que os nativos dessa língua não falam de maneira igual em todas as zonas, sendo este fenômeno delineado pelas ações das VLs presentes na língua.

Destarte, diante de todo o exposto apresentado sobre a relação entre o ensino da língua oral e crenças na atualidade, fizemos um esquema ilustrativo para demonstrar as crenças mais comuns acerca do ensino da oralidade do espanhol com base nos estudos abarcados.

**Quadro 1 – Crenças sobre o ensino da língua oral:**

As aulas devem ser comunicativas e interativas.	É conveniente usar recursos como livros e ferramentas audiovisuais.
O espanhol é visto, em parte como língua fácil.	Há um uso supervalorizado do espanhol peninsular e/ou do espanhol neutro.
O ensino deve ser mediado por correções.	O ensino adequado da pronúncia é primordial.

Fonte: elaboração própria.

### **3 METODOLOGIA**

Esta seção apresenta a metodologia do trabalho. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, interpretativista, amparada em uma natureza exploratória embasada em um estudo de caso intrínseco, seguindo os conceitos de Yin (2001-2016), Stake (2003) e Prodanov; Freitas (2013).

#### **3.1 A pesquisa qualitativa**

Yin (2016) argumenta que os conceitos desenvolvidos pela pesquisa qualitativa ajudam no entendimento dos processos sociais. O autor apresenta algumas definições que implicam a pesquisa qualitativa como sendo a ciência de estudar a vida dos indivíduos analisando o seu significado real; bem como, a abrangência dos contextos sociais nos quais as pessoas estão envolvidas, estudando assim seus processos de vivências, contando com o auxílio de fontes variadas de estudos. Em suma, a pesquisa qualitativa é fundamental nesta linha de entendimento dos eventos que ocorrem na vida real.

Esta pesquisa segue a premissa de natureza aplicada. De acordo com Prodanov; Freitas (2013), pesquisas de natureza aplicada permitem obter novos conhecimentos a partir de um determinado estudo, mas também identificar e solucionar alguns problemas locais, algumas dúvidas e lacunas a respeito do assunto. Esta pesquisa buscou entender quais são as crenças de professores de espanhol e como são as suas ações acerca do ensino de língua oral.

Este trabalho também é alinhado ao aspecto exploratório. Segundo os conceitos de Prodanov; Freitas (2013), as pesquisas exploratórias têm como objetivo primordial realizar a coleta de informações a respeito do tema delineado nos objetivos do estudo. Na pesquisa exploratória, existe uma flexibilidade em seu campo de estudo, pois de acordo com Gil (2008) o pesquisador pode estudar um determinado fenômeno, e não necessariamente necessita se prender a uma única questão quando estiver estudando o assunto, pois, a pesquisa exploratória permite que o investigador possa utilizar-se de várias alternativas para mapear os seus estudos e uma das formas dessa flexibilidade é a variedade no uso dos instrumentos de geração de dados, por exemplo.

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que estuda especificamente um caso, a partir do seu contexto dentro de uma situação real. Nisto, também de acordo com Yin (2015) o estudo de caso intrínseco refere-se a uma investigação que envolve diversas fontes (como os instrumentos de coleta de dados diversificados) bem como o contexto da pesquisa. O autor também reforça sobre o foco majoritário deste estudo em entender o funcionamento de comportamentos sociais através da combinação de instrumentos de coleta de dados variados. Yin (2001) defende assertivamente o estudo de caso como sendo fundamental para compreender exatamente os fenômenos que ocorrem dentro do contexto da vida real. Diante disso, também seguimos a premissa do estudo de caso intrínseco.

### **3.2 Aspectos éticos**

As considerações éticas estão embasadas nos conceitos de Silva e Lionço (2018), que argumentam a respeito dos documentos referentes ao compromisso ético de lidar com os participantes da pesquisa e de todos os meios legais que garantem a total transparência de todo o processo de investigação. Segundo os preceitos das autoras, é importante frisar que nesta pesquisa está preservado o anonimato da escola investigada, dos participantes; bem como, garantida a privacidade de todos. Foram assegurados todos os termos exigidos para que o processo investigativo da pesquisa fosse realizado dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa é alinhada às perspectivas êmica (Fetermann, 2010) e ética (Rosa; Orey, 2012). Por assim ser, este trabalho foi submetido<sup>26</sup> ao Comitê de Ética – CEP da Universidade de Brasília (UnB) de forma a assegurar que todas as etapas desta pesquisa fossem transparentes e verdadeiras, preservando a dignidade, não apenas dos participantes, mas de todos os envolvidos na construção deste trabalho, logo, os participantes desta pesquisa têm assegurados todos os princípios éticos.

Todos os participantes foram informados sobre o propósito da pesquisa e sobre os instrumentos utilizados na geração de dados<sup>27</sup>. Dessa forma, foram assegurados

---

<sup>26</sup> Trabalho aprovado pelo CEP. Número CAAE: 78379823.2.0000.5540.

<sup>27</sup> Consultar o TCLE no APÊNDICE “A”.

que sua identidade seria resguardada, e que ao participarem da pesquisa, responderiam às perguntas as quais se sentissem seguros e inteiramente à vontade.

Além disso, os dados coletados servirão para entender os fenômenos e contribuir com o processo de reflexão acerca de suas práticas e ações docentes, bem como sua formação continuada. Portanto, está comprometida a prestação de apresentação dos resultados do estudo para os participantes e para a instituição que permitiu o estudo, caso assim solicitem.

### **3.3 Instrumentos e coleta de dados**

Os instrumentos de pesquisa foram delineados em duas partes. Na primeira parte da investigação foi aplicado um questionário com questões fechadas<sup>28</sup>, com o objetivo de obter um panorama geral acerca das concepções do corpo docente do CIL acerca da língua oral. Através deste instrumento, foi possível obter subsídios de identificação das crenças dos professores sobre o assunto e que valor atribuem a expressão oral. Este questionário foi aplicado na perspectiva de que todos os professores de espanhol do CIL o respondessem.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores participantes. Neste caso, foi realizada com um número menor de professores, diferentemente do questionário. As perguntas<sup>29</sup> foram direcionadas a respeito das convicções dos professores e como conduzem o ensino da língua oral. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), as entrevistas semiestruturadas são construídas a partir de questões que possibilitem respostas mais livres dos participantes, assim, os docentes poderiam discorrer sobre como suas crenças moldaram seu modo de ensinar a língua oral.

Na segunda parte, estão as observações, realizadas pelo pesquisador dentro da sala de aula, visando obter descrições, análises e interpretações acerca da atuação dos professores no que diz respeito ao ensino da língua oral. Assim, foi possível mapear a condução das aulas dos professores, bem como, a interação docente com os estudantes no ambiente escolar. Nesta etapa, o pesquisador dispôs de um roteiro de observação<sup>30</sup> especificamente sobre como os docentes ministram a língua oral

---

<sup>28</sup> Consultar as assertivas do questionário no APÊNDICE “D”.

<sup>29</sup> Consultar roteiro da entrevista no APÊNDICE “C”.

<sup>30</sup> Consultar APÊNDICE “E”.

(que elementos da língua trabalharam, quais atividades aplicaram, quais recursos pedagógicos utilizaram) no contexto real de atuação.

**Figura 2 – Ordem de aplicação dos instrumentos:**



Fonte: elaboração própria.

### **3.4 Metodologia da análise dos dados**

A análise de dados é crucial para que se possa responder às perguntas e aos objetivos propostos na pesquisa. Nesta perspectiva, Bogdan e Bliken (2007) argumentam sobre a análise de dados, e a conceituam como um processo fundamental para a obtenção de resultados provenientes de questionamentos e descobertas.

De acordo com os objetivos e perguntas, a análise de dados foi dividida em três partes. Na primeira parte; as respostas coletadas pelo questionário foram utilizadas para identificar as crenças dos professores acerca da língua oral; e como a ensinam em suas aulas, segundo a sua visão. Esse feito foi realizado a partir das porcentagens obtidas através das respostas dos participantes.

Na segunda parte, foram utilizadas as respostas das entrevistas e as anotações obtidas por meio das observações para elucidar de modo mais aprofundado a maneira pela qual os professores lecionam a língua oral e a possível correlação entre as crenças e a sua didática.

Bogdan e Bliken (2007) mencionam sobre a interpretação dos dados. Neste caso, o pesquisador a utiliza como alicerce para fazer suas ponderações embasadas

a partir da análise dos dados. Enquanto nesta o investigador relata exatamente o que percebeu durante o seu estudo de campo, na outra, ele poderá expressar algumas considerações próprias a respeito das percepções obtidas, e então, concatená-las com a sua área de estudo.

Para o procedimento concernente à análise de dados neste trabalho, foi utilizada a teoria da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo permite, através de um compilado de técnicas, a possibilidade de fazer uma sistematização do conteúdo delimitado nos objetivos do trabalho. Assim, esta análise proporciona justificativas e deduções de caráter lógico, contribuindo para resolver as questões propostas nos objetivos e perguntas do trabalho, por exemplo.

Neste sentido, Bardin (1977) discorre acerca de três etapas fundamentais no procedimento concernente à análise de conteúdo. De acordo com a autora, a primeira etapa é a pré-análise. Nesta etapa, é feita a sistematização dos dados. Dessa forma, o pesquisador pode organizar estes dados através das informações obtidas para que se responda às perguntas e aos objetivos da pesquisa. Assim, o investigador pode utilizar esquemas, como quadros e tabelas, e classificar essas informações de acordo com a pertinência de cada uma.

Na segunda etapa, a autora discorre sobre a exploração do material. Dessa forma, depois de serem sistematizados, os dados então seguem para o processo que compreende uma análise com um aprofundamento mais específico. Esta análise é especificamente realizada de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Na exploração do material, surgem os aspectos denominados como a “codificação” e a “categorização”.

No primeiro aspecto, Bardin (1977, p. 103) afirma:

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...) (BARDIN, 1977, p. 103).

A respeito da categorização, Bardin (1977, p. 117) expõe que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As

categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1997, p. 103).

Após a codificação e a categorização dos dados, enfim, a terceira etapa da análise de conteúdo é referente ao tratamento dos dados bem como à sua interpretação. Bardin (1977) afirma que nesta etapa é onde ocorre a validação dos dados, uma vez que já adquiriram significados através das etapas anteriores. Nesta fase, o pesquisador pode fazer suas deduções alinhadas aos objetivos propostos em sua pesquisa, e assim, responder às indagações elencadas no seu trabalho. Assim, os dados foram organizados em quadros, nos quais foi possível identificar as crenças e as ações dos professores acerca da língua oral.

Neste trabalho, foi utilizada também como forma de validar os dados, a triangulação dos instrumentos utilizados no processo da coleta. Tomando por base as contribuições de Santos da Silva (2019) vê-se que o método de triangulação é necessário devido ao uso de diversos instrumentos de coleta de dados em decorrência da complexidade e dinamicidade do objeto de estudo e objetiva o cotejo dos registros com vistas à validação do exame desses elementos. A triangulação congrega atributos efetivos para a análise uma vez que agrupa conceitos teórico-metodológicos que validam os discursos orais provindos das entrevistas com as participantes desta pesquisa, as explorações advindas dos questionários e os elementos registrados através das observações das aulas. Vieira-Abrahão (2006, p. 221) afirma que no método de triangulação, “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”.

Segundo Prodanov; Freitas (2013) na triangulação, as possibilidades em cumprir os objetivos e responder às perguntas da pesquisa são maiorais, uma vez que pode-se comparar e relacionar os dados obtidos através de diferentes instrumentos tais como: entrevistas, questionários e observações de aula. Assim, a interpretação

dos resultados ganha mais força, mais consistência, e sob esta perspectiva, este trabalho foi regido pela análise de conteúdo.

### **3.5 Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa se concretizou especificamente em um CIL de uma região administrativa do DF. Neste estudo, no que diz respeito à pesquisa em campo, a investigação foi realizada mediante às observações de aulas, sendo que foram divididas entre os dois professores de língua espanhola que aceitaram participar desta fase.

Assim sendo, observar a condução das aulas desses docentes foi imprescindível para que se pudesse obter uma visão mais contundente à realidade do ensino da oralidade da língua espanhola. Além disso, as observações em sala de aula foram cruciais para que se pudesse referenciar como os professores enxergam a sua própria didática de ensino da língua oral, e como essa visão é representada em sala de aula, isto é, foi possível identificar se os professores se veem da mesma maneira que atuam em sua função.

### **3.6 Os Centros Interescolares de Línguas**

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (2024), os Centros Interescolares de Línguas – CILs, são instituições voltadas ao oferecimento do ensino de línguas estrangeiras priorizando os estudantes da rede pública do DF. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos CILs, as línguas estrangeiras ofertadas são: Inglês, Espanhol, Francês, Japonês e Alemão. Essas aulas são oferecidas em horários diferentes do ensino regular dos alunos. Além disso, o ensino dos idiomas pode ser ofertado com aulas e projetos inovadores.

As Diretrizes Pedagógicas dos CILs (2023) determinam alguns critérios para que os professores possam atuar nestas instituições. Dessa forma, para que um docente possa ministrar em alguma escola desta rede, é necessário que ele seja licenciado(a) em Letras e aprovado em concurso público e/ou processo seletivo, de

caráter temporário, além disso, deve ser submetido a um processo de avaliação de competências definido por uma banca avaliadora.

Esta avaliação consiste na observância de algumas competências que os professores necessitam ter para atuarem nos CILs, entre elas: o domínio do docente no que se refere à oralidade e à escrita da língua estrangeira, a capacidade de interação na ministração de aula e o pleno conhecimento sobre as abordagens que permeiam o ensino comunicativo de uma língua estrangeira.

### **3.7 Participantes da pesquisa**

O público-alvo participante desta pesquisa são os professores formados em Letras-espanhol atuantes nos CILs. A escolha dos participantes leva em consideração a sua formação, e principalmente por atuarem em uma instituição de ensino de línguas estrangeiras da rede pública do DF, cuja proposta é capacitar os aprendizes para que desenvolvam suas competências comunicativas em outro idioma. Sendo assim, é um ambiente no qual o ensino da língua oral presume-se essencial.

Seguindo os objetivos e as perguntas da pesquisa, seguem as informações sobre os participantes que responderam ao questionário. O referido instrumento foi construído por meio do gerador de formulários da *Google forms*, e esquematizado em formato de escala *likert*, ou seja, as questões apresentam respostas pré-definidas com diferentes níveis de concordância<sup>31</sup> e elaborado com assertivas no intuito de obter respostas aos seguintes questionamentos:

- Identificar as crenças dos professores de espanhol em relação à língua oral.
- Verificar como os professores de espanhol do CIL ensinam a língua oral.

O instrumento foi enviado via *e-mail* aos participantes que aceitaram participar da pesquisa. Dos 6 professores de espanhol que trabalham no CIL atualmente, 5 responderam ao questionário.

As análises e discussões dos dados foram realizadas levando em conta os conceitos a respeito da língua oral e sua didática (Cantero, 1991, 2001, 2002, 2003,

---

<sup>31</sup> Consultar modelo do questionário no APÊNDICE “D”.

2022; Leite Araújo, 2021; Bartolí Rigol, 2005; Hidalgo Navarro, 2023); bem como, pesquisas acerca das crenças (Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006; Vieira-Abrahão, 2004; Sturm, 2007); embasadas pela teoria da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

### 3.8 O perfil dos professores

Em geral, os professores que responderam ao questionário possuem características variadas em relação à idade, às especializações formativas e ao tempo atuante em sala de aula.

**Quadro 2 - Dados dos professores participantes:**

<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação como professor de espanhol.</b>	<b>Formação continuada (especialização, mestrado, doutorado, entre outros).</b>
30 anos.	6 anos.	Graduação em Letras-espanhol.
32 anos.	3,5 anos.	Pós-graduação (lato senso).
38 anos.	14 anos.	Mestrado em Linguística Aplicada (em andamento).
44 anos.	9 anos.	Graduação em letras-espanhol.
54 anos.	30 anos.	Mestrado em Linguística Aplicada.

Fonte: elaboração própria.

A tabela evidencia que a maioria dos professores de espanhol do CIL têm formação continuada, seja concluída, ou ainda em curso. Ademais, outro fator é a

questão da experiência. A maior parte dos docentes já tem um considerável tempo ministrando aulas.

As experiências e qualificações dos professores podem ser um condicionante na forma de ensinar a língua oral, e também, podem ter moldado seu sistema de crenças, visto que elas são reformuladas e influenciadas por processos como a aprendizagem e a experiência de vida do ser social (Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006; Vieira-Abrahão, 2004).

Com relação às entrevistas, elas foram realizadas com duas professoras de espanhol, antes das observações de aulas, por meio de um gravador de voz de um celular convencional. Os áudios foram transcritos utilizando a ferramenta de transcrição do *word docs*. Essa ferramenta está localizada no próprio *word*, e para utilizá-la, é necessário anexar o áudio no documento e convertê-lo em texto.

A primeira participante será tratada como “professora A”, trabalha no turno matutino. A segunda, denominada “professora B”, do turno vespertino.

### **Quadro 3 - Perfil das participantes:**

Professora A	Professora B
Formação em Letras.	Formação em Letras.
30 anos de experiência.	6 anos de experiência.
Mestre em Linguística Aplicada.	Licenciada em Letras.

Fonte: elaboração própria.

As duas professoras participantes são formadas em Letras (espanhol). Entretanto, percebe-se diferenças entre as especializações e as experiências em sala de aula. Enquanto a professora A atua há três décadas e possui Mestrado em Linguística Aplicada, a professora B, possui Graduação em Letras e menor tempo em sala de aula, totalizando seis anos no ramo.

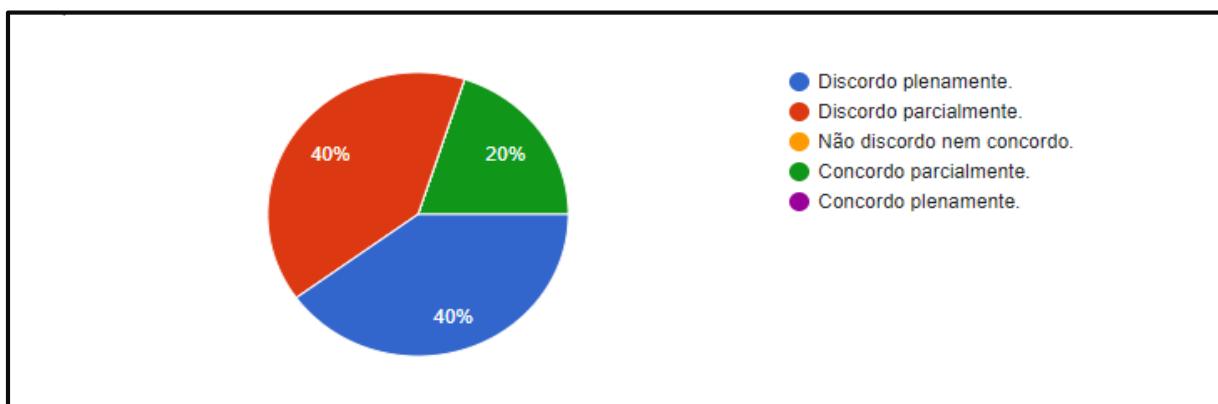
Em relação às observações de aulas, foram observadas duas aulas da professora A e duas aulas da professora B. As aulas eram duplas, assim, a primeira observação foi realizada no turno matutino, das 07h30 às 11h50 com intervalo de 15 minutos, e a segunda, no turno vespertino, das 13h30 às 16h50, também com um intervalo de 15 minutos. A escolha das observações foi montada decorrente dos

trâmites advindos da aprovação do comitê de ética – CEP. Além das questões oriundas do calendário escolar do CIL.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Analisando as assertivas do questionário

**Gráfico 1 - Explicando bem a gramática da língua espanhola, o aluno aprende com facilidade a falar.**



Fonte: elaborado pelo autor.

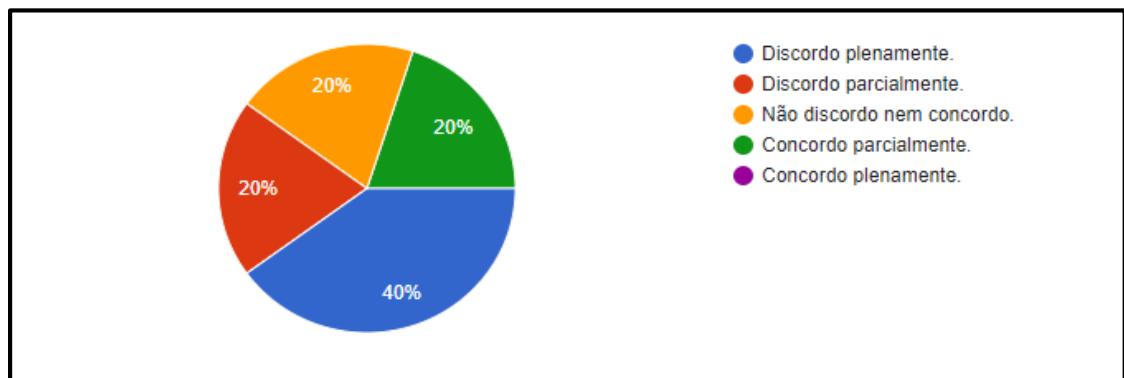
Aqui temos a relação entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das competências orais (ou fônicas). Para este avanço, Marcuschi (2005) explica a necessidade de enfatizar o ensino da língua falada, portanto, nada mais oportuno que estimular os alunos à prática de falar nas aulas. Cantero (1991) também indica a essencialidade da expressão oral para o desenvolvimento das COs dos aprendizes.

Em maioria, os professores de espanhol do CIL, discordam da correlação entre ensino de gramática e desenvolvimento das COs na língua meta. Eles mostram que não visualizam esta interdependência. Entretanto, podemos notar que há 1 participante (20%), que identifica a existência da relação entre ensino da gramática e desenvolvimento das COs.

Com isso, percebe-se que para 1 participante (20%) a língua oral está subordinada à língua escrita. Este professor entende que a facilidade em falar dos aprendizes está atrelada a uma boa explicação da gramática nas aulas. No resultado geral dessa assertiva, é visto uma certa predominância entre o ensino da gramática e o desenvolvimento das COs dos estudantes, de acordo com as respostas obtidas.

Neste sentido, Bartolí Rigol (2005) ratifica sobre o protagonismo da língua escrita nos enfoques comunicativos, e isto pode acarretar num prejuízo da aquisição da CC, ou seja, o progresso maioritário acaba sendo enfocado nas competências relacionadas à escrita e à leitura.

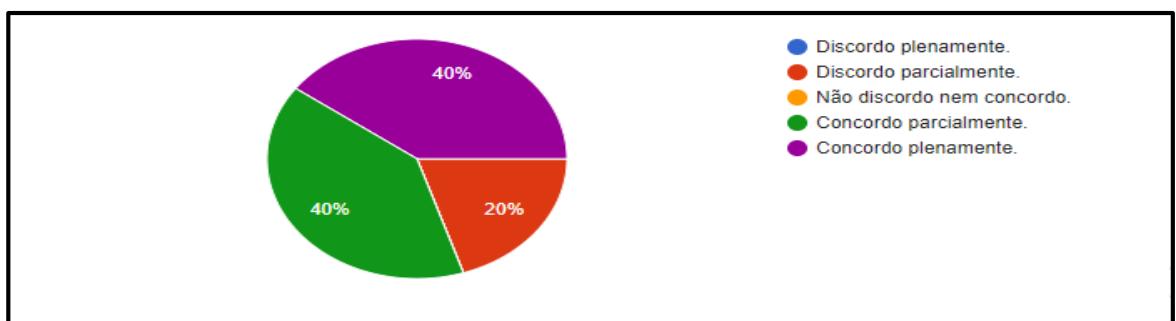
**Gráfico 2 - Ensinar a língua oral é mais importante do que ensinar a gramática.**



Fonte: elaboração própria.

Aqui, tem-se mais uma relação entre língua oral e gramática. Entretanto, percebe-se que a maioria dos participantes não consideram a língua oral mais importante do que a gramática. Apenas 1 participante (20%) discorda parcialmente, o que nos induz a interpretar que para esse professor, há uma certa tendência a considerar que o ensino da oralidade em sala de aula deve ter certo protagonismo. Nesta perspectiva, Bartolí Rigol (2005) explicita que quando muito exposto ao ensino da gramática, o aluno pode obter um domínio intenso neste segmento, porém, é provável a ocorrência de limitações em sua produção oral.

**Gráfico 3 - Quando se fala em comunicação e interação, a língua oral precisa ser trabalhada maioritariamente, inclusive, até mais que a língua escrita.**

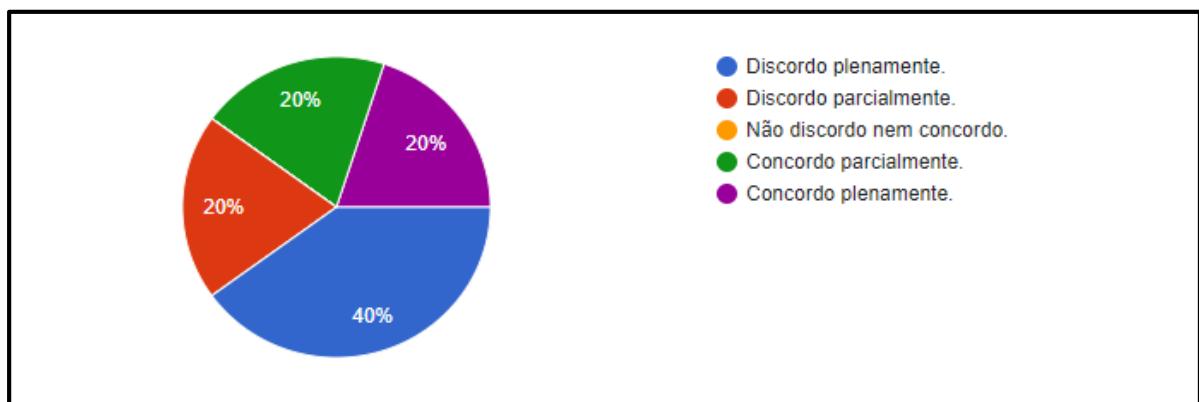


Fonte: elaboração própria.

Nesta assertiva, elucida-se a propriedade interativa da língua oral em contraponto com as propriedades da língua escrita. A interação é um aspecto inerente da expressão oral, logo, a maioria dos professores estão de acordo.

Todavia, há professores crendo que a língua oral não necessariamente precise ser trabalhada maioritariamente em relação à língua escrita para o avanço das propriedades orais. Isso coaduna com as crenças de alguns docentes que privilegiam o ensino da gramática em detrimento da língua oral, ainda que os objetivos da aprendizagem estejam focados na comunicação. Por assim ser, se o estudante é intensamente exposto ao ensino da gramática, poderá enfrentar muitas dificuldades na plena aquisição de suas COs (Bartolí Rigol, 2005).

**Gráfico 4 - A língua oral é dependente da língua escrita.**



Fonte: elaboração própria.

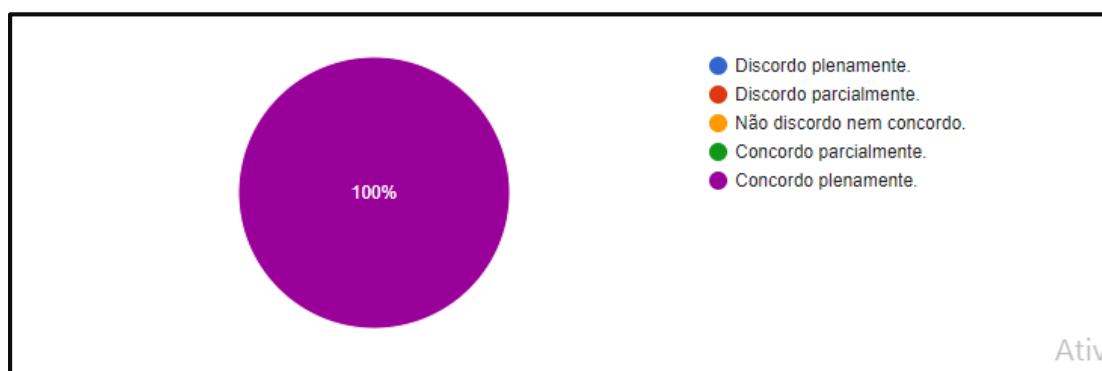
Apesar da ideia ser de caráter antiquado, a crença de que a língua oral é dependente da língua escrita ainda perdura nos pensamentos docentes. Em alguma medida, 2 (40%) professores estão de acordo nessa idealização de dependência da expressão oral à gramática. Isso pode ser resultado do processo de subordinação da língua oral à escrita pelas instituições de ensino.

Bartolí Rigol (2005) argumenta a respeito de mudanças neste cenário. É relativamente comum a magnificência da língua escrita, que muitas vezes é usada até nas aulas de caráter comunicativo em vez da língua oral. Além disso, Silva (2016) também explica que apesar de toda a sua importância nos âmbitos das destrezas orais, a expressão oral é tratada em foco secundário no ensino, logo, é notável a valorização expressiva da gramática na maioria dos sistemas de ensino.

Cantero (1999) aponta mais um elemento influenciador neste processo: os materiais didáticos. Segundo o autor, a maioria das atividades de cunho oral presente nestes manuais são baseadas na língua escrita, dessa forma, os alunos a utilizam para desenvolverem suas COs, o que, segundo o autor, resulta numa contradição.

A língua oral é a própria língua falada (Cantero, 1991). Nesta ótica, é natural que a língua escrita seja formulada com base às evoluções e aos avanços da primeira, logo, a língua oral não pode ser colocada neste lugar de dependência.

**Gráfico 5 - Para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, é importante realizar atividades nas quais os alunos precisem falar utilizando a língua estrangeira.**

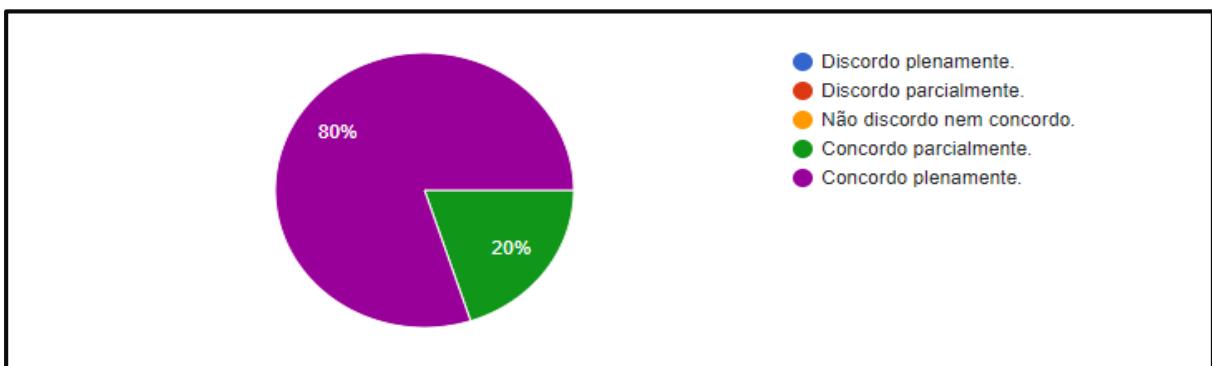


Fonte: elaboração própria.

Todos os participantes concordam plenamente a respeito da necessidade dos alunos falarem em espanhol nas aulas, pois esta prática realmente é fundamental para desenvolver sua competência comunicativa.

Leite Araújo (2021) ratifica sobre o quanto importante é o professor trabalhar com metodologias de ensino focadas na comunicação oral, pois assim, abre margem para o desenvolvimento de vários aspectos referentes à aprendizagem dos alunos, inclusive, no desenvolvimento de sua CF.

**Gráfico 6 - Ministrar as aulas totalmente em língua espanhola é fundamental para que os aprendizes tenham subsídios acerca da língua oral.**

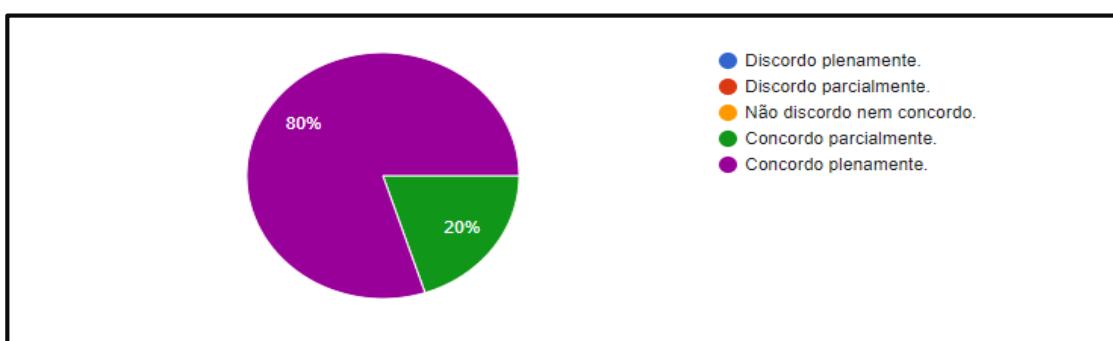


Fonte: elaboração própria.

Todos os participantes concordam sobre a necessidade de se ministrar as aulas de espanhol utilizando a LE. Afinal, se as aulas são totalmente em língua espanhola, cria-se um espaço de imersão linguística, o que propicia o desenvolvimento das competências perceptivas, estratégicas, fazendo com que os alunos possam desenvolver, também, suas competências orais.

Bartolí Rigol (2005) discorre sobre os quatro processos integrantes ao avanço da comunicação na LE. São eles: ler, escrever, escutar e falar. Dessa forma, quando o aluno escuta o professor falando em língua espanhola, sua percepção é otimizada, e, em vista disso, é proporcionado a ele, a capacidade de obter o domínio desta prática, resultando assim, no progresso de sua CC. Da mesma forma que o estudante precisa escutar a LE para perceber, identificar e interpretar o teor das mensagens proferidas, ele também precisa falar, para desenvolver também a sua própria oralidade.

**Gráfico 7 - Ministro as aulas completamente em língua espanhola.**

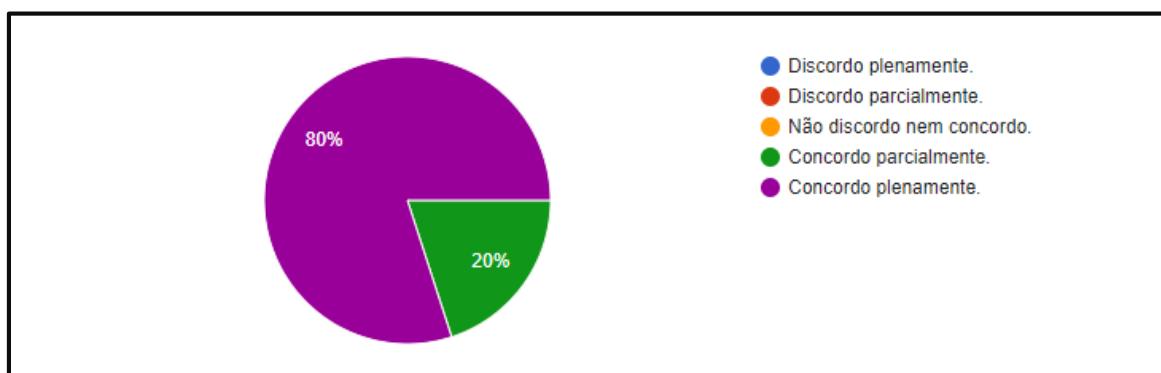


Fonte: elaboração própria.

Correlacionando à assertiva anterior, os professores afirmam que ministram suas aulas em língua espanhola. Por assim ser, constata-se o oferecimento de um ambiente focado numa imersão linguística na qual é posta em desenvolvimento a percepção dos aprendizes. Assim, eles estão progredindo para o avanço de sua CC, por meio do processo de “escutar”, um dos aspectos fundamentais neste segmento (Bartolí Rigol, 2005).

Em suma, é evidenciado que o atual corpo docente de espanhol do CIL investigado, em maioria, considera fundamental que o professor fale na LE durante as suas aulas, e alinhado a isto, eles também afirmam que lecionam suas aulas em espanhol.

**Gráfico 8 - Ensinar a língua oral na sala de aula é fundamental para que os alunos consigam comunicar-se bem na língua espanhola.**



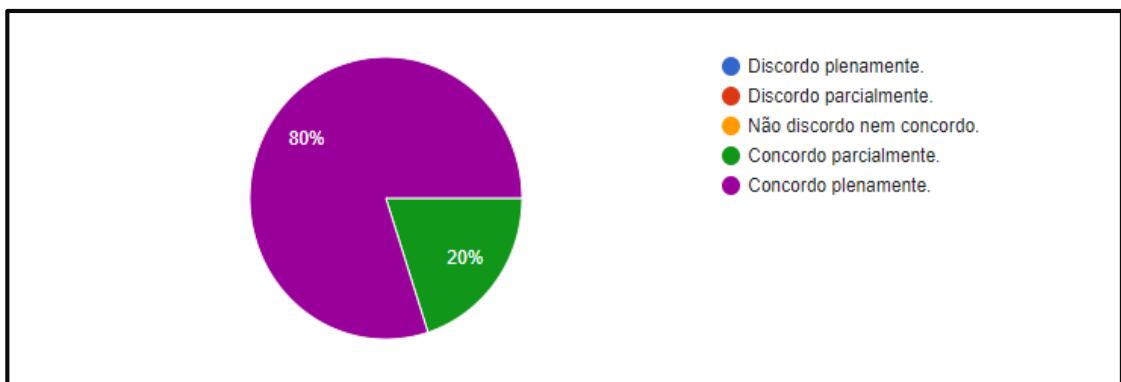
Fonte: elaboração própria.

Quando se fala em aprendizagem de “comunicação” em língua espanhola, é nítido que o corpo docente do CIL concorda inteiramente sobre o quanto imprescindível é o ensino da língua oral para o desenvolvimento deste aspecto.

Cantero (1991) ressalta a respeito da comunicação dos aprendizes, que, para ser potencializada, é extremamente conveniente trabalhar língua oral utilizando-se de diversas metodologias de ensino privilegiando a interação, a construção de discursos. Língua oral e comunicação caminham juntas.

Além disso, Cantero (2004) explana que a comunicação entre pessoas tem naturalmente uma natureza oral. Nesta perspectiva, alguns elementos são imprescindíveis em seu progresso, como a interação. É necessário falar e escutar, além de dialogar com o outro, construir um discurso.

**Gráfico 9 - É fundamental trabalhar a língua oral na sala de aula utilizando contextos reais de uso.**

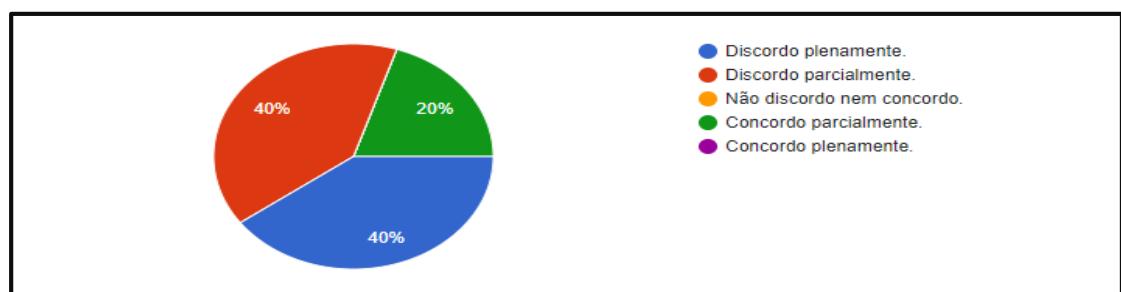


Fonte: elaboração própria.

Entre as formas de trabalhar a língua oral, os professores concordam em relação aos contextos reais de uso. López Colorado (2023) comenta este assunto, abarcando a didática da língua e sua relação com os contextos reais de uso. Esses contextos, em minha opinião, nada mais são, do que tratar sobre temas reais de vida dos alunos durante as aulas, isto é, suas vivências cotidianas, obviamente isso vai muito além, e diversos autores compreendem essa ideia de outras formas.

Desse modo, o professor pode propor temas, trabalhos e atividades nas quais os alunos tenham que utilizar a língua oral para falar acerca dos processos de suas vidas. Por assim ser, o estudante usa a língua oral de diferentes maneiras, e isso contribui para alguns processos como escutar e falar, por exemplo, além de ajudar a evitar utilizar a língua oral massivamente em situações mecânicas.<sup>32</sup>

**Gráfico 10 - A leitura é a base para uma boa pronúncia.**



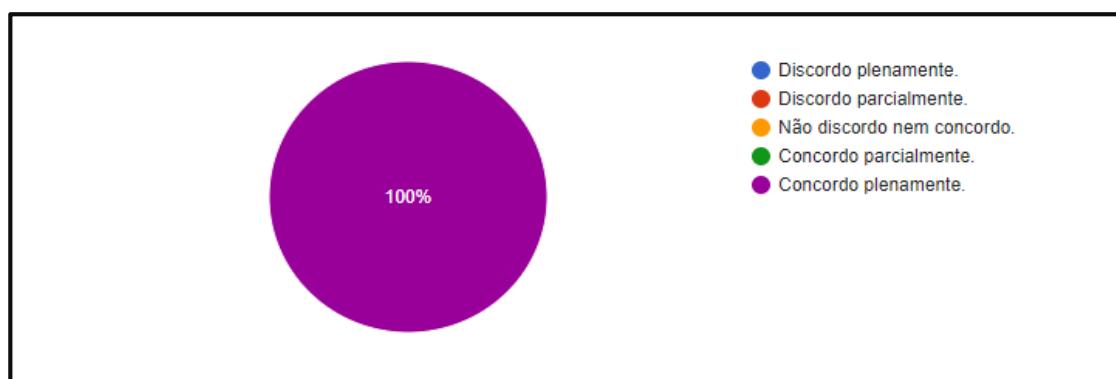
Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>32</sup> Por exemplo: temas propostos por materiais didáticos que não representem em nada a realidade dos alunos, o que pode resultar em um superficial processo de aprendizagem.

Nesta assertiva, nota-se que as respostas corroboram com a visão de subordinação da língua oral à escrita, em alguma medida, visto que 1 (20%) professor concorda parcialmente.

Bartolí Rigol (2005) explica que na maioria das aulas voltadas à pronúncia, a leitura é relacionada à prática de ler em voz alta. Assim, tem-se, novamente, a língua escrita exercendo um papel maioritário em um contexto mais comunicativo, cujo papel principal deveria ser o da expressão oral.

**Gráfico 11 - É imprescindível corrigir a pronúncia dos aprendizes desde o início.**

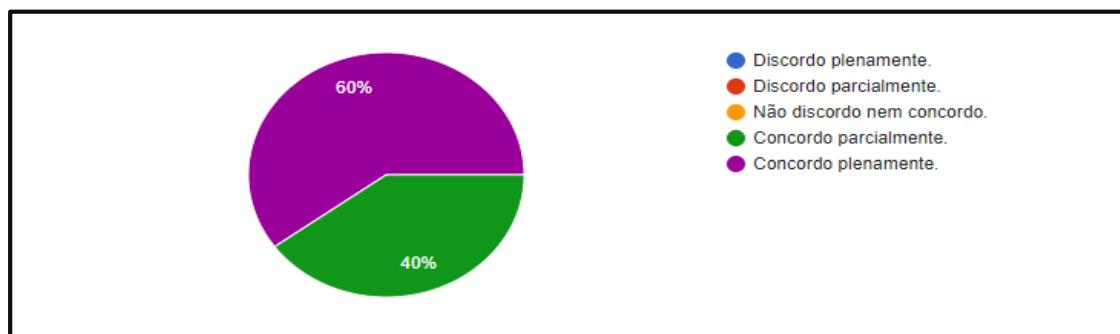


Fonte: elaborado pelo autor.

Em unanimidade, todos os professores concordam plenamente sobre a importância de se corrigir a pronúncia dos alunos desde o início. Almeida Filho (2022) discorre sobre a necessidade de desenvolver métodos e práticas que auxiliem na aquisição de uma LE, e quando se fala em pronúncia, uma das maneiras de aprimorar este aspecto é através das correções, focadas no fluxo comunicativo.

Nas crenças de alguns professores, a cada vez que um aluno é corrigido acerca de como se fala uma respectiva palavra na LE, ele vai, pouco a pouco, internalizando a forma correta de proferir tal palavra, e assim, aprimorando a sua melhora neste aspecto. O aluno necessita entender seus erros de pronúncia e identificar o que precisa ser aprimorado, neste sentido, corrigi-lo pode ser uma prática conveniente. Em outras palavras, não se trata da prática da correção fonética.

**Gráfico 12 - Pronunciar corretamente as palavras é extremamente importante na aprendizagem da língua.**

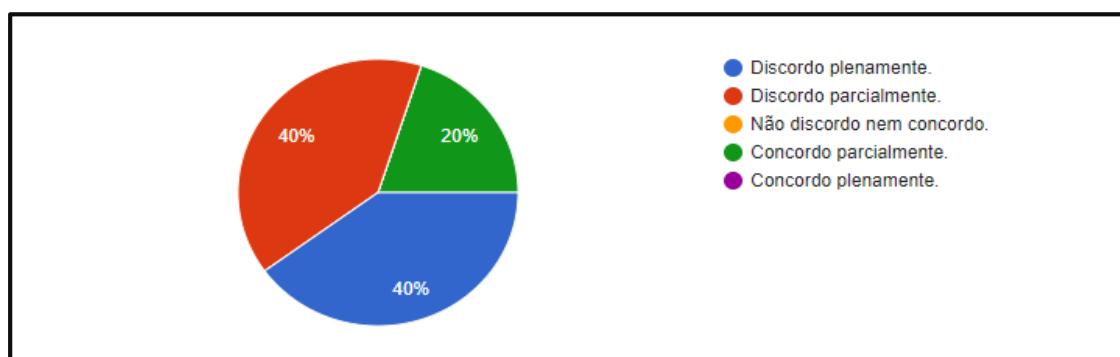


Fonte: elaborado pelo autor.

Além de serem a favor da correção da pronúncia dos discentes, os professores também concordam que para a aprendizagem na língua, é imprescindível pronunciar corretamente os segmentos linguísticos. Hidalgo Navarro (2023) comenta sobre o tópico, e caracteriza a pronúncia como sendo fundamental na comunicação, uma vez que, através dela, é possível a interação dos indivíduos entre si, logo, é importante dominar a pronúncia do espanhol para obter êxito na comunicação geral na LE.

Correlacionando com a assertiva anterior, não é unanimidade entre os autores que estudam língua oral a prática da correção incessante da pronúncia. Bartolí Rigol (2005) defende que, se o aprendiz tem uma pronúncia adequada, naturalmente não terá problemas em comunicar-se com os nativos, isto é, em compreender e em ser compreendido na LE.

**Gráfico 13 - É mais importante falar com desenvoltura do que com pronúncia correta.**



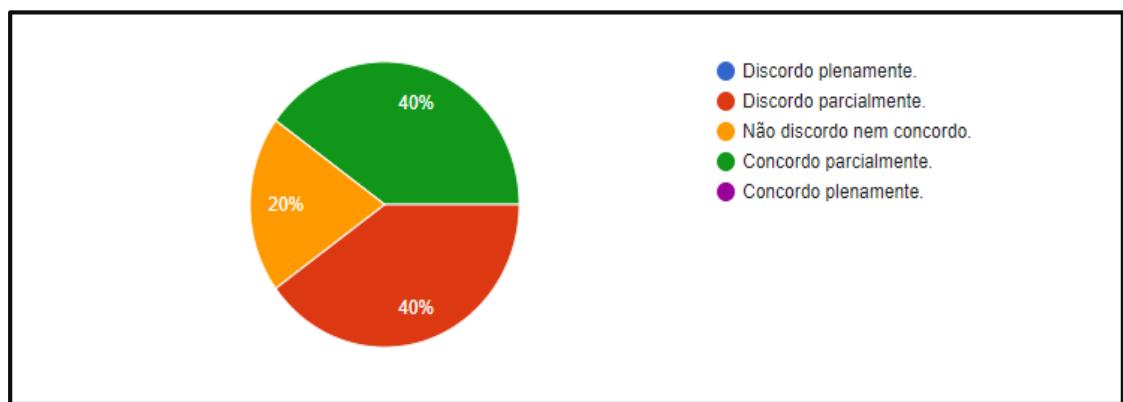
Fonte: elaborado pelo autor.

Entende-se a comunicação como uma forma de interação entre pessoas, através da oralidade (Cantero, 2004). Dessa forma, falar com desenvoltura, significa que a pessoa é capaz de conseguir comunicar-se com outras.

A respeito da pronúncia, Bartolí Rigol (2005) a caracteriza como sendo uma espécie de materialização da língua oral, e é através dela que a produção e a percepção em uma LE podem ser otimizadas. Por assim ser, a pronúncia é um suporte para que um aprendiz de uma LE possa obter êxito em sua comunicação com nativos.

Para comunicar-se basta falar, porém, se nesta comunicação, a pessoa não dispõe de uma pronúncia adequada pode enfrentar problemas de compreensão com os nativos na LE.

**Gráfico 14 - Os alunos precisam repetir muito até conseguirem pronunciar corretamente.**



Fonte: elaborado pelo autor.

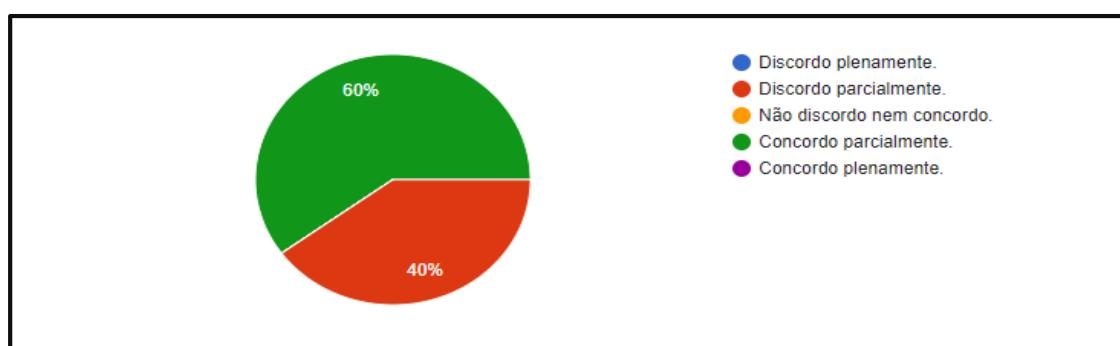
Esta assertiva evidenciou divergências entre as opiniões dos professores. Uma parte discorda parcialmente sobre a prática da repetição no intuito de conseguir uma pronúncia correta. Outra parte já concorda parcialmente sobre a necessidade de repetir bastante as palavras até consegui-la, já uma pequena parcela nem discorda nem concorda. Desta forma, comprehende-se que os docentes da instituição defendem categoricamente o “pronunciar bem”, porém, nem todos concordam que o método de “repetição” das palavras seja o mais eficiente para conseguir tal intuito.

Molina (2014) cita sobre alguns processos mecanizados de aprendizagem. Nesta concepção, a repetição de palavras em prol da obtenção de uma melhor pronúncia é cabível, porém, pode entrar no rol dos processos mecânicos se praticada à exaustão. Ainda, esta prática pode trazer alguns malefícios como a pouca participação, o desânimo ou o pouco interesse dos estudantes em relação a este

aspecto, e, consequentemente, podendo tornar-se em uma restrição na aprendizagem dos discentes, a convertendo em ineficiente e limitada.

Dessa maneira, é interessante focar no uso significativo da língua. Bartolí Rigol (2005) defende a correção na pronúncia, mas não necessariamente de uma forma incessante. Assim, utilizando a língua em contextos reais de uso, por exemplo, o aluno, através da percepção e da interação pode situar-se em relação à forma pela qual está pronunciando, e, mediante o auxílio do professor, pode ir dinamizando esta prática, sem que o método da repetição seja utilizado de um jeito extenuante.

**Gráfico 15 - O ensino de pronúncia toma muito tempo.**



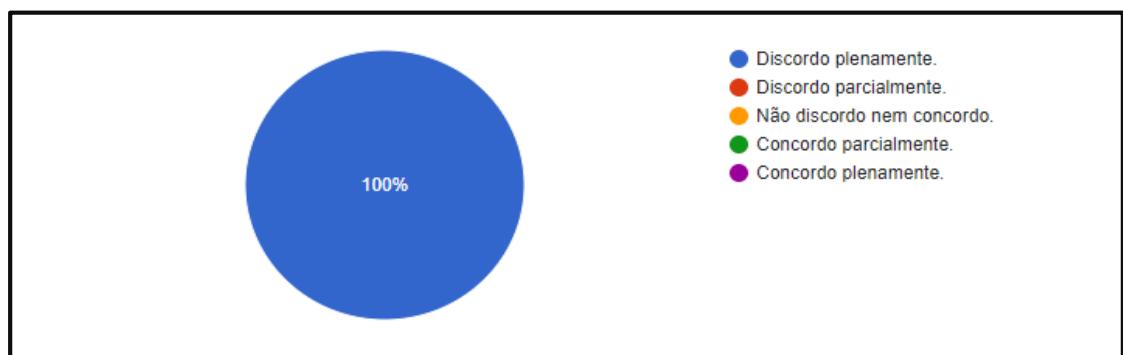
Fonte: elaboração própria.

Aqui, os professores se mostraram divididos em suas opiniões. A maioria concorda parcialmente que o ensino da pronúncia toma muito tempo durante as aulas, já o restante, discorda parcialmente.

Nesta questão, depende muito da forma como o professor organiza a sua aula, e das necessidades de cada aprendiz, assim, pode haver turma que tome mais tempo da aula por precisar de correções mais enfáticas em sua pronúncia, segundo os critérios dos professores; bem como, pode haver turma que tenha poucas dificuldades sobre o assunto, e o tempo gasto não seja tão elevado.

Além disso, em virtude das assertivas anteriores, constatou-se que os professores são simpatizantes da técnica de repetição para também trabalhar a pronúncia.

**Gráfico 16 - A entonação deve ser ensinada a partir do nível intermediário, não antes.**



Fonte: elaboração própria.

Em unanimidade, os participantes discordam sobre o ensino da entonação na língua começar a partir do nível intermediário, ainda, eles a valorizam como um aspecto importante. Cantero (2003) equipara a entonação à mesma importância da pronúncia. Ambas são necessárias para o êxito na aprendizagem e o sucesso na comunicação e interação na LE, e, por assim ser, devem ser trabalhadas constantemente nas aulas de língua oral. Afinal, a entonação compõe a personalidade da língua, ou seja, é através dela que as falas ganham sentidos na língua.

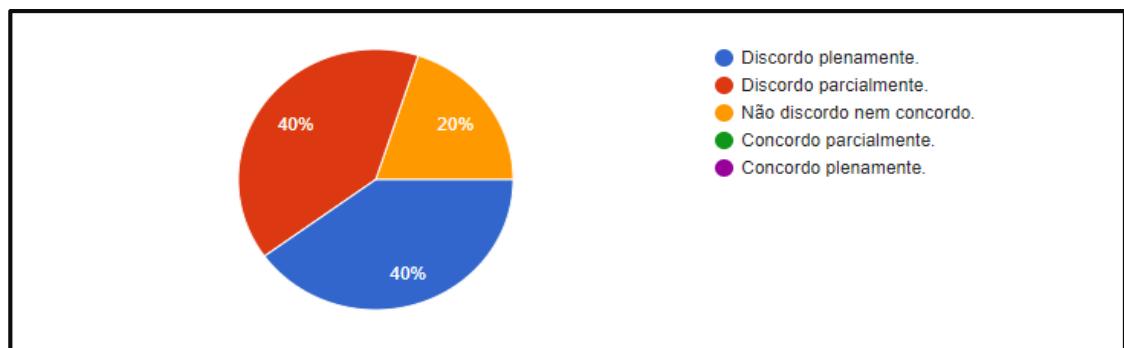
Cantero (2014) ao adentrar no mérito das CFs, explica que os falantes utilizam na língua uma espécie de pronúncia identitária, o que, consequentemente está relacionada ao estilo de falar da comunidade linguística à qual pertencem. Dessa maneira, o autor classifica esta pronúncia com fenômenos paralingüísticos.<sup>33</sup>

Neste caso, tem-se a entonação paralingüística, com algumas divisões de acordo com Cantero (2014): a entonação emocional: nesta, são expressadas as emoções de uma pessoa, logo, está concatenada ao íntimo do indivíduo; entonação de foco: o objetivo é centralizar a melodia da fala com base no que o indivíduo quer demonstrar, logo, se ele está triste, naturalmente será notada uma valorização de um tom melódico de teor triste; e, a entonação de cortesia, cujo foco é direcionado ao interlocutor, no objetivo de intensificar o tipo de mensagem dirigida a ele.

<sup>33</sup> “Son los fenómenos verbales que no constituyen códigos lingüísticos estables, ni forman parte de ellos, sino que los acompañan y los modifican, añadiéndoles un valor determinado.” (CANTERO, 2014, p. 44).

Em suma, ensinar língua oral requer, também, ensinar a entonação, visto que está interligada às emoções, à inteligibilidade e à utilização adequada do código de comunicação; aspectos perpassados através da oralidade.

**Gráfico 17 - Para falar bem o espanhol, é necessário reproduzir o sotaque de um nativo.**



Fonte: elaboração própria.

Com relação aos aprendizes imprimirem o sotaque de um falante nativo para falarem bem o espanhol, a maioria dos professores discordam do tópico, entretanto, há 1 participante (o que representa 20% da amostra) que não se posiciona quanto a esse aspecto.

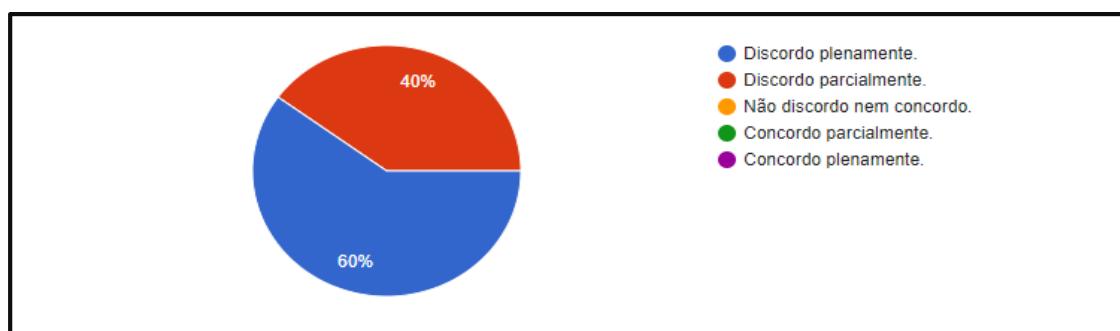
Gil Fernandez (2007) aponta sobre a aceitação social de uma determinada comunidade falante da LE, logo, se o aprendiz falar utilizando o sotaque nativo daquelas pessoas, provavelmente será mais bem aceito na respectiva comunidade. Este estigma está presente em muitas instituições de ensino, mas apesar disso, a autora evidencia, também, que o sotaque é a particularidade de cada falante, representado as vivências individuais e sociais daquela pessoa.

Em suma, Bartolí Rigol (2005) discorre que falar a LE com o sotaque de nativos é, no geral, um objetivo secundário dos aprendizes. O importante é a capacidade de comunicar-se. Destarte, se o aluno consegue falar e entender o espanhol sem complicações, o seu sotaque nativo apenas demonstrará que esta LE não é a sua língua materna, o que não representa um problema.

Bartolí Rigol (2005) ainda aponta que adquirir o sotaque nativo da LE dependerá dos objetivos e das necessidades de cada aprendiz. Compreende-se que,

para falar o espanhol bem (ou qualquer outro idioma), não é obrigatória a imitação de sotaque.

**Gráfico 18 - O sotaque dos brasileiros falando espanhol interfere na comunicação com nativos.**

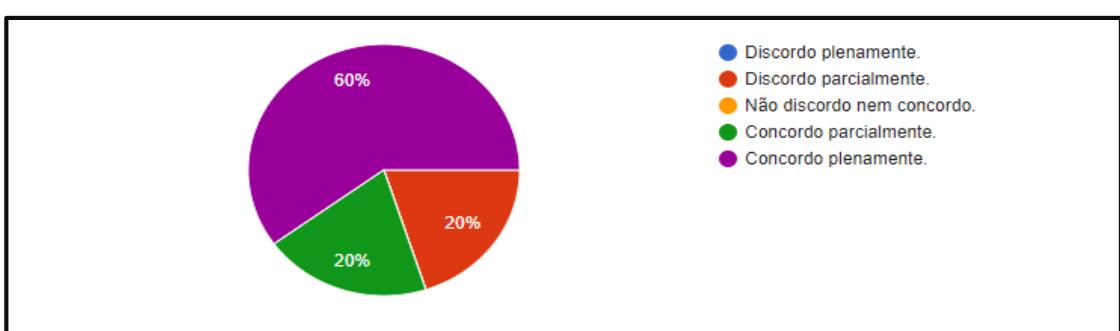


Fonte: elaboração própria.

Em consonância à assertiva anterior, os professores, em maioria, discordam sobre o sotaque ser um problema na comunicação de brasileiros ao falar em espanhol com os nativos. Coadunando com a assertiva anterior e com os argumentos de Bartolí Rigol (2005) já é sabido que, se o indivíduo fala a LE, porém, com o sotaque de sua língua materna, será evidenciado que ele é um estrangeiro. Em termos comunicativos, o sotaque não é um obstáculo.

Bartolí Rigol (2005) assegura que o objetivo mais razoável dos aprendizes é a conquista de entendimento pelos nativos na língua meta, sem limitações e sem necessidade de pedir repetições de palavras incessantemente. Nesta ótica, o sotaque não representa obstáculos. À vista disso, a maioria dos professores estão de acordo com essa ideia geral em torno da aquisição do sotaque nativo.

**Gráfico 19 - Ser fluente é conseguir falar tudo que se quer.**



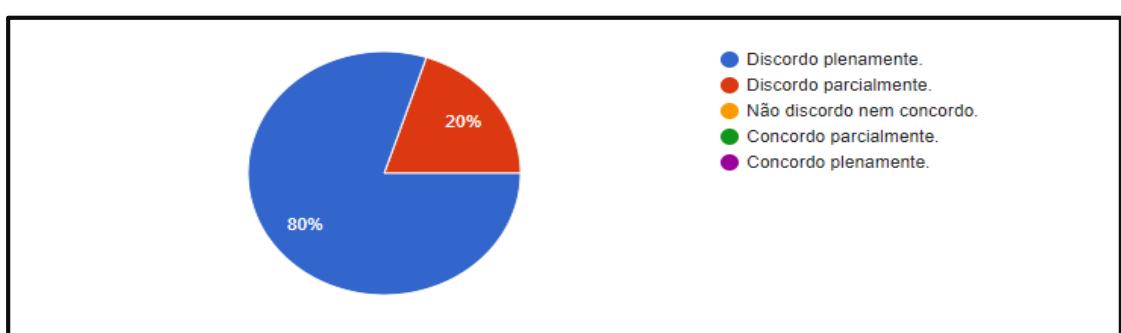
Fonte: elaboração própria.

A respeito da fluência na LE, os docentes, em maioria, concordam que ser fluente é conseguir falar tudo o que se quer.

De acordo com o Dicionário de termos-chave de E/LE:

A fluência pode ser definida como a habilidade de processar (tanto em sua recepção como em sua produção) a língua — aspectos semânticos, morfossintáticos, socioculturais etc. — com soltura e coerência, sem excessivas pausas ou titubeios e a uma velocidade equiparável ou próxima a dos falantes nativos. (Dicionário de termos-chave de E/LE – Cervantes, 2024, tradução própria).<sup>34</sup>

**Gráfico 20 - Ser fluente significa falar rápido.**



Fonte: elaboração própria.

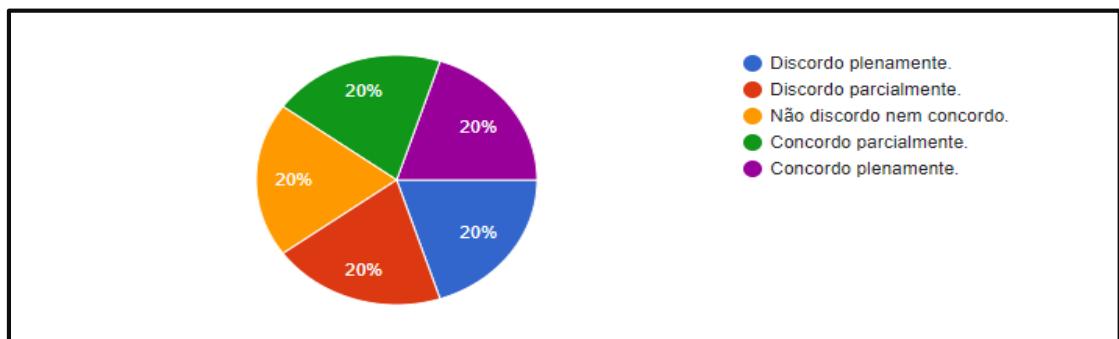
Os professores não compartilham da ideia de fluência na língua estar relacionada à rapidez. Portanto, em maioria, discordam que ser fluente significa, necessariamente falar rápido.

Quando compara-se esta assertiva à anterior, percebe-se que a rapidez da fala não é um caracterizador de fluência, mas sim, da maneira pela qual o indivíduo fala. Há pessoas que falam mais calmamente, e outras, possuem uma rapidez natural quando falam.

A fluência é basicamente ter o domínio necessário para conseguir se comunicar na LE, ou seja, entender e ser entendido, logo, falar rápido não é um potencializador, é apenas uma particularidade do ser social.

<sup>34</sup> “La fluidez, puede definirse como la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc. — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los nativos” ([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/correccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/correccion.htm))

**Gráfico 21 - É importante definir uma variedade linguística específica para ministrar a língua oral.**

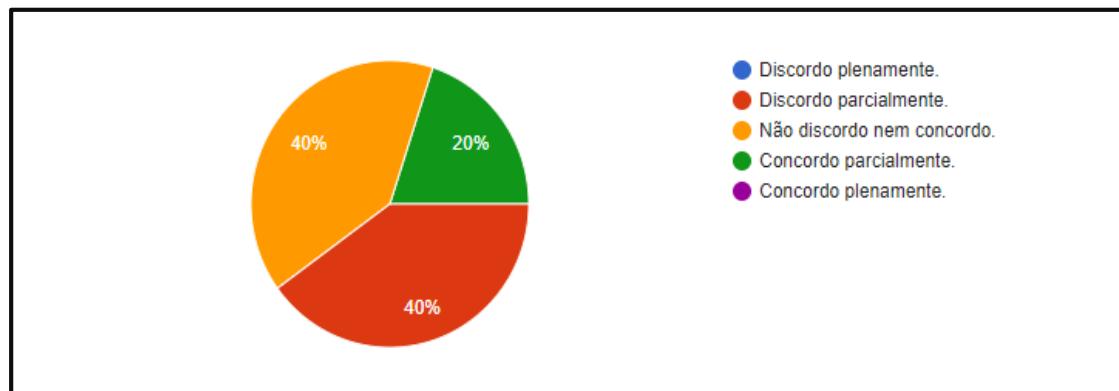


Fonte: elaboração própria.

Com relação ao uso de uma variedade específica do espanhol para lecionar, nota-se, pelas respostas, que não existe um consenso sobre o assunto. Cada um dos professores pensa de uma determinada forma, indo de extremo a extremo. Enquanto há os que não sabem dizer se concordam ou discordam com a assertiva, há professor que concorda e/ou discorda completamente a respeito de usar uma VL específica durante a ministração de suas aulas.

Neste pensamento, é ideal que os docentes conheçam o máximo das VLs da língua, e deixem claro aos seus alunos às suas existências. Quanto ao uso de alguma delas em sala de aula, não existe uma obrigatoriedade de uso a favor de uma ou de outra, logo, esta conduta será adotada por cada professor de acordo com as suas convicções a respeito da língua.

**Gráfico 22 - Não consigo ensinar língua oral utilizando uma variedade que eu propriamente não falo.**

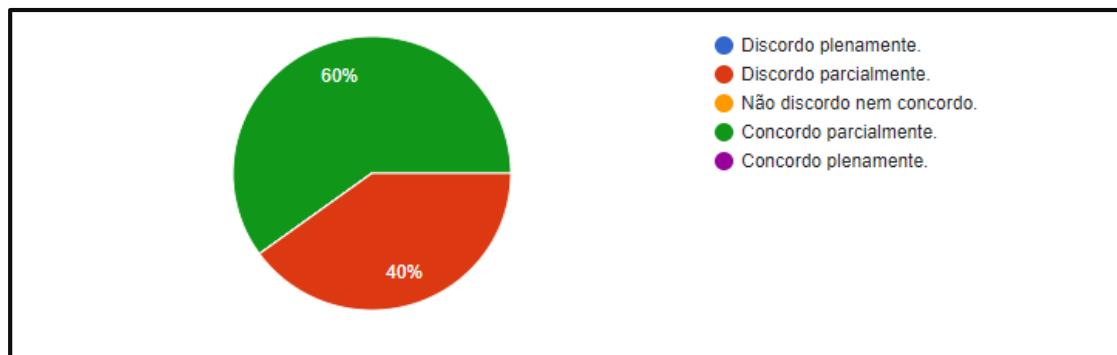


Fonte: elaboração própria.

Nesta assertiva, entende-se pelas respostas dos professores, um conflito de entendimento a respeito do uso das VLs.

Dessa forma, comprehende-se que se o docente não consegue ensinar uma variedade que ele não domina, utilizará uma variedade que ele fala, que ele mais tem conhecimento. Portanto, provavelmente prevalecerá essa variedade nas aulas.

**Gráfico 23 - Falar espanhol é fácil para os brasileiros.**



Fonte: elaboração própria.

A maioria dos participantes concorda parcialmente que falar espanhol é fácil para os brasileiros, embora, o restante discorda parcialmente. A resposta dessa assertiva envolve as experiências dos profissionais na atuação e sua visão de acordo com a aprendizagem geral da língua espanhola por brasileiros.

De acordo com Kaneoya (2013) existe uma crença geral de facilidade para a aprendizagem do espanhol por ser uma língua-irmã do português. Entretanto, por mais que haja semelhanças entre os dois idiomas, isto não garante que os brasileiros terão facilidades para aprender o espanhol. Inclusive, as semelhanças podem dificultar este processo.

Peres e Bongestab (2005) explicam que a semelhança nas duas referidas línguas funciona como um incentivo ao aprendiz. Como alguns dos seus conhecimentos da língua materna coadunam com algumas características linguísticas da LE, o aluno pode acabar tendo a falsa impressão de que vai dominar a LE facilmente, e isso resulta numa frustração posteriormente. Assim, comprova-se que, há uma facilidade, em certa medida, pela irmandade das línguas e, ao mesmo tempo, esta mesma facilidade converte-se numa dificuldade, pois ao avançar na aprendizagem, os aprendizes deparam-se com estruturas diferenciadas entre os idiomas, provocando um conflito na compreensão.

#### **4.1.1 Conclusões preliminares da análise do questionário**

As respostas do questionário dadas pelos professores refletiram algumas tendências acerca de suas formas de ensinar a língua oral e suas crenças. Notou-se, que, de maneira geral, os professores de espanhol do CIL valorizam a língua oral. Contudo, a maioria ainda a enxerga como interdependente e subordinada à língua escrita.

Além disso, sobre a forma de trabalhar a língua oral nas aulas, as respostas mostraram alguns aspectos tais quais:

- Os professores, em maioria, são simpatizantes em relação ao uso da língua espanhola para ministrar as aulas de espanhol.
- Os professores simpatizam com a ideia dos estudantes falarem em língua espanhola durante as aulas ao realizarem atividades diversas no ambiente escolar.
- Se interpreta que os professores ensinam a língua oral utilizando, também, os contextos reais de uso; um aspecto eficaz no desenvolvimento da comunicação e interação dos aprendizes (Hidalgo Navarro, 2023).
- Os professores consideram importante corrigir a pronúncia dos alunos; eles afirmam fazer uso de exercícios de repetição.
- O uso da leitura como um meio para desenvolver a língua oral.
- As respostas elucidaram que o ensino da pronúncia é essencial para os professores.
- Os professores assinalam que também tratam sobre o desenvolvimento da construção do discurso dos alunos, o que, segundo suas respostas, é atingível através das aulas de língua oral.

Com relação às crenças dos professores, as respostas também evidenciaram algumas tendências tais quais:

- Os participantes acreditam na eficácia da língua oral para o desenvolvimento da comunicação dos aprendizes, e a considera fundamental.

- Os professores, em unanimidade, acreditam na necessidade de ministrar as aulas em língua espanhola, dado os benefícios desta prática, permitindo aos alunos um ambiente mais imersivo de contato com a língua.

- Em maioria, os docentes também acreditam que os estudantes devem falar em espanhol durante as aulas, pois isto é crucial para a sua aprendizagem na língua.

- A pronúncia é um aspecto imprescindível e que deve estar massivamente presente nas aulas de língua oral, pois sem uma boa pronúncia, não é possível à aquisição plena da comunicação e da interação.

- A entonação também é valorizada pelos professores, que acreditam que ela deve ser ensinada aos alunos.

- Os professores não entendem o sotaque como um fator representativo de dificuldades na hora da fala; ao contrário da pronúncia.

- Os docentes, em maioria, não acreditam que exista uma variedade linguística adequada para ser utilizada com os alunos, ou para falarem durante as suas aulas; o importante é deixar claro a existência delas, e explicar o máximo possível sobre.

#### **4.1.2 Síntese dos dados advindos do questionário quanto à didática da língua oral e suas crenças:**

**Figura 3 – A didática da língua oral a partir da análise dos questionários:**

**As aulas são ministradas em espanhol.  
Os alunos falam em espanhol.**

**Correção explícita da pronúncia.  
Práticas de repetição.**

**Práticas de leitura.  
Simulações de uso da língua.  
Algumas atividades focadas em contextos reais.**

Fonte: elaboração própria.

**Figura 4 – As crenças sobre a língua oral a partir da análise do questionário:**

A língua oral é, em alguma medida, vista como subordinada à língua escrita.

A língua oral é fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas.

**Uso da língua-alvo por docentes e discentes é fundamental.  
É sumariamente importante trabalhar a pronúncia.**

Sem uma boa pronúncia, não há uma boa comunicação.

É necessário trabalhar atividades com foco na percepção e na interação dos estudantes.

Fonte: elaboração própria.

#### **4.2 Análise das entrevistas**

As entrevistas foram realizadas com as professoras “A” e “B”, na sala de aula de cada uma. Com a primeira professora, a entrevista foi realizada pela manhã, enquanto que com a segunda, foi realizada pela tarde. As perguntas utilizadas foram as que constam no roteiro<sup>35</sup> elaborado para as entrevistas. As falas das professoras foram gravadas através de um celular convencional, e depois foram convertidas em texto. A partir dessas transcrições, ocorreu a análise de conteúdo. Nesta direção, foram elencadas nas respostas das docentes, as ideias nucleares – cujas marcações estão em negrito nos quadros das respostas – possibilitando assim, as análises.

---

<sup>35</sup> Consultar APÊNDICE “C”.

#### 4.2.1 Das respostas das professoras

##### 1 - Como é que começou seu contato com a língua espanhola?

Professora A	Professora B
<p>Além da <b>escola</b>, foi com os <b>Menudos</b>, ali acho que surgiu aquela sementinha, pois eu gostei da musicalidade da língua. Depois eu fiz Letras no Uniceub, entre 1995 a 1997. Inicialmente eu queria fazer inglês e depois comecei a fazer espanhol e <b>me apaixonei</b> assim, então em dois semestres eu já estava <b>totalmente envolvida</b> com a língua espanhola.</p>	<p>Comecei a estudar espanhol <b>no CIL</b> também junto com o <b>ensino médio</b>. Só que o meu contato com o espanhol no ensino médio <b>não era assim tão bom</b>. <b>O professor falava muito em português, depois começava a falar em espanhol</b>. E aí eu comecei a fazer o curso no CIL ao mesmo tempo eu realmente <b>comecei a gostar</b> do espanhol e <b>aprender muito</b>, ainda mais que como tinha a escola com temas mais avançados e o CIL dando muito vocabulário, resultou que, para mim a <b>interação foi bem grande</b>. E eu comecei a <b>unir os dois e aprender a falar bem rápido</b>, com bastante <b>fluência</b>. Depois eu <b>fui para a universidade</b> e já comecei a estudar Línguas estrangeiras aplicadas, estudar inglês, espanhol e francês ao mesmo. Então <b>foram largos anos fazendo espanhol</b>. No ensino médio, só um pouquinho.</p>

Fonte: elaboração própria.

As duas professoras tiveram contato com o espanhol na escola. A primeira se sentiu motivada a entrar no universo da língua, a partir da música, fato que influenciou na sua escolha de fazer letras-espanhol na universidade.

A segunda professora, além de ter espanhol durante o ensino médio, também estudou em um CIL, e em seguida, também resolveu fazer Letras na universidade. É interessante observar no relato da professora B, sobre a sua menção com relação ao ensino de espanhol no CIL, caracterizando-o como eficiente, com bastante vocabulário, permitindo uma maior interação na aprendizagem da língua.

Focalizando este aspecto, Marcuschi (2005) relaciona o tópico de interação com o ensino da língua oral, afinal, esta, por ser dialógica, funciona como uma ferramenta essencial para mediar a comunicação entre os indivíduos, permitindo assim, o progresso da CC.

## **2 - Algum professor serviu como referência para a sua didática atual?**

Professora A	Professora B
<b>Sim, uma professora que eu tive no Ceub. E para mim foi, e é um exemplo de profissional que eu me inspiro.</b>	<b>Sim, inclusive eu tive muitos professores, tanto na universidade como no CIL.</b> Mas eu acho que uso muito as metodologias parecidas com a de <b>uma professora minha que me inspiro demais.</b> Ela gosta muito da metodologia, <b>um pouco tradicional,</b> então ela gosta muito dessa parte de <b>repetir.</b> Ela consegue ajudar os alunos <b>a repetir bastante os fonemas.</b> Então tem que <b>trabalhar muito a repetição,</b> principalmente para as crianças, porque aqui a gente também trabalha com criança, mas com os adultos eu <b>tento fazer eles interagirem</b> mais entre eles, porque eu acho que eles ficam muito assustados, quando estão falando com a gente. E aí eu acho que eles, entre eles, conseguem ter o domínio melhor da língua. E eu aprendi isso com uma

	<p>professora de francês, na verdade. Ela também ensinava em língua estrangeira, mas ela <b>ensinava com teatro</b>. E o <b>teatro</b> às vezes você está <b>interagindo</b> com um público, que seria exatamente <b>interagir</b> com o professor, que é você <b>interagir</b> com uma pessoa de fora. Mas muitas vezes o <b>ator está interagindo com outro ator</b>. E é nesse momento que realmente eles fazem a <b>encenação</b>, que eles pegam tudo o que tem daquele <b>conteúdo e usam mesmo</b>. Então ela trabalhava isso no francês <b>e é isso que eu tento usar nas minhas aulas</b>.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

As duas participantes têm professores como referências em sua didática. A professora B citou dois aspectos relacionados aos docentes que a inspiram à repetição e à interação. No caso, esta última está correlacionada ao teatro.

O desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado à interação. Portanto, o trabalho com teatro pode ser uma ferramenta interessante nas aulas de língua oral, pois pode promover um ambiente de ampla interação entre os alunos. Sobre a questão da repetição, a professora acredita que este tópico está ligado a uma metodologia mais tradicional do ensino.

### 3 - Como trabalha a língua oral em suas aulas?

Professora A	Professora B
No centro de línguas a gente tem uma <b>facilidade</b> . Se a gente for comparar com a escola regular, tem uma facilidade por termos <b>grupos menores</b> , bem menores. O grupo maior que eu tenho, tem 20	Eu coloco os <b>alunos para falarem</b> , responder perguntas. <b>Conversarem com um companheiro</b> . Como eu disse, eu gosto muito que eles façam <b>atividades em duplas</b> , porque eles vão

<p>alunos. Então <b>sempre parte de uma dificuldade ou de um tema gerador</b>. Estou falando sobre comida, então vamos trabalhar restaurante? Vamos trabalhar o garçom. E as pessoas que vão comer nesse restaurante, então, sempre tem um tema gerador em cima daquilo. A gente trabalha o <b>vocabulário</b> e depois eles trabalham <b>em duplas</b>, ou de forma <b>individual</b>, ou também como <b>não gosto muito de jogos</b>, gosto mais das dinâmicas. Porque <b>o jogo leva a uma, a uma rivalidade</b>: “eu sou o ganhador”, então tem um processo meio complicado, dependendo do nível. É, é difícil trabalhar, mas as dinâmicas como essa que você viu em sala, eu gosto bastante, então você <b>trabalha dinâmica e o aluno tem que falar</b>, tem que construir um conhecimento prévio que ele já teve de vocabulário, utilizando aquela estrutura.</p>	<p><b>conversando, interagindo</b>, pois isso <b>funciona bastante</b>, principalmente se eles já se acostumaram a trabalhar na aula em espanhol, portanto, funciona muito. Mas no caso dos alunos menores, eu coloco eles em momentos fechados, em que eles têm que <b>criar diálogos</b> porque <b>eles têm dificuldade de interagir</b>, então coloco ele junto nessas atividades orais específicas, boto eles <b>para repetir</b> muitas frases. Eu também coloco <b>trava-línguas</b> para eles e basicamente é isso. Chega um momento em que eles têm que apresentar os trabalhos. Aí, quando eles vão apresentar o trabalho, é sempre <b>sugerido que eles gravem a própria apresentação</b> no celular ou no celular de alguém e eles consigam ouvir a própria apresentação <b>para poderem observar se a pronúncia está boa</b> etc.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

As duas professoras trabalham com interação em suas aulas. Coincidemente, também usam atividades em duplas, uma didática comum no ensino da língua oral, uma vez que atividades em dupla permitem o desenvolvimento de aspectos relacionados à comunicação e à interação entre os alunos (Marcuschi, 2005).

Couto e Maciel (2012) argumentam que é essencial trabalhar a oralidade através de exercícios direcionadas às práticas. Então, se o professor fala em espanhol durante as aulas e estimula os seus alunos a falarem a LE, serão promovidos avanços

nas práticas orais dos discentes. Assim, é imprescindível que os alunos falem em espanhol durante as aulas, pois esta execução os auxiliará no desenvolvimento de sua fala, tópico importante na aprendizagem de uma LE.

Outra questão citada foi trabalhar com “temas”. A partir disso, as professoras ministram a língua oral utilizando simulações. No relato da professora A sobre o tema gerador “comida” para se trabalhar o “restaurante” na sala de aula é uma simulação, pois comprehende-se que a situação proposta não é real.

Hidalgo Navarro (2023) menciona a respeito da importância de trazer à sala de aula exercícios direcionados às circunstâncias mais próximas do uso da LE em situações reais de uso. À vista disso, o professor traz um tema específico, e propõe aos alunos que desenvolvam algum diálogo, alguma conversação sobre ele. Este tema pode estar relacionado à vida cotidiana dos estudantes. Por exemplo, o tema “rotina”. Os estudantes sabem como é sua rotina, neste sentido, precisam montar uma situação de fala na qual precisam discorrer acerca de sua rotina, só que em espanhol. Com isso, entende-se o ensino da língua oral utilizando contextos reais de uso.

Também é citado por uma das professoras, uma ferramenta interessante: os alunos gravarem sua apresentação no celular para que possam ouvir depois e observarem como estão falando o espanhol. Trata-se de um mecanismo de autorregulação, pois é importante se ouvir falando a LE para identificar possíveis erros cometidos. O vocabulário também é trabalhado nas aulas de língua oral, afinal de contas, é uma referência de ensino dos CIL.

Em suma, as professoras afirmam que lecionam a língua oral utilizando-se de diversos procedimentos e o foco maioritário é no desenvolvimento da interação através de: atividades em duplas, construção de diálogos, e outras atividades. Além disso, evidenciam a importância de trabalhar o vocabulário. Entretanto, uma das professoras reforça a necessidade de repetir para aprender, principalmente com crianças. Ela evidencia o uso de trava-línguas como uma ferramenta dessa técnica.

#### **4 - Fala em espanhol durante as suas aulas? Por quê?**

Professora A	Professora B
<b>Sim.</b> O aluno precisa escutar. Então, uma forma de escutar é que eu também	<b>Sim.</b> Porque é a metodologia que a gente usa na escola, que é a

<p>fale em espanhol e por termos essa semelhança, essa facilidade, que num primeiro momento é uma facilidade, o aluno, ele escuta em espanhol. Começa <b>a treinar o ouvido, a sonoridade da língua</b>, para que num segundo momento, ele também <b>consiga falar</b>.</p>	<p><b>metodologia comunicativa, interativa</b>, então <b>o professor fala espanhol e o aluno</b> também, e nisso, ele já tem um <b> contato com a língua</b>, pelo menos naquela semana da aula, uma vez que temos uma realidade na qual muitos alunos não estudam em casa. Então <b>se perdemos tempo na aula, falando em português, acaba que eles não têm mesmo interação em nenhum momento</b>, porque é esperar muito que os alunos realmente estudem em casa. Tem alunos que estudam sim, mas a maioria não estuda. Então, é meio que <b>obrigatório</b>, na minha percepção, <b>falar espanhol dentro da aula</b> e também mostrar que esse ambiente, que é o lugar da aula em espanhol é útil. Isso faz com que o próprio aluno se mostre mais apto a falar, exatamente porque ele já vê que eu estou falando espanhol o tempo inteiro. Então ele também tem que fazer. A gente tem até cartaz dizendo “mantenha a calma, e fale espanhol”, que é <b>para incentivar</b>.</p>
---	---

Fonte: elaboração própria.

As duas professoras afirmam que falam em espanhol durante as aulas. Elas ratificam acerca da importância do aluno precisar escutar e da necessidade de ter um contato com a língua, sendo assim, falar em espanhol durante a aula proporciona aos alunos um espaço de imersão linguística.

Além disso, outro ponto mencionado, é que, muitos alunos, na maioria das vezes, têm contato com a LE apenas nos momentos em sala de aula, fora isso, o contato é quase nulo, e isso envolve alguns fatores como: o estudante não tem tempo de estudar em casa, ou talvez não tem interesse o suficiente para estudar fora da sala de aula.

A professora B também menciona que falar em espanhol durante as aulas é um estímulo, pois os estudantes se sentem mais aptos a também falarem a LE no ambiente.

### **5 - E os alunos também falam em espanhol durante as aulas? Como funciona isto?**

Professora A	Professora B
<p><b>Sim.</b> Eu já no primeiro, no primeiro dia de aula, a gente faz um contrato. Vamos colocar assim, entre aspas, um <b>contrato</b>. Nesse contrato eles assinam e a gente constrói algumas <b>regras</b> da sala de aula. E dentre as regras, tá que eles vão <b>falar em espanhol</b>, no primeiro momento, com muito <b>mais erros do que acertos</b>. E a gente vai ali tentando <b>chegar a uma comunicação</b>. A gramática correta, num primeiro momento, eu deixo, é, fica um pouco mais flutuante, sem grandes correções, que eu quero que eles <b>perciam esse medo</b> de, de, da <b>comunicação em espanhol</b>. Então, no primeiro momento, eles falam, falam muito mais errado do que certo. E depois a gente vai <b>organizando, vai corrigindo</b>, até que eles começem a <b>falar corretamente</b> e sempre de <b>forma leve</b>, sem a</p>	<p><b>Claro.</b> Eu costumo pedir bastante, principalmente para os menores. Eles têm uma <b>resistência maior</b>, porque eles não têm <b>vocabulário suficiente</b> para já estar falando tudo o que eles querem em espanhol. Então eu vou insistindo para o que a gente já aprende, seja falado em espanhol. E conforme eles vão <b>ganhando conhecimento</b>, eles vão <b>ganhando mais liberdade comunicativa</b>. Então eu tento, eu tento é me conectar, eu tento fazer com que eles observem que o que eles aprendem de <b>gramática</b>, na verdade, é só um <b>recurso para que eles possam falar tudo o que eles querem</b>. Não conecto a gramática com oralidade. Eles se sentem muito presos à gramática.</p>

<p>preocupação de que vai falar em espanhol e vai errar. Ah bom, é esse entendimento que que eu tento passar para eles, que é <b>importante que eles falem.</b></p>	
---	--

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que os alunos falarem em espanhol durante as aulas é quase que uma regra imposta pelas professoras. Elas acreditam na importância desta prática, uma vez que, para desenvolver a competência comunicativa, os alunos precisam ouvir para poder falar a LE.

Bartolí Rigol (2005) destaca sobre a produção e a percepção da fala. Portanto, enquanto o aluno fala na LE, ele vai tendo uma percepção sobre a sua oralidade, e alinhado às correções dos professores, esses fatores podem corroborar para uma otimização da CC do aprendiz.

## 6 - Como a pronúncia é trabalhada em suas aulas?

Professora A	Professora B
<p><b>Depende</b> muito <b>do nível</b>. A gente trabalha muito, é a <b>correção mesmo</b>, palavras dentro daquela palavra, aquele som. <b>Faz a comparação com o português</b>, trabalha, é, trava-línguas, textos pequenos, muita, <b>muita compreensão auditiva</b>. Dependendo do nível das turmas, às vezes não temos tempo para trabalhar isso de forma tão gradual. Então, num primeiro momento você apresenta <b>o alfabeto, apresenta o cada um dos sons, faz uma comparação com a língua</b>, porque no</p>	<p><b>Eu corrijo ele só repetindo a palavra</b> apenas. Eu <b>só repito a palavra corretamente</b>. Aí já entendem que que eles pronunciaram errado. E no caso de que muitas pessoas pronunciam aquela palavra equivocadamente, aí <b>eu vou no quadro e coloco a forma silábica da pronúncia</b>. Então eu coloco todas, todo o grupo silábico, se eles estão errados na pronúnciação de uma letra X, aí eu coloco o grupo silábico inteiro. Aí eu falo, gente, vamos pronunciar aqui? A gente pronúncia todo o grupo silábico e</p>

<p>primeiro momento a gente sempre compara a nossa língua com a língua que a gente está aprendendo e depois a gente começa a realmente <b>trabalhar a oralidade</b>. Mas assim, corrigir, <b>corrigir, interrompendo. Isso não faço</b>. Eu deixo o aluno terminar, depois, eu pego aquela palavra que ele pronunciou corretamente, pronunciou de forma errada, <b>falo a palavra corretamente e peço para que eles repitam</b>.</p>	<p>palavras que tenham aquela letra, porque <b>aí eles conseguem relacionar o que são com a vogal</b> já e eles já conseguem relacionar com uma palavra.</p>
--	--

Fonte: elaboração própria.

As professoras afirmam que ensinam a pronúncia em suas aulas utilizando métodos como a correção e a repetição. Dessa forma, a correção serve para que o aluno entenda qual foi o seu erro no momento de pronunciar algum fonema da LE, e na repetição, ele vai repetir aquela referida palavra, embasado pelas correções da professora.

Sobre as correções dos erros de pronúncia, Bartolí Rigol (2005) afirma que o objetivo principal não é enfatizá-los, e sim, permitir a aquisição plena dos estudantes na LE, dando possibilidades deles entenderem e também serem entendidos Segundo a autora, desse jeito é possível vislumbrar uma evolução na compreensão dos alunos em relação à LE.

Percebe-se pelo discurso de ambas as professoras que elas relacionam diretamente pronúncia com correção e focalizam invariavelmente os segmentos.

## 7 - Para adquirir fluência na língua, é necessário ter uma boa pronúncia?

Professora A	Professora B
<p><b>Sim, as duas caminham juntas.</b></p>	<p><b>Depende. Às vezes a pronúncia, ela é necessária para você ser compreendido.</b> Então, se você fala uma</p>

	<p>pronúncia muito marcada, como português, por exemplo, errada, <b>errando o som de algumas letras, aí você muda o significado da palavra</b> ou você cria uma palavra que nem existe na língua. Por exemplo, chocolate é uma palavra que não existe no espanhol, esse chocolate que é a mesma palavra com grafia igual, porém são diferentes, mas de qualquer forma, <b>a pronúncia é importante sim, o sotaque nem tanto</b>, mas ela sim.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

Enquanto uma das professoras têm convicção de que é necessária uma boa pronúncia para se ter fluência na LE, a outra acredita que isto depende, porém, no fim, ela considera que a pronúncia é importante neste quesito. Afinal, se o falante não tem uma boa pronúncia, pode errar na produção de algum vocábulo ou até mesmo criar uma palavra que não existe na LE, o que pode prejudicar a sua comunicação com os nativos daquela língua.

Bartolí Rigol (2005) relaciona a fluência à pronúncia. Compreende-se que a pronúncia é sumariamente importante na percepção comunicativa de uma LE, dessa forma, se o indivíduo possui uma pronúncia defeituosa, ele poderá enfrentar problemas em sua comunicação, podendo ela ser comprometida e limitada.

#### **8 - O que é imprescindível para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes?**

Professora A	Professora B
<p>Eu acho que primeiro, <b>a curiosidade, a paixão. O amor pela língua</b>, o amor pelo o que eles estão estudando. <b>Para que que eu quero estudar espanhol?</b> Acho que a primeira pergunta que eu</p>	<p>Fazer muita interação, trabalhos, tarefas que envolvam o desenvolvimento da fala dos alunos, construção de diálogos e coisas similares.</p>

<p>faço sempre para eles é, por que vocês estão estudando espanhol? É, “ah, porque eu gosto da língua, porque eu quero escutar canções, músicas, porque eu quero viajar”. Então tem muito partido que eles querem ao aprender o idioma.</p>	
---	--

Fonte: elaboração própria.

As professoras foram distintas em suas respostas. A primeira citou mais as razões pelas quais levam o estudante a cursar a LE, então, segundo ela, antes de tudo, o desenvolvimento da CC vai depender de um processo no qual o aluno conheça a si mesmo e entenda os seus objetivos, os seus propósitos que o levaram a querer aprender a língua espanhola. Já a segunda professora cita aspectos como o trabalho de atividades que envolvam um ambiente de interação, bem como a construção de discursos entre os estudantes (Marcuschi, 2005).

#### **9 - As suas aulas auxiliam para que os alunos desenvolvam aspectos de comunicação e interação?**

Professora A	Professora B
<p>Enquanto o profissional e amante da língua <b>é isso o que eu procuro</b> em todas as aulas, todos os momentos em que eu estou em coordenação, que eu estou pensando, como será a aula que eu vou dar no dia seguinte ou na semana seguinte? <b>É o meu desejo</b> aí, que eles estejam primeiro, cada vez mais <b>apaixonados pelo idioma</b> que eles estão aprendendo. E que eles <b>tenham essa vontade</b> de continuar procurando, de continuar sendo <b>curiosos para aprenderem cada dia mais.</b></p>	<p><b>Sim, com certeza.</b></p>

Fonte: elaboração própria.

As professoras não detalharam muito suas respostas, mas ambas afirmaram sobre a contribuição de suas aulas para o desenvolvimento dos aspectos comunicativos e interacionais dos alunos. Em consonância às respostas anteriores, presume-se que este desenvolvimento é realizado através das atividades mediadas por elas que incluem: trabalhos em duplas, construção de diálogos, dinâmicas variadas, ministrar a aula em língua espanhola e estimular os alunos a falarem na LE constantemente. Tendo isto em vista, é sabido que estas particularidades são fundamentais para o progresso da CC (Hidalgo Navarro, 2023).

#### **10 - Utiliza alguma variedade linguística específica em suas aulas?**

Professora A	Professora B
<p>Eu aprendi... a gente... a gente acaba utilizando o <b>acento do professor, que a gente aprendeu espanhol</b>, né? Então eu aprendi o meu acento. <b>Ele é mais o espanhol, de Espanha.</b> Porque eu tenho colegas que trabalham aqui e tenho o acento mais hispano, puxado pro colombiano ou argentino, mas o meu espanhol, eu não... Então eu tenho eu tenho mais características do espanhol, da Espanha.</p>	<p>Eu tento, eu <b>tento ser mais neutra, porém eu aprendi o espanhol da Espanha.</b> Especificamente, o central “madrileño”, é, mais por causa das minhas professoras, que a maioria das professoras da UnB, elas são da Espanha, então isso tem muito contato, né? Então a maioria das variedades das palavras que eu falo, às vezes acaba sendo a primária, que essa variedade mais do dicionário, que é espanhola, mas eu <b>tento sempre mesclar exatamente para ter um pouquinho de domínio de todas.</b> E eu sou disso já adotei isso na minha pronúncia, já escolhi isso. Assim, eu consigo me comunicar com todo mundo muitas vezes, porque sabendo que eu não posso adotar de fato um aí eu me sinto até mais obrigado a entender os demais. Então <b>eu falo um mais genérico assim,</b></p>

	mas brasileiro, <b>geralzão</b> . Só que quando estou me comunicando com pessoas de outros países, elas falam que eu eu falo parecido, mais com os mexicanos ou peruanos. Que é um espanhol mais, é, fácil de entender, mais, mais limpo. E eu falo todas as sílabas, então, né, eu não as engulo, não as como.
--	---

Fonte: elaboração própria.

As duas professoras ressaltaram que, predominantemente utilizam o espanhol peninsular em suas aulas. As duas relacionam o uso desta variedade pela influência dos professores que tiveram durante seu processo de aprendiz e pelo maior contato com esta variedade durante seus estudos.

Apesar disso, a professora B ressalta também uma forma neutra de falar. Neste caso, Andión Herrero (2008) discorre a respeito do espanhol neutro, segundo a autora, essa variante funciona como um mecanismo global de entendimento e compreensão da língua espanhola. É o espanhol utilizado nos meios de comunicação do mundo globalizado, no qual a neutralidade faz-se presente. Esta neutralidade inclui a suavização de sotaques e a despersonalização de demais variedades linguísticas.

## 11 - Como ensina sobre as variedades aos seus alunos?

Professora A	Professora B
Quanto são <b>níveis iniciais</b> , eles <b>não têm essa, essa visão de muitas variedades</b> . Eles aprendem o <b>espanhol que eles escutam</b> , que é o espanhol que eu ensino para eles. Quando são alunos maiores, que já vieram de outros professores, aí sim eles já têm uma visão mais ampla, assim como o português. A gente tem o nosso	<b>Eu tento sempre trazer vídeos e músicas de variados cantores de várias nacionalidades</b> , inclusive aqui a gente <b>ensina muito história</b> para eles, né? Então eles aprendem bastante sobre os países, sobre a história de cada país. <b>Além da cultura de modo geral</b> . E <b>o livro</b> também tem alguns momentos que ele que ele <b>mostra várias</b> , vários

<p>português que é falado em Brasília é diferente do português que é falado em outras regiões do Brasil. Então <b>a gente parte do nosso universo, Brasil, para que a gente também possa fazer essa comparação com o espanhol.</b> E o espanhol que eles já trazem com outras variedades, é o espanhol que eles continuam falando ou não. Aí <b>eu os deixo muito tranquilos para que eles possam escolher que acento, que variedade eles vão, vão utilizar na fala deles.</b></p>	<p>sotaques, mas ele <b>predomina com o da Espanha muitas vezes, e o da Argentina.</b> É notável que o livro, não o livro de hoje, mas outra sequência de livros que a gente usa, ele tem uma predisposição a trazer ou áudios do espanhol, da Espanha ou da Argentina.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

As professoras ressaltam que tentam abranger as existências das variedades linguísticas aos alunos. Elas afirmam que os discentes escutam com frequência, a VL proveniente da Espanha, uma vez que é a mais utilizada pelas professoras.

Além disso, também é mencionado neste tópico, o livro didático. Por ser um recurso pedagógico utilizado pelo professor, naturalmente pode interferir na predominância de um ensino direcionado a uma VL específica. Aqui no caso, a professora explica sobre as atividades do livro serem inspiradas maioritariamente na cultura espanhola, logo, é natural o protagonismo desta variedade no material, e a sua incorporação imperante no ensino. Entretanto a professora B afirma que usa vídeos e músicas para apresentar as distintas variedades do espanhol.

## 12 - O aluno deve imitar o sotaque de um nativo quando for falar em espanhol?

Professora A	Professora B
--------------	--------------

A gente sempre procura isso, principalmente quando você trabalha com músicas ou você vê uma série, quando você ver aquela mesma musicalidade do que você estudou.

**Eu não acho necessário**, mas acho que se eles se identificam com algum grupo hispânico específico, e quer realmente consumir muito material daquele daquele grupo, ele **quer se sentir mais integrado**, ele pode sim optar por um, **por um sotaque**. Aí eu sempre digo: “se vocês quiserem aprender o sotaque, vocês podem realmente tentar integrar esse sotaque à fala de vocês”. **Mas não é uma coisa obrigatória**. A pronúncia correta é obrigatória. Então certas letras eles têm que seguir o mesmo som para ser coerentes. Inclusive eu explico que às vezes que trocando muito o som de uma letra que muda muito no sotaque vai fazer com que seja perceptível que eles são um estrangeiro. Daí é só escolher uma pronúncia, **seguir com essa pronúncia tranquilamente que você já vai é perder esse esteriótipo de de estrangeiro porque você domina a língua**. Porque mais do que ser um estrangeiro, é necessário que as pessoas saibam que você fala espanhol, que é isso que vai contar quando você estiver procurando um emprego, você estiver em outro país, vai se comunicando e também para as pessoas não tentarem te roubar ou te enganar porque você tem o domínio da língua. **Então eles não vão tentar fazer nada com você se você domina a língua**.

--	--

Fonte: elaboração própria.

As professoras não acham obrigatório que o aprendiz imite o sotaque da LE, porém, consideram essa prática bastante recomendável, e demonstram isso em suas aulas. Ademais, a professora B procura deixar essa decisão para os próprios alunos, de acordo com suas intenções na aprendizagem e de sua identificação com algum grupo específico, que fala com um determinado sotaque. Nesta ótica, Bartolí Rigol (2005) explica que imitar o sotaque de um nativo é, geralmente, um objetivo secundário dos alunos, dessa maneira, esta decisão dependerá de alguns fatores relacionados às finalidades dos discentes na aprendizagem da LE.

### **13 - O sotaque de um brasileiro falando em espanhol pode representar algum problema na comunicação com os nativos?**

Professora A	Professora B
<b>Não, não vejo nenhum problema nisto.</b>	<b>Não necessariamente.</b> No caso, o problema é, <b>se ele for entendido, tá tudo bem.</b> E se ele tentar imprimir um sotaque, essa não é questão. A questão é, se ele quiser ser mais, integrar mais, aí tudo bem. Mas <b>o fato dele não saber falar em espanhol é que vai prejudicá-lo.</b> Mas não ter o domínio da língua de fato. Porque se ele aprende as possíveis pronúncias daquelas daquelas palavras, ele consegue entender os outros sotaques também. Então é mais sobre o saber do que o imitar.

Fonte: elaboração própria.

As professoras não consideram o sotaque como um problema na comunicação em LE. É mencionado que pode haver complicações, caso o aprendiz não domine efetivamente a língua, logo, se ele consegue entender um nativo e vice-versa, o sotaque não é prejudicial. Bartolí Rigol (2005) evidencia que o fundamental para conseguir uma boa comunicação na LE, é ter, também, o domínio da pronúncia, neste

sentido, o sotaque não é um elemento comprometedor. Por assim ser, falar uma LE mantendo o seu sotaque nativo, apenas elucidará que você é um estrangeiro.

#### **14 - Para o desenvolvimento da comunicação e da interação, o ensino da língua oral por si só é suficiente?**

Professora A	Professora B
<b>Não.</b>	<b>Por si só não, é necessário algo da língua escrita também.</b>

Fonte: elaboração própria.

As professoras não consideram que seja possível desenvolver os aspectos interativos utilizando-se apenas do ensino da língua oral, e, de alguma forma, é necessária a incorporação da língua escrita. Bartolí Rigol (2005) aponta necessidades de mudanças neste âmbito, visto que a língua escrita muitas vezes é utilizada como um apoio no desenvolvimento da competência comunicativa. Entende-se que em certos momentos, a língua escrita é mais protagonista que a língua oral no ensino dos aspectos interativos e isso pode comprometer a aprendizagem dos estudantes.

#### **15 - A língua oral é tão importante quanto a língua escrita?**

Professora A	Professora B
<b>As duas caminham juntas, daí vai depender dos objetivos do meu aluno.</b> Se ele quer aprender espanhol para viajar, lógico que vai precisar mais da língua oral do que da língua escrita. Se ele quer ser um profissional de idiomas, ele quer ser um profissional, um professor de espanhol, somente falar, vai ser pouco, então depende muito do objetivo dele.	<b>Eu acho que as vezes elas são igualmente importantes.</b> Inclusive sempre tento trabalhar bastante a escrita e bastante oralidade da mesma forma que eles estão falando bastante nas aulas, eles estão escrevendo. E eu verifico, toda vez se eles estão escrevendo corretamente, eu vou corrigindo. <b>Porque se eles erram a escrita, muitas vezes vão errar a pronúncia,</b> que é o que a gente tinha falado, que eles estão conectados porque não saber o som da letra é escrever errado. Então eles mostram

	que não estão reconhecendo aquela letra, aí eles mostram que estão confundindo o som, por exemplo.
--	--

Fonte: elaboração própria.

Na visão das professoras, as duas são igualmente importantes, porém, há algumas diferenças, como por exemplo, os objetivos do aluno. Dependendo do que ele está interessado em aprender na LE, talvez precise de um ensino mais focado, seja especificamente na língua escrita ou na língua oral. Assim, também é mencionado que as duas se relacionam, então é importante trabalhá-las juntas para o progresso da competência comunicativa e das habilidades de escrever, pois estão interligadas.

Cantero (1991) aponta sobre a predominância da língua escrita nas aulas direcionadas à interação, e muitas vezes, a língua oral exerce um papel secundário neste contexto.

#### **16 - E nas suas aulas, a língua oral tem o mesmo espaço que a língua escrita?**

Professora A	Professora B
<p><b>Sim. O mesmo critério.</b> Apesar que eu aprendi mais a forma escrita. O professor que eu tive naquela época, ele tinha muito mais a necessidade de nos ensinar a escrever corretamente, gramaticalmente correto. Essa era a preocupação da minha professora. <b>Eu tento fazer com que essa preocupação, que eu não passe, essa preocupação para o meu aluno, porque eu quero que ele se comunique.</b> Então, naquele primeiro momento, ele fala errado, ele escreve</p>	<p><b>Sim, trabalho as duas igualmente.</b></p>

errado. Se houve comunicação, a gente depois vai, vai corrigindo isso. **Eu não quero tolher o meu aluno.** “Ah, eu não vou fazer porque eu tenho medo de errar”. **Eu tento fazer o máximo para que ele não sinta esse medo.**

Fonte: elaboração própria.

De acordo com as professoras, sim, a língua oral é trabalhada em suas aulas no mesmo nível de importância da língua escrita, logo, supõe-se que não há uma supervalorização de uma sobre a outra. A professora A ainda relata sobre sua etapa como aprendiz, na qual foi moldada por um ensino que privilegiava a língua escrita, mas que tenta não trazer isso para os seus alunos.

### **17 - Quais facilidades e dificuldades apontaria na sua didática da língua oral?**

Professora A	Professora B
<p><b>Facilidade</b> como sempre é a <b>semelhança da língua. Dificuldade</b> também é semelhança com a língua, porque muitas vezes a gente acha que, ah, é uma outra palavra, e aí muitas vezes é aquela mesma palavra que é utilizada nos dois idiomas, ou então, o número 6 é o número que é utilizado tanto em português como em espanhol. Mas os alunos querem ditongar, aí querem falar “sieéis”. Por quê? Porque muitas palavras em espanhol tem o ditongo. Ou então muitas palavras também terminam com o “ción”. Então</p>	<p><b>A semelhança do espanhol com o português que ajuda no entendimento, mas ao mesmo tempo também pode dificultar</b>, pois as línguas se parecem, mas não são iguais, e isso causa dificuldades no entendimento dos alunos.</p>

acaba que que você utiliza a sua língua materna e faz esses, é... faz essas regrinhas como se fosse algo geral. Então acaba dando, dando problemas.	
---	--

Fonte: elaboração própria.

Em concordância, as professoras destacam a semelhança da língua espanhola com a língua portuguesa como a facilidade e a dificuldade no ensino da língua oral.

Calvo Capilla (2009) aponta as similaridades entre os dois idiomas, nas quais inclui: a morfologia e o vocabulário. Entretanto, a autora fala sobre a sintaxe, pois ainda que seja um elemento que compartilha coincidências, é aqui a notoriedade das diferenças mais significativas entre as línguas. Com essa ideia, entende-se que a semelhança pode ser um facilitador e um agravante no processo de aprendizagem da língua espanhola por um brasileiro e vice-versa. A autora ratifica que os alunos então, começam a aprender o espanhol rapidamente com uma abundante confiança por conta desses fatores coincidentes, porém, ao avançar os estágios da aprendizagem, começam a perder essa confiança quando se dão conta de que, ainda que parecidas, as duas línguas possuem diferenças expressivas em suas estruturas, e é a partir disso que sua aprendizagem vai enfrentando diversos percalços em seu progresso.

#### **18 - Utiliza quais materiais didáticos no ensino da língua oral?**

Professora A	Professora B
<b>Nós temos dois materiais, livros.</b> O currículo pleno trabalha com “buena gente”. A gente começa desde o livro 1 e vamos até o livro 4, dentro do currículo pleno, o último ano o 3 C e o 3 D, gente trabalha com “aula Internacional 4” depois o currículo específico tem “gente única”. São os materiais que nós trabalhamos.	<b>Eu uso muito um dadinho.</b> Eu tenho um dado que é um dado de perguntas, só que ele é um dado <b>multifuncional</b> . Eu consigo trocar as perguntas que tem nesse dado. E aí eu <b>uso isso também para fazer eles se comunicarem</b> . Às vezes eu <b>uso muito jogos</b> no “wordwall” com perguntas, aí cada um responde uma pergunta. E eu também gosto muito de trabalhar <b>tarefinhas em grupo</b> , que são <b>competitivas</b> , porque os jovens

	<p>assim gostam muito de competir. Então eu uso isso como um recurso também, que é a vontade de competir com as atividades que eu quero passar. Então eu coloco muitas atividades de competição em que <b>eles têm que criar frases, responder as perguntinhas ou criar algum diálogo</b>. Aí quem faz o melhor diálogo, eles mesmos votam, ou quem consegue responder melhor as perguntas, ganha. Aí eles ganham só conhecimento as vezes, ou eles ganham alguma coisa, como um lápis. <b>Também uso o livro</b>. O livro vem <b>com várias perguntas, mais as atividades interativas</b>. Mas às vezes essas atividades interativas são muito fechadas, então <b>eu gosto também de colocar os alunos para trabalhar em pares, pois assim, eles interagem entre eles</b>.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

As duas professoras utilizam o livro didático, entretanto a professora B citou diversos materiais/ferramentas para trabalhar a língua oral, tais quais: dado de perguntas, tarefas em grupos, jogos, competições etc. A partir desses materiais, ela consegue promover ambientes interativos propícios ao desenvolvimento da CC dos aprendizes.

Hidalgo Navarro (2023) defende a utilização de variadas tarefas, com exercícios diversificados no ensino. Sendo assim, o estudante vai ser estimulado de várias formas e interagir de maneiras diferenciadas, o que contribui para o desenvolvimento de sua CC.

## 19 - Esses materiais são eficientes? Como os avalia?

Professora A	Professora B
<p>É, é muito, é <b>muito difícil você avaliar</b> o que é um bom material. Porque a gente sempre procura <b>naquele momento ele serve como um bom material, mas daqui a pouco ele começa a ficar defasado</b>. Então, essa procura por materiais melhores, isso sempre vai acontecer. Quando a gente trouxe esses materiais para o centro de línguas, eram materiais bons, com um preço também muito bom, que a gente também precisa verificar essa questão do preço, porque os nossos alunos, eles não vão comprar um livro de 300, 400 reais. E esse livro que a gente trabalha hoje, ele está mais ou 130 reais, anual. É um livro que deixa a desejar, mas foi o que a gente pôde colocar.</p>	<p><b>Depende de cada turma</b>, porque tem uns alunos que eles são mais motivados, né? E eles já entenderam que estar aqui duas vezes na semana não é suficiente para eles, para eles aprenderem espanhol como um todo. É, esses alunos vêm já aptos a participar da aula integralmente. Eles já vêm preparados, <b>mas os alunos que não têm tanto interesse aí, independente do material que eu use e tudo mais, eles vão ser resistentes, vão querer falar português, eles vão reclamar.</b></p>

Fonte: elaboração própria.

A eficiência dos materiais depende de alguns fatores, de acordo com as professoras: de sua acessibilidade aos alunos e também dos interesses dos próprios. Então, eles são uma ferramenta importante no ensino, mas cabe ao professor fazer planejamentos vislumbrando as melhores maneiras de ministrar suas aulas, e aproveitar o que julgar útil em cada material que utiliza.

## 20 - A instituição interfere no ensino da língua oral ou ela é trabalhada de acordo com as suas perspectivas?

Professora A	Professora B
--------------	--------------

<p><b>Não há exatamente exigências da instituição</b> com relação a isso. O professor, ele quer que seu aluno fale. Eu sei que o meu trabalho foi bem feito, porque eu estou vendo o resultado desse trabalho. Estou vendo que o meu aluno, ele está conseguindo, é, falar, está conseguindo se comunicar na língua. Então <b>não é uma exigência da instituição, mas eu acho que é mais uma exigência minha como profissional.</b></p>	<p>Bom, no momento <b>eu tenho mais liberdade para ensinar</b>, para decidir as coisas. Mas eu já trabalhei em escolas em que a metodologia era muito fechada. <b>Agora a gente está trabalhando com a abordagem comunicativa, que deixa muito mais aberta para o professor, essas questões.</b> Daí eu sempre tento perguntar aos alunos coisas relacionadas com a realidade, se aquilo combina com eles ou não. O que é que eles pensam sobre? Que é um pouco de <b>trazer a realidade para a sala de aula também, fazer com que eles interajam</b>. Mas <b>em alguns momentos eu tenho que ser um pouco mais tradicional</b> também, porque <b>o tradicional de repetição</b>, tudo mais que eu aprendi nas outras escolas, também <b>vem ao calhar quando eles estão aprendendo pronúncia</b>, por exemplo. Eu tenho a <b>liberdade de usar um pouquinho de cada metodologia</b> que eu já aprendi na vida, <b>só falando espanhol dentro da sala de aula e usando a abordagem comunicativa</b>, já <b>está alcançando todos os objetivos quanto da escola</b>, quanto os meus pessoais, que o meu objetivo pessoal é ensinar espanhol, pelo espanhol.</p>
---	--

Fonte: elaboração própria.

As professoras concordam que têm autonomia em suas aulas para decidirem a melhor maneira de ensinar. Nesta lógica, é crível que as professoras trabalham sua forma de ensinar de acordo com as suas crenças sobre a didática da língua oral, embasadas por suas experiências como aprendizes e também como docentes, além dos resultados de aprendizagens, observados através do desempenho dos alunos.

## **21 - Como eram as suas aulas de língua oral ministradas pelos seus professores de espanhol?**

Professora A	Professora B
<p>Eu sou de uma outra geração, é totalmente diferente. Na minha época, <b>a gente não tinha material, a gente não tinha livro. A gente trabalhava um texto que o professor trazia.</b> Em cima daquele texto, a gente trabalhava o que nós havíamos entendido, a parte interpretativa. Depois, dentro do texto, trabalhávamos também o vocabulário. Se era um vocabulário que o professor queria passar de família, o texto estava relacionado à família. Dentro desse texto também trabalhava também uma parte cultural e tudo muito repetitivo.</p> <p><b>Professor falava, a gente repetia, falava, repetia. As respostas sempre eram iguais.</b> Então mudou muito da época que eu estudei para cá, para hoje. <b>Mudou muito.</b> Também dependia muito do que cada aluno queria. Os alunos que sabiam que seguiriam por essa por esse lado do vou ser professor de espanhol, eles procuravam sim falar em espanhol. <b>Eu sempre</b></p>	<p>Como eu disse, <b>no ensino médio tinha muita influência do português</b>, porque objetivo do espanhol no ensino médio, é <b>um espanhol instrumental</b> que mais para poder consumir algum, algum conteúdo em espanhol para ir à universidade, ler algum texto caso seja necessário. E <b>muita gramática para fazer as provas</b> de Enem, vestibular. Então, tinha muita <b>gramática</b>, muito, muito <b>tarefinha de completar com verbo</b>. Tinha <b>poucas interações comunicativas</b>, mas a minha professora do terceiro ano falava espanhol com a gente. Nos outros anos anteriores, <b>os professores não falavam espanhol</b>, quer dizer, só às vezes quando estava lendo um texto ou quando estava explicando um conteúdo que já era em espanhol, já que não tinha outra opção. Acho que eu perdi muito aí nesse momento com essa outra professora, por nem nesse momento de dar o comando, de dar as</p>

<p><b>procurei falar em espanhol porque eu sabia que eu queria.</b> Não queria ser professor de professora de português, queria ser professora de espanhol.</p> <p><b>Então eu realmente aproveitei aquele momento que eu estava em sala de aula para trabalhar a destreza oral.</b></p>	<p>instruções em espanhol, pois isso já ajudaria muito. <b>Já quando foi no CIL, a aula era toda em espanhol,</b> todo o tempo. A gente não tinha tradução só se fosse uma palavra que realmente a mímica não resolvesse. Não tem outra opção aí. A gente falava português e <b>essas interações eram em espanhol mesmo.</b></p>
--	--

Fonte: elaboração própria.

Enquanto aprendizes, o ensino da língua oral às professoras foi moldado enfatizando a gramática, e técnicas tradicionais de ensino destacando-se a repetição. O ambiente interativo era ínfimo e a aprendizagem era baseada em leituras e interpretações de textos. Ao passo que a professora A, encorajada pela sua vontade de aprender espanhol tentava por si própria dominar as destrezas orais do idioma, a professora B recebeu subsídios de língua oral durante seus estudos em um CIL.

Esses fatores podem ser condicionantes nas crenças atuais das professoras a respeito da língua oral, pois, como já mencionado, as crenças estão em constante evolução, e nisto, estão envolvidas as experiências de vida dos indivíduos.

As respostas das professoras elucidam as considerações de Cantero (1994) sobre a submissão da língua oral à língua escrita e a predominância desta no ambiente de ensino. Bartolí Rigol (2005) destaca sobre o fato de muitos alunos terem bastante conhecimentos da língua escrita, inclusive até mais que os próprios nativos, por causa de sua excessiva prevalência nos contextos do ensino.

A interação é inerente à língua oral, assim Marcuschi (2005) argumenta a respeito da suma importância de trabalhá-la com mais intensidade. Em suma, nestas condições a língua escrita contribui como uma rede de apoio no ensino, mas se for utilizada como a protagonista do ambiente, criará limitações no processo de aprender. Como destacou a professora B, a falta de insumos de língua oral causou dificuldades no avanço de sua CC.

## 22 - O que seria a fluência na língua?

Professora A	Professora B
<p><b>Fluência é quando você consegue utilizar a sonoridade da língua, o acento da língua, e o mais próximo possível.</b> O espanhol é uma língua muito rápida, muito dinâmica, então essa fluidez é quando o aluno consegue chegar o mais próximo possível dessa língua original e também conseguir se comunicar.</p>	<p><b>Eu acho fluência é a capacidade de se comunicar.</b> Se comunicar objetivamente com todos os recursos que você tem. Então, por exemplo, um aluno que não sabe sobre regras de gramática, ainda consegue ter fluência na língua, porque ele consegue arranjar por recursos dentro do que ele já sabe para comunicar o que ele precisa. Agora, se o aluno não conseguir fazer isso, ele não tem fluência. Porque se você fica estagnado, não vai conseguir se comunicar, então quer dizer que você não consegue manter a comunicação ativa.</p>

Fonte: elaboração própria.

As professoras concordam, em sua visão, que a fluência é entendida como a capacidade de um indivíduo conseguir comunicar-se integralmente na LE. Inclui nesta capacidade de comunicação, o domínio em alguns aspectos como: saber as regras gramaticais, falar utilizando o mais próximo possível a sonoridade original da LE etc.

Pode-se perceber que a professora A relaciona fluência à precisão (talvez até a modelos de um falante nativo idealizado), enquanto a professora B relaciona fluência muito mais ao conceito técnico de fluidez, ininterruptão. Nota-se portanto, concepções bastante diferentes de fluidez.

## 23 - Falar espanhol é fácil para os brasileiros? Por quê?

Professora A	Professora B
--------------	--------------

<p><b>Começa muito fácil</b>, porque já no primeiro contato que o aluno tem com a língua, principalmente aqui no centro de línguas, as aulas são todas em 1A, 1B, 1C, seja, o nível que o aluno estiver, as aulas sempre são em espanhol. Então o aluno tem aquele primeiro contato: “poxa, já vou ter aula já no idioma e já estou entendendo”. Então tem esse <b>primeiro contato com a língua, que é muito positivo</b> de estar entendendo, mas depende, né? Pois <b>depois, o portunhol começa a ter uma influência muito negativa</b>, porque ele não sai daquele primeiro contato de iniciante de língua. Para ele passar por um para o segundo estágio leva um pouco mais de tempo porque <b>ele fica com essa falsa esperança de que eu já sabe o espanhol</b>.</p>	<p><b>Depende muito de cada pessoa.</b> Cada pessoa vem com uma ideia da língua espanhola, por ser uma língua semelhante ao português, eles podem vir com um pensamento de “ah, é mais fácil porque é parecido”. E isso <b>no início vai ser bom, mas a longo prazo, não ajuda em nada, porque eles vão ficar muito presos nessa ideia de que é muito parecida</b>, é igual e o que é diferente, eles não vão conseguir captar, exatamente porque eles têm essa imagem da língua que é igual, porque a irmã e tudo mais. Se ele vem com a ideia em branco da língua, ele só recebe a língua como ela é, é muito mais fácil. Eu vejo muitos alunos que ele já vem com “não, o espanhol é uma língua e o português é outra língua”, e <b>ele vem com a ideia mais em branco e ele consegue absorver muito melhor todos os conteúdos</b>. Ele já tem essa imagem da língua, de que é uma coisa completamente nova, então <b>“tenho que prestar muita atenção, logo, ele aprende mais</b>.</p>
--	--

Fonte: elaboração própria.

As professoras acreditam que é e não é fácil. A facilidade é apontada pela semelhança do espanhol com o português, o que instiga muitos alunos a se sentirem otimistas com relação ao entendimento da língua. Entretanto, a dificuldade começa quando eles precisam utilizar a LE, pois estes momentos são fundamentais para

mostrar que os dois referidos idiomas, apesar de semelhantes, possuem diferenças entre si, e elas podem não ser tão simples de serem compreendidas.

#### 24 - Como avalia o seu nível de proficiência?

Professora A	Professora B
Eu fiz todas as avaliações neste quesito, e em todas elas, o resultado constatou meu nível como “ <b>avanhado</b> ”.	Eu fiz intercâmbio para me ajudar a melhor meu nível de fala. Hoje <b>eu falo muito bem espanhol, consigo me comunicar completamente, 100%</b> . Nunca tive nenhum problema comunicativo, nem de mal entendido, nem de ficar estagnado separado numa conversa, porque eu não estava conseguindo me expressar. Espanhol, para mim já é <b>quase a minha segunda língua, então acho que sou fluente</b> .

Fonte: elaboração própria.

Ambas as professoras se consideram fluentes na língua espanhola, nesta perspectiva, entendo que ambas dominam os conhecimentos e uso da língua na comunicação.

Nessa ótica, temos a relação de reflexão do docente em confluência às suas capacidades. As professoras consideram-se capacitadas e detentoras no que diz respeito aos conhecimentos gerais e avançados da LE. Isso é significativo e pode contribuir para o ensino das aulas da língua oral, uma vez que, quando o docente se sente preparado e reconhece as suas habilidades, há uma possibilidade de que suas aulas sejam mais eficientes nesse sentido. Não é uma via de regra, mas é uma probabilidade.

#### **4.2.2 Síntese dos dados identificados nas entrevistas acerca da didática da língua oral e das crenças que afloraram nos discursos das participantes:**

**Figura 5 – A didática da língua oral a partir da análise das entrevistas:**

**As professoras falam em espanhol durante toda a aula e os alunos também.**

**É utilizado algum tema gerador para realizar atividades nas aulas.  
Geralmente os alunos são alocados em duplas ou grupos.  
A interação é um aspecto presente na didática.**

**Trabalham vocabulário.  
Trabalham contextos reais e simulações de uso da língua.  
Trabalham com construções de diálogos entre os alunos.**

**Corrigem a pronúncia.  
Utilizam técnicas de repetição.**

**Usam livros, jogos e dinâmicas gerais nas quais os alunos escutem e também falem a LE.**

Fonte: elaboração própria.

**Figura 6 – As crenças acerca da língua oral a partir da análise das entrevistas:**

**Nas aulas de língua é fundamental falar em espanhol, tanto o professor como o aluno.**

**A interação, a comunicação e a percepção desenvolvem-se a partir das aulas de língua oral.**

**É necessário falar e ouvir durante as aulas.**

**Os alunos precisam adquirir uma boa pronúncia.  
São necessárias metodologias de enfoque comunicativo.**

**Corrigir a pronúncia é indispensável.  
A técnica de repetição deve ser usada para fortalecer o ensino.**

**É importante ensinar vocabulário.  
A língua oral é crucial para o desenvolvimento da CC dos alunos.**

Fonte: elaboração própria.

#### **4.3 Análise das observações**

A observação de aulas com a professora “A” foi realizada no turno matutino, em 13 de Setembro de 2024, com alunos do Ciclo Básico; enquanto que com a professora “B”, a observação foi realizada na mesma data, porém, no turno vespertino, e a sua turma também era do Ciclo Básico. As anotações foram feitas a partir do roteiro elaborado para as observações de aulas.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Consultar APÊNDICE “E”.

#### **4.3.1 As salas de aula**

As salas de aulas são salas-ambiente, isto é, cada professora possui a sua, assim, são os alunos que necessitam se deslocar, ademais, as instalações físicas são praticamente iguais. Tanto a sala da professora A como a da professora B são confortáveis e suficientes para pelo menos 30 alunos, considerando que a quantidade de estudantes não passa de 20. As salas são pintadas com cores claras e bem decoradas com cartazes coloridos, desenhos e frases em espanhol.

Além disso, estão relativamente preservadas. Quando a porta está fechada, os barulhos advindos de fora não são capazes de atrapalhar a aula. Ambas as salas possuem ar-condicionado e retroprojetores.

A organização consiste em carteiras posicionadas em círculos. Nesta ótica, os aprendizes conseguem visualizar amplamente os seus colegas e as professoras também destacam-se no centro.

#### **4.3.2 As aulas – professora A**

A professora comandou as aulas de forma muito leve e segura ao mesmo tempo, e foi notável o seu entrosamento com a classe. Ela perguntou aos alunos como havia sido a semana, como eles estavam, o que havia de novidade, se tinham feito as tarefas de casa; e esses diálogos todos em espanhol.

Já no começo da aula, a professora explicou que os alunos iriam começar uma apresentação, cujas orientações foram passadas anteriormente. Esta apresentação foi individual e cada aluno ia ao centro da sala para realizar a dinâmica. A atividade consistia em um jogo de adivinhações. Nesta, os alunos tinham que escolher alguma coisa para falarem sobre, e criar dicas em cima deste tema, então, eles iam soltando as dicas para a turma, que encarregava-se de identificar qual era o assunto sobre o qual o aluno estava falando (por exemplo, alguns alunos falaram sobre: relógios, telefones, bússolas, carro etc.). As dicas e a participação da classe eram maiormente em espanhol. Nesta atividade, comprovou-se um ambiente de interação, no qual os alunos falavam entre si, juntamente com a professora que também falava em

espanhol. Nisto, aspectos como a percepção e a interação eram postos em evidência e praticados (Marcuschi, 2005).

#### **4.3.3 Descrição da aula**

A professora A falava fluentemente em espanhol durante toda a aula. O português aparecia apenas quando ela traduzia alguma palavra ou expressão para os alunos. Estes, por sua vez, maioritariamente também falavam em espanhol, mas algumas vezes proferiam coisa ou outra em português.

A docente, ao longo das aulas, falava sobre muitos assuntos cotidianos com os alunos, e assim, nasciam pequenas conversas entre a turma sobre assuntos paralelos. Essas interações eram em espanhol.

Geralmente quando os alunos perguntavam a professora como se dizia alguma palavra em espanhol, ela utilizava dois mecanismos: fazia mímica para eles adivinharem o significado da palavra/expressão em português e também desenhava o possível significado no quadro. Dessa forma, era visível o estímulo dado aos alunos para buscarem soluções na própria língua espanhola.

A pronúncia dos aprendizes era corrigida constantemente. Na maioria das vezes, a professora escrevia a palavra que eles pronunciavam erroneamente no quadro, e quando terminavam de falar, era feita uma explicação de como se pronunciava a referida palavra; em seguida, a professora pedia aos alunos que repetissem. Outras vezes, ainda que poucas, ela corrigia a pronúncia dos estudantes concomitantemente ao momento da fala.

A professora também trabalhou atividades com música. A atividade consistia em exercícios de completar. Foram trabalhados os verbos, e os alunos tinham que ouvir a música e completar as lacunas da folha de exercício com os verbos no modo subjuntivo. Nesta atividade, o foco foi a gramática. Com relação à língua oral, houve a exposição dos alunos em relação à música (como o sotaque e a pronúncia das palavras cantadas). Neste caso, a língua oral funcionou como uma rede de apoio para uma atividade de língua escrita, situação relativamente frequente (Bartolí Rigol, 2005).

Houve muita leitura em voz alta. A professora passou várias listas de exercícios e também slides sobre os assuntos tratados na aula. Ela pedia para que cada aluno

lesse no mínimo um parágrafo de cada texto, e a prática era realizada seguidamente por cada discente. Neste processo de leitura, eram escritas no quadro as palavras pronunciadas inadequadamente.

Durante a aula os alunos trabalharam em dupla e construíram diálogos a respeito de algum tema proposto pela professora (exemplo: comida). Eles escreviam, discutiam entre si e depois apresentavam-se para toda a turma. Nesta atividade, novamente foi evidenciado um contexto interativo de imersão linguística, mas não todo dedicado à língua oral, uma vez que a língua escrita também estava atrelada aos exercícios.

No geral, houve valorização da língua oral, ao mesmo tempo, foi perceptível sua subordinação em alguma medida, à língua escrita. Os alunos tiveram bastante interação e percepção da língua espanhola. Pensaram, ouviram, articularam e falaram na LE, através de dinâmicas e atividades variadas. Marcuschi (2005) ratifica sobre o quanto importante é um ambiente interativo nas aulas de língua oral, afinal, é a partir da interação que a CC dos estudantes é desenvolvida.

#### **Quadro 4 – Resumo das atividades realizadas nas aulas:**

Apresentações orais.	Exercícios interativos em duplas/grupos.
Atividades com música.	Leitura compartilhada entre os alunos.
Exposição de imagens através do retroprojetor.	Leitura em voz alta através de slides.
Correção de pronúncia.	Repetições de palavras.
Interpretação e discussão pós-leitura de textos.	Atividades de simulação utilizando temas diversos em espanhol.

Fonte: elaboração própria.

#### **4.3.4 As aulas – professora B**

Muito simpática e sorridente, a professora B chegou para abrir a sua sala enquanto seus alunos a esperavam no corredor. Dentro da sala, o notebook da professora tocava músicas em espanhol, enquanto isso, a professora conversou com os alunos a respeito de como havia sido a semana de cada, e falando sobre a dela também, em espanhol. Simultaneamente a essa conversa, as músicas tocavam em um volume moderado, enquanto as luzes da sala estavam desligadas, porém, havia iluminação, oriunda do projetor que refletiva no quadro as imagens dos vídeos musicais transmitidos pelo notebook. Após a roda de conversa terminar, a professora interrompeu a música e já pediu para que os alunos se organizassem em duplas para começarem as atividades.

#### **4.3.5 Descrição da aula**

Com os alunos em pares, o objetivo da atividade era trabalhar “los pronombres de complemento”. Os alunos deveriam construir um diálogo à sua maneira, de forma que envolvesse o tema proposto. A ordem era: a construção do diálogo e a apresentação oral para a turma. A professora deu um tempo de 5 minutos para cada etapa do exercício, porém, os alunos levaram mais tempo. Na primeira etapa, ela ia em cada dupla fornecer auxílio a alguma dúvida que pudessem ter.

A língua espanhola foi usada por todos – professora e alunos – durante as aulas. Outra atividade foi realizada a partir de áudios. Usando o livro, a professora pediu para que os alunos o abrissem em uma página de exercícios sobre “los pronombres de complemento”. No exercício, havia espaços para serem completados com os pronomes correspondentes, e para isso, era necessário escutar os áudios dos exercícios do livro que eram basicamente simulações de diálogos. Os alunos tiveram dificuldades para fazer a atividade pois consideraram que as pessoas do áudio falavam muito rápido, sendo assim, a professora o transmitiu em um ritmo mais lento, e dessa forma, os aprendizes conseguiram realizar a atividade. Esta atividade proporcionou a percepção da língua oral pela turma, mas serviu como apoio para a realização de uma atividade correspondente à língua escrita (Bartolí Rigol, 2005).

Em relação à pronúncia, na maioria das vezes as palavras erroneamente pronunciadas eram escritas no quadro, e quando os discentes terminavam de falar, era explicada a maneira correta de pronunciá-las e a professora pedia que repetissem. Em outros momentos, ainda que poucos, a correção era feita simultaneamente à fala dos aprendizes. A música também foi trabalhada nesta aula, e o tema ainda era sobre os “pronombres de complemento”. Além do exercício dos áudios, os aprendizes também ouviram uma música e realizaram um exercício no qual tinham que completar lacunas.

Houve a realização de várias dinâmicas em dupla e todas seguiram o mesmo modelo: um tema era proposto > construção de diálogo/conversação > interação primeiramente entre os dois colegas > apresentação a toda a turma. Em todas essas atividades, a professora sempre ia de mesa em mesa auxiliar os estudantes. Como esses exercícios eram consideravelmente curtos, foi possível a realização de vários nas aulas.

Nestas aulas observadas, foi detectado um ambiente de bastante interação. Ainda que a língua oral tenha sido utilizada num segundo plano em detrimento da língua escrita, foi perceptível a sua valorização dentro daquele contexto. A CC dos estudantes foi estimulada, uma vez que falaram, escutaram, construíram e apresentaram discursos orais e interagiram entre si.

#### **Quadro 5 - Resumo das atividades realizadas nas aulas:**

Apresentações orais.	Construções de diálogos (em pares).
Exercícios mediados por áudio.	Exercício através de música.
Atividades utilizando o livro.	Correção de pronúncia.
Interpretação e discussão de mensagens através de imagens.	Atividades de simulação utilizando temas diversos em espanhol.
Repetição de palavras.	Leitura em voz alta por meio de textos e slides.

Fonte: elaboração própria.

#### **4.4 Percepções finais**

Por assim ser, a didática da língua oral das duas professoras possui pontos relacionados a um ensino alusivo à progressão da aprendizagem num foco comunicativizado. Houve comunicação nas aulas, bem como interação e construção de diálogos, além do oferecimento de um ambiente imersivo de contato com a língua oral.

Certos aspectos a mencionar na didática das professoras:

- Falam em espanhol constantemente durante toda a aula; os alunos também.
- O ambiente de estudo é leve, descontraído e há muitas conversas paralelas às aulas, evidenciando o uso da língua espanhola em contextos reais.
- As professoras corrigem a pronúncia dos alunos, de forma escrita e oral; e aplicam as técnicas de repetição.
- Foram utilizadas dinâmicas e exercícios variados, nos quais consistem no estímulo à prática da oralidade dos aprendizes.
- Recursos sonoros como músicas e áudios foram usados; recursos visuais também como slides.
- A leitura em voz alta também foi trabalhada durante as aulas, através de textos presentes em listas de exercícios, livro e slides.
- Houve momentos de interação, de comunicação, de percepção, de construção e articulação de discursos.
- As duas turmas demonstraram foco na aprendizagem, e transpareceram calma durante as aulas; perguntavam a todo momento, não guardavam dúvidas; e as professoras as auxiliavam constantemente em todos os exercícios, principalmente a professora B;
- Houve atividades orais, porém, elas não se assemelham à natureza da língua oral, uma vez que são ou motivadas por razões gramaticais, ou são oralização de um texto escrito por outro ou por si mesmo, um treinamento.

#### **4.5 Triangulação dos dados**

A triangulação dos dados busca contrastar os dados procedentes dos diferentes instrumentos, neste estudo: o questionário, as entrevistas e as observações, na busca de responder às perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho, quais sejam:

- Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral?**
- Como os professores ensinam a língua oral?**

Focalizando os aspectos relacionados à primeira pergunta de pesquisa que versa sobre as crenças acerca da língua oral, elenca-se abaixo os dados que afloram dos distintos instrumentos e contribuem com a elucidação da indagação.

**Quadro 6 – Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral?**

<b>Questionário</b>	<b>Entrevistas</b>
<b>Uso da língua alvo por docentes e discentes é fundamental.</b>	Nas aulas de língua é fundamental falar em espanhol, tanto o professor como o aluno.  <b>É necessário falar e ouvir durante as aulas</b>
<b>É sumamente importante trabalhar a pronúncia.</b>	<b>Os alunos precisam adquirir uma boa pronúncia. Corrigir a pronúncia é indispensável.</b>
<b>Sem uma boa pronúncia, não há uma boa comunicação.</b>	
	As técnicas de <b>repetição</b> são usadas para <b>fortalecer o ensino</b> .
<b>É necessário trabalhar atividades com <b>foco na percepção e na interação dos estudantes</b>.</b>	<b>A interação, a comunicação e a percepção desenvolvem-se a partir das aulas de língua oral.</b>

	<b>É importante trabalhar <b>vocabulário</b>.</b>
<b>A língua oral é fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas.</b>	<b>A língua oral é crucial para o desenvolvimento da CC dos alunos.</b>
<b>A língua oral</b> é, em alguma medida, vista como <b>subordinada à língua escrita</b> .	<b>A língua oral é tão importante quanto a língua escrita.</b>
	<b>São necessárias metodologias de foco comunicativo.</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Os participantes afirmam que a didática da língua oral está conectada com aspectos como: interação, comunicação e percepção. Entretanto, observa-se por meio dos dados que afloram dos instrumentos que suas crenças acerca da língua oral se configuram principalmente através da compreensão que o ambiente de imersão linguística é fundamental para o desenvolvimento da oralidade. Além disso, os professores creem que a língua oral precisa ser trabalhada de forma interativa.

A pronúncia é vista como basilar no processo comunicativo, sendo crucial dedicar tempo a sua correção explícita, inclusive com o uso de repetição. Aspecto que se contrapõe à crença no valor da interação. Ademais, vê-se a equiparação da língua oral à língua escrita e inclusive a sua subordinação a esta última, como se houvesse em alguma medida uma interdependência entre elas. Fato que chama a atenção, visto que, a natureza de ambas é diametralmente distante. Essa crença é reforçada pelo uso da leitura sendo compreendido como exercício de língua oral e do mesmo modo pelo seu uso com o meio para a realização de atividades gramaticais, ser também interpretado como um aspecto didático do ensino da língua oral. Por outro lado, entendem que há uma necessidade de desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e para isso precisam fazer uso de metodologias com uma abordagem comunicativa. Outro aspecto que se contrapõem à necessidade de trabalhar a repetição com o alunado.

**Quadro 7 – Como os professores ensinam a língua oral?**

Questionário	Entrevistas	Observações
As aulas são ministradas em espanhol. Os alunos falam em espanhol.	Afirmam que falam em espanhol durante toda a aula e os alunos também.	Falam em espanhol constantemente durante toda a aula; os alunos também.  As duas turmas demonstraram atenção na aprendizagem, e transpareceram calma durante as aulas; perguntavam a todo momento, não guardavam dúvidas; e as professoras os auxiliavam constantemente em todos os exercícios, principalmente a professora B.
Correção explícita da pronúncia.	Corrigem a pronúncia.	As professoras corrigem a pronúncia dos alunos, de forma escrita e oral.
Práticas de repetição.	Utilizam da técnica de repetição.	Aplicam a técnica da repetição quando pedem que os alunos repitam as palavras.
Práticas de leitura em voz alta.		A leitura também foi trabalhada durante as aulas em voz alta, através de textos presentes em listas de exercícios, livro e slides.

Simulações de uso da língua a partir de temas.	Trabalham com construções de diálogos entre os alunos. Simulações de uso da língua a partir de temas.	Construção de diálogos e apresentações que funcionam como estímulo à prática da oralidade dos aprendizes
Utilizam o livro, textos, recursos audiovisuais e visuais.	Usam livros, jogos e dinâmicas gerais nas quais os alunos escutem e também falem a LE.	Recursos sonoros como músicas e áudios foram usados; recursos visuais também como slides.
Algumas atividades focadas em temas reais de uso da língua.	Trabalham contextos de simulações.	O ambiente de estudo é leve, descontraído e há muitas conversas paralelas às aulas.
Preocupação no desenvolvimento das competências orais através de exercícios voltados à comunicação, interação e percepção da língua.	Geralmente os alunos trabalham em duplas ou grupos. A interação é um aspecto presente.	Houve constantemente momentos de interação, de comunicação, de percepção, de construção e articulação de discursos.
	Trabalham vocabulário.	
	É utilizado algum tema gerador para	

	realizar atividades nas aulas.	
		A língua oral ocupou um lugar de protagonismo no momento das conversas e interação. Também foi posta em um foco secundário, passando o destaque para a língua escrita, como quando serviu de suporte para a realização de atividades gramaticais. Isto posto, percebe-se que o foco majoritário das aulas observadas foi em ensino comunicativizado e não comunicativo.

Fonte: elaboração própria.

A partir do quadro síntese acima, pode-se inferir que a didática da língua oral desses participantes está marcada pelos seguintes aspectos:

- Ambiente de imersão linguística.
- Foco na correção da pronúncia.
- Práticas de repetição.
- Utilização de recursos variados com livro, vídeo, slides etc.
- Práticas de leitura.
- Práticas de simulação de uso da língua.

Em menor medida, vê-se a preocupação com o desenvolvimento das competências comunicativas e a valorização da interação, entretanto, está se dando maiormente durante a aula através de conversas paralelas que surgem em

decorrência de um tema gerador. Além disso, observa-se o foco na realização de exercícios relacionados a questões gramaticais que utilizam a língua oral como meio para a sua solução. Ademais, utilizam-se métodos, ou seja, atividades, exercícios e dinâmicas nas quais os alunos, de alguma maneira, precisem falar utilizando a LE, bem como ouvi-la, desenvolvendo e exercitando a interação e a percepção.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como visto, definir crenças tem sido uma tarefa um tanto árdua, principalmente, em virtude de o termo ser estudado em diversos campos. Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) Vieira-Abrahão (2004) e Sturm (2007) conceituam as crenças como um sistema complexo a ser entendido. No entanto, nos estudos dos autores, a entendemos como não estáveis, e que são construídas e moldadas a partir das vivências de cada indivíduo, exemplo: o meio no qual o ser social cresceu e/ou está envolvido; as suas experiências profissionais e pessoais; o seu processo de aprendizagem etc.

Esta pesquisa buscou observar a compreensão da dimensão oral da língua e como ela é tratada no cotidiano da sala de aula. Através das análises dos dados que afloraram dos diferentes instrumentos desta pesquisa, pôde-se constatar a forma como os professores-participantes ensinam a língua oral nas suas aulas de espanhol e também se identificou as crenças mais relevantes acerca dessa dimensão da língua.

Sistematizando e categorizando os registros coletados, buscou-se concentrar no objetivo geral desta pesquisa que é: **identificar as crenças dos professores de espanhol** em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, **acerca da didática da língua oral**.

Com base em todas as análises realizadas a partir dos dados coletados, delineia-se às respostas para as perguntas que nortearam este estudo:

1. Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral?
2. Como os professores ensinam a língua oral?

Inicia-se pela primeira questão:

### **Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral?**

Os professores entendem que a imersão linguística é um ponto crucial para o ensino-aprendizagem do espanhol. Eles veem a interação como indispensável ao processo de comunicação entre as pessoas. Assim sendo, ela é entendida como um aspecto basilar.

Eles acreditam que é preciso trabalhar a pronúncia nas aulas de língua oral, pois a pronúncia adequada possibilita a comunicação plena numa LE. Reforçam a

necessidade de uma correção explícita da pronúncia e da repetição da palavra para o seu aprimoramento. Valorizam também a entonação, o sotaque, a fluência e relacionam estes aspectos como intrínsecos à comunicação plena, mas não equiparam esses fenômenos ao nível de importância da pronúncia.

Por outro lado, uma parcela dos docentes coloca a língua oral em um lugar de subordinação, de dependência à língua escrita, o que configura uma ideia controversa e não compatível com a natureza da língua oral, dado que comprovadamente trata-se de uma dimensão autônoma e viva, de caráter independente.

Os professores ressaltam que o CIL dá autonomia em suas aulas, logo, isto significa que os docentes condicionam suas ações de ensino às suas crenças. Neste sentido, eles planejam suas aulas embasados pelo modo como veem a língua oral e aplicam isto na prática.

Partindo para a segunda pergunta da pesquisa:

### **Como os professores ensinam a língua oral?**

Através da análise dos dados identificou-se as ações didáticas mais características relativas ao trabalho com a língua oral por parte dos docentes em questão. Primam pelo ambiente de imersão linguística, sendo este o principal recurso para o desenvolvimento das competências comunicativas e a valorização da interação, entretanto, esta se dá maiormente durante a aula através de conversas paralelas que surgem em decorrência de um tema gerador. Utilizam atividades, exercícios e dinâmicas nas quais os alunos, de alguma maneira, precisem falar utilizando a LE, bem como ouvi-la, desenvolvendo e exercitando a interação e a percepção da língua.

Focalizam a correção explícita da pronúncia, praticam a repetição das palavras nas quais observou-se algum erro por parte dos estudantes. Potencializam a prática da leitura em voz alta com foco na pronúncia; assim, constantemente os estudantes estão lendo.

Observa-se também a utilização da língua oral como meio para a realização de exercícios relacionados a questões gramaticais. Além disso, fazem uso de recursos didáticos variados, tais como o livro, vídeo, slides, músicas, áudios etc. Recorrem a

atividades em duplas e/ou em grupos nas quais se trabalha principalmente a simulação do uso da língua.

Além do exposto, ressalta-se que percebeu-se o entrosamento geral entre professores e o grupo-classe, proporcionando um ambiente favorável à comunicação com bastante interação. São abordadas questões familiares, cotidianas e culturais nas explicações e realizações das atividades.

### **Limitações da pesquisa**

Os processos burocráticos dificultaram consideravelmente o andamento do trabalho. O objetivo era fazer a pesquisa em mais de um CIL, aplicar o questionário e entrevistar mais professores e observar um número maior de aulas, ampliando a quantidade de docentes. Os entraves decorreram do processo de autorização para realizar o trabalho em alguns CILs, o que acarretou muita demora.

Por outro lado, a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP foi muito delongada, consistindo em inúmeras devoluções, devido a erros irrisórios que eram sanados, porém, a cada devolução uma nova solicitação era apontada. Com isso, a coleta de dados foi postergada, e quando finalmente o projeto foi liberado pelo CEP, o CIL escolhido já estava em preparação para as semanas de provas e encerramento daquele bimestre, o que culminou num adiantamento abrupto para coletar os dados.

Por fim, outra limitação é o fato de este se tratar de um estudo circunscrito a uma única instituição, por isso, ele não é passível de generalizações, tratando-se de uma pesquisa cujos resultados são oriundos do trabalho realizado em um CIL do DF.

### **Sugestões para pesquisas futuras**

Esta pesquisa apresentou-se em caráter preliminar, tendo como objetivo identificar as crenças e as ações de professores de espanhol acerca da língua oral. Além de verificar as práticas didáticas decorrentes dessas crenças.

Por isso, sugere-se, em pesquisas futuras, o estudo de um grupo mais amplo, em que os participantes possam ter uma postura crítico-reflexiva acerca do papel das crenças no processo de ensino-aprendizagem e principalmente das especificidades do tratamento da língua oral. É importante acompanhar o lugar que a língua oral vem ocupando nas instituições de ensino, sua evolução, e as práticas pedagógicas que determinam a forma pela qual é ensinada, e como isso interfere na aquisição da aprendizagem comunicativa de uma LE.

## **REFERÊNCIAS**

AGUSTÍN LLACH, María Pilar: **La Importancia de la Lengua Oral en la Clase de ELE: Estudio preliminar de las Creencias de Aprendices**, 2007. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele)

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação.** 2. ed. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas.** 3. ed. **Campinas:** Pontes Editores, 2008.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas.** ed. comemorativa (20 anos) rev. e ampl. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ANDIÓN HERRERO, M. A. **Modelo Estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE.** Revista española de Lingüística Aplicada, nº 21, p 9-26, 2008. Disponível em: l1nq.com/bubZk. Acesso em: 20 mai. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros, 2011.

BARCELOS, A.M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A.M.F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n.1, 71-92, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** Revista Linguagem & Ensino, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições 70, 1977. Disponível em: << [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod\\_resource/content/1/BARDIN\\_L.\\_1977.\\_Analise\\_de\\_conteudo.\\_Lisboa\\_edicoes\\_70\\_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf)>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BARTOLÍ, M. **La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras**. Phonica, vol.1, 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BEATTIE, M. **Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach**. Journal of Education Inquiry, v.1, n.2, p. 1-23, 2000. Disponível em: [www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf](http://www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf). Acesso em: 20 de fev. de 2024.

BENCK, G.; ROCHA SILVEIRA, M.; MARQUES DUARTE FILHO, P. F. **Crenças e reflexões acerca da aprendizagem de Língua Espanhola por universitários brasileiros em tempos de pandemia**. Calidoscópio, [S. I.], v. 20, n. 3, p. 576–596, 2023. DOI: 10.4013/cld.2022.203.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24365>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BLANCO, A. **Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo**. 2014, 102f. Dissertação (Máster europeo en aprendizaje y enseñanza de español en contextos multilingües e internacionales). Universidad Libre de Berlín, 2014.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOQUETE, Gabino. **Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia»**, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, (2014) 3, 7-29.

CAMBRA, M. et al. **Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral**. Cultura y Educación, v. 17/18, p. 25-40, 2000.

CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1, 1-47

CANTERO Serena, F.J. (2003): “**Fonética y didáctica de la pronunciación**”, en A. Mendoza (coord.): **Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria**. Madrid: Pearson/Prentice Hall (p. 545-572).

CANTERO SERENA, Francisco José; MENDOZA, Antonio. **Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura**. In: MENDOZA, Antonio (coord.). Didáctica de la Lengua y la Literatura. Prentice Hall, 2003.

CANTERO SERENA, Francisco José. **Complejidad y Competencia Comunicativa**. In: Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, Brasília, v.7, n.1, p. 71-87, 2008.

Disponível em:<< [>>](https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/598)  
Acesso em: 12 fev. de 2024.

CANTERO SERENA, Francisco José. **Dimensiones de la oralidad**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2023.

\_\_\_\_\_. “**Conceptos clave en lengua oral**”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. (pp. 141-153), 1998. Disponível em: << [>>](https://www.researchgate.net/publication/283725044_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1998_Conceptos_clave_en_lengua_oral). Acesso em: 14 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. “**¿Lengua oral o lengua?**”, en Actas del II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: didáctica de la lengua oral. Escola de Mestres de Tarragona. (pp. 89-96). Tarragona, 1991. Disponível em: << [>>](https://www.researchgate.net/publication/283623848_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1991_Lengua_oral_o_lengua). Acesso em: 14 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. **El arte de no enseñar lengua**, Barcelona: Octaedro Universidad, 2019.

\_\_\_\_\_. “**La entonación como elemento integrador del habla**”, en C. Martín Vide (ed.): *Actas del VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Vol. 1. Barcelona: PPU. (pp. 121-134), 1990. Disponível em: << [>>](https://www.academia.edu/17513671/Francisco_Jos%C3%A9_Cantero_Serena_1990_La_entonaci%C3%B3n_como_elemento_integrador_del_habla). Acesso em: 17 out. 2024.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). **Enseñar lengua**. Ed: Grao Barcelona 1994.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Instituto Cervantes. **Expresión oral**, 1997-2023. Disponível em:<< [>>](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm). Acesso em: 17 nov. 2024.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Instituto Cervantes. **Pronunciación**, 1997-2023. Disponível em:<< [>>](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm). Acesso em: 26 nov. 2024.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORRÊA, LOPES. **Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CORRÊA LOPES, Q. R.; FONSECA DE OLIVEIRA, A. **A inserção da pronúncia no currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de**

**E/LE.** Revista da ABRALIN, [S. I.], v. 21, n. 2, p. 230–253, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2100. Disponível em: <>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CORTÉS, M. (2002): **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**, Editorial Edinumen.

DEVIS HERRAIZ, Empar; CANTERO SERENA, Francisco José; FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. **La competencia estratégica y cultural en el aprendizaje de la entonación de (des)cortesía del español por parte de brasileños**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/36474>. Acesso em: 16 nov. 2024.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D.C. Heath, 1933.

DEWEY, John. **Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CIL)**. Brasília: SEDF, 2024a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEDF, 2024b.

ÉRICA QUINAGLIA SILVA; TATIANA LIONÇO. **Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas**, , ISSN: 21760675, 463. 2018.

FIGUERAS, N. **Docencia, evaluación y contexto del uso real de la lengua oral**. Carabela, (Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera), (55), 63-84; 2004

FONSECA DE OLIVEIRA, A. & CANTERO, F. **Características da entonação do espanhol falado por brasileiros**. Disponível em: <> Acesso em: 22 jun. 2024.

GHANEM, R.; KANG, O. **Pronunciation features in rating criteria**. In: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. New York: Routledge, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GEMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. 1994. 340f. Tese (Doutorado) Lancaster: Lancaster University.

GOMES, S. A.; ARAÚJO DE SOUZA, C. A.; **Analizando as crenças e atitudes linguísticas de professores brasileiros de espanhol em formação inicial**.

Revista (Con)Textos, Vitória, v. 16, n. 34, p. 15-33, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v16i34.38110>. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/38110>. Acesso em: 1 fev. 2024.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Aspectos da Língua Falada**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4626/3590>

HIDALGO, Navarro. **La integración de la entonación en el aula de ELE: propuesta pautada interactivo-funcional**. VII Congreso Internacional del Español en Castilla y Léon, 2023. Research gate.

HORWITZ , E. K. **Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. Foreign Language Annals, 18 (4), 1985, p. 333-340.

HYMES, D. (2009). **On Communicative Competence** (extracts). En C.J. Brumfit y K. Johnson (Eds.). The communicative approach to language teaching. Oxford University Press, 1979. (Tradução em português Revista Desempenho, 2, UnB).

IRUELA, A. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004, 383f. Tese (Doctorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004. Disponível em:<< <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

LAHOZ BENGOCHEA, José María. **La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué**. In: Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, 17., 2006, Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera, v. 2, p. 705-720, 2007.

LEFFA, Vilson J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLIC. 6., 2001, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: <> Acesso em: 12 dez. 2024

LEITE ARAÚJO, M. **Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileros de Letras-Español**. BARCELONA: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2021 (Tese). Disponível em: << <https://www.tesisenred.net/handle/10803/671597#page=1>>> Acesso em: 23 jun. 2024.

LLISTERRI, J. **La enseñanza de la pronunciación**. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, n, 4, p.91-114, 2003.

MARCUSCHI, L. A. 1997. **Oralidade e escrita**. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6323097>

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino da língua: uma questão pouco“falada”**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. E ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções.** In: CASTILHO, A. T. (Org.) Português falado culto no Brasil. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989, p. 281-322.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MANTOANI, V. C.; ALMEIDA BARONAS, J. E. de. **Crenças e Atitudes Linguísticas: em Busca da Pedagogia da Variação Linguística no Ensino de Língua Espanhola.** InterteXto, Uberaba, v. 13, n. 1, p. p. 243–263, 2020. DOI: 10.18554/ri.v13i1.4725. Disponível em: <https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/4725>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MOLINA, Isabel. **Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE.** Algunas propuestas didácticas. [En línea] MarcoELE, 19, 2014.

<https://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>.

MONTENEGRO, L.F.B., FONSECA DE OLIVEIRA, A. (2023). **Enfoque oral y enseñanza de E/LE en línea: una aproximación a través del cine.** Phonica, 19, 82-105. <https://doi.org/10.1344/phonica.2023.19.82-105>

MORAIS, Karolina Da Conceição. **A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal.** Repositório Institucional da UnB, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/42230>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MORALES VÁZQUEZ, R.; MUKAI, Y. **O feedback corretivo da oralidade: crenças e ações de uma professora de espanhol.** Revista Desempenho, n.32, v.1, 2020.

MUÑOZ, I. B. et al. **2º Lengua Castellana y Literatura.** Madrid: Akal, S. A., 2005.

PAJARES, F. M. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

POCH, O. **La corrección fonética en español Lengua Extranjera. Monográficos marco ELE.** Vol. 8, 2009. Disponível em: <> Acesso em: 23 jun. 2024.

PINTO, C. F.; SILVA, M. C. “**Problemas relativos à diversidade linguística e o ensino de espanhol**”. Letras & Línguas, v. 6, n. 11, 2005, p. 123-136.

PRODANOV C. C; FREITAS E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013 **qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRONÚNCIA. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]**, 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pronunciar>. Acesso em: 14 dez. 2024.

PRONÚNCIA. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]**, 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pronunciar>. Acesso em: 14 dez. 2024.

PRONÚNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. [em linha], 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco/Libros, 2010.

RIGOL, M. Bartoli. **La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras**. Revista PHONICA 1, 2005. Disponível em: Acesso em: 15 maio 2022.

ROSA, M. V. F. P.de; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.'

SANTOS, M. da S.; CARVALHO DA SILVA, N. N. .; BARUKI-FONSECA, R. **Os gêneros orais no ensino de língua estrangeira**. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 8, n. 00, p. e022047, 2022. DOI: 10.29051/el.v8i00.15448. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15448>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SILVA, F. E. **Crenças em torno do ensino de oralidade em e/le**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

SILVA, G. M. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, Makoy Santos Da. **Representações Construídas por Professores de Língua Inglesa acerca da Competência Linguístico-Comunicativa, em Escolas da Rede Pública no Estado do Pará**. Repositório Institucional da UnB, 2019. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/37227>. Acesso em: 28 abr. 2024.

STAKE, R. Case Studies. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

STURM, L. & FIGUEIREDO, F.J. Q. **Avaliando o processo de desenvolvimento da escrita em língua estrangeira (LE): algumas reflexões**, 2006.

STURM, Luciana. **Investigação sobre Crenças no Contexto de Formação de Professores de Língua Estrangeira**. Universidade de Passo Fundo, 2016. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/sufc/2016-Sturm.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/sufc/2016-Sturm.pdf). Acesso em: 28 abr. 2024.

VALENZUELA, S. M. **The management of language learning: Who is supposed to do what?** Carleton Papers in Applied Language Studies, XIII, 1996. p. 21-35.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Metodologia na investigação das crenças**. In: BARCELOS, A.M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219 – 231.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Leamer strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making, and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **APÊNDICE A - TCLE**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Crenças e Ações de Professores de Espanhol acerca da Língua Oral”, de responsabilidade de Walyson Alves Ferreira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aline Fonseca de Oliveira. O objetivo desta pesquisa é verificar como os professores ensinam a língua oral e identificar as suas crenças sobre o tema. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, respostas da entrevista, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista, questionário e de observações em sala de aula pelo pesquisador. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sendo assim, você tem total liberdade para decidir se consente ou não a observação de suas aulas, bem como quais perguntas deseja responder.

Espera-se com esta pesquisa nós possamos responder nossas perguntas de pesquisa. São elas: (1) Quais são as crenças dos professores a respeito da língua oral? (2) Como os professores ensinam a língua oral?

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 995246207 ou pelo e-mail: walyson.ce@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – TERMO VOZ E IMAGEM**

### **Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, *[nome do participante da pesquisa]*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Crenças e Ações de Professores de Espanhol acerca da Língua Oral”, de responsabilidade de Walyson Alves Ferreira, pesquisador do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aline Fonseca de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e inserção de fragmentos transcritos na dissertação ou outro tipo de divulgação científica como, por exemplo, artigos, seminários, conferências etc. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA**

- 1- Como você aprendeu a falar espanhol (com qual idade, em quais escolas, por quanto tempo)?
- 2- Você já estudou ou morou fora do Brasil? Caso sim, como foi a experiência para o seu desenvolvimento na língua espanhola?
- 3- As suas experiências como aprendiz interferem na sua prática docente atual?
- 4- Algum professor serviu como referência para a sua didática atual?
- 5- Você acha que é fácil para os brasileiros aprenderem a falar espanhol? Por quê?
- 6- A instituição interfere no ensino da língua oral ou ela é trabalhada de acordo com as suas perspectivas?
- 7- Como você trabalha a língua oral com os seus alunos?
- 8- Você fala em espanhol nas suas aulas? Por quê?
- 9- Os alunos falam em espanhol nas aulas?
- 10-Como você define fluência em uma língua?
- 11-Como você trabalha a pronúncia nas suas aulas?
- 12-Quais materiais didáticos você utiliza para trabalhar a língua oral?
- 13-Como avalia esses materiais?
- 14-Quando você era aluno, como os professores trabalhavam a língua oral?
- 15-O que você considera essencial para desenvolver a oralidade dos seus alunos?
- 16-Você acha que o ensino de língua oral que os alunos têm durante as suas aulas é o suficiente para que sejam capazes de se comunicarem?
- 17- Você acha que a língua oral tem a mesma importância que o ensino da língua escrita? Por quê?
- 18-Você gostaria de modificar algo nas suas aulas com relação à língua oral? O quê?
- 19-Quais as dificuldades e as facilidades que você destaca no ensino do espanhol?
- 20-Você acha que quando fala em espanhol se aproxima de alguma variedade específica?

21- Você ensina alguma variedade específica? Por que você usa esta variedade e não outra?

22- Por que você acha que esta variedade deve ser ensinada?

23- Na sua opinião qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?

## APÊNDICE D – ASSERTIVAS E MODELO DO QUESTIONÁRIO

**Nome:**

**Idade:**

**Formação acadêmica:**

**Experiência como professor(a) de espanhol (quanto tempo atua na área, em quais tipos de escola trabalha/já trabalhou).**

### ASSERTIVAS

Falar espanhol é fácil para os brasileiros, uma vez que é forte a sua semelhança com o português.
Explicando bem a gramática da língua espanhola o aluno aprende com facilidade a falar.
A leitura é a base para uma boa pronúncia.
É imprescindível corrigir a pronúncia dos aprendizes desde o início.
Os alunos precisam repetir muito até conseguirem pronunciar corretamente.
É mais importante falar com desenvoltura do que com pronúncia correta.
O ensino de pronúncia toma muito tempo.
Entonação deve ser ensinada a partir do nível intermediário, não antes.
Ser fluente significa falar rápido.
O sotaque dos brasileiros falando espanhol interfere na comunicação com nativos.
Ensinar a língua oral na sala de aula é fundamental para que os alunos consigam comunicar-se bem na língua espanhola.
Para falar bem o espanhol, é necessário imitar o sotaque de um nativo.
Ser fluente é conseguir falar tudo que se quer.
É importante definir uma variedade linguística específica para trabalhar a língua oral.
Pronunciar corretamente as palavras é extremamente importante na aprendizagem da língua espanhola.
É fundamental trabalhar a língua oral na sala de aula utilizando contextos reais de uso.
Não consigo ensinar língua oral utilizando uma variedade que eu mesmo não falo.
Ensinar a língua oral é mais importante do que ensinar gramática.
Ministro as aulas completamente em língua espanhola.
Quando se fala em comunicação e interação, a língua oral precisa ser trabalhada maioritariamente na sala de aula, inclusive, até mais que a língua escrita.
Ministrar as aulas totalmente em língua espanhola é fundamental para que os aprendizes tenham subsídios acerca da língua oral.
Para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, é importante realizar atividades nas quais os alunos precisem falar utilizando a língua estrangeira.

## Ilustração do questionário:

The screenshot shows a survey interface with the following details:

- Title:** CRENÇAS DOS PROFESSORES DE ESPANHOL ACERCA DA DIDÁTICA DA
- Section:** Seção 2 de 2
- Section Title:** QUESTIONÁRIO
- Description:** Seguem as assertivas acerca do tópico "língua oral". Sinta-se livre para respondê-las conforme suas opiniões e experiências sobre a temática.
- Question:** Falar espanhol é fácil para os brasileiros. \*
- Options:**
  1. Discordo plenamente.
  2. Discordo parcialmente.
  3. Não discordo nem concordo.
  4. Concordo parcialmente.
  5. Concordo plenamente.
- Right Panel:** Contains icons for adding, deleting, and modifying sections, along with a sidebar for activating Windows.
- Top Bar:** Includes navigation icons (back, forward, search, etc.) and a purple "Enviar" button.

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

- 1- O professor ministra a aula de espanhol totalmente na respectiva LE.
- 2- O professor estimula aos alunos a falarem em espanhol durante as aulas?
- 3- Como se estrutura a aula?
- 4- Quais os tipos de atividades realizadas?
- 5- Como o professor trabalha atividades de expressão oral? Usa atividades controladas, tarefas, discussões, debates etc.
- 6- Quando os alunos falam em sala de aula, o que foi que o professor propôs?  
[leitura em voz alta, tarefas abertas de discussão, repetição controlada etc.]
- 7- Há momentos específicos de ensino da língua oral, com um claro objetivo? Ou isso permeia toda a aula?
- 8- Como o professor trabalha o ensino de pronúncia? - Nível segmental – Entonação.
- 9- Quando e como o professor fornece feedback corretivo na oralidade? (O professor corrige a pronúncia (segmental / a entonação dos alunos? Como?).
- 10- O professor aborda questões culturais quanto trata da oralidade?

## **APÊNDICE F – ENTEVISTA: PROFESSORA A**

1 - Como é que começou seu contato com a língua espanhola?

R: Além da escola, foi com os Menudos, ali acho que surgiu aquela sementinha, foi plantada aquela sementinha, pois eu gostei da musicalidade da língua. Depois eu fiz letras no antigo Ceub, que agora é Uniceub, entre 1995 a 1997. Inicialmente eu queria fazer inglês e depois comecei a fazer espanhol e me apaixonei assim, então em 2 semestres eu já estava totalmente envolvida com a língua espanhola.

2 – Já estudou espanhol fora do Brasil? Caso sim, como avalia a experiência?

R: Eu ganhei algumas bolsas de estudos. Aos professores que são professores de língua espanhola, acho que o primeiro passo é você se associar à associação de professores de espanhol. Isso abre muitas portas. A primeira bolsa que eu ganhei, ganhei pela associação de professores. Aí fui para para Granada, no sul da Espanha. Ali eu passei 30 dias, uma bolsa completa. Foi uma experiência que que mudou totalmente a minha expectativa, a minha visão do que era ser um professor de idiomas.

3 – As suas experiências, enquanto aprendiz, ajudaram a construir a sua didática de ensino?

R: Acredito que sim. A gente sempre tem que se ver também como aluno, porque é uma forma de a gente tentar entender as dificuldades de, de aprender um idioma, ainda mais um, idioma que é tão parecido com o nosso. Então, a fossilização não é um processo muito frequente do aluno que é brasileiro, que fala... é... português, e está aprendendo espanhol. Então, você se colocar no lugar dele, como foi para mim esse processo, é nunca deixar de ser estudante. Eu sempre estou fazendo cursos, sempre estou tentando me capacitar assim, em formação continuada, para não ficar parada no tempo.

4 – Algum professor serviu como sua referência para a sua didática de ensino atual?

R: Sim, uma professora que eu tive no Ceub. E para mim foi, e é um exemplo de profissional que eu me inspiro.

5 – Falar espanhol é fácil para os brasileiros? Por quê?

R: Começa muito fácil, porque já no primeiro contato que o aluno tem com a língua, principalmente aqui no centro de línguas, as aulas são todas em 1ª, 1B, 1C, seja, o nível que o aluno estiver, as aulas sempre são em espanhol. Então o aluno tem aquele primeiro contato: “poxa, já vou ter aula já no idioma e já estou entendendo”. Então tem esse primeiro contato com a língua, que é muito positivo de estar entendendo, mas depende, né? Pois depois, oportunamente o português começo a ter uma influência muito negativa, porque ele não sai daquele primeiro contato de iniciante de língua. Para ele passar por um para o segundo estágio leva um pouco mais de tempo porque ele fica com essa falsa esperança de que eu já sabe o espanhol.

6 – Como trabalha a língua oral em suas aulas?

R: O centro de línguas a gente tem uma facilidade. Se a gente for comparar com a escola regular, tem uma facilidade por termos grupos menores, bem menores. O grupo maior que eu tenho tem 20 alunos. Então sempre parte de um de uma dificuldade ou de um tema gerador. Estou falando sobre comida, então vamos trabalhar restaurante? Vamos trabalhar o garçom. E as pessoas que vão comer nesse restaurante, então, sempre tem um tema gerador em cima daquilo. A gente trabalha o vocabulário e depois eles trabalham em duplas, ou de forma individual, ou também como não gosto muito de jogos, gosto mais das dinâmicas. Porque o jogo leva a uma, a uma rivalidade: “eu sou o ganhador”, então tem um processo meio complicado, dependendo do nível. É, é difícil trabalhar, mas as dinâmicas como essa que você viu em sala, eu gosto bastante, então você trabalha dinâmica e o aluno tem que falar, tem que construir um conhecimento prévio que ele já teve de vocabulário, utilizando aquela estrutura.

7 – A instituição interfere no ensino da língua oral ou ela é trabalhada de acordo com as suas perspectivas?

R: Não há exatamente exigências da instituição com relação a isso. O professor, ele quer que seu aluno fale. Eu sei que o meu trabalho foi bem feito, porque eu estou vendo o resultado desse trabalho. Estou vendo que o meu aluno, ele está conseguindo, é, falar, está conseguindo se comunicar na língua. Então não é uma exigência da instituição, mas eu acho que é mais uma exigência minha como profissional.

8 – Fala em espanhol durante as suas aulas? Por quê?

R: Sim. O aluno precisa escutar. Então, uma forma de escutar é que eu também fale em espanhol e por termos essa semelhança, essa facilidade, que num primeiro momento é uma facilidade, o aluno, ele escuta em espanhol. Começa a treinar o ouvido, a sonoridade da língua, para que num segundo momento, ele também consiga falar.

9 – E os alunos também falam em espanhol durante as aulas? Como funciona isto?

R: Sim. Eu já no primeiro, no primeiro dia de aula, a gente faz um contrato. Vamos colocar assim, entre aspas, um contrato. Nesse contrato eles assinam e a gente constrói algumas regras da sala de aula. E dentre as regras, tá que eles vão falar em espanhol, no primeiro momento, com muito mais erros do que acertos. E a gente vai ali tentando chegar a uma comunicação. A gramática correta, num primeiro momento, eu deixo, é, fica um pouco mais flutuante, sem grandes correções, que eu quero que eles percam esse medo de, de, da comunicação em espanhol. Então, no primeiro momento, eles falam, falam muito mais errado do que certo. E depois a gente vai organizando, vai corrigindo, até que eles começem a falar corretamente e não sempre de forma leve, sem a preocupação de que vai falar em espanhol e vai errar. Ah, bom, é é esse entendimento que que eu tento passar para eles, que é importante que eles falem.

10 – O que seria a fluência na língua?

R: Fluência é quando você consegue utilizar a sonoridade da língua, o acento da língua, e o mais próximo possível. O espanhol é uma língua muito rápida, muito dinâmica, então essa fluidez é quando o aluno consegue chegar o mais próximo possível dessa língua original e também consegui se comunicar.

11 – Como a pronúncia é trabalhada em suas aulas?

R: Depende muito do nível. A gente trabalha muito, é a correção mesmo, palavras dentro daquela palavra, aquele som. Faz a comparação com o português, trabalha, é, trava-línguas, textos pequenos, muita, muita compreensão auditiva. Dependendo do nível das turmas, às vezes não temos tempo para trabalhar isso de forma tão gradual. Então, num primeiro momento você apresenta o alfabeto, apresenta o cada um dos sons, faz uma comparação com a língua, porque no primeiro momento a gente sempre compara a nossa língua com a língua que a gente está aprendendo e depois a gente começa a realmente trabalhar a oralidade. Mas assim, corrigir, corrigir, interrompendo.

Isso não faço. Eu deixo o aluno terminar, depois, eu pego aquela palavra que ele pronunciou corretamente, pronunciou de forma errada, falo a palavra corretamente e peço para que eles repitam.

12 – Para adquirir fluência na língua, é necessário ter uma boa pronúncia?

R: Sim, as duas caminham juntas.

13 – Utiliza quais materiais didáticos no ensino da língua oral?

R: Nós temos dois materiais, livros. O currículo pleno trabalha com “buena gente”. A gente começa desde o livro um e vamos até o livro 4, dentro do currículo pleno, o último ano o 3 C e o 3 D, gente trabalha com “aula Internacional 4” depois o currículo específico tem “gente única”. São os materiais que nós trabalhamos.

14 – Esses materiais são eficientes? Como os avalia?

R: É, é muito, é muito difícil você avaliar o que é um bom material. Porque a gente sempre procura naquele momento ele serve como um bom material, mas daqui a pouco ele começa a ficar defasado. Então, essa procura por materiais melhores, isso sempre vai acontecer. Quando a gente trouxe esses materiais para o centro de línguas, eram materiais bons, com um preço também muito bom, que a gente também precisa verificar essa questão do preço, porque os nossos alunos, eles não vão comprar um livro de 300, 400 reais. E esse livro que a gente trabalha hoje, ele está mais ou 130 reais, anual. É um livro que deixa a desejar, mas foi o que a gente pôde colocar.

15 – Como eram as suas aulas de língua oral ministradas pelos seus professores de espanhol?

R: Eu sou de uma outra geração, é totalmente diferente. Na minha época, a gente não tinha material, a gente não tinha livro. A gente trabalhava um texto que o professor trazia. Em cima daquele texto, a gente trabalhava o que nós havíamos entendido, a parte interpretativa. Depois, dentro do texto, trabalhávamos também o vocabulário. Se era um vocabulário que o professor queria passar de família, o texto estava relacionado à família. Dentro desse texto também trabalhava também uma parte cultural e tudo muito repetitivo. Professor falava, a gente repetia, falava, repetia. As respostas sempre eram iguais. Então mudou muito da época que eu estudei para cá, para hoje. Mudou muito. Também dependia muito do que cada aluno queria. Os

alunos que que sabiam que seguiriam por essa por esse lado do vou ser professor de espanhol, eles procuravam sim falar em espanhol. Eu sempre procurei falar em espanhol porque eu sabia que eu queria. Não queria ser professor de professora de português, queria ser professora de espanhol. Então eu realmente aproveitei aquele momento que eu estava em sala de aula para trabalhar a destreza oral.

16 – O que é imprescindível para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes?

R: Eu acho que primeiro, a curiosidade, a paixão. O amor pela língua, o amor pelo o que eles estão estudando. Para que que eu quero estudar espanhol? Acho que a primeira pergunta que eu faço sempre para eles é, por que vocês estão estudando espanhol? É, “ah, porque eu gosto da língua, porque eu quero escutar canções, músicas, porque eu quero viajar”. Então tem muito partido que eles querem ao aprender o idioma.

17 – As suas aulas auxiliam para que os alunos desenvolvem aspectos de comunicação e interação?

R: Enquanto o profissional e amante da língua é isso o que eu procuro em todas as aulas, todos os momentos em que eu estou em coordenação, que eu estou pensando, como será a aula que eu vou dar no dia seguinte ou na semana seguinte? É o meu desejo aí, que eles estejam primeiro, cada vez mais apaixonados pelo idioma que eles estão aprendendo. E que eles tenham essa vontade de continuar procurando, de continuar sendo curiosos para aprenderem cada dia mais.

18 - Utiliza alguma variedade linguística específica em suas aulas?

R: Eu aprendi... a gente... a gente acaba utilizando o acento do professor, que a gente aprendeu espanhol, né? Então eu aprendi o meu assento. Ele é mais o espanhol, de Espanha. Porque eu tenho colegas que trabalham aqui e tenho o acento mais hispano, puxado pro colombiano ou argentino, mas o meu espanhol, eu não... Então eu tenho eu tenho mais características do espanhol, da Espanha.

19 – Como ensina sobre as variedades aos seus alunos?

R: Quanto são níveis iniciais, eles não têm essa, essa visão de muitas variedades. Eles aprendem o espanhol que eles escutam, que é o espanhol que eu ensino para eles. Quando são alunos maiores, que já vieram de outros professores, aí sim eles já

têm uma visão mais ampla, assim como o português. A gente tem o nosso português e o português que é falado em Brasília é diferente do português que é falado em outras regiões do Brasil. Então a gente parte do nosso universo, Brasil, para que a gente também possa fazer essa comparação com o espanhol. E o espanhol que eles já trazem com outras variedades, é o espanhol que eles continuam falando ou não. Aí eu os deixo muito tranquilos para que eles possam escolher que acento, que variedade eles vão, vão utilizar na fala deles.

20 - O aluno deve imitar o sotaque de um nativo quando for falar em espanhol?

R: A gente sempre procura isso, principalmente quando você trabalha com músicas ou você vê uma série, quando você ver aquela mesma musicalidade do que você estudou.

21 – O sotaque de um brasileiro falando em espanhol pode representar algum problema na comunicação com os nativos?

R – Não, não vejo nenhum problema nisto.

22 – Quais facilidades e dificuldades apontaria na sua didática da língua oral?

R - Facilidade como sempre é a semelhança da língua. Dificuldade também é semelhança com a língua, porque muitas vezes a gente acha que, ah, é uma outra palavra, e aí muitas vezes é aquela mesma palavra que é utilizada nos dois idiomas, ou então, o número 6 é o número que é utilizado tanto em português como em espanhol. Mas os alunos querem ditongar, aí querem falar “sieéis”. Por quê? Porque muitas palavras em espanhol tem o ditongo. Ou então muitas palavras também terminam com o “ción”. Então acaba que você utiliza a sua língua materna e faz esses, é... faz essas regrinhas como se fosse algo geral. Então acaba dando, dando problemas.

23 – Para o desenvolvimento da comunicação e da interação, o ensino da língua oral por si só é suficiente?

R – Não.

24 – A língua oral é tão importante quanto a língua escrita?

R – As duas caminham juntas, daí vai depender dos objetivos do meu aluno. Se ele quer aprender espanhol para viajar, lógico que vai precisar mais da língua oral do que da língua escrita. Se ele quer ser um profissional de idiomas, ele quer ser um

profissional, um professor de de espanhol. Somente falar, vai ser pouco, então depende muito do objetivo dele.

25 – E nas suas aulas, a língua oral tem o mesmo espaço que a língua escrita?

R – Sim. O mesmo critério. Apesar que eu aprendi mais a forma escrita. O professor que eu tive naquela época, ele tinha muito mais a necessidade de nos ensinar a escrever corretamente, gramaticalmente correto. Essa era a preocupação da minha professora. Eu tento fazer com que essa preocupação, que eu não passe, essa preocupação para o meu aluno, porque eu quero que ele se comunique. Então, naquele primeiro momento, ele falar errado, ele escrever errado. Se houve comunicação, a gente depois vai, vai corrigindo isso. Eu não quero tolher o meu aluno. Ah, eu não vou fazer porque eu tenho medo de errar. Eu tento fazer o máximo para que ele não sinta esse medo.

26 – Como avalia o seu nível de proficiência?

R – Eu fiz todas as avaliações neste quesito, e em todas elas, o resultado constatou meu nível como “avançado”.

## **APÊNDICE G – ENTREVISTA: PROFESSORA B**

1 - Como é que começou seu contato com a língua espanhola?

R: Eu comecei a estudar espanhol no CIL também junto com o ensino médio, aí eu comecei no terceiro ano a fazer o CIL. Só que o meu contato com o espanhol no ensino médio não era assim tão bom. Porque no ensino de lá, tinha muita influência do português. O professor falava muito em português depois começava a falar em espanhol. E aí eu comecei a fazer o curso no CIL ao mesmo tempo eu realmente comecei a gostar do espanhol e aprender muito, ainda mais que como tinha a escola com temas mais avançados e o CIL dando muito vocabulário, resultou que, para mim a interação foi bem grande. E eu comecei a unir os dois e aprender a falar bem rápido, com bastante fluência. Depois eu fui para a universidade e já comecei a estudar Línguas estrangeiras aplicadas, estudar inglês, espanhol e francês ao mesmo. E no espanhol a gente começava a estudar do zero também. Só que eu já sabia. Então eu tive contato durante o CIL e durante a universidade do espanhol. Então foram largos anos fazendo espanhol. No ensino médio, só um pouquinho.

2 – Já estudou espanhol fora do Brasil? Caso sim, como avalia a experiência?

R: Já fiz intercâmbio de dois meses na Argentina, que era intercâmbio de trabalho voluntário. Aí eu estava trabalhando no mesmo, porque como eu já falava espanhol, eu queria ter um contato com a língua, que era mais de conversação, com contato com as pessoas. Aí eu fui. Estava trabalhando em uma ONG chamada “comprometerse más”, onde a gente preparava eventos culturais para as crianças ou fazia aula de reforço escolar em espanhol mesmo. A gente estava estudando espanhol na universidade. Eu estava ajudando os alunos, conversando com as pessoas de lá. Foi muito bom. Foram dois meses bem produtivos. Se o objetivo é melhorar o espanhol, aí sim é uma pessoa que está realmente falando espanhol. Aí ela consegue melhorar. Mas se é uma pessoa que está usando a semelhança das duas línguas como a vantagem comunicativa, aí não, porque às vezes eles falavam português mesmo, para ver se as pessoas entendiam, aí, quem não entendiam enrolava... e teve muita gente que ficava com medo de falar espanhol durante o intercâmbio, porque ficavam com medo de errar, então acabam não aproveitando a

experiência. Mas acho que, para quem estar a aberto a aprender, de fato, e a consumir tudo o que é possível, é uma ótima experiência para a aprendizagem.

3 – As suas experiências, enquanto aprendiz, ajudaram a construir a sua didática de ensino?

R: Sim, com certeza. Moldaram a minha didática.

4 – Algum professor serviu como sua referência para a sua didática de ensino atual?

R: Sim, inclusive eu tive muitos professores, tanto na universidade como no CIL. Mas eu acho que uso muito as metodologias parecidas com a de uma professora minha que me inspira demais. Ela gosta muito da metodologia, um pouco tradicional, então ela gosta muito dessa parte de repetir. Ela consegue ajudar os alunos a repetir bastante os fonemas. Então tem que trabalhar muito a repetição, principalmente para as crianças, porque aqui a gente também trabalha com criança, mas com os adultos eu tento fazer eles interagirem mais entre eles, porque eu acho que eles estão muito assustados, como estão falando com a gente. E aí eu acho que eles, entre eles, eles conseguem ter o domínio melhor da língua. E eu aprendi isso com uma professora de francês, na verdade. Ela também ensinava em língua estrangeira, mas ela ensinava com teatro. E o teatro às vezes você está interagindo com um público, que seria exatamente interagir com o professor, que é você interagir com uma pessoa de fora. Mas muitas vezes o ator está interagindo com outro ator. E é nesse momento que realmente eles fazem a encenação, que eles pegam tudo o que tem daquele conteúdo e usam mesmo. Então ela trabalhava isso no francês e é isso que eu tento usar nas minhas aulas.

5 – Falar espanhol é fácil para os brasileiros? Por quê?

R: Depende muito de cada pessoa. Cada pessoa vem com uma ideia da língua espanhola, por ser uma língua semelhante ao português, eles podem vir com um pensamento de “ah, é mais fácil porque é parecido”. E isso no início vai ser bom, mas a longo prazo, não ajuda em nada, porque eles vão ficar muito presos nessa ideia de que é muito parecida, é igual e o que é diferente, eles não vão conseguir captar, exatamente porque eles têm essa imagem da língua que é igual, porque a irmã e tudo mais. Se ele vem com a ideia em branco da língua, ele só recebe a língua como ela é, é muito mais fácil. Eu vejo muitos alunos que ele já vem com “não, o espanhol é

uma língua e o português é outra língua”, e ele vem com a ideia mais em branco e ele consegue absorver muito melhor todos os conteúdos. Ele já tem essa imagem da língua, de que é uma coisa completamente nova, então “tenho que prestar muita atenção, logo, ele aprende mais.

#### 6 – Como trabalha a língua oral em suas aulas?

R: Eu coloco os alunos para falarem, responder perguntas. Conversarem com um companheiro. Como eu disse, eu gosto muito que eles façam atividades em duplas, porque eles vão conversando, interagindo, pois isso funciona bastante, principalmente se ele já se acostumou a trabalhar na aula em espanhol, portanto, funciona muito. Mas no caso dos alunos menores, eu coloco eles em momentos fechados, em que eles têm que criar diálogos porque eles têm dificuldade de interagir, então coloco ele junto nessas atividades orais específicas, boto eles para repetir muitas frases. Eu também coloco trava-línguas para eles e basicamente é isso. Chega um momento em que eles têm que apresentar os trabalhos. Aí, quando eles vão apresentar o trabalho, é sempre sugerido que eles gravem a própria apresentação no celular ou no celular de alguém e eles consigam ouvir a própria apresentação para poderem observar se a pronúncia está boa etc.

#### 7 – A instituição interfere no ensino da língua oral ou ela é trabalhada de acordo com as suas perspectivas?

R: Bom, no momento eu tenho mais liberdade para ensinar, para decidir as coisas. Mas eu já trabalhei em escolas em que a metodologia era muito fechada. Agora a gente estava. A gente está trabalhando com a abordagem comunicativa, que deixa muito mais aberta para o professor, essas questões. Daí eu sempre tento perguntar aos alunos coisas relacionadas com a realidade, se aquilo combina com eles ou não. O que é que eles pensam sobre? Que é um pouco de trazer a realidade para a sala de aula também, fazer com que eles interajam. Mas em alguns momentos eu tenho que ser um pouco mais tradicional também, porque o tradicional de repetição, tudo mais que eu aprendi nas outras escolas, também vem ao calhar quando eles estão aprendendo pronúncia, por exemplo. Eu tenho a liberdade de usar um pouquinho de cada metodologia que eu já aprendi na vida, só falando espanhol dentro da sala de aula e usando a abordagem comunicativa, já está alcançando todos os objetivos

quanto da escola, quanto os meus pessoais, que o meu objetivo pessoal é ensinar espanhol, pelo espanhol.

8 – Fala em espanhol durante as suas aulas? Por quê?

R: Sim. Porque é a metodologia que a gente usa na escola, que é a metodologia comunicativa, interativa, então o professor fala espanhol e o aluno também, e nisso, ele já tem um contato com a língua, pelo menos naquela semana da aula, uma vez que temos uma realidade na qual muitos alunos não estudam em casa. Então se perdemos tempo na aula, falando em português, acaba que eles não têm mesmo interação em nenhum momento, porque é esperar muito que os alunos realmente estudem em casa. Tem alunos que estudam sim, mas a maioria não estuda. Então é é meio que obrigatório, na minha percepção, falar espanhol dentro da aula e também mostrar que esse ambiente, que é o lugar da aula em espanhol é útil. Isso faz com que o próprio aluno se mostre mais apto a falar, exatamente porque ele já vê que eu estou falando espanhol o tempo inteiro. Então ele também tem que fazer. A gente tem até cartaz dizendo “mantenha a calma, e fale espanhol”, que é para incentivar.

9 – E os alunos também falam em espanhol durante as aulas? Como funciona isto?

R: Claro. Eu costumo pedir bastante, principalmente para os menores. Eles têm uma resistência maior, porque eles não têm vocabulário suficiente para já estar falando tudo o que eles querem em espanhol. Então eu vou insistindo para o que a gente já aprende, seja falado em espanhol. E conforme eles vão ganhando conhecimento, eles vão ganhando mais liberdade comunicativa. Então eu tento, eu tento é me conectar, eu tento fazer com que eles observem que o que eles aprendem de gramática, na verdade, é só um recurso para que eles possam falar tudo o que eles querem. Não conecto a gramática com oralidade. Eles se sentem muito presos à gramática.

10 – O que seria a fluência na língua?

R: Eu acho influência é a capacidade de se comunicar. Se comunicar objetivamente com todos os recursos que você tem. Então, por exemplo, um aluno que não sabe sobre regras de gramática, ainda consegue ter influência na língua, porque ele consegue arranjar por recursos dentro do que ele já sabe para comunicar o que ele precisa. Agora, se o aluno não conseguir fazer isso, ele não tem fluência. Porque se

você fica estagnado, não vai conseguir se comunicar, então quer dizer que você não consegue manter a comunicação ativa.

#### 11 – Como a pronúncia é trabalhada em suas aulas?

R: Eu corroio ele só repetindo a palavra apenas. Eu só repito a palavra corretamente. Aí já entendem que que eles pronunciaram errado. E no caso de que muitas pessoas pronunciam aquela palavra equivocadamente, aí eu vou no quadro e coloco a forma silábica da pronúncia. Então eu coloco todas, todo o grupo silábico, se eles estão errados na pronúnciação de um letra X, aí eu coloco o grupo silábico inteiro. Aí eu falo, gente, vamos pronunciar aqui? A gente pronúncia todo o grupo silábico e palavras que tenham aquela letra, porque aí eles conseguem relacionar o que são com a vogal já e eles já conseguem relacionar com uma palavra.

#### 12 – Para adquirir fluência na língua, é necessário ter uma boa pronúncia?

R: Depende. Às vezes a pronúncia, ela é necessária para você ser compreendido. Então, se você fala uma pronúncia muito marcada, como português, por exemplo, errada, errando o som de algumas letras, aí você muda o significado da palavra ou você cria uma palavra que nem existe na língua. Por exemplo, chocolate é uma palavra que não existe no espanhol, esse chocolate que é a mesma palavra com grafia igual, porém são diferentes, mas de qualquer forma, a pronúncia é importante sim, o sotaque nem tanto, mas ela sim.

#### 13 – Utiliza quais materiais didáticos no ensino da língua oral?

R: Eu uso muito um dadinho. Eu tenho um dado que é um dado de perguntas, só que ele é um dado multifuncional. Eu consigo trocar as perguntas que tem nesse dado. E aí eu uso isso também para fazer eles se comunicarem. Às vezes eu uso muito jogos no “wordwall” com perguntas, aí cada um responde uma pergunta. E eu também gosto muito de trabalhar tarefinhas em grupo, que são competitivas, porque os jovens assim gostam muito de competir. Então eu uso isso como um recurso também, que é a vontade de competir com as atividades que eu quero passar. Então eu coloco muitas atividades de competição em que eles têm que criar frases, responder as perguntinhas ou criar algum, algum diálogo. Aí quem faz o melhor diálogo, eles mesmos votam, ou quem consegue responder melhor as perguntas, ganha. Aí eles ganham só conhecimento as vezes, ou eles ganham alguma coisa, como um lápis. Também uso

o livro. O livro vem com várias perguntas, mas as atividades interativas. Mas às vezes essas atividades interativas são muito fechadas, então eu gosto também de colocar os alunos para trabalhar em pares, pois assim, eles interagem entre eles.

14 – Esses materiais são eficientes? Como os avalia?

R: Depende de cada turma, porque tem uns alunos que eles são mais motivados, né? E eles já entenderam que estar aqui duas vezes na semana não é suficiente para eles, para eles aprenderem espanhol como um todo. É, esses alunos vêm já aptos a participar da aula integralmente. Eles já vêm preparados, mas os alunos que não têm tanto interesse aí, independente do material que eu use e tudo mais, eles vão ser resistentes, vão querer falar português, eles vão reclamar.

15 – Como eram as suas aulas de língua oral ministradas pelos seus professores de espanhol?

R: Como eu disse, no ensino médio tinha muita influência do português, porque objetivo do espanhol no ensino médio, é um espanhol instrumental que mais para poder consumir algum, algum conteúdo em espanhol para ir à universidade, ler algum texto caso seja necessário. E muita gramática para fazer as provas de Enem. Vestibular. Então, tinha muita gramática, muito, muito tarefinha de completar com verbo. Tinha poucas interações comunicativas, mas a minha professora do terceiro ano falava espanhol com a gente. Nos outros anos anteriores, os professores não falavam espanhol, quer dizer, só às vezes quando estava lendo um texto ou quando estava explicando um conteúdo que já era em espanhol, já que não tinha outra opção. Acho que eu perdi muito aí nesse momento com essa outra professora, por nem nesse momento de dar o comando, de dar as instruções em espanhol, pois isso já ajudaria muito. Já quando foi no CIL, a aula era toda em espanhol, todo o tempo. A gente não tinha tradução só se fosse uma palavra que realmente a mímica não resolvesse. Não tem outra opção aí. A gente falava português e essas interações eram em espanhol mesmo.

16 – O que é imprescindível para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes?

R: Fazer muita interação, trabalhos, tarefas que envolvam o desenvolvimento da fala dos alunos, construção de diálogos e coisas similares.

17 – As suas aulas auxiliam para que os alunos desenvolvem aspectos de comunicação e interação em língua espanhola?

R: Sim, com certeza.

18 – Utiliza alguma variedade linguística específica em suas aulas?

R: Eu tento, eu tento ser mais neutra, porém eu aprendi o espanhol da Espanha. Especificamente, o central “madrileno”, é, mais por causa das minhas professoras, que a maioria das professoras da UnB, elas são da Espanha, então isso tem muito contato, né? Então a maioria das variedades das palavras que eu falo, às vezes acaba sendo a primária, que essa variedade mais do dicionário, que é espanhola, mas eu tento sempre mesclar exatamente para ter um pouquinho de domínio de todas. E eu sou disso já adotei isso na minha pronúncia, já escolhi isso. Assim, eu consegui me comunicar com todo mundo muitas vezes, porque sabendo que eu não posso adotar de fato um aí eu aí eu me sinto até mais obrigado a entender os demais. Então eu falo um mais genérico assim, mas brasileiro, geralzão. Só que quando estou me comunicando com pessoas de outros países, elas falam que eu eu falo parecido, mais com os mexicanos ou peruanos. Que é um espanhol mais, é, fácil de entender, mais, mais limpo. E eu falo todas as sílabas, então, né, eu não as engulo, não as como.

19 – Como ensina sobre as variedades aos seus alunos?

R: Eu tento sempre trazer vídeos e músicas de variados cantores de várias nacionalidades, inclusive aqui a gente ensina muito história para eles, né? Então eles aprendem bastante sobre os países, sobre a história de cada país. Além da cultura de modo geral. E o livro também tem alguns momentos que ele que ele mostra várias, vários sotaques, mas ele predomina com o da Espanha muitas vezes, e o da Argentina. É notável que o livro, não o livro de hoje, mas outra sequência de livros que a gente usa, ele tem uma predisposição a trazer ou áudios do espanhol, da Espanha ou da Argentina.

20 - O aluno deve imitar o sotaque de um nativo quando for falar em espanhol?

R – Eu não acho necessário, mas acho que se eles se identificam com algum grupo hispânico específico, e quer realmente consumir muito material daquele daquele grupo, ele quer se sentir mais integrado, ele pode sim optar por um, por um sotaque. Aí eu sempre digo: “se vocês quiserem aprender o sotaque, vocês podem realmente

tentar integrar esse sotaque à fala de vocês". Mas não é uma coisa obrigatória. A pronúncia correta é obrigatória. Então certas letras eles têm que seguir o mesmo som para ser coerentes. Inclusive eu explico que às vezes eles é trocando muito o som de uma letra que muda muito no sotaque vai fazer com que seja perceptível que eles são um estrangeiro. Daí é só escolher uma pronúncia, seguir com essa pronúncia tranquilamente que você já vai é perder esse esteriótipo de estrangeiro porque você domina a língua. Porque mais do que ser um estrangeiro, é necessário que as pessoas saibam que você fala espanhol, que é isso que vai contar quando você estiver procurando um emprego, você estiver em outro país, vai se comunicando e também para as pessoas não tentarem te roubar ou te enganar porque você tem o domínio da língua. Então eles não vão tentar fazer nada com você se você domina a língua.

21 – O sotaque de um brasileiro falando em espanhol pode representar algum problema na comunicação com os nativos?

R – Não necessariamente. No caso, o problema é, se ele for entendido, tá tudo bem. E se ele tentar imprimir um sotaque, essa não é questão. A questão é, se ele quiser ser mais, integrar mais, aí tudo bem. Mas o fato dele não saber falar em espanhol é que vai prejudicá-lo. Mas não ter o domínio da língua de fato. Porque se ele aprende as possíveis pronúncias daquelas palavras, ele consegue entender os outros sotaques também. Então é mais sobre o saber do que o imitar.

22 – Quais facilidades e dificuldades apontaria na sua didática de ensino da língua oral?

R – A semelhança do espanhol com o português que ajuda no entendimento, mas ao mesmo tempo também pode dificultar, pois as línguas se parecem, mas não são iguais, e isso causa dificuldades no entendimento dos alunos.

23 – Para o desenvolvimento da comunicação e da interação, o ensino da língua oral por si só é suficiente?

R – Por si só não, é necessário algo da língua escrita também.

24 – A língua oral é tão importante quanto a língua escrita?

R – Eu acho que as vezes elas são igualmente importantes. Inclusive sempre tento trabalhar bastante a escrita e bastante oralidade da mesma forma que eles estão

falando bastante nas aulas, eles estão escrevendo. E eu verifico, toda vez se eles estão escrevendo corretamente, eu vou corrigindo. Porque se eles erram a escrita, muitas vezes vão errar a pronúncia, que é o que a gente tinha falado, que eles estão conectados porque não saber o som da letra é escrever errado. Então eles mostram que não estão reconhecendo aquela letra, aí eles mostram que estão confundindo o som, por exemplo.

25 – E nas suas aulas, a língua oral tem o mesmo espaço que a língua escrita?

R – Sim, trabalho as duas igualmente.

26 – Como avalia o seu nível de proficiência?

R – Eu fiz intercâmbio para me ajudar a melhor meu nível de fala. Hoje eu falo muito bem espanhol, consigo me comunicar completamente, 100%. Nunca tive nenhum problema comunicativo, nem de mal entendido, nem de ficar estagnado separado numa conversa, porque eu não estava conseguindo me expressar. Espanhol, para mim já é quase a minha segunda língua, então acho que sou fluente.