

## **Cenas de ensino e aprendizagem na sala de aula de espanhol**

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista (UFC/CNPq)  
Elizângela Guilherme Linhares (UFC)

*“A aprendizagem escolar é um processo complexo que implica o aluno e a aluna em sua integridade. São eles que aprendem. Entretanto, tornar possível isso é uma aventura coletiva”.*

(Teresa Mauri)

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas está cultural, social e historicamente situado. É uma ação no mundo e, portanto, articula-se com os valores e com as ideologias da sociedade, bem como com os sujeitos que a integram. Em conformidade com essa premissa, a aprendizagem não ocorre no vazio, já que “quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico” (MARTINEZ, 2008, p. 15).

Sendo assim, quer seja de acordo com uma postura que concebe a evolução da criança à medida que explora individualmente seu entorno, quer seja segundo visão que sustenta que a aprendizagem resulta de interações sociais, o processo de aprendizagem sempre se concretiza em um entorno determinado. Em outras palavras, a aprendizagem se dá em uma variedade de contextos que frequentemente podem sobrepor-se, sendo alguns mais propícios do que outros para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social (BURDEN E WILLIAMS, 2008, p. 195).

Tendo em vista esse fato, lembramos aqui os modelos teóricos sobre os processos de aquisição e aprendizagem de

línguas que reconhecem a importância do contexto (Ellis, 1994; Gardner e Clément, 1990). A esse respeito, Cenoz e Perales (2000, p.109) afirmam que a influência das variáveis contextuais é fundamental em diversos modelos, entre os quais o de *aculturação* (Schumann, 1978), o de *intergrupo* (Giles e Byrne, 1982), o *socioeducativo* (Gardner, 1979; Gardner e McIntyre, 1993) e o do *contexto social* (Clément, 1980) – além das propostas de Krashen (1978) e Spolsky (1989).

Uma importante decorrência da relação entre contexto e aprendizagem consiste na distinção entre os processos que se dão em seu interior. Assim, podemos referir-nos ao *contexto de aprendizagem escolarizado*, no qual se promove a aprendizagem de maneira formal ou institucional, e o *natural*, no qual a aprendizagem se dá por meio do uso da língua em interação com falantes. Conforme Cenoz e Perales (2000, p. 110), nos *contextos formais* os estudantes costumam receber algum tipo de instrução acerca do funcionamento da língua que estão aprendendo, e recebem *retroalimentação (feedback)* a respeito dos aspectos específicos e/ou gerais do resultado da instrução. Nesses contextos, ao contrário do uso natural, a exposição à língua resulta de um processo de intervenção educativa que programa e regula a quantidade e o tipo de *insumo (input)* e de interação a que os estudantes terão acesso. Para esses autores, na maioria dos casos, são contextos formais da aula, embora haja a possibilidade de autoinstrução com a ajuda de materiais didáticos específicos. Pode haver ainda *contextos mistos*, nos quais há exposição natural e instrução.

Os autores supracitados (2000, p. 110) advertem que há diferenças entre os contextos *formal* e *natural* que afetam a localização, os participantes, os temas e a finalidade da comunicação. Dessa forma, o *contexto formal* geralmente é mais limitado que o *natural* no que se refere à diversidade de fatores que influenciam o uso da língua.

Chama a atenção que, independente do *contexto de aprendizagem* (natural ou formal), é preciso que haja contato com a língua e seu uso em situações de interação, cujo foco esteja voltado ao significado, e não exclusiva ou prioritariamente à forma. Porém, os resultados são distintos,

visto que em um *contexto natural* se ativa a *competência estratégica*<sup>1</sup>, segundo as necessidades e urgências para resolver problemas de comunicação, como, por exemplo, o de negociar sentido. Já em um *contexto formal* se enfatizam as formas linguísticas e, às vezes, há escassas atividades de interação e negociação de sentido. Dessa maneira, no primeiro caso, há ausência de planificação e *fluência* em detrimento de precisão e correção linguística; no segundo, há um nível maior de correção e de precisão, em detrimento dos níveis de *fluência*<sup>2</sup>.

Como vimos, não podemos menosprezar a relevância dos diferentes contextos e a necessidade de compreender como influem na aprendizagem de línguas. Sendo assim, neste trabalho interessa-nos o *contexto formal de ensino*, em particular, o da sala de aula – que, por sua vez, está inserido em outro mais amplo, o *socioeducativo*.

Neste sentido, Martín Pérez (1996, p. 1) assinala que um dos campos de investigação que com mais rigor surgiu nos últimos anos foi o do estudo da realidade da aula, com foco, por exemplo, nas *atividades* realizadas pelos grupos de aprendizes, nas *funções* adotadas pelos membros do grupo (professores e alunos), no *tipo de relação* estabelecida entre eles e nas *variedades do discurso* da aula. Segundo esse autor, os processos tanto *intrapessoais* como *interpessoais* que ocorrem na sala de aula, na medida em que são suscetíveis de observação e análise, têm sido amplamente estudados como uma variável importante da aprendizagem formal.

Já Cenoz e Perales (2000, p. 120) notam que o contexto específico da sala de aula – que abarca professores, dinâmica de grupo e condições físicas da aula, incluindo disponibilidade de meios – constitui uma área relevante do *contexto socioeducativo*

---

<sup>1</sup> Entende-se como a capacidade de valer-se de recursos – verbais e não verbais – com o fim de favorecer a comunicação, além de compensar falhas que nela possam ocorrer, devido ao desconhecimento que se tem da língua ou a outras condições que restrinjam a interação comunicativa.

<sup>2</sup> Considera-se a *fluência* como a habilidade de processar a língua, quer seja no que se refere à recepção, quer no que se refere à produção, com coerência e desenvoltura, sem pausas longas e excessivas ou titubeios e com uma velocidade próxima a de um falante nativo.

que não pode ser desprezada. Quanto ao *professorado*, mencionam a importância de sua formação e atuação; quanto à *dinâmica de grupo*, a relação entre o entorno da aula e a coesão do grupo como componentes da motivação; e quanto às *condições físicas da aula e disponibilidade de meios*, ao espaço e à distribuição do mobiliário devido à sua influência na quantidade e qualidade da interação na aula.

Cenoz e Perales (2000, p. 121) se referem, igualmente, ao entorno familiar e social, por causa das influências que possam exercer na aprendizagem. Esses autores observam que os *contextos sociolinguísticos e socioeducativos* são determinantes, em certa medida, das possibilidades de interação e do tipo de instrução. De acordo com esse raciocínio, influem também variáveis individuais como as atitudes e a motivação. E, por fim, defende-se a adoção de uma perspectiva multidisciplinar capaz de compreender elementos linguísticos, psicolinguísticos, psicossociais e sociolinguísticos para abordar as distintas situações em que se dá a aquisição.

Tendo em vista nossas considerações anteriores, inferimos que o entorno físico imediato da aula e o caráter das interações pessoais que nele ocorrem repercutem de maneira profunda na possibilidade de que os sujeitos aprendam um idioma, um dado conteúdo ou a forma em que o aprendem (BURDEN E WILLIAMS, 2008, p. 196). Daí a pertinência de estudar e compreender os diferentes contextos (em especial, o da sala de aula) em que o ensino de línguas ocorre e como neles se configuram as práticas dos professores. Um estudo dessa natureza pode proporcionar elementos para entender as distintas culturas de aprender dos aprendizes, para saber como são mediados os conhecimentos na interação entre os sujeitos (professor e alunos), como também reconhecer quais são as diferentes *atividades de aprendizagem*, os distintos recursos e materiais na sala de aula, em consonância com as metas e objetivos propostos para o ensino.

Portanto, a proposta de observar e descrever o que se passa na sala de aula da escola básica, e, mais notadamente, na de línguas adicionais (espanhol e inglês), pode nos proporcionar evidências de como nesse entorno se configuram e se dão os

processos de ensino e aprendizagem. Com esse propósito, centraremos na descrição do observado na sala de aula de uma escola pública de Fortaleza, através do cruzamento de olhares de duas profissionais: a pesquisadora e formadora de professores e a professora-pesquisadora em ação. Visamos, assim, por meio do encontro dessas visões, refletir a respeito da prática nesse espaço escolar, ao indagar acerca de como na aula acontecem certas práticas e o que estas nos dizem sobre como se constrói a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Diante da complexa realidade da sala de aula e das evidências que nos proporciona observar sua dinâmica, enfatizaremos as *atividades* realizadas pelos grupos de aprendizes, o modo pelo qual são comunicadas a eles pela professora, as formas de agrupamento empregadas e a relação dessas *atividades* com o *material didático*.

Contudo, gostaríamos de ressaltar que não estamos afirmando que o sucesso ou não do ensino esteja condicionado ou pré-determinado única e exclusivamente pelas *atividades de aprendizagem* e pela escolha do *material didático*. Trata-se de um aspecto a ser estimado, já que pode nos elucidar os objetivos e finalidades do ensino de línguas, um elo nessa cadeia. Tal será nosso foco no presente relato, pelas razões que a seguir explicitaremos.

## ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM E MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção, pretendemos expor o que entendemos por *atividades de aprendizagem* e da sua relação com o *material didático*, em especial, com o manual.

Sustentamos, aqui, a noção de *atividade* como uma *tarefa* selecionada para atingir um objetivo concreto de ensino e aprendizagem, nos termos de Richards e Lockhart (2002, p.148). Nesse sentido, conforme Burden e Williams (2008, p. 215),

[...] *as atividades de aprendizagem* escolhidas pelos professores refletem suas crenças e valores. Os alunos, por sua vez, interpretam essas atividades de maneira pessoal e significativa. Assim, as *tarefas de aprendizagem* representam uma superfície de contato entre professores e alunos. São algo mais que o que proporcionam os livros de texto ou o programa. Os professores e os alunos reinterpretam as tarefas continuamente, de maneira que resulta sumamente difícil realizar qualquer generalização sobre os distintos tipos de aprendizagem de idiomas. Não obstante, os professores têm que ter muito claro quais são suas metas de aprendizagem, e devem tentar levá-las à prática através de tarefas que eles mesmos proporcionem.

Em conformidade com essa perspectiva, as *atividades de aprendizagem* são “trampolins para o trabalho de aprendizagem” (Breen, 1989, apud Martín Peris, 1996, p. 333), ou seja, “planos estruturados” cuja finalidade é proporcionar ocasiões para que haja o aperfeiçoamento do conhecimento e das capacidades, vinculados a uma nova língua e ao seu uso na comunicação. Existem três aspectos presentes em atividades ou tarefa: a atividade como plano de trabalho, a atividade no seu desenvolvimento e a atividade no seu resultado. Portanto, embora reconheçamos essa dimensão global, centramo-nos no primeiro plano, a fim de reconhecer sua adequação ao contexto da aula e de refletir acerca de suas implicações *para* e *no* ensino.

Conforme Clark e Yinger (1979), é fundamental investigar as atividades, uma vez que ao fazê-lo se consegue compreender como o ensino pode ser orientado pela aprendizagem. Entendemos que as *atividades de aprendizagem* condicionam o modo como os professores concebem o ensino e como organizam suas aulas. Destarte, interessa identificar e analisar se tais atividades proporcionam interação (em grupos ou pares) ou se são fundamentalmente individuais. E, conseqüentemente, o que objetivam desenvolver: se uma ou mais habilidades comunicativas e competências, ou a

capacidade de manipular mostras linguísticas a partir de um modelo, ou, ainda, a capacidade de repetição, o conhecimento de regras, a memorização do vocabulário ou a capacidade de socializar e interagir na língua que se está aprendendo.

É sabido que, de forma geral, o planejamento das aulas se inicia pela definição dos objetivos e passa pela dos tipos de atividades que poderão contribuir para sua execução. No entanto, torna-se preciso articular esses objetivos gerais aos de conduta e, em seguida, elaborar atividades didáticas específicas. Tal concepção ressalta a importância de relacionar as *atividades de aprendizagem* aos objetivos, já que essas “são unidades estruturais básicas da planificação e ação na aula” (CLARK E YINGER, 1979, p. 232). De acordo com essa ótica, identificar quais são as diferentes *atividades de aprendizagem* (*apresentação, prática, memorização, compreensão, avaliação, de aplicação de estratégias e de reação e resposta*) e sua relação com o enfoque seguido e os procedimentos adotados pelo professor pode contribuir para elucidar como se dá o ensino de língua no contexto estudado.

Discorremos antes a respeito das *atividades de aprendizagem* e nos referimos ao *material didático*. Assim, gostaríamos de abordar, a seguir, a relação entre as atividades e este último.

Quanto ao *material didático*, trata-se de uma referência para o trabalho docente, constituindo-se em um recurso a mais para a aprendizagem dos alunos (BAPTISTA, 2010, p. 644). Em conformidade com essa perspectiva, a análise, eleição e emprego dos distintos *materiais didáticos* podem favorecer a construção e a ampliação dos conhecimentos dos diferentes sujeitos. De modo análogo, a análise dos *materiais* e das *atividades de aprendizagem* pode nos elucidar a respeito de quais são as capacidades valorizadas nos sujeitos aprendizes: se são as capacidades criativas, interpretativas, críticas ou a memorização e/ou a repetição. Em consonância com esse perfil, delineiam-se ou se definem determinadas propostas de atividades e exercícios que podem contribuir ou levar a uma

condição psicológico-afetiva positiva com respeito à aprendizagem.

Segundo observa Martín Peris (1996, p. 2), as *atividades de aprendizagem*, tanto as conscientes como as inconscientes, se desenvolvem com o apoio de *materiais didáticos*. De forma que estes constituem uma variável mais do processo de aprendizagem e representam o componente mais consciente e intencionado de tal processo. Para esse autor, a relação entre materiais e prática de aprendizagem sempre é intermediada pela intervenção ativa do grupo, no caso professor e alunos, que são aqueles que interpretam e os utilizam. Como salienta Peris, a relação entre os materiais e o sucesso da aprendizagem é indireta, visto serem as atividades “artefatos inertes” que precisam ser atualizados na utilização efetiva da aula.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Como mencionado no tópico anterior, priorizaremos neste trabalho o *contexto socioeducativo* e, mais particularmente, a sala de aula de língua espanhola de uma escola pública de Fortaleza. Portanto, convém refletir acerca da especificidade de tal entorno e, em especial, quanto aos fins e propósitos educativos e formativos que lhe correspondem. Com essa intenção, recorreremos ao disposto no texto das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza* (SME, 2011, p. 179), referente ao ensino das línguas espanhola e inglesa. Trataremos, de forma prioritária, de como são definidos nesse documento a natureza e o papel do ensino de línguas no contexto escolar, assim como os objetivos que possam dar sustentação a inclusão das línguas na sala de aula no ensino fundamental.

Um ponto que merece ser destacado no documento supracitado diz respeito aos *sujeitos de aprendizagem*, considerados como indivíduos em suas múltiplas dimensões (*cognitiva, afetiva, social, histórica, psicológica*). Chama-se a

atenção, assim, para a necessidade de respeitar e conhecer “os distintos ritmos e tempo de aprendizagem; o desenvolvimento humano como um processo ininterrupto; a conquista do conhecimento de forma processual” (SME, 2011, p. 182).

Outra questão pertinente se refere ao fato de que as propostas pedagógicas devem promover a educação de forma mais ampla (SME, 2011, p. 183). Por tal propósito, entende-se que a inclusão do ensino de línguas na escola precisa integrar-se ao universo dos alunos, de maneira que contribua ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social e cognitivo-linguístico. De modo idêntico, ao elaborar as propostas pedagógicas recomenda-se que se procure associar as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, no sentido de que os conteúdos se convertam em conhecimentos para os sujeitos. Dessa feita, importa favorecer as múltiplas formas de interação na sala de aula, além de valorizar e estimular a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Propõe-se, ainda, nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza* (SME, 2011, p. 184) que o ensino de línguas na escola proporcione “o desenvolvimento da reflexão sobre a relação do aluno com o outro e com a sociedade”, de maneira que o estudante compreenda e reflita acerca do uso da linguagem nos mais distintos meios de difusão (oral e escrito) e nas mais diversas modalidades de textos produzidos nas interações dos sujeitos na língua. Daí a contribuição do ensino de línguas tanto para a ampliação do letramento dos alunos, quanto para o favorecimento da compreensão intercultural, ao estimular atitudes que levem à construção de uma relação diferenciada, baseada na reflexão e na ética, com o outro (*alteridade*) e com a língua que se aprende. Dessa maneira, é preciso que haja respeito e diálogo intercultural em relação à outra língua e cultura.

Portanto, estão presentes no referido documento preocupações com relação aos sujeitos de aprendizagem e ao papel e objetivos do ensino de línguas no contexto escolar.

Neste sentido, considera-se imperioso promover distintas aprendizagens e favorecer a formação e transformação cidadã dos sujeitos. De acordo com esse raciocínio, o ensino das línguas na escola precisa ter uma orientação formativa, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social e cognitivo-linguístico dos alunos.

Reconhecemos, não obstante, que a realidade da sala de aula é complexa e não intentamos simplificá-la. Sendo assim, ponderamos que acompanhar os percursos seguidos na aula pelos sujeitos pode levar a uma melhor compreensão de como o professor ensina e como os alunos aprendem naquele entorno. Ao proceder dessa forma, ocorre um deslocamento importante: em lugar de privilegiar os métodos e/ou outras visões externas ao ensino podemos identificar, descrever e compreender os processos ocorridos na sala de aula e, em especial, naquela sala e com aqueles alunos. Essa observação, voltada para dado contexto e grupo, pode contribuir para o entendimento de como o ensino afeta os processos de aprendizagem individuais e/ou grupais. Tal dimensão, por sua vez, faz parte de um contexto mais amplo de caráter socioeducativo e pode causar-lhe repercussões. Reforçando esse aspecto, em concordância com Burdens e Williams (2008, p. 197), consideramos que a aprendizagem precisa ser contemplada de forma holística, enfatizando-se as relações e as interações, assim como os participantes e o conteúdo que se aprende.

Por fim, neste trabalho dirigimos nosso olhar para um ponto em particular, visto que nos interessou compreender como o professor empregava em suas aulas as *atividades de aprendizagem*, a fim de vislumbrar a relação dessas com os objetivos didáticos. Esperamos, dessa forma, que ao dirigir nosso olhar para esse foco possamos vislumbrar como o ensino pode orientar os processos de aprendizagem na sala de aula.

### *Características do contexto analisado*

Como dissemos, enfocaremos as *atividades de aprendizagem* empregadas pela professora nas aulas dadas a

uma turma no 9º ano de uma escola pública de Fortaleza. Ao examiná-las, obrigamo-nos a diferenciar entre duas realidades distintas, quais sejam, a *lição* e a *aula*. Segundo Martín Peris (1996, p. 332), a *lição* é um conjunto de textos e atividades oferecidas no manual aos usuários; já a *aula* é um acontecimento protagonizado por alunos e professor.

Conforme Peris (1996, p. 332), a *lição* está impressa e fixada em sua materialidade, é imutável e independente de seus usuários, enquanto a *aula* consiste em uma realidade criada e vivida sempre de novo pelos seus protagonistas, com caráter único no espaço e no tempo. Dessa forma, a *lição* serve de apoio para o desenvolvimento da *aula*, e, devido a ser única e inalterável, a *lição* deve servir de base para uma multiplicidade de aulas diferentes e não repetíveis. Daí falar-se na flexibilidade e possibilidade de adaptação à multiplicidade de acontecimentos.

Ainda tratando do que se constitui a aula, Martín Peris (1996, p. 341-343) elenca uma série de características que a definem, a saber: 1) cenário de interação humana; 2) espaço de comunicação; 3) instrumento para a direção da aprendizagem. 4) acontecimento linguístico; 5) experiência significativa imediata; e 6) lugar de concretização do currículo.

Ao considerar a *aula como cenário de interação humana*, Martín Peris (1996, p. 341-343) observa que há uma “multiplicidade de realidades subjetivas e intersubjetivas” elaboradas, modificadas e mantidas que não significam uma simples transferência para as atividades de ensino e aprendizagem. Essas realidades são constituídas por sistemas de valores, atitudes e expectativas dos aprendizes. Um exemplo dessa natureza interativa é que a própria aprendizagem individual e interna é afetada pela interação com os demais sujeitos. Decorrente de tal característica, manifesta-se a *aprendizagem como espaço de comunicação*, visto ser necessária para promover a aprendizagem entre os sujeitos no processo de interação.

Quanto à *aula como instrumento de aprendizagem*, aplica-se notadamente à aprendizagem instruída frente à

naturalística. Há uma intervenção externa em relação ao que se planifica, organiza e avalia. É na *aula* que se concretiza essa intervenção. Entendida ainda como *acontecimento linguístico*, a aula está intimamente ligada ao uso da língua. No caso de línguas, o objeto de aprendizagem e o meio para a aprendizagem se confundem. Dessa feita, “a construção de um discurso significativo é ao mesmo tempo a construção de uma aprendizagem significativa” (MARTÍN PERIS, 1996, p. 342). Outra característica, qual seja, a da *aula como experiência significativa imediata*, implica a relação do aprendido com as necessidades não só finais, mas também imediatas e subjetivas. E, ainda, a *aula como lugar em que se concretiza o currículo* significa que é o *locus* no qual se tomam decisões coletivas e individuais que permitem a efetivação do currículo de acordo com dada realidade.

Outro aspecto de interesse é que a *aula* possui uma estrutura, já que há maneiras em que se organizam as experiências de aprendizagem e formas de organização do entorno que podem ser competitivas, cooperativas ou individualistas (BURDEN E WILLIAMS, 2008, p. 199). Esses enfoques são e podem ser empregados pelos professores e terão implicações referentes à motivação e à atribuição em longo prazo. Como advertem esses autores, nenhum desses enfoques pode ser totalmente eficaz em si mesmo, e, assim, sugerem que se busquem modelos flexíveis de estruturas que incorporem com eficácia as três formas de organização na aula de línguas.

Concluída essa diferenciação entre duas realidades distintas, quais sejam, a *lição* e a *aula*, passemos, a seguir, a algumas observações a respeito do perfil, formação e atuação da professora, assim como do contexto-alvo deste trabalho. As informações foram proporcionadas pela própria professora em resposta a um questionário elaborado com o fim de traçar o seu perfil.

A professora graduou-se em Letras (Português e Espanhol), em 2009, numa instituição federal de Fortaleza. Assinalamos que ela não realizou cursos de pós-graduação depois da conclusão da licenciatura.

Ela leciona na rede pública do 6º ao 9º ano há dois anos, e, antes dessa experiência, havia estagiado em um curso de extensão daquela universidade durante um semestre. Notamos que não atuou na iniciativa privada, e, desde que se graduou, tem trabalhado na mesma escola.

Quanto à escola, faz parte da rede municipal de Fortaleza e está localizada em um bairro afastado do centro da cidade. Ressaltamos que não há muitas escolas que ofertam o ensino de espanhol do 6º ao 9º ano, excetuando-se algumas privadas e outras do município. Há mais oferta no ensino médio – mais concretamente, no último ano. Na escola em questão, oferta-se língua espanhola para o ensino básico do 6º ao 9º ano. No caso, a professora é responsável pelo ensino da língua espanhola em todas as turmas da escola.

No que diz respeito à professora formadora, atua no ensino de língua espanhola e na prática de ensino, com ênfase na área de Linguística Aplicada de uma instituição federal, na qual se dedica à graduação e à pós-graduação. É líder do Grupo de Ensino e Pesquisa em Línguas Adicionais (GEALA-CNPq) e integra o GT Ensino e Aprendizagem da ANPOLL.

Feitas as esclarecimentos a respeito das relatoras deste texto e participantes deste trabalho, a seguir, faremos algumas considerações a respeito da formação da professora, mais especificamente, sobre sua preparação para atuar no ensino fundamental do 5º ao 9º ano.

A referida professora mencionou o fato de que não houve uma preparação específica para dar aulas no ensino fundamental, e que, por isso, foi preciso lidar, na prática, com 35 ou mais adolescentes, de forma que teve que adaptar-se a essa realidade. Salientou, ainda, a diferença entre ensinar em um curso de língua estrangeira e em uma escola pública, em especial para adolescentes, uma vez que a aula precisa ser “bastante atrativa para prender a atenção”. A professora observou que na sua graduação os estudantes não foram preparados “especificamente para ensinar espanhol para adolescentes”, visto que são preparados para “ensinar espanhol como língua estrangeira, sem especificar a faixa etária”. No

entanto, reconheceu que o que aprendeu na sua graduação foi útil, mas teve que fazer “muitas adaptações” para que os alunos do 6º ao 9º “compreendam e aprendam espanhol”.

Ora, ao analisar as respostas da professora, reiteramos a necessidade de compreender o contexto da sala de aula, de refletir a respeito da formação proporcionada na Licenciatura e de suas repercussões na prática. Ponderamos, por um lado, que estamos tratando do ensino de espanhol para adolescentes, do 6º ao 9º ano, como salientou a professora. Nesse sentido, notamos que o contexto da escola básica ainda não é privilegiado na formação de professores e que, muitas vezes, se desconhecem suas particularidades. Porém, por outro lado, a professora busca e vem buscando maneiras de modificar sua prática, ou seja, vai modelando seu agir de acordo com as experiências proporcionadas pelo contexto em que atua. Ora, esse fato sugere a existência de um sistema implícito de competência, ou, ainda, uma filosofia de ensino, uma abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 93). Dessa maneira, segundo Almeida Filho (2007, p.93), a abordagem de ensino do professor compreende alguns elementos, tais como: um conceito de aluno, de língua e linguagem, de aprender outra língua, de ensinar outra língua, um conceito de sala de aula de língua e um conceito de papéis a desempenhar nesse processo, seja como aluno ou como professor. Sendo assim, de acordo com esse raciocínio, a abordagem resulta de um conjunto de concepções – crenças implícitas ou pressupostos – relacionado com a história de vida do professor.

### *Atividades de aprendizagem, ensino e sala de aula*

Trataremos, a seguir, de dois momentos: o primeiro, intitulado “nos bastidores”, no qual interessa-nos relatar como a professora entende as *atividades de aprendizagem* e, com esse fim, recorreremos às informações proporcionadas por ela ao responder nossas indagações e ao analisar uma unidade do material que utiliza, no caso o livro didático. No segundo, apresentamos *três cenas* que nos servirão para tentar elucidar

como, na prática, se concretizam certas atividades e como essas se relacionam com os objetivos pretendidos.

*Nos bastidores...*

Interessa-nos, aqui, relatar quais seriam as *atividades de aprendizagem* empregadas pela professora na sala de aula, a forma de comunicá-las aos alunos, os procedimentos seguidos, as exigências das atividades e a execução, com base nas informações por ela oferecidas.

Quanto às *atividades de aprendizagem* empregadas nas aulas, a professora destacou as de leitura de diálogos, canções e leitura em voz alta; não citou outras, como, por exemplo, ditado, prática com dicionários, parágrafo em *cloze*, leitura de regras gramaticais, debates e jogo de personagens (rol).

No que diz respeito à *forma de comunicar* aos alunos as atividades propostas, a professora afirmou que o fazia em ambas as línguas (português e espanhol), e que eles aprenderiam com a atividade, a qual seria exigida como prova, exame etc., sustentando que apresentava a atividade e aguardava retorno dos alunos. Não mencionou se comunicava as atividades propostas somente na língua espanhola ou em português, nem se explicava aos alunos sobre a importância da atividade ou sua relação com outras atividades e conteúdos.

Em relação *aos procedimentos* seguidos pelos alunos ao realizar as atividades, a professora escolheu uma tarefa e discorreu a respeito da ação a ser adotada. Explicou que a atividade consistia em ler uma canção e identificar os verbos no modo subjuntivo. Pedia para que os alunos lessem a canção com bastante atenção e procurassem compreender o texto. Posteriormente, solicitava-lhes que encontrassem palavras que não houvessem compreendido segundo o contexto, e procurassem o seu significado no glossário, no final do livro. Caso não encontrassem o significado das palavras, disse-lhes que poderiam perguntar para ela.

No que se refere às *exigências das atividades propostas*, a professora as enumerou de (1) a (5) se acordo com

critérios de frequência, sendo (1) a mais empregada e (5) a menos utilizada. Com base na sua resposta, foram identificadas como predominantes as *atividades de conhecimento de caráter memorístico* (1), seguidas das de *pouco risco* (2), familiares aos alunos, visto que esses já sabiam como deveriam proceder, e das de *ambiguidade* (3), aquelas em que os alunos enfrentam diversas interpretações possíveis. Foram mencionadas como menos usuais as de *conhecimento* (4) e as de *resolução de problemas* (5), aquelas que requerem inovação, criatividade e inventivas.

No que concerne à *execução das atividades*, prevaleceram as individuais. Quando indagada a respeito de como as atividades interferiam na forma de definir o tipo de agrupamento na sala de aula, a professora destacou o controle, já que atividades em grupo são difíceis de controlar.

Foram referidos, igualmente: os fatores atitudinais e culturais, visto que os alunos reagem negativamente às atividades colaborativas; a cultura da instituição, pois não há estímulo a práticas colaborativas; e os níveis de capacidade, dependentes do nível do aluno e da heterogeneidade do grupo. A professora explicou, ainda, que, de modo geral, não solicitava atividades em grupo na sala de aula por ser uma turma grande e o espaço da sala, pequeno. Disse que, às vezes, solicitava atividades em grupo, mas feitas em casa e apresentadas na sala de aula em uma data estipulada. Quanto ao tempo destinado às atividades, a professora considerou-o adequado.

Em resumo, ao analisar as respostas dadas pela professora, observamos que predominam atividades executáveis em uma turma de 35 alunos, como as de controle e as de pouca interação. Soma-se a isso o fato de prevalecerem *atividades memorísticas*, de pouco risco e que não representam desafios aos alunos quanto à interpretação. Destaca-se o peso das atitudes e das práticas culturais para a reação negativa com respeito à realização de atividades colaborativas e a menção à cultura da instituição que não favorece práticas colaborativas, além dos níveis de capacidade, relacionados ao nível do aluno e à heterogeneidade do grupo. Dessa forma, a estrutura da aula,

no que se refere ao modo como são organizadas as experiências de aprendizagem, é predominantemente individualista.

Ora, o predomínio de determinadas atividades parece se explicar pela própria configuração da realidade espacial e física da aula. Há poucas possibilidades de se organizarem atividades que proporcionem mais interação, comunicação e cooperação. De modo análogo, não existe uma mudança das práticas locais e prevalece a necessidade de controle e disciplina na aula – daí, portanto, não haver espaço para práticas colaborativas, cooperativas e/ou competitivas.

Nesse sentido, a necessidade está relacionada a uma visão que concebe a *educação* como equivalente à *socialização*. Consequentemente, a obrigação de disciplinar, punir ou recompensar as crianças, e a crença, subjacente a essa concepção de ensino, da existência de um sujeito dono de si. De acordo com esse ponto de vista, a escola não só teria aderido ao modelo pedagógico da modernidade como o validado por meio de suas práticas.

Além desse aspecto, consideramos que o contexto global exerce influência significativa em qualquer tipo de aprendizagem. Sendo assim, concordamos com Burden e Williams (2008, p. 215) que tal princípio não se aplica somente ao contexto imediato da aula, do centro escolar ou do ambiente doméstico (no qual é importante estabelecer um entorno físico de apoio juntamente com interações pessoais facilitadoras). De maneira análoga, aplica-se ao contexto social, educativo e político, em que ocorrem as experiências de aprendizagem.

Desse modo, reiteramos que a realidade da sala de aula não está desconectada de um complexo contexto institucional, social, cultural, ideológico. E, sendo assim, a necessidade de controle acaba por restringir ou direcionar as atividades realizadas nesse espaço. Tais atividades, por sua vez, pressupõem um sujeito que possa ser controlado e disciplinado – e não, necessariamente, estimulado a enfrentar riscos ou desafios que poderiam levá-lo a promover outras aprendizagens.

Passemos, a seguir, à forma como a professora comunica aos alunos o propósito das *atividades de*

*aprendizagem* e como ela reflete a respeito do seu agir. Quanto a esse ponto, a professora avalia ser importante explicar o propósito dessas atividades a seus alunos, uma vez que considera necessário saberem para que as realizarão, e nota que, ao explicar o propósito, se incentivam os alunos para que eles mesmos possam ver um objetivo em realizar a atividade.

Quanto às atividades, a professora identificou certos objetivos específicos presentes em algumas delas, detalhadas a seguir:

1. *trabalhar regras de acentuação*: distribuir aos alunos cópias de um diálogo, e pedir-lhes que o escutem e assinalem as palavras acentuadas;

2. *trabalhar características físicas*: pedir aos alunos que escutem a descrição de uma pessoa e a identifiquem entre cinco fotos;

3. *trabalhar elos coesivos e leitura*: distribuir aos alunos vinte frases desordenadas e solicitar aos alunos que, em grupos, decidam qual a ordem, de forma a contar a história;

4. *trabalhar coesão, coerência e a leitura*: entregar a cada aluno uma frase que forma parte de uma história; um aluno lê a sua em voz alta e os demais decidem qual seria a sequência ideal; de maneira gradual, reconstrói-se a história.

Com base no exposto, percebemos que a professora reconhece a relevância de expor aos alunos o propósito das *atividades de aprendizagem*. Uma evidência desse fato é que ela distingue as diversas *atividades de aprendizagem*, como também os fins para as quais foram idealizadas, conforme notamos em sua descrição dessas tarefas.

Discorreremos, em seguida, a respeito de como a professora classifica as *atividades de aprendizagem* presentes no manual didático que utiliza e como ela as explora. Nosso objetivo é o de refletir a respeito de como a professora percebe/entende os propósitos dessas atividades e se esses atendem aos fins do ensino de línguas na escola.

Para fins de análise, a professora selecionou a unidade II do manual<sup>3</sup>. Segundo ela, ao tratar dos objetivos das atividades propostas, geralmente as unidades são introduzidas por textos que trazem tanto o conteúdo gramatical que será trabalhado quanto o vocabulário. Em seu relato, a professora diz que a unidade II do livro didático, com a qual está trabalhando, se intitula *¡Ojalá tengas suerte!*, e explica que os textos tratam das carreiras profissionais que alguns alunos gostariam de seguir.

Ao descrever a unidade, nota que, após o texto, há uma atividade de interpretação textual cujo objetivo consiste em saber se o aluno compreendeu o texto lido e se é capaz de expressar o entendido na língua estrangeira que está estudando. Em seguida, há uma atividade a respeito de carreiras profissionais e um teste vocacional. Essas duas atividades têm como objetivo trabalhar o vocabulário sobre carreiras profissionais. E explica que

Na parte em que se trabalha a gramática, temos um pequeno texto que introduz o conteúdo a ser trabalhado e uma pequena explicação sobre tal conteúdo, que, a meu ver, não contribui para a compreensão das irregularidades dos verbos no presente do subjuntivo. Logo após, começam as atividades sobre o conteúdo 'verbos no presente do subjuntivo'. Uma das atividades é uma canção em que o aluno deve identificar os verbos no tempo verbal em questão, e a outra consiste na leitura de um texto e na conjugação no presente do subjuntivo dos verbos destacados. Acredito que o objetivo de tais atividades é saber se o aluno identifica os verbos no presente do subjuntivo e se sabe utilizar a forma correta de tais verbos. As próximas atividades – completar e escrever frases – também com verbos no

---

<sup>3</sup> A professora utiliza o livro *Saludos*, cuja referência completa está ao final deste trabalho. Preferimos tratar desse manual, uma vez que as aulas são centradas nele. Obviamente, não consideramos o livro didático equivalente ao material didático.

tempo trabalhado têm como objetivo saber se o discente sabe utilizar a forma correta dos verbos.

Quanto aos *objetivos*, a professora afirma que para os professores estão claros. Assim, por exemplo, entende que a unidade II tem como meta apresentar e trabalhar o vocabulário referente às “carreras profesionales”, assim como apresentar e trabalhar os verbos irregulares no presente do subjuntivo (as irregularidades como “diptongación y los cambios ortográficos”). Além desses aspectos, a professora menciona como objetivos trabalhar a “comprensión lectora” e a “comprensión auditiva” por meio de textos, questões de interpretação textual e atividades auditivas.

No que diz respeito à *relação dos objetivos com as atividades*, segundo a professora há relação, embora as atividades voltadas para a interpretação textual e vocabulário sejam insuficientes. Na avaliação da professora, o *material didático* apresenta mais atividades que exploram elementos gramaticais.

Em relação às *atividades*, a professora observou que predominam as de *apresentação* (introduzem e esclarecem um novo elemento de aprendizagem); de *prática* (implicam a produção ou aprendizagem de um elemento previamente apresentado); de *compreensão* (voltadas para o desenvolvimento e a demonstração da compreensão de textos escritos ou falados); e de *avaliação* (permitem ao aluno ou ao professor avaliar se os objetivos foram alcançados). Não foram mencionadas *atividades de memorização* (de informação ou material de aprendizagem); de *aplicação* (proporcionam o uso criativo de conhecimentos ou destrezas apresentadas e praticadas previamente); de *estratégias* (desenvolvem estratégias específicas e enfoques de aprendizagem); *afetivas* (visam melhorar o clima de motivação e fomentar o interesse); e de *reação e resposta* (contribuem para a aprendizagem ou algum aspecto da aula).

Vimos que a professora reconhece as *atividades de aprendizagem* presentes no manual didático que utiliza e como trabalha com elas. De modo análogo, percebemos que identifica

os propósitos dessas atividades e aponta para dois elementos: a ênfase em aspectos gramaticais e a necessidade de mais atividades direcionadas à interpretação textual e ao vocabulário. A professora notou, ainda, que prevalecem atividades de apresentação, compreensão, prática e avaliação.

Com o intuito de averiguar o que ocorre na sala de aula, passaremos, a seguir, à descrição de três cenas, momentos nos quais a professora explora a unidade supracitada e podemos ver quais são as atividades exploradas. Objetivamos, desse modo, cruzar nossos olhares: entre o que nos revela as cenas de bastidores e a sala de aula.

### *Na sala de aula...*

Nos tópicos anteriores, interessou-nos refletir, juntamente com a professora, a respeito das *atividades de aprendizagem*, particularmente, acerca de seu entendimento sobre estas e suas repercussões no ensino.

Nesta seção, discorreremos acerca de como a professora comunica aos alunos seus objetivos na aula e como os relaciona com as atividades propostas. Com esse fim, organizamos nossa exposição em torno de três cenas, com foco no modo pelo qual a professora interage com os alunos ao explicar-lhes os objetivos de sua aula, e, em seguida, como as atividades são realizadas, qual a forma de agrupamento utilizada e como são avaliadas.

Esperamos, dessa forma, compor um cenário de como na sala de aula são empregadas certas *atividades de aprendizagem*, quais são as formas de interação proporcionadas e como essas atividades são avaliadas. Interessará, assim, refletir a respeito da dinâmica seguida na sala de aula e suas implicações para alcançar certos objetivos de aprendizagem.

### *Cena 1*

Em uma das aulas selecionadas, a professora aplicou uma *atividade avaliativa*, conforme ela a definiu. Anotou na

lousa o conteúdo da atividade que consistia em cinco questões. A primeira atividade proposta era sobre verbos no presente de subjuntivo. A professora escreveu o conteúdo na lousa e pediu aos alunos que o copiassem em uma folha destacada do caderno. Deu-lhes um tempo e depois verificou se todos já tinham feito a atividade. Então, leu o enunciado e perguntou-lhes se eles tinham compreendido o que era para ser feito na questão. Os alunos responderam, em tradução, que deveriam preencher as lacunas das frases com verbos no presente de subjuntivo. Após a compreensão do enunciado, a professora fez uma revisão acerca do conteúdo, por meio de explanação e exemplos. Em seguida, passou para outra atividade, na qual pediu aos alunos que respondessem à questão em foco e estipulou cerca de dez minutos para que eles completassem as dez frases. A atividade estendeu-se por um pouco mais. O objetivo da atividade, conforme explicitado pela professora, foi o de avaliar se os alunos “tinham compreendido o conteúdo dos verbos no presente do subjuntivo e se estavam aptos a utilizá-los corretamente na escrita”.

### *Cena 2*

Em outra aula, a professora focalizou o vocabulário das profissões. Leu o enunciado e perguntou aos alunos se tinham compreendido o que era para fazer na questão. Eles responderam em tradução o enunciado. A atividade consistia em preencher os espaços com o nome das profissões descritas. Mais uma vez a professora revisou o conteúdo por meio de perguntas orais sobre algumas profissões e depois leu algumas definições que estavam na lousa e tirou as dúvidas de vocabulário. Estipulou o tempo determinado para que respondessem e após verificar se todos haviam respondido, passou para a terceira questão, e, assim, sucessivamente. De acordo com a professora, seu objetivo ao propor essa atividade foi o de “verificar se os alunos estavam afiados no vocabulário sobre profissões e se compreendiam as definições”.

Ambas as atividades descritas anteriormente foram realizadas de forma individual pelos alunos.

### Cena 3

Em outra aula, após explicar o conteúdo “verbos no presente do subjuntivo” e algumas de suas irregularidades, a professora pediu para que os alunos fizessem as atividades das páginas 31 e 32 do livro. A primeira atividade consistia em preencher a conjugação de alguns verbos irregulares no presente do subjuntivo. Leu o enunciado e explicou a questão para os alunos, resolvendo dois itens. Depois, explicou a atividade seguinte, que consistia em reescrever as frases colocando os verbos no presente do subjuntivo. Ela leu mais uma vez o enunciado e explicou a questão, também respondendo um dos itens.

Já a próxima questão consistia em preencher as lacunas das frases com os verbos no presente do subjuntivo pertencentes à questão anterior, na segunda ou terceira pessoa do singular. A professora não respondeu nenhum item durante a sua explicação.

A maioria dos alunos realizou as atividades em duplas ou trios, mas alguns preferiram fazê-las sozinhos.

Segundo a professora, seu *objetivo* ao realizar essas atividades foi o de verificar “o grau de aproveitamento do conteúdo trabalhado naquela aula (verbos irregulares no presente do indicativo), verificar se os alunos tinham compreendido, por exemplo, a irregularidade ‘diptongación’ e se estavam aptos a utilizar os verbos irregulares corretamente na escrita”.

O que chama nossa atenção nas cenas descritas? Que aspectos elucidam como se dão os processos de ensino e a aprendizagem de línguas no contexto escolar? Essas questões emergem quando nos fixamos no descrito nesses momentos. Assim sendo, interessa-nos, aqui, refletir a respeito de alguns pontos concretamente, aos quais nos dedicamos a seguir.

O primeiro deles diz respeito ao *papel dos alunos e do professor*. Notamos que a prática adotada, ao realizar as atividades, está centrada na ação da professora. Nesse sentido, predomina o aspecto instrutivo-metodológico, na medida em

que ela é responsável pela condução da aula, seleção das atividades e orientação quanto aos procedimentos adotados. As atividades empregadas, notadamente as de gramática, foram de pouco potencial comunicativo, uma vez que se tratava de exercícios de focalização, centrados na atenção dos elementos no processo de comunicação – neste caso, certas formas linguísticas – por meio de exercícios de gramática, de vocabulário, etc. Uma decorrência desse fato diz respeito ao enfoque adotado, qual seja, o centrado no produto, uma vez que se baseia no conhecimento e na utilização de destrezas e não propriamente nas experiências de aprendizagem. Dessa forma, o enfoque baseado no produto se caracteriza por estar centrado na língua – o mais importante é a matéria, o conteúdo linguístico. É intervencionista e externo ao aprendiz, visto que está determinado previamente – já está decidido que se deve ensinar e se avalia o sucesso ou êxito em termos de domínio (WHITE, 1988).

Outro aspecto a ser salientado se relaciona à *interação* entre os alunos. Nesse particular, predominou como forma de agrupamento o individual, ainda que houvesse a possibilidade de realização de atividades em pares ou trios, como disse a professora. Entendemos que a própria atividade, de certa forma, orientou a maneira de execução e de agrupamento, já que eram atividades de pouco potencial comunicativo e que não requeriam intercâmbio entre os sujeitos. De igual modo, por serem atividades que não supunham resolução de problemas ou de risco (ou, ainda, mais de uma possibilidade de interpretação), a forma de agrupamento tende a ser individual. Lembramos que a professora mencionou serem pouco usuais atividades de conhecimento como as que requeriam resolução de problemas, demandando inovação, criatividade e inventividade.

Quanto às *atividades de resolução de problemas*, lembramos que, de modo geral, implicam uma organização em pequenos grupos que precisam interagir oralmente a fim de compreender o problema, intercambiar informação, opiniões, ideias e conclusões. No ensino de línguas, esse tipo de atividade permite que os alunos desenvolvam diversas competências, como a linguística, a sociolinguística e a pragmática, bem como

estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, se favorece a interação e o processamento da informação, uma vez que possibilitam aos alunos aplicarem dados conteúdos linguísticos previamente selecionados, de forma a compreender a relevância de trabalhar de maneira cooperativa empregando a língua e desenvolvendo habilidades de análise e síntese de informação, além de se envolver em seu processo de aprendizagem.

Notamos, ainda, que houve, por parte da professora, preocupação com o controle do tempo para cada atividade, com a verificação do conteúdo e com a explicação aos alunos sobre em que consistiam.

No que se refere ao *tempo*, essa necessidade é entendida no contexto de controle e de disciplina. Nesse sentido, recordamos que foi mencionada pela professora sua preocupação com o fato de que eram 35 alunos, uma turma grande, o que dificultaria atividades que promovam interações em grupos. A limitação do tempo também precisa ser compreendida nesse ambiente que requer disciplina e controle, e, igualmente, tendo em vista que há de se cumprir um programa e trabalhar certo conteúdo – no caso, o das formas verbais no subjuntivo e o vocabulário referente às profissões.

Em relação aos *procedimentos* adotados para apresentar as atividades, notamos que havia a preocupação com o esclarecimento sobre em que consistiam, e, com esse fim, a professora recorria à tradução. Confirmou-se, assim, o que ela havia mencionado a respeito de empregar ambas as línguas para expor aos alunos as atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, selecionamos algumas cenas de aulas em uma escola pública de Fortaleza, descritas por meio do encontro de duas profissionais: a pesquisadora e formadora de professores e a professora-pesquisadora em ação.

Sem pretender simplificar a realidade da sala de aula e do próprio contexto escolar e socioeducativo, optamos por olhar mais atentamente para as *atividades de aprendizagem*. Reiteramos que estas condicionam ou podem orientar a concepção de ensino e a organização das aulas. Assim, interessou-nos verificar como a professora entendia e identificava as *atividades de aprendizagem* e sua relação com os objetivos. De modo complementar ao modo como as empregava, observamos quais eram os procedimentos seguidos e as formas de interação privilegiadas. Nossa premissa, conforme dissemos no início deste relato, foi a de que a sala de aula poderia proporcionar evidências de como se davam os processos de ensino nesse entorno. E isso se comprovou, tal como vimos nas cenas descritas e nos bastidores, sessões que compõem este trabalho.

Consideramos ser preciso saber mais sobre o que acontece na sala de aula e por qual razão acontece. Examinar e refletir a respeito das situações concretas geradas no entorno socioeducativo e no contexto formal de aprendizagem é primordial quando se pensa em propor mudanças ou deslocamentos que afetam as práticas e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao expor um diagnóstico do ensino de línguas, Almeida Filho (2007, p. 69-70), aponta alguns problemas e soluções. Entre eles, destaca o que descreve em relação aos *ambientes, professores, materiais didáticos e prática profissional*. Chamamos a atenção, aqui, para dois desses pontos: os *ambientes* e o *material didático* – pois estão diretamente relacionados com o tema deste trabalho.

Quanto aos *ambientes*, o autor menciona o ensino desvinculado da realidade do aluno, fortemente gramatical, estruturalista e com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes. Soma-se a esse fato o ambiente pobre da sala, com poucos materiais e ainda com pouco aproveitamento dos materiais. Como possível solução, sugere a criação de ambientes ricos de aprendizagem nas salas.

Já em relação ao material *didático*, afirma que em muitas escolas não há livros didáticos e, em outras, o professor está “muito preso ao livro e à forma gramatical enfatizada”.

Observa, ainda, o pouco aproveitamento dos recursos tecnológicos existentes. Como possível solução recomenda maior apoio à produção, compra e distribuição de materiais. Contudo, vale notar que esse fato vem sendo modificado nos últimos anos. Cita, igualmente, a falta de materiais alternativos e propõe que a universidade contribua com essa produção.

No caso em questão, pudemos observar que o ambiente interfere na dinâmica da sala de aula e incide sobre a seleção de atividades ali realizadas e na forma de interação. Concordamos com a opinião que acredita que o ambiente precisa favorecer as diferentes aprendizagens e que a produção de materiais alternativos possam concorrer para o despertar das diversas capacidades e competências, e que seu uso de acordo com os objetivos do ensino de línguas na escola representem propostas de ação a serem desenvolvidas.

Gostaríamos de concluir este tópico assinalando em que podem consistir nossos subsídios para a prática dos professores no contexto da escola básica. Nesse sentido, em primeiro lugar, esperamos contribuir para elucidar quais são as *atividades de aprendizagem* e como são relacionadas com os processos de aprendizagem e de uso da nova língua em dado contexto. De modo análogo, pretendemos favorecer o exercício de uma prática reflexiva, uma vez que concordamos com Zeichner (1992, p. 297) quando afirma que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a vida profissional do professor. Assim, em conformidade com Freeman (1992), consideramos que o principal desafio consiste em perceber como os professores concebem seu trabalho e como adotam novas formas de compreensão e atuação. De acordo com essa perspectiva, é preciso que os professores sejam levados a construir suas próprias teorias didáticas a partir de seus conhecimentos, habilidades e experiências docentes. Essa construção, contudo, afetarà, inevitavelmente, o sistema de conhecimentos implícitos do professor – sua abordagem de ensinar línguas.

Por fim, esperamos somar-nos aos demais relatos, que, juntos, se condensam nessa obra, mostrando possibilidades para

o ensino de línguas na escola básica e tecendo reflexões que possam levar a ações efetivas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. *Linguística Aplicada. Ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2007.

BAPTISTA, L.M.T.R. Material didático e formação de professores. *Anais do I CIPLOM*, Foz do Iguaçu, 2010, p. 642-649. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/livia-baptista.pdf>. Acesso: 19/jan./2012.

BURDEN, L. R.; WILLIAMS, M. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen, 2008.

CENOZ, J.; PERALES, J. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. In MÚÑOZ, C. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, Barcelona, 2000.

CLARK, C.M; YINGER, R.J. Teachers' thinking. In PETERSON, P. e WALBERG, H.J. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*. Berkeley: McCutchen, 1979.

CLÉMENT, R. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In GILES, H., ROBINSON, W.P. e SMITH, P.M (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon, p. 1980, p. 147-154.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FREEMAN, D. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: FLOWERDEW, J.; BROCK, M. e HSIA, S. (Eds.). *Perspectives on Second language Teacher Development*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992, p. 1-21.

GARDNER, R.; CLÉMENT, R. Social psychological perspectives on second language acquisition. In GILES, H. e ROBINSON, W. (Eds.), *Handbook of Language and Social Psychology*, Chichester: Wiley, 1990, p. 495-517.

GARDNER, R. Social psychological aspects of learning acquisition. In GILES, H. e ST. CLAIR, R. (Eds.), *Language and Social Psychology*, Oxford: Blackwell, 1979, p. 193-220.

GARDNER, R.; MACINTYRE, P. A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. In: *Language Teaching*, 26, p. 1-11, 1993.

GILES, H.; BYRNE, J. An intergroup approach to second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, p. 17-40, 1982.

KRASHEN, S. The monitor model for second language acquisition. In: GRINGAS, R.C. (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Washington: Center for Applied linguistics, p. 1-26, 1978.

MARTIN, I. *Saludos. Curso de lengua española*. Libro 4. São Paulo: Ática, 2012.

MARTÍN PERIS, E. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. 492 f. Tese (Doutorado). Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 1996. Disponível em: [sgci.mec.es/redele](http://sgci.mec.es/redele). Acesso: 29 jan. 2012.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAURI, T. *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructivista del conocimiento.* In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula.* Barcelona: GRAÓ, 2007.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 2002.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching.* Arlington: VA, Center for Applied Linguistics, 1978, p. 27-50.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO. Língua Estrangeira. In: *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.* Vários autores. TEIXEIRA, F. R. G. e DIAS, A. M. I. (Org.). Fortaleza: Edições SME, 2 v., 2011, p. 178-193.

SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press, 1989.

WHITE, R. W. *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management.* Oxford: Basil Blackwell, 1988.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the Professional development school partnership. In: *Journal of Teacher Education*, 43, 4: 296-307.