



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA PARA ESTUDANTES
BRASILEIROS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CARACTERÍSTICAS E UMA
PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO**

PAULA BARROS RAIZER

**SÃO CARLOS
2013**



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA PARA ESTUDANTES BRASILEIROS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: CARACTERÍSTICAS E UMA PROPOSTA DE
ENCAMINHAMENTO

PAULA BARROS RAIZER

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para obtenção do
Título de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Yokota.

São Carlos – São Paulo - Brasil
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R161cL Raizer, Paula Barros.
Crenças sobre a língua espanhola para estudantes
brasileiros do ensino fundamental : características e uma
proposta de encaminhamento / Paula Barros Raizer. -- São
Carlos : UFSCar, 2013.
109 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Língua espanhola. 2. Valores e crenças. 3. Letramento.
I. Título.

CDD: 460 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
PAULA BARROS RAIZER**

Prof^a. Dr^a. Rosa Yokota
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

Prof^a. Dr^a. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Membro titular
UNESP/Araraquara

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 19/abril/2013.
Homologada na 56 reunião da CPGL, realizada em 24/05/2013.

Oto Araújo Vale
Coordenador - PPGL

Agradecimentos

Agradeço minha família pela paciência, apoio, amor e compreensão em toda a jornada de estudo, em especial minha mãe, irmã e meus avós.

Agradeço as companheiras de graduação e pós-graduação, além de irmãs que pude escolher, Juliana Blanco e Carla Tomazella.

Agradeço também os(as) amigo(as) essenciais que podem nem imaginar o quanto me ajudaram Léia, Mari, Parla, Renato, Josi, Vivi, Alex, entre muito outros e, em especial, Rafael Borges, por ter possibilitado a realização de grande parte da pesquisa.

Agradeço à equipe escolar em que trabalho por toda a torcida e apoio. Assim como todos os alunos que passam por mim e deixam um pouco de aprendizado.

Por fim, um agradecimento especial e saudosista aos professores Fernanda Castelano, Nelson Viana, Sandra Gattolin e Cibele Rozenfeld por todas as conversas, orientações e luzes. Em especial agradeço a professora Rosa Yokota, pela pessoa maravilhosa que é e que me apoiou e acreditou em meu potencial desde a graduação.

RESUMO

No contexto de sala de aula é necessário (re) conhecer e compreender a bagagem trazida pelos aprendizes. O conceito de crenças (BARCELOS, 1995) é recorrente para tentar entender tal contexto e auxiliar professores a lidar com a diversidade que encontrarão em sala de aula e, de acordo com Almeida Filho (1993), as crenças são parte fundamental da Operação Global de ensino de línguas. Considerando a implantação do espanhol nas escolas públicas, segundo a lei 11.161/05, faz-se necessário o estudo das crenças que futuros aprendizes de língua espanhola têm da mesma. O presente trabalho teve por objetivos identificar as crenças sobre língua espanhola e ensino aprendizagem de línguas de um grupo de participantes de um curso de espanhol oferecido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/ Capes em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, bem como verificar se houve mudanças nas crenças durante o curso e o que as influenciou. Considerando a abordagem contextual das crenças, aplicou-se no início do curso um questionário em *likert scale* (Horwitz, 1988), durante o curso, foram pedidos diários de bordo e, ao final, uma produção de texto, de modo que as crenças pudessem ser mapeadas, assim como possíveis mudanças. Os resultados obtidos apresentam crenças de que o espanhol era uma língua difícil e que isso mudou a partir do contato dos participantes com a língua, também demonstra a valorização da pronúncia em detrimento da escrita e o interesse dos participantes em terem o espanhol como disciplina obrigatória. Propomos, ao final, a visão de letramento crítico como maneira de trabalho com as crenças em sala de aula, visto que o letramento crítico é uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização (MATTOS, 2011).

Palavras-chave: Crenças, língua espanhola, letramento crítico.

RESUMEN

En el contexto del aula es necesario (re) conocer y comprender las aportaciones traídas por los aprendices. El concepto de creencias (Barcelos, 1995) es recurrente para tratar de comprender este contexto y ayudar a los maestros a trabajar con la diversidad que encontrarán en el aula y, según Almeida Filho (1993), las creencias son una parte fundamental de la Operación Global la enseñanza del idioma. Teniendo en cuenta que se implementó el español en las escuelas públicas brasileñas, de acuerdo a la ley 11.161/05, es necesario estudiar las creencias que los futuros estudiantes de español tienen del idioma. Este estudio tuvo por objetivo identificar las creencias acerca de la enseñanza de la lengua española y del aprendizaje a partir de un grupo de participantes en un curso de español ofrecido a través del *Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Institucional* (Pibid) / Capes en una escuela pública, en el estado de São Paulo, así como ver si hubo cambios en las creencias durante el curso y lo que influyó en ellos. Teniendo en cuenta el enfoque contextual de las creencias, de primero se aplicó como herramienta de recogida de datos un cuestionario tipo Likert de escala (Horwitz, 1988), durante el curso se hicieron registros a través de diarios, y, al final, una producción de texto, de modo que las creencias podrían ser mapeadas, así como posibles cambios. Los resultados muestran la creencia de que la lengua española era difícil, pero fue reemplazada por la creencia de lengua fácil, a partir del contacto de los participantes con la lengua, los resultados también demuestran el valor de la pronunciación en lugar de la escritura y el deseo los participantes en tener el español como asignatura obligatoria. Proponemos, en definitiva, la visión de la literacidad crítica como una manera de trabajar con las creencias en el aula, como la alfabetización crítica es una práctica educativa que se centra en la relación entre el lenguaje y visiones del mundo, las prácticas sociales, el poder, la identidad, la ciudadanía, las relaciones interculturales y las cuestiones de la globalización/localización (MATTOS, 2011).

Palabras clave: Creencias, lengua española, literacidad crítica.

ABSTRACT

Taking into account the classroom context, it is necessary to know and to comprehend the previous knowledge brought by students. The beliefs concept (BARCELOS, 1995) is recurring to try to understand this context and to help teachers to deal with the diversity they can find in the classroom and, according to Almeida Filho (1993), beliefs are fundamental parts in the process of learning a language, named by him as “Operação Global de Ensino de Línguas”. Considering the Spanish Language implantation at public schools, according to the law 11.161/05, it is necessary the study about the beliefs which future learners have about Spanish language. Likewise, this study has as a first goal to identify the beliefs about Spanish language learning and teaching in a group of people who participate in a Spanish language course at a public school. This course was offered by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Capes at a school in the interior of São Paulo state. Also as a goal, it is intended to verify whether beliefs changes happened during the course as well as whether the courses influenced on it. Taking into account the contextual approach of beliefs, at the beginning of the course it was applied a questionnaire in “Likert Scale” (HORWITZ, 1988). During the course, it was asked for them to write diaries and, in the end, they wrote a text, in such a way that beliefs could be mapped, as well as possible changes. The results obtained reveal beliefs that Spanish was a difficult language to be studied and it changed at the moment students got in touch with the language, what also elucidates the pronunciation appreciation to the detriment of writing and the interest of students in having Spanish as an obligatory subject. In the end, it was propounded the critical literacy view as a way of dealing with beliefs in the classroom, since critical literacy is one educational practice which focuses on the relation between language and worldview, social practices, power, identity, citizenship, intercultural relations and globalization/location aspects (MATTOS, 2011).

key-words: beliefs, spanish language, critical literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BALLI: Beliefs about language learning Inventory

D: Diário

IC: Iniciação Científica.

INV.: Inventário

LA: Linguística Aplicada

LDB: Lei de diretrizes e bases

LE: Língua estrangeira

MEC: Ministério da Educação

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul.

OCEMs: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBID: Programa institucional de bolsas de iniciação à docência.

P: Participante

P.E: Produção Escrita

FIGURAS

Figura 1: Operação Global do Ensino de Língua

Figura 2: Fatores internos e externos do processo de ensino e aprendizagem de línguas

Figura 3: Olhar do letramento crítico.

QUADROS

Quadro 1: Termos e definições.

Quadro 2: Perfil dos alunos participantes

Quadro 3: Cronograma de coleta da dados

Quadro 4: Fragmentos coletados nos Inventários das crenças

Quadro 5: Fragmentos coletados nos diário

Quadro 6: Fragmentos coletados nas produções escritas

Quadro 7: Abordagem Gramatical e Abordagem Comunicativa.

Quadro 8: Modernidade e Pós-modernidade

Quadro 9: Noções de linguagem

TABELAS:

Tabela 1: Apresentação do perfil dos alunos participantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE ESPANHOL NO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO	17
O papel da língua estrangeira na escola:.....	21
CAPÍTULO 2: O QUE EU VEJO, O QUE OUÇO, O QUE SEI? AS CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.	24
2.1 Estudo e abordagem das crenças:	27
2.2 Investigações sobre crenças: contexto nacional e internacional	28
2.3 Crenças, estereótipos, representações e imaginário sobre a língua espanhola: uma revisão da literatura para entender o contexto	30
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA	35
3.1 Natureza da Pesquisa:	35
3.2 Contexto da Pesquisa.....	36
3.2.1 Contexto do curso de espanhol	37
3.2.2 Participantes.....	37
3.3 Coleta de dados.....	38
3.4 Instrumentos de coleta	39
3.4.1 Procedimentos de coleta	42
3.4.2 Procedimento de análise dos dados:	43
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	45
4.1. O que trazem os Inventários de Crenças.....	45
4.1.2 O que trazem os Diários.....	48
4.1.3 O que trazem as produções escritas	49
4.2 Análise dos dados.....	50
4.2.1 Crenças sobre a língua espanhola	50
4.2.2 Crenças sobre o que é saber língua estrangeira	54
4.2.3 Crenças motivadas por fatores afetivos	58
4.2.4 Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira	61
4.3 Retomando o ponto de partida	62
CAPÍTULO 5: LETRAMENTO CRÍTICO E CRENÇAS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO.	65
5.1 Mudanças conceituais: suas influências no ensino de línguas.....	66
5.2 O conceito de Letramento neste contexto.....	68
5.3 Formação de cidadãos críticos: A consideração das crenças nas aulas de línguas estrangeira.....	72
5.4 Letramento crítico e crenças: Un intento	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES	88
APÊNDICE I: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	88

APÊNDICE II: perfil do aluno	89
APÊNDICE III: Inventário de Crenças sobre aprendizagem de línguas. (adaptado de Horwitz)	90
APÊNDICE IV: resultado do questionário de perfil dos alunos.....	93
APÊNDICE V: resultado dos dados extraídos dos diários.	95
APÊNDICE VI: resultados extraídos da produção escrita	96
APÊNDICE VII: cronograma das aulas do curso de espanhol e descrição das aulas observadas.....	98
ANEXOS	104
ANEXO I: programa das aulas de espanhol	104
ANEXO II: autorização para uso do questionário de horwitz	106
ANEXO III: inventário das crenças. modelo de horwitz.....	107
ANEXO IV: Lei 11.161/2005 Dispõe sobre o ensino de espanhol.....	109

Introdução

O percurso de nosso estudo iniciou-se em meados de 2010, com uma pesquisa de Iniciação Científica¹ (IC), a qual nos permitiu desenvolver uma investigação junto a um pequeno grupo de aprendizes adolescentes que frequentava a escola pública, mas foram entrevistados fora deste contexto, para identificarmos as representações que os mesmos tinham sobre a língua espanhola, pois constatamos em nossas leituras que tal tema dava margem a visões reducionistas sobre a língua e a proliferação de estereótipos por parte dos estudantes.

Pesquisas na área de língua espanhola, como Celada (2002), Fanjul (2002, 2004, 2010) e Santos (2004, 2005), trazem contribuições importantes para a questão dos estereótipos e do senso comum detectados tanto em faculdades quanto em cursos de idiomas como, por exemplo, a questão do espanhol ser uma língua fácil e de tal facilidade estar atrelada ao fato do português e o espanhol serem línguas parecidas. Dessas representações surgem ainda as crenças de que a proximidade entre as línguas daria ao espanhol um título de língua menos importante a ser aprendida.

Em Raizer (2012) mapeamos algumas representações sobre língua espanhola trazidas por participantes que não tinham contato institucional com a mesma. Obtivemos como resultado, resumidamente, que o grupo da pesquisa de IC apresentava algumas representações tais como o espanhol como sendo uma língua fácil, legal, diferente, gostosa, fácil de pronunciar, parecida com o português, não tão conhecida, pouco comentada. Tais afirmações (adjetivações/determinações) não são advindas do currículo escolar, uma vez que a disciplina não tinha sido, até então incorporada. No entanto, por meio de nossa pesquisa, constatamos que dadas representações advém da influência da mídia, que prolifera o senso comum e deixa marcas de desconhecimento com relação à língua e cultura hispânica nos discursos das informantes.

A partir de tais resultados, abordamos em nossa presente pesquisa de mestrado a influência que o contato com o ensino da língua na escola pode incidir nas crenças, pois, assim como Barcelos (2001), consideramos as crenças mutáveis, ou seja, passíveis de mudanças, isso devido a vários fatores como a abordagem do professor, o material didático, as posições dos colegas e o ambiente escolar.

¹ Iniciação científica intitulada: “Representações dos aprendizes de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino brasileira com relação à língua espanhola”, sob orientação da professora Dra Rosa Yokota, durante os anos de 2009 e 2010 e financiada pelo CNPq, processo 124140/2009-2.

Por considerarmos as crenças mutáveis, é nosso objetivo de pesquisa analisar um curso de espanhol e verificar se houve mudanças nas crenças dos participantes durante esse curso, analisando qual a influência do ensino na construção, permanência ou mudança das crenças (se houver), assim como considerar as crenças com relação às ações, a partir das observações da sala de aula.

Vemos como necessário deixar claro que algumas crenças podem ser prejudiciais ao ensino e aprendizagem de línguas, sendo, portanto, importante que o professor as considere nesse processo, assim como é fundamental que os alunos sejam conscientes de suas crenças e do fundamento das mesmas para que, desse modo, não fiquem sujeitos ao senso comum e à visões reducionistas.

Desse modo, dar atenção ao conceito de crenças em sala de aula faz parte do processo de educar que, segundo Barcelos, é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca. (2007, p.110)

Visamos, portanto, entender melhor as crenças, porém não mais em um pequeno grupo isolado como o foi na pesquisa de iniciação científica, mas sim em âmbito institucional, no qual os estudantes estão em contato com a língua espanhola.

O estudo sobre as crenças permite acessar não somente representações sobre a língua espanhola em si, mas também aspectos sobre ensino e aprendizagem de línguas em geral, como por exemplo, estratégias de aprendizagem, visões sobre cultura dos falantes de espanhol, relação do português com o espanhol. O presente estudo, para além de uma investigação sobre a língua espanhola especificamente, possui como intuito pensar a função da língua estrangeira no currículo escolar, em como auxiliar a formação de professores de línguas, assim como verificar a formação do estudante cidadão dada pela escola.

Nossa pesquisa justifica-se, entre outros fatores, pela importância de se considerar as crenças² de alunos em sala de aula. De acordo com Almeida Filho (1993), as crenças são parte fundamental da Operação Global do Ensino de Línguas (figura 1) e, portanto, é necessário conhecer as crenças que os alunos trazem para a sala de aula e com isso, mobilizar o professor a pensar também em suas crenças.

² Crenças são definidas como opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. São maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação (Barcelos, 2006)

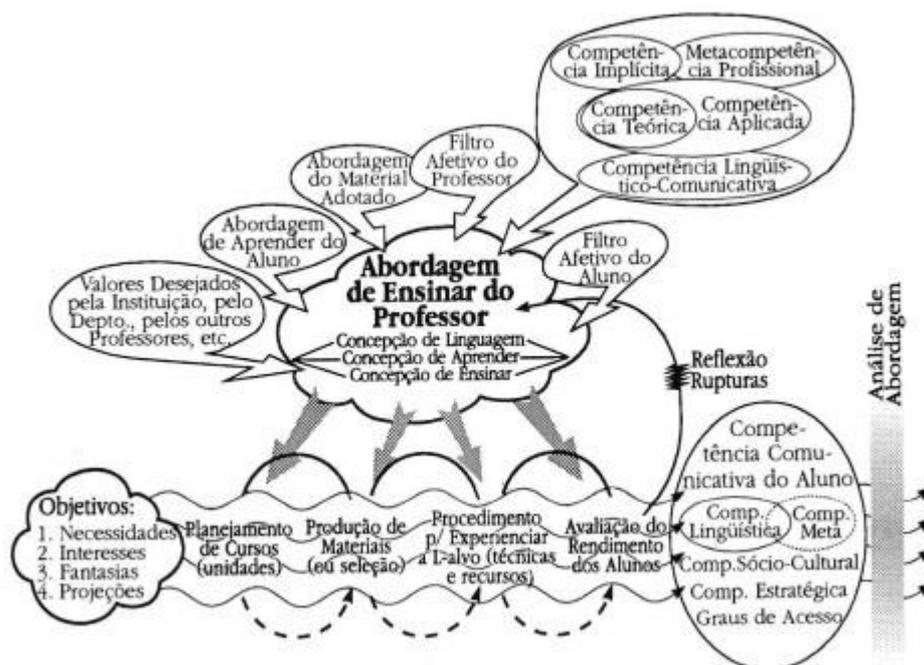


Figura 1: Esquema da Operação Global do Ensino de Língua. Almeida Filho, 1993.

No esquema de Almeida Filho, as crenças fazem parte da abordagem do professor e do aluno, a qual equivale ao conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (1993, p.17).

Outrossim, o reconhecimento das crenças auxilia os professores sobre como trabalhar em sala de aula, tanto para a preparação de materiais como para respeitar a realidade do aluno. Tal atitude desenvolve a visão de mundo dos estudantes, pois possibilita que tenham uma aprendizagem mais consciente e ativa. O docente, por outro lado, caminha para ser um profissional reflexivo, pois, “sem a mudança das crenças dos professores, as mudanças feitas nas outras fases da Operação Global serão apenas transições superficiais.” (BARCELOS, 2007, p.116).

Outra justificativa se refere ao ensino de espanhol no Brasil. A promulgação da lei 11.161/2005, que será descrita no capítulo 1, caracteriza-se como um fato político e histórico que desencadeou a necessidade de estudos sobre língua espanhola em contexto de ensino público.

Para direcionar a pesquisa, propomos o seguinte questionamento:

1) Quais as crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol apresenta o grupo de estudantes adolescentes que participaram da pesquisa?

A pergunta nos leva aos seguintes objetivos:

- 1) Mapear as crenças que estudantes de escola pública trazem sobre a língua espanhola e sobre a aprendizagem de línguas
- 2) Apontar uma possível intervenção a partir das crenças identificadas nas aulas de língua estrangeira que possa enriquecer a reflexão sobre as mesmas e a sua modificação dentro de uma proposta que leve à formação cidadã do estudante.

Para expor o desenvolvimento da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, dividimos esta dissertação de mestrado da seguinte forma:

O capítulo 1 traz um breve histórico do processo de implantação da língua espanhola na escola pública desde a Reforma Capanema, de 1942, até os dias de hoje com a lei 11.161/2005, a “Lei do Espanhol”. Além disso, buscamos reafirmar o propósito do ensino de línguas na escola pública na formação do cidadão crítico e sua importância no desenvolvimento da visão de mundo dos estudantes. O capítulo 1 traz também algumas problemáticas sobre a implementação da lei para a oferta de língua espanhola no Estado de São Paulo e o que isso acarreta com relação às crenças de todo o sistema educativo, ou seja, alunos, pais, professores e dirigentes.

No capítulo 2 trazemos o arcabouço teórico relacionado às crenças. Por tratar-se de um termo complexo, também trazemos outras definições utilizadas na área de Linguística Aplicada, como também em outras áreas de conhecimento, como as ciências sociais. Neste capítulo, definimos o conceito de crenças abordado no presente trabalho (BARCELOS, 1995) e trazemos referências de importantes estudos sobre crenças, representação e imaginário sobre línguas estrangeiras e especificamente sobre língua espanhola. Ademais, ressaltamos a importância de se considerar as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas de forma a melhor compreender o contexto, assim como auxiliar a formação de professores e alunos.

O Capítulo 3 refere-se ao percurso metodológico de nossa pesquisa, ou seja, esclarece a natureza da pesquisa, detalha os instrumentos de coleta de dados e a forma de análise. Para tal, utilizamos referências da área de metodologia de pesquisa como Erickson (1985), Larsen Freeman (1994), Bortoni-Ricardo (2008), entre outros.

No capítulo 4 fazemos a apresentação dos dados coletados durante o percurso da pesquisa, bem como a análise dos mesmos, considerando as crenças mapeadas, as possíveis mudanças nessas crenças no decorrer do curso ministrado, assim como as influências de tais crenças.

O último capítulo apresenta a relação que buscamos estabelecer entre as crenças e o letramento crítico³. Propomos a visão de letramento crítico como maneira de trabalho com as crenças em sala de aula, visto que o letramento crítico é uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização (MATTOS, 2011).

³ Utilizamos no presente trabalho o termo em espanhol “literacidad” em correspondência ao termo em português letramento, uma vez que, de acordo com Cassany e Castellà (2010, 355), “la literacidad incluye tanto las investigaciones sobre ortografía o correspondencia sonido-grafía, como el análisis de géneros discursivos escritos, la investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder”.

Capítulo 1: O ensino de espanhol no sistema escolar brasileiro.

O ensino de espanhol nas escolas formalizou-se a partir da Reforma Capanema, datada de 1942, cujo texto caracteriza-se pelo primeiro arquivo jurídico que expressa a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas secundárias do país. (RODRIGUES, 2010, p.78)

Nesta época, a carga horária de língua espanhola era relativamente “simbólica” se comparada às línguas até então ensinadas, como o francês (6 anos) e o inglês (5 anos). Com isso a inclusão do espanhol conferiu certa relevância à língua e mostrou como objetivo de sua implantação a integração, dado que, ao se oferecer o seu ensino, propunha-se a integração do Brasil, falante de português, aos demais países vizinhos, que têm como língua oficial o espanhol.

No entanto, ainda de acordo com Rodrigues (2010), com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 houve a reformulação na grade curricular e a criação dos Conselhos Federal e Estadual de Educação. A LDB estipulava as disciplinas obrigatórias e comuns a todo o sistema de ensino médio, enquanto os Conselhos atribuiriam à escolha das disciplinas optativas para completar a grade curricular. Na LDB de 1961, o ensino de línguas não obteve espaço, a não ser pelo enquadramento como disciplina optativa, se assim o quisesse o conselho estadual. O resultado, segundo Rodrigues, foi tal que

As relações entre as línguas que transitavam pelo espaço escolar passaram por um intenso processo de reconfiguração que, pouco a pouco, transformou o inglês em sinônimo de “língua estrangeira”, provocando alterações no currículo secundário em todo o país. (2010, p.90)

A partir de então, intensifica-se um processo que Rodrigues (2010) coloca como desoficialização do ensino de línguas, uma vez que a língua estrangeira passa a ter um caráter extracurricular e alheio à grade escolar. Tal desoficialização acentuou-se ainda mais na década de 90 com o crescimento de cursos livres de línguas.

Apesar da mudança com a posterior resolução n° 58 de 1976, a qual dava por obrigatório no 2° grau o ensino de língua estrangeira, prevaleceu o imaginário do aprendizado de língua na escola como sinônimo de escassez, não relevância e

inutilidade, além do fracasso na aprendizagem ou mesmo sua ineficácia. Desse modo, o real aprendizado de língua estrangeira ficava a cargo de cursos livres.

Anos mais tarde, a resolução de nº 1 de 07/01/1985 dispôs que “o rendimento escolar do aluno em língua estrangeira moderna para fins de promoção, far-se-ia apenas com base na apuração de assiduidade, e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente para fins de acompanhamento e planejamento.” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.36). Tal resolução deu continuidade ao processo de descaracterização do ensino de língua ou de desoficialização, como apontado por Rodrigues (2010). Além disso, essa descaracterização do ensino de língua estrangeira trouxe como consequência a diminuição da respeitabilidade e prestígio da disciplina de línguas perante os olhos dos alunos, pais e sociedade em geral. (ALMEIDA FILHO, 2009, p.36)

Em 1996, foi promulgada a nova LDB, que colocou o ensino de língua estrangeira como obrigatório para o ensino fundamental, a partir da 5ª série, e também para o ensino médio. De acordo com Paiva (2003)

Parecia que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. No entanto, como veremos a seguir, algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos.

Considerando tal contexto, uma de nossas hipóteses para o estudo é que tais leis, resoluções, acordos e inconclusões com relação ao ensino de línguas na escola pública acabam por influenciar as crenças sobre a língua na sala de aula e até o desinteresse em estudá-las uma vez que seu acesso tem se mostrado tão difícil e sua inclusão no currículo tratada com pouco caso por autoridades.

Outra lei promulgada e que denota importância para a presente discussão refere-se especificamente ao ensino de língua espanhola. A lei, 11.161 de 2005, dispõe sobre a oferta obrigatória do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio, porém com matrícula optativa aos alunos. Tal lei teria o prazo de cinco anos, a partir de sua data de publicação, para efetivar-se, ou seja, até o ano de 2010 todas as escolas deveriam, obrigatoriamente, oferecer aos alunos o ensino da língua espanhola.

Dessa forma, no momento atual (2012) todas as escolas de ensino médio deveriam oferecer a seus alunos o ensino da língua. Porém, os anos se passaram e o

cumprimento da lei se encontra ainda em vias primárias de implementação, pelo menos no contexto do estado de São Paulo, espaço ao qual se restringe nossa pesquisa.⁴

No entanto, o esforço para a inclusão do espanhol na grade curricular tem sido intenso por parte da associação de professores de espanhol, do corpo docente de língua espanhola de muitas universidades, como também por parte de graduandos em licenciatura (espanhol) e de pesquisadores da área.

As tentativas de atender de forma precária a nova lei federal no estado de São Paulo em lugar de realmente introduzir a nova disciplina na grade curricular do ensino regular são sintoma da luta de forças políticas e econômicas que rodeia o sistema educacional. Em 2006 anunciou-se a assinatura de um convênio entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o Banco Santander e seu Portal Universia (instituições privadas) e o Instituto Cervantes (órgão de divulgação do Ministério de Relações Exteriores da Espanha) para o projeto OYE, cuja finalidade era formar professores de língua espanhola através de um curso a distância com carga horária de 600 horas. O curso era voltado a qualquer professor independentemente da área de conhecimento, o qual ficaria habilitado para ensinar espanhol. Porém, devido às manifestações de professores, estudantes, pesquisadores e membros de conselhos de língua espanhola, tal acordo foi sofrendo um apagamento devido à repercussão negativa de sua proposta, sendo que pouco se sabe de seus resultados e dos professores que dele fizeram parte.

Em 2007, a Secretaria da Educação deu outro sinal de estar considerando a implantação do espanhol nas escolas (Fanjul, 2010) através da proposta de criação de Orientações Curriculares para a disciplina de espanhol. No entanto, apesar do amplo número de pesquisadores, especialistas e professores formadores da área de língua espanhola no Estado de São Paulo, a secretaria convocou uma instituição estrangeira, a *Consejería de Educación de La Embajada de España* para tal atribuição. Paradoxalmente, a própria assessora da *Consejería* convidou as docentes da Universidade de São Paulo, Isabel Gretel Eres Fernández e Neide Maia González para elaborarem as Orientações. Dois meses depois da entrega da proposta curricular, a

⁴ Cf. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: Celada, M.T, Fanjul, A.P., Nothstein, S. *Lenguas en un espacio de Integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 185-207.

Secretaria da Educação anunciou que a mesma seria arquivada e não utilizada (Fanjul, 2010).

Após um novo período de silêncio, em 10 de setembro de 2009 o então governador de São Paulo anuncia um novo decreto que trouxe ainda mais polêmicas. O decreto 54.758 estabelecia que o ensino de línguas estrangeiras, entre as quais o espanhol, se integraria ao currículo escolar no ensino fundamental e médio, podendo ser cursado nos Centros de Línguas (CELs) e, no caso de não atendimento à demanda, o ensino poderia ser oferecido por instituições públicas e *privadas* que tivessem por finalidade o ensino de idiomas. (artigos 4º e 5º do decreto 54.758. Grifo nosso).

Dessa forma, em 2010 o governo lançou o edital de “credenciamento de Instituições de Ensino”, o qual tinha por propósito o oferecimento do ensino de língua estrangeira moderna (Inglês, Francês ou Espanhol) por instituições privadas para os alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo. Tamanha a incoerência de tal acordo ficava evidente aos docentes da área, visto que nenhum concurso foi criado para o cargo de língua espanhola, ainda que o estado de São Paulo possua “amplamente os recursos humanos necessários para a implementação da disciplina de espanhol”, essa terceirização disporia de R\$ 85,35 por hora de aula para o atendimento de uma turma de 20 alunos, enquanto que um professor da rede pública não chega a ganhar R\$10,00 por hora em uma turma de 40, podendo chegar a 50 alunos.

Apesar da terceirização em andamento, em 14 de janeiro de 2010, a partir da publicação da resolução 05/2010, anuncia-se finalmente a inclusão do espanhol na grade curricular, porém com sua oferta apenas aos primeiros anos do ensino médio e a partir de agosto de 2010. Anunciou-se também a pretensão de um concurso público para professores da disciplina.

As polêmicas em torno da implementação da lei sobre a língua espanhola não cessaram e trazem até hoje inconclusões, visto que até o presente ano de 2013 nenhum concurso público em nível estadual foi realizado para a disciplina. Tal fato nos parece fundamental também para entender o processo identitário com relação às línguas estrangeiras, como também permitem estabelecer relações sobre as crenças que se tem da língua desde os altos cargos públicos, passando pelas diretorias de ensino, escolas, até se chegar à sala de aula. Acreditamos, com isso, ser fundamental olhar para as políticas linguísticas no que se referem ao espanhol e refletir até que ponto as decisões

políticas, governamentais e econômicas afetam também as crenças dos alunos sobre o ensino da língua e o interesse pela mesma.

As línguas estrangeiras, como afirmamos ao iniciarmos o capítulo, têm por papel a formação de cidadão crítico, o que supõe a necessidade de um olhar cuidadoso a essa área de pesquisa, assim como propõe Almeida Filho. De modo que,

A abertura de avenidas na construção de um corpo teórico relevante para apoiar o ensino de línguas nas escolas pode representar a quebra do estado de crise em que vivemos e uma promessa de mudança do cenário escolar brasileiro. Isso será possível com massa crítica profissional e acadêmica, com movimentos profissionais de associações, iniciativas oficiais conjuntas com as universidades que mantêm pesquisa e a intensificação da investigação sistemática em linguística aplicada. (2009, p.21)

A partir disso e, no intuito de fortalecer a discussão sobre o papel da língua estrangeira em sala de aula, propomos seguir uma revisão de textos oficiais sobre o ensino de línguas, bem como pesquisas na área de língua estrangeira com relação às crenças e especificamente sobre língua espanhola.

O papel da língua estrangeira na escola:

Em razão da inexistência das Orientações curriculares para a disciplina de Espanhol no estado de São Paulo, tomamos como base as Orientações curriculares para o Ensino Médio de 2006, doravante OCEMs⁵, do Ministério da Educação, que é composta por três volumes, sendo que nossa leitura se limita ao volume 1, “Linguagem, códigos e suas tecnologias”⁶

Devido à temática de pesquisa, atemo-nos apenas à parte referente às línguas estrangeiras e língua espanhola.

No que se refere aos conhecimentos de línguas estrangeiras o objetivo é retomar discussões acerca da função do ensino de língua estrangeira nas escolas, ressaltar sua importância como complemento na formação do cidadão; além disso, discutir pontos

⁵ A elaboração das OCEMs se deu a partir de reflexões iniciadas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2004, e depois, em conjunto com os sistemas estaduais da educação, professores, alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, as reflexões iniciais se configuraram nas diretrizes. A iniciativa de tal documento adveio da necessidade de retomar discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), de modo a abranger “conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo”.

⁶ Tal documento, cujo subtítulo é “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, se divide em conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de literatura, conhecimentos de línguas estrangeiras, conhecimentos de espanhol, conhecimentos de arte e conhecimentos de educação física.

sobre a prática do ensino de idiomas como as habilidades que devem ser desenvolvidas, seu espaço global, ou seja, sua relação em um mundo globalizado bem como as práticas de letramento em comunhão com o ensino de línguas. Nota-se, como foi mencionado anteriormente, que o ensino de línguas estrangeiras parece representar o ensino de inglês, tanto assim, que se criou o capítulo específico para conhecimento de espanhol.

No espaço referente ao conhecimento de espanhol temos, nas OCEMs, recomendações para desenvolver o trabalho com o idioma em sala de aula. As orientações tratam também do contato dos alunos com esta nova língua que aprenderão. Em um primeiro passo, é ressaltada a diferença entre o ensino de língua estrangeira em cursos livres e no ensino regular, dado que neste último, a língua não é e não pode ter fim em si mesma, ou seja, deve estar relacionada com as demais disciplinas, estabelecendo relações e diferenças, de modo que se construa um conhecimento e se forme um cidadão com visões que não sejam reducionistas e que os mesmos se constituam como sujeitos a partir do contato com o outro e com a diversidade.

A partir de alguns tópicos concernentes à inclusão do ensino de espanhol nas escolas, as propostas trazidas pelas OCEM's, por exemplo, tentam abarcar os temas que envolvem as particularidades do espanhol colocando-o como um idioma complementar na formação dos alunos como cidadãos. Tópicos internos e externos à língua são postos em destaque, como, o tratamento da heterogeneidade, qual variedade do espanhol o professor deve ensinar, a questão doportunhol, a proximidade das línguas (português e o espanhol).

O contato primário do aluno com a língua estrangeira se dá através do professor, articulador de vozes (BUGEL, 2000) e do material didático e ademais, um aluno ao entrar em um curso de espanhol (ou qualquer outra língua) já vem com representações da língua (KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999). Com isso, dada a importância de se contemplar as discussões propostas pelas orientações, é relevante que tanto em pesquisas como em sala de aula se pense na relevância das crenças.

As pesquisas até hoje realizadas na área de espanhol como língua estrangeira refletem a necessidade de se entender o espanhol como uma língua singular para os brasileiros (CELADA, 2002), assim como se deve determinar os pontos de aproximação e distanciamento entre o português e o espanhol, trabalhando as habilidades e fugindo dos ecos reducionistas, trocando a simples ação pela reflexão, como aponta Fanjul (2004).

Podemos notar que há a preocupação de se trabalhar no sentido de evitar, segundo as OCEMs, “dicotomias simplificadoras e reducionistas”, de modo que os aprendizes estejam expostos ao aprendizado da língua sem serem estimulados a qualquer reprodução de preconceitos. É neste sentido que as diretrizes se colocam em prática, para que haja um diálogo com o professor, de modo que o mesmo esteja preparado para encarar adversidades e saiba conduzir o caminho dos estudantes nesse novo rumo que lhes será apresentado, ou seja, a língua estrangeira.

Todos esses fatores constituem o ensino de língua estrangeira e é por meio desse conjunto, entre outros, que nos identificamos como falantes de língua materna e aprendizes de determinada língua estrangeira, caminhando para a formação continuada de cidadãos críticos.

À luz das evidências obtidas por meio de pesquisas empíricas, há certo consenso de que as práticas pedagógicas devem se basear nas aspirações e motivos dos aprendizes e não, como foi a prática durante um bom tempo (isto é, o tempo em que a teoria ditava as regras do jogo) nas tomadas de decisões com base em elucubrações teóricas, feitas longe dos aprendizes e de suas crenças. (RAJAGOPALAN, K. 2008, p.162)

Nosso trabalho visa, portanto, um estudo contextual, considerando o espaço de ensino e aprendizagem de línguas, bem como fatores e pessoas envolvidas em tal processo. Dessa forma, consideramos fundamental olhar para os aprendizes e as crenças que trazem para a sala de aula. A partir de tal questão, trazemos no capítulo que segue o aporte teórico sobre crenças, assim como pesquisas nacionais e internacionais sobre tal temática.

Capítulo 2: O que eu vejo, o que ouço, o que sei? As crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

*Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho.
Caetano Veloso - Sampa*

Os estudos referentes à área de Linguística Aplicada voltam-se, segundo Almeida Filho (2009, p.16), para “pesquisas sobre questões de linguagem colocadas na prática social”. Uma das questões de linguagem inseridas em tal escopo refere-se ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Dentre o complexo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, destacam-se variáveis intrínsecas e extrínsecas. Com relação às primeiras, têm-se a variável afetiva (personalidade, atitude e motivação), a variável física (saúde, cansaço, idade) e a variável sócio cognitiva (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua alvo). No que se refere às extrínsecas, têm-se o material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, entre outros. O esquema proposto por Almeida Filho apresenta tais fatores que combinam entre si:

Fig. 1. Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas

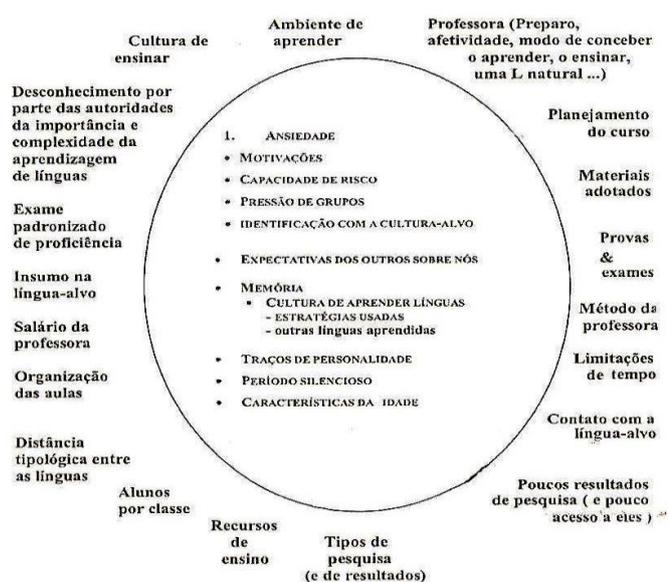


Figura 2: Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas. Almeida Filho, J.C.P. Linguística Aplicada, ensino de línguas & Comunicação, 2009, p.18.

Tais fatores fazem parte do construto teórico proposto por Almeida Filho (1993) como Operação Global de Ensino de Línguas (cf. figura 1), no qual estão presentes: a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno, os objetivos do curso, seu planejamento, avaliações, ou seja, as variáveis internas e externas que influenciam direta ou indiretamente no processo de ensinar e aprender línguas.

Tendo em vista o objetivo de nosso estudo, focamo-nos nas variáveis internas, unicamente no que diz respeito às crenças, cuja nomenclatura atribuída por Almeida Filho é “cultura de aprender línguas”. Segundo Barcelos, tal termo refere-se

[A]o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (1995, p.40)

Diversos trabalhos trazem conceituações em torno das crenças justamente por se tratar de um termo complexo. De acordo com Borg (1993), citado por Barcelos e Vieira Abrahão (2006), a proliferação de termos é tida como algo necessário no desenvolvimento das primeiras pesquisas, assim como um ou mais termos entre cognição, conhecimento, crenças, atitudes, concepções, teorias, pressupostos, princípios, pensamento ou tomada de decisão sejam adequados para a maioria dos propósitos.

Os estudos referentes aos conceitos de crenças, estereótipo, representações e imaginário, encontram referências não somente na área de ensino e aprendizagem de línguas, como também nas áreas de ciências da linguagem, ciências sociais e psicologia. No quadro 1 abaixo trazemos algumas destas definições:

Termos ⁷	Definições
Estereótipo	“Resultado de visões que fazemos de um grupo após um contato repetido com representações inteiramente construídas ou filtradas pelo discurso dos meios. O estereótipo é, principalmente, o resultado de uma aprendizagem social.” (Pierrot e Amossy, 2001, p. 41).

⁷ Outros termos utilizados: Mitos, cognição, atitudes, entre muitos outros. Cf: Vieira Abrahão, 2010

Imaginário	<p>“É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas. Nesse imaginário, situa-se a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional.” Cardoso (2002, p. 20)</p>
Representação	<p>“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (Holec, 1987).</p> <p>“Conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos “(Riley, 1997)</p>
Crenças	<p>“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. (Barcelos, 2001)</p> <p>“as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança pra agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.” (Dewey, 1993, apud Barcelos, 2000)</p>

Quadro 1: Termos e Definições. Quadro baseado em Silva (2007)

Entretanto, convergimos, no presente trabalho, com o conceito de crenças proposto por Barcelos (2001) e condizente à linha de pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas. A autora em questão define as crenças como ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias

experiências.

Ao chegarem à sala de aula os alunos já trazem consigo suas crenças sobre a língua que irão aprender, bem como sobre o processo de aprendizagem da mesma. Dessa forma, é fundamental que ampliemos os estudos na área de crenças de modo que os professores compreendam melhor o contexto e estejam preparados para lidarem com a diversidade de crenças que encontrarão no ambiente tão heterogêneo como a sala de aula.

2.1 Estudo e abordagem das crenças:

A pesquisa sobre crenças teve seu início em contexto internacional com os estudos de Hosenfeld, em 1978, seguido de Horwitz, em 1985. Em seu artigo sobre dez anos de pesquisas referentes às crenças em aprendizagem de línguas, Kuntz (1996) descreve o modelo de Horwitz (1988), intitulado “Beliefs about Language Learning Inventory” (BALLI), o qual se expressa, ainda, como uma das referências mais utilizadas no contexto atual de pesquisa em crenças.

O objetivo do inventário foi identificar crenças de estudantes adultos sobre aprendizagem de língua estrangeira com foco em temas como atitudes, dificuldades de aprendizagem em LE, natureza e estratégias de aprendizagem.

Tal estudo teve como participantes da pesquisa estudantes de nacionalidade americana em contexto de aprendizagem de idiomas como o alemão, o francês e o espanhol. O inventário aplicado compôs-se de 34 questões em *likert scale*, no qual os participantes teriam que ponderar suas concordâncias com as asserções a partir dos seguintes graus: concordo fortemente, concordo, não concordo e nem discordo, discordo e discordo fortemente. Interessa-nos, entretanto, a metodologia proposta por Horwitz, com isso, os resultados de sua pesquisa não serão abordados em nosso estudo.

Há, nos estudos sobre crenças, abordagens para a identificação e análise das mesmas, cujas classificações utilizamos também em nossa metodologia de pesquisa. Segundo Barcelos (2001), o modelo de Horwitz, em *likert scale*, pertence à abordagem normativa, na qual o intuito é descrever e classificar as crenças.

Se por um lado tal abordagem permite acessar as crenças dos participantes, por outro, apresenta-se como um instrumento no qual é difícil garantir interpretação consistente devido à sua generalidade e ainda, os graus de concordância restringem as respostas dos participantes. Ainda de acordo com a autora, neste tipo de questionário,

os alunos interpretam os itens dos questionários de modos diferentes e podem querer descrever suas crenças de maneira que o questionário não permite. (BARCELOS, p.78)

Em nosso trabalho a abordagem normativa caracterizou-se como um instrumento de contato primário com as crenças dos estudantes. Se por um lado a forma de elaboração das questões deixou restrita a interpretação dos participantes, consideramos que, em nosso estudo, a abordagem normativa serviu como um despertar dos estudantes para refletir sobre alguns questionamentos com relação à aprendizagem de língua estrangeira e que foi, posteriormente, aprofundado com o uso de instrumentos característicos de outras abordagens de modo a dar continuidade ao estudo das crenças.

Desse modo, outras abordagens para o mapeamento e análise de crenças são utilizadas, como as abordagens metacognitiva e a contextual. De acordo com Barcelos (2001), a abordagem metacognitiva permite que os alunos elaborem e reflitam sobre suas experiências. Os instrumentos utilizados diante dessa abordagem podem ser tais como entrevistas semi-estruturadas ou auto relatos, a partir dos quais os participantes podem discorrer sobre suas vivências.

Porém, a abordagem metacognitiva tampouco considera a influência e relação de crenças e contexto, a qual fica atribuída à abordagem contextual. Nesta última, a preocupação está, além do reconhecimento das crenças, em também analisá-las dentro de seu contexto específico, o que, segundo a autora, “permite ver as crenças como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade” (2001, p.82). Os instrumentos utilizados para tal abordagem podem ser entrevistas, observação da sala de aula e análise do contexto pesquisado.

2.2 Investigações sobre crenças: contexto nacional e internacional

Conforme podemos conferir no artigo de revisão bibliográfica de Vieira Abrahão (2001), o contexto de pesquisa em crenças vem ganhando espaço. Em seu artigo, a autora relaciona uma lista de pesquisas em contexto nacional referente às crenças e terminologias aproximadas como cultura de ensinar e aprender, mito e concepções, advindas das mais variadas universidades do país como UEL, UnB, UNESP, PUC, UNICAMP, UFSCar, UFMG, entre outras. Outro importante estudo de revisão da literatura em torno desta temática é trazido por Silva (2007), no qual o autor

apresenta um panorama das pesquisas na área de linguística aplicada com relação às crenças.

Em contexto nacional, as pesquisas em torno das crenças iniciaram-se nos anos 90. Alguns dos trabalhos mais citados sobre o tema é o de Barcelos (1995, 2004), no qual a autora estuda a cultura de aprender inglês por parte de alunos formandos em letras. Em tal trabalho, a pesquisadora recruta 14 estudantes e, por meio de questionários, entrevistas, anotações de campo e gravações, acessou as crenças destes participantes sobre concepções de ensino e aprendizagem de línguas.

Os resultados da pesquisa mostram que os estudantes possuem a crença de que o aprendizado do idioma refere-se a aprender estruturas da língua, assim como a crença de que aprender língua estrangeira no Brasil carrega um valor inferior do que a aprendizagem da mesma no país de origem. Outra crença presente é a de que os estudantes não sabem nem o português, como vão aprender o inglês?

Além de crenças com relação ao aprendizado da língua, há pesquisas que acessam crenças sobre os países de língua alemã, os povos falantes de tal LE e sua cultura, como o trabalho de Rozenfeld (2007). Em sua dissertação de mestrado, a autora analisa um grupo de extensão em nível universitário, com aprendizes de língua alemã. Expõe como resultados a categorização das crenças em três tipos: crenças tipalizadas, crenças comparativas e crenças relativizadas.

As crenças tipalizadas caracterizam-se por estereótipos, ou seja, “possuem origem em uma memória coletiva” (p.100). Crenças desse tipo apareceram em discursos que classificam o alemão como uma “língua impossível”, “rude” ou então, que o povo “alemão é frio”. As crenças comparativas assemelham-se à primeira, porém explicita a comparação entre uma língua/cultura e outra, como, por exemplo, dizer que a língua alemã é *mais difícil do que* o português. É o caso do espanhol para falantes do português, que é considerada uma “língua fácil”. Por último, a autora exemplifica casos de crenças relativizadas, as quais fogem um pouco dos clichês ou relativizam os dizeres, como na frase de um participante da pesquisa: “[...] *existe a imagem de que os alemães são frios, mas... um amigo meu que morou lá disse que não é bem assim (...)*” (ROZENFELD, 2007, p.105)

Embora a categorização da autora nos pareça muito coerente, não a utilizaremos como base para análise de nossos dados, uma vez que agruparemos os resultados em “crenças sobre a língua espanhola”, “crenças sobre o que é saber língua estrangeira”,

“crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira”, “crenças motivadas por fatores emocionais”, dado que em nosso escopo tal agrupamento pareceu mais adequado.

Assim como a pesquisa de Rozenfeld (2007), há outras importantes investigações na área de crenças como Félix (1998), que trata da crença de professores sobre aprender LE na escola; Marques (2001), cujo estudo refere-se às crenças de professores universitários de língua espanhola e Coelho (2005), que traz as crenças de professores e alunos sobre inglês em escolas públicas.

No entanto, a maior parte das investigações refere-se às crenças de professores e, quase sempre, especificamente ao ensino ou aprendizagem de inglês, ou ainda, sobre públicos adultos. Dessa forma, parece-nos importante o olhar que traz nosso estudo em vista da escassez de pesquisas com relação às crenças em língua espanhola por parte de estudantes de escolas públicas.

Desse modo, o subitem a seguir pretende trazer alguns relatos e resultados de investigações brasileiras sobre a língua espanhola no que diz respeito às crenças, imaginário, representações, de modo a criar um panorama dos estudos e incluir-nos neste espaço.

2.3 Crenças, estereótipos, representações e imaginário sobre a língua espanhola: Uma revisão da literatura para entender o contexto.

A língua espanhola no Brasil foi vista até a década de 90 pelas instituições que se propunham a estudá-la, no caso as universidades, como um meio de acesso às literaturas de língua espanhola e não era considerada como um objeto de estudo em si mesmo. Porém, com o posterior interesse na língua e o espaço que ganhou a mesma no Brasil, principalmente por questões políticas e econômicas⁸, começaram as preocupações com o estudo das questões linguísticas e estas, agregadas a uma visão política da língua; surgiram pesquisas na área de espanhol como língua estrangeira.

De modo a criar um panorama da situação do espanhol e seus estudos no Brasil, a contribuição de Celada e González (2000) é muito importante visto que as duas autoras vivenciaram a expansão do espanhol no estado de São Paulo como docentes formadoras de professores e como pesquisadoras da área de Língua Espanhola.

⁸ A exemplo o MERCOSUL

Os trabalhos produzidos no Brasil, segundo González (2000), se mostram apoiados em crenças raramente questionadas, ou seja, “*predefiniciones, presunciones, prejuicios de varios tipos acerca del carácter de esa lengua y de sus relaciones con la que por aquí se habla. La principal de esas creencias: la gran semejanza entre el español y el portugués.*”⁹

Em 2000, Celada retoma o conceito da semelhança entre as línguas e o coloca como um *cliché* e este, por sua vez, gera outras crenças acerca da língua, como a sensação de competência espontânea¹⁰ e a representação do espanhol como língua fácil. Tal tema já havia sido trabalhado por González e Kulikowski¹¹ (1999), quando relataram algumas considerações sobre as abordagens do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Segundo as autoras, a partir de alguns materiais e métodos destinados ao ensino de espanhol se detectam alguns conceitos e pensamentos com relação à língua espanhola.

Em seu trabalho, as pesquisadoras delineiam um perfil do estudante brasileiro de língua espanhola e destacam as “cenas de desenvolvimento” em que estes alunos se situam no espaço de aprendizagem. Inicialmente a imagem de espanhol como língua fácil e semelhante à língua materna, gera a ideia de que não há necessidade de estudá-la já que sua compreensão é considerada possível. Segundo o que julgam os estudantes brasileiros, é possível uma comunicação sem dificuldades e há compreensão entre os falantes, ainda que se tenha pouco ou nenhum estudo de espanhol.

Por outro lado, ao entrarem em contato com a aprendizagem da língua espanhola, o imaginário de língua fácil é substituído pela dificuldade e pela sensação de impossibilidade de se aprender a língua espanhola. Outro imaginário de língua mostrada pelas autoras é o pensamento da mesma como uma correspondência de palavras de um idioma a outro, como se as línguas fossem uma “lista de palavras” que devem ser aprendidas.

Tais pensamentos representam imaginário da língua e geram estereótipos com relação ao espanhol e seus falantes nativos, o que é um risco, uma vez que caminha rumo a uma visão preconceituosa e segregadora da língua. Pesquisas mais recentes, que

⁹ “predefinições, presunções, preconceitos de vários tipos sobre o caráter dessa lingual e de suas relações com a lingual que por aqui se fala. A principal dessas crenças: a grande semelhança entre o espanhol e o português.” (tradução nossa)

¹⁰ Competência espontânea é definida por Celada (2002) como a falsa ilusão de saber a língua devido a suposta facilidade e semelhança, mesmo não a tendo estudado

¹¹ Tal trabalho tinha como enfoque a pesquisa com adultos aprendizes de espanhol.

datam dos anos 2000 a 2007, revelam que a presença frequente do estereótipo está relacionada à necessidade que os alunos têm em obter definições precisas da língua que estudam.

Nota-se desse modo a necessidade de caracterizar o espanhol, determinar o lugar ao qual pertence, definir e adjetivar seus falantes. Como consequência, caminhando por um viés estereotipado, se gera a representação cristalizada com relação à língua e aos seus falantes, e também sobre os países em que é falada.

Santos (2005) elabora uma pesquisa com o objetivo de identificar quais eram as representações da língua espanhola e de seus falantes para estudantes de Letras (futuros professores de espanhol) de duas universidades, sendo uma pública e a outra privada, além de estudantes adultos de um curso de extensão e de um curso livre de idiomas.

Assim como Fanjul (2002) já havia apontado, Santos (2005) também reafirma em sua dissertação de mestrado através da análise discursiva dos alunos participantes da pesquisa, o aparecimento frequente de imagens que são consolidadas e congeladas em estereótipos, ressaltando o cunho claramente ideológico nos enunciados dos alunos.

A investigação de Santos trouxe como resultados diversas adjetivações tanto com relação aos povos de língua espanhola, como também sobre a língua. A princípio, com relação ao povo argentino, os alunos o descreveram como *“arrogante”, “grosso” e “rude”*, enquanto que o povo espanhol, o denominaram como *“povo culto”, “atraentes”, “alegres”*. Com relação ao *“espanhol falado na Argentina”* surgiram afirmações como *“não gosto!”*, *“incompreensível”*, *“não tão encantador como o da Espanha”*. Por outro lado, com relação ao espanhol falado na Espanha as opiniões foram *“me dá a impressão de ser o mais 'correto', mesmo sabendo que é complexo essa definição”*, *“um espanhol que todos querem falar, um espanhol que é valorizado, por ser falado na Europa”*.

Assim como o estudo de Rozenfeld (2007), supracitado, em Santos (2005) também se têm as representações com relação ao povo de determinada língua estrangeira, nesse caso o espanhol. Santos mostra a clara associação positiva que fazem com relação aos espanhóis e o caráter depreciativo com relação aos argentinos, o que a autora coloca como advindo de uma *“enorme influência de aspectos afetivos e de um olhar sobre o mundo previamente constituído e do qual em certa medida não somos conscientes”*.

Declarações sobre o espanhol também são o objeto de pesquisa de mestrado de Murga (2007). A pesquisa de Murga ressalta as atitudes de estudantes de letras/espanhol de uma universidade de Brasília diante da língua espanhola.

A pesquisa baseou-se em questionários e uma entrevista. Como resultados a autora mostra que os alunos demonstram preferência pelo espanhol peninsular (Madri e Sevilha) e uma atitude pouco favorável aos argentinos; com relação aos cubanos e chilenos, se identificou uma dificuldade na compreensão da fala por parte dos participantes e com relação ao México se mostrou, segundo a autora, solidariedade, ou seja, identificação com seu povo, o que resultou na atitude positiva com relação à gravação do falante mexicano. Além disso, quando questionados sobre o possível sucesso de acordos entre empresas brasileiras e empresas espanholas, ou, por exemplo, sobre o tratado do MERCOSUL, os participantes se mostraram muito mais confiantes no sucesso entre acordos entre Brasil e Espanha que entre Brasil e seus países vizinhos.

Em sua conclusão, a autora identificou que há a adoção de determinada variedade e isto se encontra justificado no prestígio e apontou que há uma dificuldade também com relação aos professores em distanciar-se de visões estereotipadas.

Na pesquisa de Raizer (2012), citada anteriormente, foi constatado que estudantes adolescentes antes de ter contato com a língua espanhola na escola trazem representações sobre a mesma, algumas delas bastante semelhante ao de adultos dos estudos anteriormente citados.¹² Entretanto, nota-se que a falta de conhecimento formal leva a representações errôneas como a de que o espanhol é pouco falado no mundo e de que as línguas estão divididas em nacionalidades.¹³

A partir dos relatos de pesquisas de crenças sobre língua espanhola, vemos a importância da abordagem contextual. Segundo Barcelos (2001), é necessária a investigação contextualizada das crenças, uma vez que é crucial “entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções exercem em suas experiências dentro e fora de sala de aula”. Além disso, de acordo com Kalaja (1995), citada por Barcelos (2001), as crenças são construídas socialmente, são interativas, sociais e

¹² Exemplos extraídos dos dados da pesquisa de IC: “Na minha opinião eu acho o espanhol uma língua fácil por ser parecida em alguns aspectos com o português.” (relação entre espanhol e português) “Gostaria que a professora não ensinasse só as regras, mas também como falar e por exemplo desse frases para a gente repetir e coisas do tipo.” (língua como sinônimo de gramática)

¹³ “Se falarmos em espanhol no México, eles vão nos entender? Porque lá eles falam mexicano, né?” “Meu namorado quer fazer um cruzeiro, mas eu falei pra ele que ele é louco, ele não sabe nem falar europeu, como vai pra Europa?!” - fragmentos da fala dos sujeitos da pesquisa de Raizer (2012)

variáveis. Dessa forma, é inerente olhar as crenças juntamente com seus dizeres e suas ações.

Entretanto, tal dizer está em consonância com as crenças, mas o “fazer” nem sempre. Muitas vezes “as ações diferem dos dizeres em virtude da influência de fatores contextuais, e não é unidirecional porque as cognições são também formadas a partir do que ocorre nas práticas”. (BARCELOS & VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.116)

Dessa forma, temos na abordagem contextual uma visão mais ampla dessa relação entre crenças, dizeres e ações. Assim como mostrado no estudo de Murga (2007), as atitudes frente à língua espanhola e seus falantes são consideráveis para compreender as crenças que possuem. Do mesmo modo, em contexto específico, nosso estudo de iniciação científica aponta dizeres e crenças de estudantes de escola pública sobre a língua espanhola, os povos que a falam, bem como visões de mundo e ações frente a tais dizeres.

É a partir de referências como as citadas acima que buscamos no presente estudo conhecer o contexto do ensino de língua espanhola no Brasil no intuito de contribuir para o quadro de pesquisas, retratar os cenários de aprendizagem, assim como mapear as características contextuais de forma que possamos compreender as visões de mundo refletidas nas crenças dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Tal objetivo só é possível se se é levado em consideração os estudos anteriores assim como a leitura atenta de arcabouços teóricos da área, bem como a aplicação de metodologias adequadas a cada contexto pesquisado.

Capítulo 3: Metodologia da Pesquisa

3.1 Natureza da Pesquisa:

A presente pesquisa caracteriza-se por uma metodologia qualitativa de natureza etnográfica e de base interpretativista. Segundo Erickson (apud Moita Lopes, 1996):

Para fazer esse tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, etc., para tentar descobrir a) o que está acontecendo nesse contexto, b) como estes acontecimentos estão organizados, c) o que significa aos alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

De acordo com Brown (2006), a preocupação da pesquisa qualitativa consiste em entender o comportamento humano a partir dos próprios sujeitos. Dessa forma, a partir do acompanhamento próximo da sala de aula, em contato com os participantes da pesquisa e com a rotina da escola, o propósito, neste estudo, é compreender subjetivamente e interpretar o que acontece com relação às crenças.

Devido à incorporação do pesquisador na comunidade pesquisada, o presente estudo é de natureza etnográfica. De acordo com Erickson (1985), o objetivo da etnografia é o desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam. Não somente pela incorporação ao ambiente estudado, mas também através da observação, das gravações e das conversas com os envolvidos na pesquisa, o presente trabalho caracteriza-se como uma investigação etnográfica.

A base interpretativista tem por foco os dados qualitativos. A meta não é medir os fenômenos, mas descrevê-los e interpretá-los.¹⁴ (HOLMES, 1992, p.41) Assim como a natureza etnográfica da pesquisa procura salientar o que parece estar invisível, o método interpretativo tem por compromisso interpretar as ações sociais e os significados que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (ERICKSON apud BORTONIRICARDO, 2008)

Esta pesquisa, portanto, parte da observação da sala de aula de língua espanhola e de fenômenos da realidade – crenças - e procura conhecer tais crenças segundo a

¹⁴ “Interpretativism also focuses in qualitative data, so that the aim is not so much to be able to measure phenomena but to be able to describe them and then understand them or interpret them”.

perspectiva dos sujeitos participantes, podendo então encaminhar as interpretações com relação aos fenômenos estudados.

3.2 Contexto da Pesquisa:

A definição do contexto desta pesquisa depende, em parte, da contextualização da situação do ensino de espanhol no Brasil. Como explicitado na Introdução de nosso trabalho, a legislação em torno da implementação da língua espanhola é marcada por controvérsias e informações desencontradas. De acordo com a lei 11.161/05, o ensino de espanhol passaria a ter oferta obrigatória, gradativamente, a partir do ano de 2005. Entretanto, passados mais de cinco anos, vê-se que a lei não foi cumprida plenamente.

O propósito desta investigação é analisar crenças em contexto de ensino público com participantes adolescentes do ensino fundamental que, de acordo com a lei, seriam os futuros alunos de língua espanhola (disciplina que se daria nos anos do ensino médio).

A idéia inicial era continuar o estudo considerando o mesmo contexto em que desenvolvemos pesquisa de iniciação científica de modo a estender o trabalho sobre as crenças já mapeadas e, examinar, em âmbito institucional, aspectos como a influência do ensino nessas crenças, as ações dos alunos e a dinamicidade das crenças durante as aulas de espanhol. Embora tenhamos tentado contato com as escolas dessa cidade as turmas de espanhol não se formaram devido à falta de professores de espanhol para tal cidade, sendo assim, a mudança de município e os ajustes em algumas etapas da pesquisa foram inevitáveis.

O município foi então alterado e este novo apresentou escolas com diferentes modalidades do ensino de espanhol: centros de línguas, parcerias com escolas de idioma, parceria com projetos de extensão de universidades ou mesmo a contratação de docente temporário na escola.

A escolha foi pelo curso de espanhol em uma escola pública em parceria com o projeto de extensão de uma universidade local e o PIBID¹⁵, uma vez que o objetivo era o contato com o ensino público na própria instituição escolar.

¹⁵ Sobre o PIBID-Capes: “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo

3.2.1 Contexto do Curso de Espanhol:

A escola em questão é estadual e o ensino de espanhol é oferecido pelo projeto PIBID (UFSCar) para todos os alunos do ensino fundamental que o quiserem cursar. O curso foi o contexto encontrado para o mapeamento das crenças, no entanto, não se trata de um curso criado para a realização da coleta de dados, uma vez que já é um curso existente independentemente da presente pesquisa.

A carga horária do curso foi de duas horas semanais, divididas em dois dias por semana (2ªfeira e 4ª feira), em horário fora da grade curricular, ou seja, em turno diferente do turno de aulas obrigatórias. Os estudantes frequentaram o curso por opção, e não por obrigatoriedade.

O material didático oferecido aos alunos consistiu em uma apostila do projeto, elaborada pelo professor-bolsista e pela coordenadora do projeto a partir das características do grupo, além de materiais complementares do professor para a aula (vídeos, áudios, etc).

O espaço físico consistiu em uma sala de aula com carteiras, quadro branco, computador e projetor. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2011, entre os meses de agosto e novembro.

3.2.2 Participantes:

Os participantes da pesquisa são alunos matriculados no curso de espanhol oferecido pela escola em parceria com o projeto PIBID- UFSCar. A turma é composta por 9 adolescentes¹⁶ que possuem entre 11 e 13 anos, meninos e meninas (2 e 7, respectivamente), sendo todos do ensino fundamental. São estudantes iniciantes nos estudos da língua espanhola. Eles não são identificados em nenhuma etapa da pesquisa,

o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira.

O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura de universidades públicas que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; ao coordenador institucional que articula e implementa o programa na universidade ou instituto federal; aos coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas; e, ainda, aos docentes de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos.” *Fonte:* <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid> acessado em 16/12/2011.

¹⁶ Dentre os 9 participantes, 2 não são alunos regulares do curso. No entanto, participaram de algumas atividades e instrumentos da coleta de dados, como por exemplo, a produção escrita. Dado isso, consideraremos suas participações.

por isso a pesquisadora, no momento da constatação dos dados, atribui-lhes um número aleatório somente para identificação dos registros, conforme podemos verificar pela sigla P: participante. Número de 1 a 9. Ex: P(02)

	SEXO	IDADE	FALA ESPANHOL	FALA OUTRA LÍNGUA
P01	FEMININO	12 ANOS	SIM	NÃO
P02	FEMININO	12 ANOS	NÃO	NÃO
P03	FEMININO	12 ANOS	NÃO	NÃO
P04	FEMININO	12 ANOS	NÃO	MAIS OU MENOS O INGLÊS
P05	FEMININO	11 ANOS	NÃO	NÃO
P06	MASCULINO	13 ANOS	NÃO	SIM. INGLÊS
P07	MASCULINO	11 ANOS	NÃO	NÃO
P08	FEMININO	-----	-----	-----
P09	FEMININO	-----	-----	-----

Quadro 2: Perfil dos alunos participantes¹⁷

3.3 Coleta de Dados:

O estudo das crenças em ensino e aprendizagem de línguas apresenta uma metodologia específica que, segundo Barcelos (2001), pode ser agrupada de acordo com a concepção de crença e o tipo de instrumento a ser usado na coleta. As abordagens para a coleta das crenças podem ser: normativa, metacognitiva e contextual.

Nosso trabalho utilizou, a princípio, uma abordagem normativa de maneira a mapear e categorizar as crenças em um primeiro contato. Como instrumento da abordagem normativa utilizamos, por exemplo, o questionário em *likert scale*, ou seja, em que os participantes devem responder se concordam com afirmações colocadas ou se discordam das mesmas.

Visto que a abordagem normativa não nos é suficiente utilizamos, para além desta, a abordagem contextual, já que nossa concepção é de que as crenças são dinâmicas e não estáticas, além de considerarmos que o contexto em que se inserem os aprendizes é determinante para as crenças.

¹⁷ Os alunos participantes P08 e 09 não apresentam os dados de perfil uma vez que participaram apenas das últimas aulas como acompanhantes.

Os estudos que trazem uma metodologia contextual “procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico” (Barcelos, 2001). Como instrumentos da abordagem contextual têm-se as observações de sala de aula e diários dos estudantes.

Com base na metodologia proposta por Barcelos, considerando as diferentes abordagens para o estudo das crenças, abaixo explicitamos os instrumentos de coleta utilizados em nossa pesquisa.

3.4 Instrumentos de Coleta:

- Questionário sobre o perfil (apêndice II)

A aplicação do questionário sobre o perfil dos alunos teve por objetivo obter informações dos participantes em relação à idade, série, experiências e expectativas vinculadas à aprendizagem de línguas. Esse questionário foi aplicado na segunda aula, logo após a autorização dos pais, de modo a permitir à pesquisadora conhecer um pouco mais os participantes envolvidos.

- Inventário das crenças (apêndice III)

O Inventário das crenças utilizado neste trabalho foi o modelo de Horwitz (1988), retirado do artigo de Kuntz (1996). Tal modelo é conhecido por Inventário de crenças sobre ensino de línguas (*Beliefs about language learning Inventory - BALLI*)¹⁸. Primeiramente entramos em contato com a autora de modo a pedir sua permissão para o uso e do Inventário (anexo II). Algumas adaptações com relação à linguagem do questionário foram necessárias considerando o contexto pesquisado e a utilização do inventário consistiu em um meio de acesso a essas crenças ao início do curso.

Em seu estudo aprofundado sobre o modelo de Horwitz, Kuntz (1996) aborda os temas evidenciados no inventário para se chegar às crenças: estratégias de aprendizagem e comunicação, dificuldades de aprendizagem da língua, atitude na língua estrangeira, natureza da aprendizagem da língua e motivação/expectativas.

¹⁸ O questionário de Horwitz consiste de 34 asserções, com as opções em escala de concordância ou discordância. A autora, em seu estudo, o aplicou a alunos de língua estrangeira, de modo a acessar as crenças sobre motivação, estratégias de aprendizagem e comunicação, dificuldades de aprendizagem da língua estrangeira e atitudes na língua estrangeira. (fonte: Kuntz, 1996)

O questionário desta pesquisa, embora adaptado, consiste de 36 afirmações compreendendo as categorias propostas pelo modelo de Horwitz. Os alunos puderam escolher dentre as opções “concordo fortemente - concordo - não concordo e nem discordo – discordo fortemente – discordo”, quais delas referem-se às suas opiniões.

Através da aplicação do questionário sobre as crenças, ainda que o mesmo seja do tipo fechado, nosso propósito foi mapeá-las em um primeiro contato. O instrumento ajudou a responder, em partes, portanto, a pergunta de nossa pesquisa: Quais as crenças dos alunos sobre a língua espanhola?

Como parte importante de uma pesquisa, na etapa da coleta de dados e escolha dos instrumentos é fundamental que se passe pela pilotagem dos questionários. Segundo Viana (1997), a pilotagem funciona como avaliação [do instrumento] na prática para verificação do seu nível de eficiência no que concerne a alcançar os objetivos definidos como relevantes. Devido à importância do teste, os questionários foram pilotados com um grupo de 30 alunos de espanhol de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo, de modo a trazer informações sobre sua aplicabilidade e na tentativa de encaminharmos para o melhor resultado possível no que se refere ao alcance dos objetivos.

A pilotagem consiste em um ensaio da aplicação do instrumento da pesquisa em um grupo alheio a mesma, ou seja, aplicou-se o questionário a um grupo de modo a verificar se as questões estavam claras, objetivas e compreensíveis para que, por fim, pudesse ser aplicada ao grupo real com menores riscos de erros e incompreensões.

Após a pilotagem e análise dos resultados da mesma, foram feitos ajustes e aplicado, por sua vez, o Inventário no contexto escolhido para a presente pesquisa. A etapa da pilotagem consiste em um momento importante para esclarecer de que modo os questionamentos serão interpretados pelos participantes da pesquisa, assim como para fazer adequações de linguagem, retirar ou reformular questões que não ficam claras, assim como acrescentar perguntas que até então não estavam às vistas da pesquisadora, mas que foram levantadas no momento da pilotagem.

- Notas de campo

As notas de campo foram feitas pela pesquisadora. A pesquisadora teve por objetivo anotar suas percepções sobre os alunos, detalhes sobre a aula, ocorrências e aspectos que lhe pareceram relevantes no decorrer na aprendizagem dos alunos. Tais

notas de campo foram possíveis através do procedimento de coleta caracterizado como observação não participante. A observação é importante já que buscamos mapear as crenças e examinar sua dinamicidade no decorrer do curso. Desse modo, tal procedimento de pesquisa nos auxilia a conhecer o ambiente, perceber as ações dos participantes, e consiste em um importante fator para a análise dos dados coletados, assim como na triangulação dos dados.

Segundo Cunha (2007), o pesquisador permanece alheio ao cenário e aos sujeitos de pesquisa, observando-os de maneira espontânea, não planejada. A escolha pela observação não participante, portanto, deve-se ao fato da pesquisadora buscar maior isenção possível. No entanto, embora a interação com os alunos ocorra, já que é um ambiente natural, não é o propósito da pesquisa.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1994), a observação não participante possibilita ao pesquisador fazer anotações durante a observação já que não é exigido dele a interação nas atividades. Dessa forma, a pesquisadora aliou à observação as notas de campo, cuja frequência foi semanal.

- Diário (apêndice V)

Têm-se no diário uma forma de registro das crenças já que os alunos puderam escrever sobre suas experiências na sala de aula, sobre suas dificuldades e impressões, pensando sobre sua aprendizagem, sobre a língua alvo e considerando o contexto em que se dão as aulas.

Segundo Bailey (apud Cunha, 2007), os diários são “relatos de experiência de aprendizagem ou de ensino de línguas documentados por registros simples e regulares em um diário pessoal, posteriormente analisados em busca de padrões recorrentes ou de eventos salientes”.

A partir dos registros dos diários, pudemos então analisar tais eventos salientes e fazer a triangulação dos dados com os registros obtidos pelos demais instrumentos. Os diários foram alimentados em todas as aulas, dependendo da vontade e disponibilidade do participante, uma vez que não era obrigatório. No entanto, a ideia da escrita foi bem recebida pelos estudantes e a maior parte escrevia em todas as aulas. No diário os estudantes poderiam escrever sobre o que quisessem com relação à aula daquele dia, tanto sobre o material, sobre as atividades, contexto de sala de aula, o professor, como sobre suas motivações e frustrações.

- Produção escrita (Apêndice VI)

O último instrumento aplicado foi a produção escrita, cujo propósito foi pedir aos alunos que escrevessem sobre como foi a experiência durante as aulas de espanhol e as opiniões ao início e ao final, relacionando tanto aspectos sobre a aprendizagem de línguas como também sobre a língua espanhola, especificamente.

A produção escrita caracteriza-se como instrumento em que o aluno registra suas impressões acerca do tema proposto e o observador poderá triangular suas notas de campo com os registros produzidos pelos alunos de modo a garantir a confiabilidade dos dados.

3.4.1 Procedimento de coleta:

Após a aprovação do comitê de ética em pesquisa com seres humanos para a realização da presente pesquisa, a pesquisadora¹⁹ fez o contato com a turma, na presença do professor do curso, apresentou-se como acompanhante do curso e entregou aos alunos o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice I) para que os pais assinassem e autorizassem a participação dos menores de idade na pesquisa. A observação com as notas de campo começou logo na primeira aula e se deu durante o percurso.

Na terceira aula foi dado aos alunos um questionário sobre o perfil para que fossem de conhecimento da pesquisadora maiores detalhes sobre os alunos, suas experiências com o ensino de línguas e em específico com a língua espanhola.

Na aula seguinte, ou seja, a quarta aula, com a permissão do professor, foi aplicado o Inventário (adaptado de Horwitz) de modo a coletar as crenças dos alunos em um primeiro contato. A aplicação do inventário das crenças foi feita em sala de aula pelo professor do curso que disponibilizou um tempo de sua aula para que os alunos respondessem às questões e a pesquisadora não participou dessa aula. Como a pesquisadora já havia discutido com o professor os questionamentos do inventário, ao surgirem dúvidas durante a resposta, o próprio professor respondia aos alunos sem precisar da intervenção da pesquisadora.

¹⁹ A pesquisadora não atuou, em momento algum, como professor do grupo.

Entre a aplicação do inventário, logo no início das aulas, e a produção escrita, na última aula, os alunos foram incentivados a produzir os diários, que foram realizados em um espaço reservado às suas reflexões na própria apostila do curso e cuja frequência de registros foi semanal ao final de cada aula.

No último dia de aula, foi pedida aos alunos uma produção escrita sobre as experiências de aprendizagem de línguas e sobre a língua espanhola.

Instrumento Passo a Passo	Cronograma de acordo com as aulas
1) Conversa com professor e coordenação	Julho
2) Entrega das autorizações	Agosto
3) Questionário do Perfil	Agosto
4) Aplicação Inventário das crenças	Agosto
5) Diários	Agosto, Setembro, Outubro e Novembro.
6) Observação, notas de campo e gravações.	Agosto, setembro, Outubro e novembro.
7) Produção Escrita	Outubro/Novembro

Quadro 3: Cronograma de coleta de Dados

3.4.2 Procedimento de análise dos dados:

Primeiramente fizemos a reunião do material coletado: inventário, perfil dos participantes, diários, anotações de campo e produção escrita. A análise dos dados se deu em 4 etapas:

A primeira etapa consistiu em analisar os resultados do Inventário das crenças. Nessa etapa, foi feita a divisão dos resultados a partir das categorias criadas por nós mesmos, definidas por: Crenças sobre língua espanhola, crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira, crenças motivadas por fatores emocionais e crenças sobre o que é saber língua estrangeira.

A segunda etapa consistiu em analisar os diários dos alunos e revisitar as notas de campo a fim de complementá-las. Tal etapa teve por objetivo verificar as crenças presentes nos discursos e ações dos participantes. Por tratar-se de um instrumento processual, ou seja, que se deu durante todo o curso, surgiu a necessidade de verificar possíveis mudanças nas crenças considerando o percurso dos alunos.

Na etapa três, nos voltamos à produção escrita. Nesta etapa, tentou-se verificar as crenças ao final do curso e compará-las com os dados dos demais instrumentos, verificando também se houve mudança nas crenças e sua relação com o ensino.

A etapa 4, consiste, portanto, em reorganizar os resultados alcançados e uni-los em uma análise global, considerando as crenças presentes, as possíveis mudanças no decorrer do curso e a relação com o ensino da língua.

Capítulo 4: Apresentação e análise de dados.

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados. Primeiramente será feita a apresentação dos dados coletados a partir de cada instrumento de pesquisa e logo em seguida a análise dos dados a partir da categorização proposta em nosso trabalho como:

- (1) crenças sobre a língua espanhola;
- (2) crenças sobre o que é saber língua estrangeira;
- (3) crenças motivadas por fatores emocionais e
- (4) crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira.

4.1. O que trazem os Inventários de Crenças

O início do curso: Agosto.

Instrumento utilizado: Inventário das crenças.

Participantes: 7

A aplicação do inventário deu-se logo na primeira semana de curso, de modo a coletar as crenças prévias dos estudantes. A partir das 36 assertivas sobre língua espanhola, ensino e aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem, entre outras, os estudantes marcaram o nível de concordância com as afirmações pré estabelecidas e baseadas no modelo de Horwitz (1985). Nem todas as assertivas foram analisadas nesta pesquisa, visto que foram escolhidas somente aquelas que correspondiam à categorização estabelecida (as 4 crenças anteriormente citadas).

O número de estudantes participantes da pesquisa, conforme explicitado no capítulo 3, “Metodologia da pesquisa”, totalizou 9, sendo que duas participantes não eram alunas regulares do curso. No entanto, 7 estudantes responderam o inventário das crenças dado que 2 estudantes não estavam presentes no dia.

A tabela seguinte traz as crenças coletadas a partir do Inventário e as respostas dos participantes da pesquisa:

CRENÇAS	RESPOSTA DOS PARTICIPANTES
1) É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.	4 concordam 2 discordam 1 não tem opinião formada
2) Algumas pessoas nascem com habilidades especiais que as ajudam a aprender uma língua estrangeira	3 concordam 3 discordam 1 não tem opinião formada
3) Algumas línguas são mais fáceis do que outras	Todos concordam
4) A língua espanhola é difícil.	5 acham difícil 2 acham fácil
5) A língua inglesa é	6 acham difícil 1 não tem opinião formada
6) A língua italiana é	6 acham difícil 1 não tem opinião formada
7) A língua chinesa é	6 acham difícil 1 acha fácil
8) A língua que estou aprendendo (o espanhol) tem estrutura parecida com o português.	6 concordam 1 não tem opinião formada
9) Eu acredito que vou aprender a falar espanhol muito bem	5 concordam 2 não tem opinião formada
10) É muito importante falar espanhol com uma pronúncia excelente	6 concordam 1 não tem opinião formada
11) É preciso saber sobre os lugares, os hábitos e as pessoas que falam espanhol para se aprender a falar espanhol	5 concordam 2 não tem opinião formada
12) Não se deve dizer nada em espanhol até que se saiba dizer corretamente	4 discordam 1 concorda 2 não tem opinião formada
13) É mais fácil aprender uma língua estrangeira para quem já fala alguma outra língua.	4 concordam 1 não tem opinião formada 2 discordam
14) É melhor aprender espanhol em um país em que se fala a língua	3 concordam 2 discordam 2 não tem opinião formada
15) Não tem problema tentar adivinhar uma palavra que você não sabe o significado.	4 concordam 2 não tem opinião formada 1 discorda
16) O espanhol é falado em muitos países	Todos concordam
17) A parte mais importante de aprender uma língua	Todos concordam

estrangeira é aprender o vocabulário	
18) É importante repetir e praticar muito	Todos concordam
19) As mulheres são melhores que os homens para aprender língua estrangeira	6 não tem opinião formada 1 concorda
20) Os brasileiros acham que é importante aprender espanhol	4 concordam 2 não tem opinião formada 1 não respondeu
21) Eu me sinto tímido quando falo em espanhol com outras pessoas	3 concordam 3 discordam 1 não tem opinião formada
22) Se for permitido errar no começo, depois vai ser mais difícil falar o correto em espanhol.	3 discordam 3 não tem opinião formada 1 concorda
23) A parte mais importante na aprendizagem de língua é aprender a gramática	6 concordam 1 discorda
24) É importante praticar espanhol por meio de áudio e vídeo	6 concordam 1 discorda
25) Se eu falar espanhol muito bem, terei mais oportunidades para usá-lo.	6 concordam 1 não tem opinião formada
26) É mais fácil falar do que entender a língua espanhola	3 discordam 2 concordam 2 não têm opinião formada
27) Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender as outras matérias da escola	5 concordam 2 discordam
28) A parte mais importante de aprender o espanhol é aprender a traduzir para o português	4 não têm opinião formada 2 concordam 1 discorda
29) Se eu aprender bem o espanhol, terei melhores chances de emprego.	4 concordam 1 não tem opinião formada 2 discordam
30) As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes	5 concordam 2 não tem opinião formada
31) É mais fácil ler e escrever em espanhol do que falar e entender	6 concordam 1 discorda
32) Eu gostaria de aprender a língua espanhola, então seria importante eu conhecer os falantes nativos da língua.	4 concordam 2 não tem opinião formada 1 discorda
33) Quem é bom aluno de português será bom aluno de espanhol.	3 concordam 3 discordam 1 não tem opinião formada
34) Quem é bom aluno de inglês será bom aluno de	4 discordam

espanhol.	1 não tem opinião formada 2 concordam
35) O professor de espanhol deve ser de um país onde se fala espanhol	5 discordam 1 não tem opinião formada 1 concorda
36) Espanhol é importante para poder fazer a faculdade	4 concordam 3 não tem opinião formada

Quadro 4: Resultados do instrumento de pesquisa “Inventário de crenças”

4.1.2 O que trazem os Diários

Decorrer do curso: Setembro e Outubro.

Instrumento Utilizado: Diários dos estudantes.

Participantes: 5

Os trechos abaixo foram selecionados e retirados dos diários dos estudantes por conterem fatores de maior relevância de acordo com os objetivos da pesquisa, porém, o texto integral pode ser consultado no apêndice V.

<input type="checkbox"/> 1) Aprendemos as palavras estranhas foi muito legal. (P02) <input type="checkbox"/> 2) Aprendi a escrever algumas coisas em espanhol (P02) <input type="checkbox"/> 3) A aula foi chata, o professor estava chato demais (P02) 4) Aprendi muito e a aula foi divertida pois pintamos (P02) 5) A aula foi legal (P02) <input type="checkbox"/> 6) Hoje foi legal, descobri o significado da palavra muchacho. (P04) 7) Hoje yo gostei da aula fomos na sala da 6ª. (P04) 8) Hoje mudamos de sala, fomos na 6ª. (P04) 9) Eu não li porque tenho vergonha (P04) 10) Eu gostei de fazer uma roda com os outros alunos. (P04) 11) Eu não gostei de ter lido o texto em espanhol (P05) 12) Eu gostei que não precisou ler (P05) 13) Achei a aula legal, pois consegui entender as palavras. (P06) 14) Achei bom , pois estou aprendendo palavras novas. (P06) 15) Gostei muito da aula, aprendemos sobre as palavras. (P07) 16) Aula fácil, aprendemos muito. (P07) 17) O professor ensina bem, lemos, temos textos, aprendemos uma musica, achamos palavras na música. (P07) 18) Achei bom, pois estou aprendendo palavras novas. (P06)
--

Quadro 5: Seleção de fragmentos dos diários escritos pelos participantes

4.1.3 O que trazem as Produções Escritas

Final do curso: Novembro

Instrumento utilizado: Produção de texto.

Participantes: 7 participantes

A produção em questão foi apresentada aos participantes de modo a identificar as crenças dos mesmos ao final do curso de espanhol. O professor responsável juntamente com a pesquisadora apresentaram aos alunos algumas perguntas sobre a temática de língua espanhola de modo que os participantes pudessem guiar seus textos.

As perguntas foram as seguintes:

- O que você acha da língua espanhola?
- Como foi a sua experiência no curso?
- Quais as suas opiniões sobre a língua mudaram no decorrer do curso?
- Como seria uma aula ideal de língua estrangeira na sua escola?

Participaram de tal produção 7 estudantes, dado que 2 não compareceram nesse dia. Abaixo seguem alguns trechos das produções textuais, as quais também podem ser consultadas integralmente no apêndice VI:

- 1) O espanhol é uma língua muito legal, sei que muitos países falam essa língua. (P01)
- 2) Eu acho fácil por que é parecida com o português (P01)
- 3) Queria uma aula obrigatória para todos (P01)
- 4) Acho meio difícil, eu sei pouco sobre essa língua (P02)
- 5) Eu achava o espanhol muito chato, mais depois do curso comecei a gostar pois achava muito difícil (P02)
- 6) Espanhol é difícil mais é fácil ao mesmo tempo (P03)
- 7) Achava que era muito mais difícil (P03)
- 8) Eu gosto que 80% é igual ao português e então pra mim é fácil. (P04)
- 9) Aprendi a falar algumas coisas como você eu não sabia que falava tu para as pessoas próximas e usted para as pessoas distantes. (P04)
- 10) Antes do curso eu pensava que era difícil falar e escrever espanhol e agora penso nossa não é muito difícil. (P04)
- 11) Uma aula ideal seria ter musicas, desenhos, etc. (P06)
- 12) A língua espanhola é uma língua muito interessante, que faz muita diferença na América do sul. (P07)
- 13) Eu achava essa língua difícil, há muitas palavras que por causa do sotaque dá uma enrolada e embaralha. (P07)
- 14) Depois do curso deu uma esclarecida e facilitou muito. (P07)
- 15) A maioria das palavras são parecidas com o português. (P09)
- 16) A língua espanhola é muito fácil e legal, menos os negócios de verbos que particularmente eu odeio. (P09)

17) Seria bom se fosse mais coisas em grupo e se não tivesse coisas de verbo, advérbio, esses negócios de verbo. (P09)

Quadro 6: Seleção de fragmentos das produções de texto.

4.2 Análise dos dados

4.2.1) Crenças sobre língua espanhola.

- **Facilidade e Proximidade**

Ao contrário das pesquisas de Celada (2002) e de Raizer (2010), que trazem por parte dos estudantes a crença do espanhol como língua fácil, os resultados do presente estudo apresentam que os participantes consideram a língua espanhola difícil, uma vez que 5 participantes a classificam dessa forma, conforme mostrado no item 4 do inventário das crenças. Além disso, podemos constatar também que, de forma geral, o aprendizado de língua estrangeira revela-se difícil a eles, como se nota nos itens 5, 6 e 7.

Assim como também aponta Celada (2002), a crença de língua fácil geralmente vem justificada pela proximidade e semelhança entre o português e o espanhol. No entanto, apesar de 6 dos participantes trazerem a crença de que tais línguas são parecidas, não consideram o espanhol seja fácil. Contudo, a questão da proximidade entre as línguas, não deve ser descartada em sala de aula, sendo necessário discuti-la com os alunos por tratar-se de um traço constitutivo da língua e que nos permite refletir não somente sobre a língua alvo, como também sobre nossa língua materna.

Nossa hipótese para a causa da crença sobre a dificuldade na língua apresentada pelos estudantes é o forte viés estrutural presente no imaginário dos mesmos relacionando diretamente a aprendizagem de regras, conjugações e normas como sinônimo de aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, consideramos que o viés gramatical das escolas, cuja habilidade escrita é mais valorizada, também influencia a crença dos participantes de que “ler e escrever é mais fácil do que falar e entender” (**item 31 inv.**), uma vez que a prática oral quase não é trabalhada em sala de aula, seja pela grande quantidade de alunos por sala (em média 40 por turma), seja pelo pouco tempo de estudo da língua (1 aula semanal de 50 minutos).

Ainda que o grupo estudado seja composto de um número pequeno de estudantes, acreditamos que essa crença não se refira especificamente ao curso em

questão, mas pode estar relacionada também à experiência com o ensino regular de língua inglesa, com o qual tiveram contato na quinta e sexta série e encontra-se ainda presente na memória dos participantes como modelo de aula de língua estrangeira na escola, além de sua dificuldade estar presente nas crenças dos estudantes como reforça o resultado do item 5 do inventário, cuja classificação para a língua inglesa é de ser um idioma difícil.

Conforme constatamos no inventário das crenças, ou seja, ao início do curso de espanhol (agosto), a maior parte dos estudantes concordou que a língua espanhola é difícil, no entanto, ao final do curso (outubro) tal crença foi substituída, pela maior parte dos participantes, para a definição do espanhol como língua fácil, como podemos conferir nos trechos abaixo:

- I) Eu acho fácil por que é parecida com o português (P01- item 2 p.e)²⁰
- II) Espanhol é difícil mais é fácil ao mesmo tempo (P03- item 6 inv.)
- III) A língua espanhola é muito fácil e legal, menos os negócios de verbos que particularmente eu odeio. (P09- item 16 p.e)
- IV) Acho meio difícil, eu sei pouco sobre essa língua (P02- item 4 p.e)

Como podemos conferir, houve mudança significativa na crença de língua difícil para língua fácil. Acreditamos que tal mudança possa estar ligada ao fato de nas aulas não terem sido explicitados conteúdos gramaticais, cujo tema, como mostramos anteriormente, é tido com aversão por parte dos alunos. Dessa forma, o fato de terem sido priorizados durante o curso a leitura de textos e os conteúdos de vocabulário pode ter contribuído para a substituição da crença de língua difícil pela de língua fácil.

A crença de espanhol como língua fácil apresentada posteriormente pelos participantes pode estar relacionada ao fato da proximidade entre o português e o espanhol, colocadas como línguas parecidas tanto no inventário como em alguns trechos das produções de texto, conforme vemos abaixo:

- V) A maioria das palavras são parecidas com o português. (P09- item 15 p.e)
- VI) Eu gosto que 80% é igual ao português e então pra mim é fácil. (P04- item 8 p.e)

²⁰ Explicação das referências (P09 item 15 p.e): Número identificador do participante, referência numérica da frase selecionada, dado referente determinado instrumento de pesquisa)

Ao se abordar vocabulários nas aulas, a semelhança com o português fica mais aparente e reforça, portanto, a crença de língua fácil estabelecida ao final do curso:

VII) Eu achava o espanhol muito chato, mais depois do curso comecei a gostar pois achava muito difícil (P02- item 5 p.e)

VIII) Achava que era muito mais difícil (P03- item 7 p.e)

IX) Depois do curso deu uma esclarecida e facilitou muito. (P07- item 14 p.e)

X) Antes do curso eu pensava que era difícil falar e escrever espanhol e agora penso nossa não é muito difícil. (P04- item 10 p.e)

Em contraposição aos resultados da pesquisa de Celada (2002), os quais traziam que os estudantes acreditavam na facilidade do idioma e, após o contato com a língua tal crença era substituída pela representação de língua difícil, nossos resultados, como mostrados acima, apontam para a inversão de tal processo. Tal fato, acreditamos, pode ser intensificado com o ambiente de aprendizagem, ou seja, os conteúdos trabalhados e a maneira como foram dados tais conteúdos, uma vez que cada contexto influencia diretamente nas crenças dos indivíduos envolvidos.

- **Status da língua**

Uma de nossas motivações para a continuidade do projeto de IC (2010) adveio de alguns resultados obtidos naquele trabalho, entre eles o status, dado pelos adolescentes, do espanhol como língua pouco importante no mundo, pouco usada e pouco falada. Foi espantoso identificar tal crença tendo em vista que o espanhol é uma das línguas mais usadas no mundo, é idioma oficial em 21 países e que grande parte dos países da América do Sul tem por seu idioma o espanhol.

Em contraposição, os resultados do inventário nos mostraram que os participantes da presente pesquisa divergem com relação a essa crença. Segundo pudemos constatar, o espanhol é visto como muito influente e importante (**item 20 inv.**), uma vez que sua aprendizagem oportuniza melhores chances de emprego (**item 29 inv.**), é importante para poder fazer uma faculdade (**item 36 inv.**), além de ser falado em muitos países (**item 16 inv.**). Consideramos, portanto, que o ensino da língua em instituição escolar influencia a visão de mundo dos estudantes, uma vez que o fato de terem contato com a língua, com o professor e com o material didático, os estudantes

estão expostos a saberes enciclopédicos que ampliam seus horizontes de leitura do mundo.

Como se trata de um curso opcional, consideramos que os estudantes que o frequentam tem mais consciência da importância do espanhol e por isso mesmo escolheram fazer o curso. Um exemplo para tal consciência pode ser notada nos registros da aula observada 3²¹ na qual uma das participantes coloca a questão da inclusão do espanhol no ENEM, exame realizado a nível nacional e que incluiu a prova de língua espanhola recentemente.

Outra questão que nos parece relevante é a importância institucional que ganhou a língua espanhola no contexto em que foi feita a coleta de dados, uma vez que os estudantes estão em um ambiente em que os estudos universitários são incentivados pelo fato de haver universidades públicas na própria cidade, além da inclusão da língua espanhola no ENEM. Dessa forma, mais que saberes escolares sobre a língua e sua importância cultural, os estudantes estiveram também expostos aos incentivos para a aprendizagem dessa língua para fins profissionais e acadêmicos (ingresso na universidade através de processo seletivo baseado na prova do ENEM).

Com relação às crenças sobre o ensino de línguas na escola, os estudantes demonstram interesse e vontade de ter o idioma como disciplina obrigatória. Assim como discutimos anteriormente, o fato de colocá-lo em horário contrário as aulas dificulta o acesso aos alunos e, dessa forma, os exclui do aprendizado, limitando seu ensino apenas a alguns alunos.

Os participantes, portanto, colocam seu posicionamento tanto na produção de texto quanto nas conversas em sala de aula, com relação à obrigatoriedade do idioma:

- I) Queria uma aula obrigatória para todos (P01- item 3 p.e)
- II) Queria que o espanhol fosse obrigatório pra todo mundo, né. (P09)

De acordo com 5 dos participantes, aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender as outras matérias da escola (**item 27 inv.**). O esquema de Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993) citado no capítulo 2, traz que os valores atribuídos pela escola ao ensino de línguas influenciam tanto a abordagem do professor, como também a visão do aluno. Dessa forma, acreditamos que o status dado ao ensino de línguas como “matéria diferente”, advém do caráter não obrigatório de tal disciplina,

²¹ “Minha irmã disse que espanhol é muito difícil no ENEM” (frase k3, p. 93 do presente trabalho)

assim como sua não reprovação e o status de disciplina alheia ao currículo escolar, uma vez que geralmente é colocada em horário contrário a aula dos alunos, dificultando e limitando assim seu acesso.

Em Coelho (2005), a autora relata estudos sobre crenças que apresentam a visão frequente, por parte de alunos, que se tem de que o lugar para aprender língua estrangeira é a escola de idiomas e não a escola regular, crença reforçada pelas ações governamentais e pela própria atitude dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes como diretores, coordenadores, professores das diferentes disciplinas.

De acordo com Coelho (2005, p.14), essas crenças são prejudiciais à efetiva democratização do ensino de LE e podem atuar como barreiras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de inglês [ou qualquer outra língua estrangeira, pensamos], nas escolas públicas.

Aliado a tais constatações, a não abertura de concursos para a disciplina de espanhol, o não cumprimento da Lei 11.161/2005, bem como as propostas do governo com relação aos acordos e terceirizações com instituições particulares, como explicitado na introdução, intensificam a crença de que a língua estrangeira não é importante na grade curricular escolar e que para aprendê-la o lugar de aprendizagem é fora da escola (centro de idiomas) ou aulas especiais. Além disso, o fato da grande maioria dos estudantes não considerarem o aprendizado de inglês como língua estrangeira no questionário de identificação (ver quadro 2) mostra o quanto seu ensino é apagado do discurso desses estudantes e reforça a crença de que na escola regular não se aprende língua estrangeira.

4.2.2) Crenças sobre o que é saber Língua estrangeira

- **A sonoridade**

“Não precisa escrever em espanhol, mas é importante o sotaque”. Foi durante a dinâmica em grupo, na primeira aula do curso, que P01 proferiu essa frase. A crença sobre a sonoridade da língua apareceu diversas vezes durante o curso.

Pudemos constatar no inventário, com relação a tal crença, que dentre os 7 participantes, 6 consideram muito importante falar o espanhol com uma pronúncia excelente (**item 10 inv.**). Além disso, 6 deles também concordam que é importante a prática do idioma por meio de áudio e vídeo (**item 24 inv.**), como também todos

acreditam ser necessário repetir e praticar muito (**item 18 inv.**). Nota-se, a crença sobre o que é aprender língua estrangeira baseada em ecos do método audiolingual que, por um lado a necessidade de recursos tecnológicos no ensino de LE, por outro, a importância aos *drills*.

De acordo com Kalaja (1995), citada por Barcelos (2001), “as crenças são construídas socialmente, são interativas, sociais e variáveis. Dessa forma, é inerente olhar as crenças juntamente com seus dizeres e suas ações”. A partir disso, encontramos certa contradição entre os dizeres e as ações dos estudantes, uma vez que apesar de darem importância à prática e repetição, ou mesmo ressaltarem a questão da pronúncia excelente, os estudantes demonstraram em sala de aula muita resistência nas práticas de leitura em voz alta e conversação (aula observada 04)²².

Inferimos que essas crenças favoráveis à produção oral talvez estejam atreladas à força da publicidade de cursos de idiomas, que enfatizam tal habilidade. Por outro lado, isso se contradiz com a crença de que a escola é um espaço da escrita e de pouca fala (o silêncio é valorizado na sala de aula). No momento em que o estudante se vê solicitado a expressar-se oralmente em LE (mesmo quando se trata de leitura em voz alta), não se trata somente de romper a barreira da LE, mas a barreira do que é permitido institucionalmente na sala de aula.

Acreditamos, contudo, que tais divergências possam ser explicadas a partir do que categorizamos como crenças motivadas por fatores emocionais, ou seja, as relações que os estudantes estabelecem com o contexto de aprendizagem (BARCELOS & VIEIRA ABRAHÃO, 2006), com o professor e com os colegas, no entanto discutiremos sobre tais crenças mais adiante, em subtópico específico.

- **A gramática, o vocabulário e a tradução.**

Com relação a fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, constam no inventário das crenças algumas afirmações referentes à gramática, ao vocabulário e à tradução. Sobre a parte gramatical, 6 dentre os 7 estudantes concordam que esta constitui a parte mais importante na aprendizagem de uma língua.

Por outro lado, se observarmos o conteúdo programático do curso vemos minimamente ou quase nenhum tópico explícito de conteúdo de gramática normativa,

²² Diálogo r: O professor pede para que um dos estudantes leia a sua resposta e o estudante responde R1: Professor, tenho vergonha)

no entanto, apesar de considerarem um dos conteúdos mais importantes na aprendizagem de língua estrangeira, nenhum estudante questionou as metalinguagens gramaticais do espanhol durante o curso, a não ser o dizer de P09, que pontua sobre a aversão de estudar gramática, dizendo que uma aula ideal seria aquela que “não tivesse coisas de verbo, advérbio, esses negócios de verbo” (item 17 p.e).

Acreditamos, contudo, que a não explicitação de conteúdo gramatical durante o curso, reforçou, por sua vez, a crença que já apresentaram no item 17 do inventário sobre a importância do vocabulário no aprendizado de língua. Os participantes destacaram, tanto no inventário como também durante o curso o valor significativo do conteúdo lexical. Foi unânime a concordância de que o ensino de vocabulário é importante na aprendizagem de uma língua e tal crença, como poderemos ver mais adiante, se reforça também nos trechos extraídos dos diários dos participantes.

Conforme apontado por Kulikowski e González (1999), a crença de língua estrangeira como sinônimo de lista de palavras leva à noção reduzida de língua e pode acarretar estereótipos com relação aos povos e seus falantes, uma vez que se pode estabelecer que dados vocábulos só sejam utilizados em um país enquanto em outros países se denominam de formas diferentes. Por exemplo, é frequente vermos em livros didáticos sessões tais como “*Ojo!*”, “*Cuidado!*” Ou “*Fijate!*”, ou seja, espaços em que são pedidos aos estudantes que tenham atenção ao usar diferentes palavras para significar algo em espanhol. Nestes espaços aparecem uma lista de palavras em destaque e seus diferentes usos nos países de língua espanhola, como “*en España se dice coche, en Argentina se dice auto*”. Essa forma de trabalho com o vocabulário, se não explicitada pelo professor como algo constitutivo da língua, ou seja, intercultural e que diz respeito às variedades linguísticas, tal tópico pode gerar uma visão segregadora de língua e, de fato, tais vocabulários são constitutivos de uma língua, a espanhola, que, como todas as outras, possui seus traços regionais, contextuais, sociais ou econômicos.

No entanto, atentamos para o fato de que tais segregações, se não forem bem explicadas, podem levar o aluno a ter que escolher a forma como vai falar e isto implicaria fazer uma escolha entre o país e os falantes da língua, o que pode gerar também estereótipos sobre determinado povo, uma vez que tal escolha pode basear-se em prestígio ou status, geralmente veiculados pelas mídias e quase sempre sem fundamento.

Conforme apresentamos no capítulo 2, no estudo de Murga (2007), os participantes de sua pesquisa mostram-se muito mais confiantes em acordos entre empresas brasileiras e espanholas, do que entre empresas brasileiras e empresas dos países vizinhos integrantes do MERCOSUL. Acreditamos que a confiança em grupos europeus intensifica, portanto, a preferência pelos mesmos tanto no ramo dos negócios, como também na escolha linguística, uma vez que os estudantes podem apresentar preferência por usar a variedade ibérica devido ao status atribuído à Espanha, em detrimento das variedades latino americanas, por exemplo.

Surge, portanto, a partir do exposto, a crença de que o que vem da Europa é melhor, ou seja, no imaginário dos estudantes de um país colonizado como o Brasil, ainda perdura a admiração pelo colonizador e a desconfiança em relação aos outros países colonizados.

Retomando a valorização de conteúdos lexicais expressa no item 17 do inventário das crenças, nos diários dos estudantes também constam muitas referências ao aprendizado de novas palavras em língua espanhola:

- I) Aprendi a escrever algumas coisas em espanhol (P02 item 2d)
- II) Achei a aula legal, pois consegui entender as palavras. (P06 item 13d)
- III) Achei bom, pois estou aprendendo palavras novas. (P06 item 18d)
- IV) Gostei muito da aula, aprendemos sobre as palavras. (P07 item 15d)
- V) Hoje na aula foi legal, descobri o significado da palavra “muchacho” que eu não sabia. (P04 item 6d)

Nota-se em II, III e IV o fato de que aprender a língua está relacionado com aprender “palavras”, mas não há referência sobre que palavras são essas, de que campo lexical, em que contexto aparecem ou são utilizadas, ou seja, a língua não é discurso, são apenas palavras.

4.2.3) Crenças motivadas por fatores afetivos²³.

- **Motivação e atitude positiva**

Além das crenças sobre a língua espanhola e sobre o que é saber uma língua estrangeira, é importante levar em conta as crenças que os alunos trazem para a sala de aula no que se refere à parte afetiva, como por exemplo, com relação a atitudes, motivações, bloqueios e identificações com a língua.

De acordo com os resultados do inventário, 5 dentre os 7 participantes acreditam que vão aprender a falar espanhol muito bem (**item 9 inv.**) e 6 entre os 7 afirmam que se aprenderem a falar espanhol muito bem, terão mais oportunidades de usá-lo (**item 25 inv.**). Consideramos que tais crenças fazem parte da relação afetiva que estabelecem com a língua. A motivação em querer aprender o idioma para terem melhores chances de usá-lo, assim como acreditar que irão aprender após o curso, são crenças que estimulam a aprendizagem e que devem ser incentivadas pelo professor. O fato dos estudantes revelarem que o aprendizado da LE poderá favorecê-los profissionalmente e a importância da introdução de LE na prova do ENEM mostram-se como uma das motivações para o interesse em aprender espanhol.

Dessa forma, a crença de que “saber um idioma leva a ter mais oportunidades de trabalho”, cria uma atitude positiva e otimista em relação à aprendizagem da LE, ou seja, a crença gera uma relação afetiva positiva em relação à aprendizagem de LE.

Com relação a isso, a maioria dos estudantes afirma que, pelo fato de quererem aprender a língua, também acham que seria importante conhecer falantes nativos (**item 32 inv.**), denotando desse modo atitude positiva com relação ao contato com o outro e o conhecimento de novas culturas. A maioria também traz a crença de que é muito importante para o aprendizado da língua saber sobre os lugares, hábitos e as pessoas que falam espanhol (**item 11 inv.**). Tal crença deve ser reforçada em sala de aula, dado que a língua é um traço característico de uma cultura, de seu povo e de seus costumes, da mesma forma como a cultura é um traço constitutivo da língua.

²³ De acordo com a área da psicologia o termo afetivo é um qualificativo genérico usado para denotar qualquer variedade de sentimento, experiência emotiva ou concomitante emotivo. (Dicionário online Michaelis) O termo será usado em seu sentido comum, não consideramos linhas teóricas específicas da psicologia ao utilizá-lo.

- **Medo, vergonha e insegurança.**

Para analisar o presente tópico, é importante retomar a figura 2: Fatores internos e externos do processo de ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2009), na qual o autor traz as variáveis extrínsecas e intrínsecas do processo de ensinar e aprender línguas. Neste caso, destacamos os fatores extrínsecos, como a relação entre professor e aluno, a organização das aulas e o insumo na língua alvo, bem como materiais adotados e método do professor.

Tais fatores afetam consideravelmente as crenças que os estudantes apresentam sobre o contexto de aprendizagem de línguas. Conforme podemos notar nos trechos retirados dos diários, os estudantes registram como sendo significativo a relação que estabelecem com o professor durante as aulas, ou seja, apontam-se abaixo alguns fatores afetivos que acreditamos influenciar o modo como os alunos veem a língua estrangeira:

I) A aula foi chata, o professor estava chato demais (P02 item 3d)

Outro fator que apareceu tanto no inventário das crenças como nos diários é a aversão à leitura relacionada a sentimentos como vergonha e timidez. Tais fatores devem ser mais bem trabalhados em sala de aula de modo que os estudantes não sintam-se forçados a ler de forma a acarretar desmotivação e bloqueio com relação à língua:

II) Eu não li porque tenho vergonha (P04 item 9d)

III) Eu não gostei de ter lido o texto em espanhol (P05 item 11d)

IV) Eu gostei que não precisou ler (P05 item 12d)

Tais registros são fundamentais para que o professor conheça os fatores afetivos que podem, por sua vez, acarretar crenças futuras, como por exemplo, a questão de não gostar de ler levar os alunos a rejeição dos sons da língua estrangeira. Também é importante reconhecer tais fatores afetivos, de modo que o professor incentive o aluno a fazer uso de outras práticas para o desenvolvimento da língua até que se sinta confortável para, por exemplo, ler diante da sala. Como podemos ver nos trechos abaixo, apesar da desmotivação para a leitura, os estudantes demonstram-se motivados em aulas cuja metodologia é um pouco diferente, como no caso do uso de pinturas, jogos, mudança de espaço:

V) Aprendi muito e a aula foi divertida pois pintamos (P02 item 4d)

- VI) Hoje yo gostei da aula fomos na sala da 6^a. (P04 item 7d)
- VII) Hoje mudamos de sala, fomos na 6^a. (P04 item 8d)
- VIII) Eu gostei de fazer uma roda com os outros alunos. (P04 item 10d)

É interessante notar, portanto, que a mudança de sala aparece como algo relevante para os alunos, ainda mais por terem feito uma dinâmica em grupo, com todos sentados em círculo. Tal motivação vê-se expressa também na escrita de P04, que usa o pronome pessoal da língua espanhola “yo”, no lugar do português “eu”, denotando dessa forma, vontade de proximidade com a língua alvo.

O medo, a vergonha e a insegurança constituem-se fatores emocionais que interferem no processo de aprendizagem de línguas. A exemplo, logo no início do curso, no momento de escrita do diário, P07 perguntou ao professor se o mesmo poderia ser escrito em português, pois em espanhol seria difícil, uma vez que ele “mal sabia escrever em português”. A crença de “não saber o português” gera a insegurança de alguns estudantes com relação à escrita em língua materna e mais ainda em língua estrangeira. Crença de não saber o português gera a insegurança e promove atitudes como a resposta da aluna. O não saber português é uma crença comum entre os estudantes, gerada pela distância entre o português falado e usado comumente e o português da escola, ensino formalmente, além da crença de que existe UM português, quando na verdade, todos são detentores de uma gama de variedades do português utilizadas de acordo com o contexto.

Quando um estudante traz a imagem de que não sabe escrever em português, com isso, muito menos em espanhol, a representação não se refere, acreditamos, à sintaxe da língua ou a falta de vocabulários, mas sim ao fator discursivo, que o faz acreditar não saber sua própria língua. Sabe-se que ele consegue escrever, é fluente em sua língua, pode expressar-se em língua materna, o bloqueio nesse caso vem da produção escrita e da normatividade textual que se encontra distante de sua prática diária, ou seja, de sua produção oral, conversas do cotidiano, linguagem de internet.

Essa constatação nos leva ainda para o grau de insegurança e medo com relação a uma língua estrangeira. Embora alguns falem que não sabem escrever nem em português, que dirá em outras línguas, é a língua materna sua morada de segurança.

Muitas das crenças sobre a língua estrangeira, portanto, acreditamos advir da crença de possível fracasso do desempenho na língua materna.

De acordo com Celada (2002), se estabelece o ensino traumático da língua portuguesa e o sentimento de medo pelo fracasso na nova língua. O sujeito, afetado pelo processo de interpelação, está interpretando o funcionamento da língua espanhola como algo que parece com essa escrita modelar e normativa com a qual se relaciona, ou seja, a língua portuguesa. (p.232). Dessa forma, ainda segundo a autora:

“O sujeito está sendo tocado na ferida que carrega a esse respeito, o que os leva a pensar que a língua espanhola, no processo de aprendizagem, suporá, para ele, uma certa violência simbólica. (2002, p.232)”

Para além das influências afetivas relacionadas às crenças sobre habilidade escrita, os estudantes também demonstram resistência à leitura em voz alta. Em uma das aulas, o professor pediu a P06 que lesse sua resposta e o aluno respondeu “professor, tenho vergonha”. Dessa forma, a vergonha constitui-se em um dos fatores que acreditamos gerar bloqueios nos estudantes e também acarreta divergências entre suas crenças (importância da habilidade oral na aprendizagem de LE) e ações (resistência em produzir oralmente em LE, mesmo que seja algo extremamente controlado como a leitura em voz alta), tal incoerência pode estar relacionada a fatores afetivos/emocionais. Alguns estudantes, por outro lado, justificam tal ação pelo sentimento de timidez, conforme constatamos no item 13 do inventário, no qual metade dos participantes afirma sentir-se tímido quando falam em espanhol.

4.2.4) Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira

- **O status de língua estrangeira na escola.**

De acordo com 5 dos participantes, aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender as outras matérias da escola (**item 27 inv.**). O esquema de Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993) mostrado no capítulo 2, traz que os valores atribuídos pela escola ao ensino de línguas influenciam tanto a abordagem do professor, como também a visão do aluno.

Em Coelho (2005), a autora relata estudos sobre crenças que apresentam a visão frequente, por parte de alunos, que se tem de que o lugar para aprender língua estrangeira é a escola de idiomas e não a escola regular, crença reforçada pelas ações

governamentais e pela própria atitude dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes como diretores, coordenadores, professores das diferentes disciplinas.

De acordo com Coelho (2005, p.14), essas crenças são prejudiciais à efetiva democratização do ensino de LE e podem atuar como barreiras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de inglês [ou qualquer outra língua estrangeira, pensamos], nas escolas públicas.

Aliado a tais constatações, a não abertura de concursos para a disciplina de espanhol, o não cumprimento da Lei 11.161/2005, bem como as propostas do governo com relação aos acordos e terceirizações com instituições particulares, como explicitado na introdução, intensificam a crença de que a língua estrangeira não é importante na grade curricular escolar e que para aprendê-la o lugar de aprendizagem é fora da escola (centro de idiomas) ou aulas especiais.

4.3 Retomando o Ponto de Partida:

Para finalizar o presente capítulo, revisitamos abaixo a pergunta de pesquisa de modo a tentar responder os propósitos do estudo com base na apresentação e análise dos dados supracitados:

1) Quais as crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol que os estudantes apresentam?

Podemos apontar que os participantes consideram a língua espanhola um idioma inicialmente difícil, porém, após o contato com as aulas, tal crença se modifica e passa a ser substituída pela noção de língua fácil e relacionada à estrutura parecida ao português. Outra crença apresentada é a de que a pronúncia e a produção oral é o importante na aprendizagem de língua estrangeira, assim como é significativo o aprendizado de palavras, sendo estas não colocadas em contextos ou mesmo explicitadas a partir de sua definição, mas como uma lista lexical a ser aprendida.

Outro ponto a ser considerado é a crença que trazem de que o espanhol é uma língua importante e significativa tanto para o meio profissional quanto para o meio acadêmico.

Notamos também, durante a coleta de dados, que a relação entre as crenças e as ações difere-se em alguns momentos, uma vez que a crença de que ler é importante para

saber bem uma língua, não se vê confirmada nas atitudes dos alunos, que apresentam aversão ao ato de ler durante as aulas.

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem do espanhol dos estudantes que participaram da pesquisa não se restringem ao que apresentamos aqui, no entanto, buscamos trazer as visões mais salientes apresentadas pelos alunos de modo a trazer uma breve apresentação dos dados e uma análise dos mesmos a partir de uma categorização criada a partir da leitura dos dados.

De forma sintética, agrupamos as principais crenças de acordo com a categorização proposta neste trabalho:

Crenças sobre língua espanhola: Os estudantes consideraram a língua espanhola inicialmente difícil. No entanto, tal crença foi substituída pela crença de espanhol como língua fácil. Outra crença aparente é a importância conferida a língua espanhola, sendo esta considerada muito importante tanto para os estudos como para a área de trabalho.

Crenças sobre o que é saber língua estrangeira: As crenças envolvidas neste tópico revelam a importância dada, por parte dos alunos, aos conteúdos lexicais, a sonoridade da língua e a prática e repetição dos conteúdos para se saber uma língua.

Crenças motivadas por fatores emocionais: os resultados apontam para uma atitude positiva e otimista em relação à aprendizagem da LE, o que traz a crença de que aprender o espanhol é importante para a vida. Além disso, o bom relacionamento com o professor pode influenciar na maneira de ver a língua como algo agradável, legal ou até fácil. Por outro lado, com relação aos fatores emocionais, nosso mapeamento aponta para a crença, por parte dos participantes, de que não sabem português, e portanto, não saberão uma língua estrangeira, o que gera a insegurança de alguns estudantes com relação à escrita em língua materna e mais ainda em língua estrangeira.

Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira: A partir das crenças coletadas, vimos que o ensino de línguas é marcado pela crença de que as aulas de língua estrangeira são “matérias diferentes”, ou seja, alheia a escola. Tal crença é intensificada com o fato de não haver na grade curricular o ensino da língua, sendo esta colocada em horário contrário às aulas regulares dos estudantes, além da não criação de concursos para professores de espanhol.

Na sequência, considerando as crenças coletadas, apresentamos a proposta de olhar para as mesmas a partir dos pressupostos da prática de letramento crítico, uma vez

que consideramos que o letramento não se encerra na leitura e escrita, mas sim leva o indivíduo a outra condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros (SOARES, 2012)

Capítulo 5: Letramento Crítico e Crenças: Uma proposta de trabalho.

Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior.
Paulo Freire. *Pedagogia da Tolerância*

Diante da diversidade de crenças que faz parte do processo de ensinar e aprender línguas, “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente” (SOUZA, 2011). Através de nossas leituras e do percurso de nossa pesquisa, acreditamos que tal objetivo pode ser alcançado através do Letramento Crítico.

Entendemos, de acordo com Mattos (2011), que o Letramento Crítico é uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização. O objetivo, portanto, seria aprender a relacionar-se com o mundo e a pensar o mundo de formas diferentes.

Conforme ressaltamos durante todo o trabalho, as crenças são parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas e, portanto, é importante que o professor as considere em sala de aula. Para tanto, trazemos neste último capítulo a proposta de se trabalhar as crenças e visões de mundo que permeiam o ensino de línguas a partir das práticas de letramento crítico, retomando alguns dados de nossa observação dos estudantes durante o curso²⁴.

É importante frisar que a proposta de relacionar teorias nunca é passível de tranquilidade, uma vez que se tratam de construtos distintos, cada qual com seu arcabouço teórico prático. No entanto, mesmo consciente de que a teoria relacionada às crenças tange aspectos afetivos, representações e suposições dos estudantes sobre determinado assunto e a teoria referente ao letramento crítico defina-se como prática pedagógica, acreditamos que esta pode auxiliar professores a trabalhar com a imensidão de crenças que encontrarão em sala de aula.

A partir das constatações sobre as crenças apresentadas em nosso trabalho, tentaremos refletir sobre uma possível prática para a sala de aula, ainda que bastante

²⁴ As observações e anotações de sala de aula serviram para que a pesquisadora pudesse descrever o andamento do curso e retomar, quando necessário, alguns fatos ocorridos. Tais anotações podem ser consultadas integralmente no apêndice VII deste trabalho.

“utópica”, uma vez que a prática em sala de aula vai depender sempre de cada situação em particular.

5.1 Mudanças conceituais: suas influências no ensino de línguas

Como já exposto, o ensino de línguas em cursos livres e escolas públicas possui finalidades diferentes, muito embora haja a crença de que aprender LE é algo para a escola de idiomas, não para a escola formal, uma vez que, como constatamos, os alunos não consideram ter aprendido língua estrangeira na escola apesar de anos de estudo da mesma no ensino regular. Em consonância com as pesquisas na área de língua estrangeira, bem como com as OCEMs (2006), acreditamos que o objetivo do ensino de LE nas escolas vai além da instrumentalização linguística, ou seja, é fazer também com que o aluno

saiba da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica; é aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das LEs em relação à Língua Materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana. É desenvolver a confiança do aprendiz, por meio e experiências bem sucedidas no uso de uma LE, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se. (OCEM, 2006, p.92)

Não há como desvencilhar mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas ao longo dos anos das práticas educacionais, as quais são influenciadas massivamente pelos acontecimentos de seu entorno. Com o contexto de ensino de línguas não é diferente, pois é intrinsecamente influenciado pelas mudanças sociais, incidindo nas crenças que temos sobre as línguas e seus povos, como também nas teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, em seus percursos, orientações e conceitos.

A partir de perspectivas políticas e econômicas, por exemplo, temos mudanças relevantes no âmbito educacional. Vide, nos anos 90, a difusão do audiolinguismo diante da segunda guerra mundial, ou então, atualmente a inclusão digital devido ao contexto de globalização vigente.

Tais acontecimentos e mudanças globais resignificam conceitos que até então pareciam estáticos, a exemplo da noção de aprendiz como passivo e o forte viés estrutural relacionado à alfabetização. Nesse caso, a relação que se tinha entre ensino de língua como sinônimo de aquisição de vocabulário, ou então como tradução de palavras, influências da teoria behaviorista, foi superada pelo ensino comunicativo de línguas.

Diante das novas concepções sobre mundo e sobre sujeito e aprendiz que esperamos para agir e interagir nesse/com o mundo, as mudanças nas perspectivas teóricas são fundamentais e esperadas. No ensino de línguas, após a concepção de abordagem estrutural, dos anos 60 a 80, a qual relacionava a aprendizagem de língua como sinônimo de aprendizagem de gramática, tem-se a abordagem comunicativa, cujo foco expressa-se no sentido e não na forma, como no quadro abaixo proposto por Almeida Filho (s/d)

<p style="text-align: center;">Abordagem Gramatical</p> <p style="text-align: center;">Foco na Forma</p>	<p style="text-align: center;">Abordagem Comunicativa</p> <p style="text-align: center;">Foco no Sentido</p>
<ul style="list-style-type: none"> - código, sistema formal - correção (pelo modelo ideal) - aprendizagem de habilidades - pseudo-comunicação - reprodução, imitação, transformação, preenchimento de lacunas - conteúdos “dos outros”, estratosféricos, pretextos - professor dirige atividades sabendo resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - conteúdo, sentidos - linguagem apropriada - uso cada vez mais fluente da L2 - aprendizagem em atividades que necessitam de interação - comunicação real - iniciativa, possibilidade de escolha do que dizer, negociação, reformulação com colegas, interlocutores, autonomia - conteúdos “meus”, da minha turma, da minha região - professor que promove conscientização de linguagem

Quadro 7: Abordagem de ensino de Língua (Gramatical x Comunicativa).²⁵

O conceito trazido pela abordagem comunicativa não traz, portanto, a noção estrutural de trabalho com a gramática, explicitando o foco no sentido, em detrimento da forma, assim como a comunicação real e a necessidade de interação. Assim como podemos verificar no dizer de P09, sobre o desejo de se trabalhar mais em conjunto e a aversão ao conteúdo gramatical em sua forma e metalinguagem:

“Seria bom se fosse mais coisas em grupo e se não tivesse coisas de verbo, advérbio, esses negócios de verbo” (P09, item 17 p.e)

De acordo com a proposta de letramento crítico presente nas OCEMs, há o questionamento do que se fazer com a gramática se pensamos nesse novo momento, novos conceitos e novas abordagens:

²⁵ Almeida Filho, J.C.P. IN: O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação.

Nesse processo de recontextualização, o que fazer com a gramática? Como sistema, as regras “gramaticais” estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso. Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas de “gramática” no sentido tradicional, mas também dirão respeito à interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova. (2006, p.110)

Nesse sentido, a proposta das OCEMs tenta, de certa forma, romper com algumas crenças sobre o ensino da materialidade da língua: 1) o uso não exclui a sistematização; 2) a sistematização não é, necessariamente, a dos tempos da “gramática e tradução”; 3) o aluno necessita da gramática contextualizada e em uso para expressar-se, 4) é preciso superar a crença de que estudar gramática é estudar metalinguagem.

5.2 O conceito de Letramento neste contexto

É crucial, portanto se pensar nos termos necessários para tais mudanças e resignificações. Relacionamos a mudança da abordagem estrutural para a abordagem comunicativa, do mesmo modo que fazemos relação entre a mudança no uso dos termos alfabetização e letramento. Se por um lado a abordagem comunicativa não tem por objetivo somente a formação do aprendiz como mero reproduzidor, o letramento por sua vez vem suplantar a noção de alfabetização como sinônimo de saber ler e escrever.

O termo letramento corresponde ao inglês *literacy*,

o qual significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2012, p. 17)

De acordo com a autora, tal termo aparece no fim do século XIX e seu surgimento neste momento “representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”. (p.21)

Os letramentos referem-se ao ler e escrever como atos sociais, práticas sociais do cotidiano e que fazem do ser humano um cidadão não apenas mecânico, mas agente de seu conhecimento. Porém, como as mudanças não param e o ser humano é agora pós-

moderno e heterogêneo, já não é suficiente considerar as práticas sociais de maneira isolada ou descontextualizada.

Com estas novas práticas de comunicação têm surgido novos letramentos que aparecem incorporados em novas práticas sociais: maneiras de trabalhar em formas de emprego novas ou transformadoras, novas vias de participação como cidadãos nos espaços públicos e inclusive, talvez, novas formas de identidades e personalidade.²⁶ (COPE & KALANTZIS, 2010, p.56)

O conceito de novos letramentos, portanto, vem considerar esse novo ser humano, nesse novo mundo e nessa nova maneira de resignificar, pensando em seu contexto, em seu tempo e em seu espaço.

O sujeito é agora agente de sua significação, vai atribuir significado ao mundo e aprender e conhecer a partir de suas práticas sociais. Dessa forma, é por múltiplos meios que poderá significar. A multimodalidade permite, portanto, a esse agente do significado utilizar de seus meios cotidianos para produzir significado no mundo, considerando sempre a interação com o outro e desse modo pensar-se no mundo a partir da relação com o outro e significar-se a partir do significado do outro. Tal ação permite o contato com a diversidade, seja ela cultural ou linguística que é constitutiva do sujeito e que permeia a noção dos novos letramentos.

Para tanto, assim como trazem Duboc e Ferraz (2011), as concepções de conhecimento e as formas de se trabalhar na modernidade e na pós-modernidade são diferentes, como podemos verificar no quadro a seguir:

	MODERNIDADE	PÓS-MODERNIDADE
CONHECIMENTO	Objetivo, estável, individual, concentrado, homogêneo	Subjetivo, dinâmico, colaborativo, distribuído, heterogêneo, situado
PEDAGOGIA	Ensino de conteúdos linguísticos (conteúdos objetivos e prescritivos)	Ensino de aspectos linguísticos e de novas estratégias e habilidades para lidar com a multimodalidade

Quadro 8: Concepções de conhecimento na Modernidade e Pós modernidade. Quadro presente na apresentação de workshop de Duboc e Ferraz, 2011

²⁶ Tradução nossa. COPE & KALANTZIS. “Multialfabetización”: Nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. In: Boletín De la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, No 98-99, Janeiro-Junho, 2010, pp. 53-91. “Con estas nuevas prácticas de comunicación han surgido nuevas alfabetizaciones que aparecen incorporadas en nuevas prácticas sociales: maneras de trabajar en formas de empleo nuevas o transformadas, nuevas vías de participación como ciudadanos en los espacios públicos, o incluso quizás nuevas formas de identidad y personalidad.”

Para que tais atribuições sejam possíveis, torna-se necessário o conceito de novos letramentos²⁷, o qual reconhece a multiplicidade, as especificidades de cada cultura, considera tempo, espaço. Os novos letramentos visam pensar não só em novas habilidades, mas reconhecer quais habilidades, em que contextos e por quais meios dar significado ao mundo, assim como reconhecer os letramentos advindos das diferentes esferas: letramento familiar, letramento religioso, letramento da escola, letramento do trabalho.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu diante das necessidades apontadas com as mudanças sociais e econômicas da época. As pesquisas sobre dita pedagogia surgiram com o grupo de Londres em 1996 sofrendo algumas adaptações no decorrer dos anos.

Tal pedagogia leva em consideração que o ser humano não é estático e homogêneo e que as mudanças sociais são determinantes para sua constituição como cidadão. A partir das necessidades do novo mercado e com o surgimento das novas tecnologias, assim como diante da diversidade cultural da sociedade atual, faz-se necessário repensar o perfil do sujeito, desse modo, a pedagogia do multiletramento visa a construção do sujeito ativo, cidadão agente e que está aberto às mudanças e ao reconhecimento da diversidade como algo constitutivo.

Uma das metas centrais da pedagogia do multiletramento é a criação das condições para a aprendizagem que sirvam de apoio para o crescimento deste tipo de pessoas: satisfeitas consigo mesmas e bastante flexíveis para colaborar e negociar com outros que são diferentes de maneira a conseguir forjar um interesse comum. (COPE & KALANTZIS, 2010, p.65)

Os estudiosos do grupo de Londres consideraram algumas questões para o desenvolvimento da pedagogia do multiletramento: o “por quê?”, “o que?” e “como?”

Com relação ao “por quê”, os acontecimentos histórico-sociais são determinantes também para a sociedade, com isso, acarreta mudanças no mercado, no emprego, na educação. Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos tem a educação como meio para a igualdade/equidade.

Uma pedagogia do multiletramento pode dar um passo a mais para ajudar a criar condições para a compreensão crítica sobre trabalho e poder, uma maneira de saber de onde poderiam surgir condições de trabalho mais

²⁷ A terminologia “Novo”, em novos letramentos não traz a noção do velho (*old literacy*) com nova aparência, mas sim da resignificação do que era velho e as implicações das mudanças sociais e das novas necessidades do novo ser humano nesse novo contexto, por isso, os novos letramentos não são a adaptação dos velhos letramentos, são uma nova maneira de se pensar no mundo considerando que estamos a cada dia em um mundo novo, dessa forma, não se rechaça o que já existiu mas se resignifica a partir dos novos conceitos e necessidades que temos na atualidade.

produtivas e genuinamente mais igualitárias. (COPE & KALANTZIS, 2010, p. 61)

No que se refere a “O que”, diz respeito à construção dos significados, à atribuição de significados e a considerar sua multimodalidade. Tal multimodalidade é inerente à atual sociedade e o multiletramento vem com a pedagogia de se considerar a leitura e a escrita em seu aspecto amplo e através de vários meios (TV, MSN, imagem...) múltiplas representações, atribuições de significados, ou seja, considerar que o letramento é múltiplo e se dá por meio de múltiplos modos. Com isso, considerar o contexto em que se dão os letramentos (diversidade cultural, linguística, contexto social, lugar, tempo e espaço), quais os tipos de letramentos que estão constituindo o sujeito crítico (letramento crítico, letramento religioso, familiar escolar, tecnológico) e por meio de quais modos se dão os letramentos (televisão, texto impresso, internet, teatro, cinema, música, etc).

A apresentação do multiletramento sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições assim como negociar as diferenças. (COPE & KALANTZIS, 2010, p. 63)

Considera-se, portanto, a partir do que é o letramento e de seu por que, o “como” se dá o trabalho na pedagogia do multiletramento. De acordo com os autores acima citados, o procedimento deve dar-se considerando quatro pilares: experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar.

Com relação ao experimentar, deve-se reconhecer a realidade do aluno, o que ele traz para a sala de aula, como por exemplo, suas crenças, e considerá-las também para as novas experiências. No sentido de conceitualizar, os alunos não são mais apenas receptores, mas são agora agentes de seu conhecimento. Analisar, segundo os autores, é desenvolver a criticidade do aluno, o poder de analisar, criticar e inferir a partir de situações considerando as conceitualizações e experiências anteriormente citadas. No que se refere a aplicar, tem-se a consideração do mundo real e pôr em prática o que se desenvolveu na simulação desse mundo real, ou seja, o trabalho na escola colocado em prática no mundo real e de uso significativo para o aluno.

Além disso, diante desses pilares, temos que ter em conta as subjetividades do aprendiz e considerar as diferenças humanas que simplesmente já não podemos ignorar, sejam elas substanciais (classe, lugar), corporais (Raça, gênero, sexualidade,

(des)capacidade) e circunstanciais (cultura, religião, experiência vital, interesse, afinidade) (COPE & KALANTZIS, 2010, p. 81)

A pedagogia do multiletramento não tem como propósito uma formação didaticista, mas sim uma “pedagogia transformadora”, a qual reconhece que a educação torna o aprendiz agente de seu próprio conhecimento e cuja postura ativa o coloca em constante transformação. A partir dos conceitos acima explicitados de (novos/multi) letramento (crítico) damos sequência a nossa proposta e trazemos alguns pontos coletados em nosso trabalho para estabelecer um trabalho entre constatação de crenças e encaminhamento pelo viés do letramento crítico.

5.3 Formação de cidadãos críticos: a consideração de suas crenças na aula de língua estrangeira

O letramento também é tema corrente nas OCEMs, as quais o definem como prática sociocultural e ainda, propõem que, através do letramento, se dialogue com outras culturas sem abrir mão de seus valores (MATURANA apud OCEMs, 2006)

O processo de ensinar e aprender línguas coloca os sujeitos diante da alteridade, ou seja, conhecer o outro e pensar a si mesmo a partir deste contato. De acordo com Tavares, tal processo permite o aprendizado de novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, possibilitando o desenvolvimento de sua identidade sociocultural (2010, p.11)

Tal identidade era entendida no velho capitalismo pela dicotomia negros e brancos, porém, as transformações do novo capitalismo apresentam a diversidade composta de chineses, bolivianos, colombianos, vietnamitas, americanos, etc. O reconhecimento da alteridade através da diversidade permite, portanto, ver o mundo com novos olhos, pois,

Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE, 2005 apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p.2)

Esta “coisa formidável” entre o eu e o outro, a qual se refere Freire, é o que nos permite pensar a nós mesmos no mundo e pensar o mundo a partir do Outro. A aprendizagem de uma língua, por exemplo, nos faz ver o mundo a partir da perspectiva

do sujeito da língua alvo, é pensar em sua cultura como algo constitutivo e que nos transforma como falantes de nossa própria língua, como também falantes da língua alvo a partir de seu contato, do mesmo modo que nos mobiliza a pensar como o Outro e conhecer nossas crenças sobre tal processo. Essa transição entre o eu e o Outro, ou seja, “representar a mesma coisa a partir de um modo a outro se conhece como Sinestesia” (COPE e KALANTZIS, 2010, p.71)

De maneira mais específica,

A sinestesia consiste em maneiras diferentes de construir o significado e envolvem maneiras diferentes de engajamento corporal com o mundo – isto é, não apenas através da visão, como ocorre com a escrita, ou através da audição, como ocorre com a fala, mas também através do tato, do olfato, do gosto, da sensação. Se concordamos que a fala e a escrita levam a formas específicas de escrita, então devemos pelo menos perguntar se o tato, o gosto, o olfato, a sensação também levam a formas específicas de pensar. Em nosso pensamento, inconsciente ou consciente, nós traduzimos constantemente de um meio para outro. Essa habilidade e esse fato da sinestesia é essencial para que os seres humanos compreendam o mundo. (KRESS apud MENEZES DE SOUZA, 2001)

A partir de nossa concepção de crenças como “Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (BARCELOS, 2001), vemos a sinestesia como uma habilidade importante para que o aluno tenha consciência de suas crenças, colocando-se no lugar do outro, vendo com outros olhos, experimentando situações e construindo significados a partir da alteridade.

A habilidade de colocar-se no lugar do outro e experimentar visões de mundo coaduna com as propostas de letramento crítico, uma vez que este é tido como forma de desnaturalizar ideias, crenças e conhecimentos do senso comum, levando o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293). O letramento crítico permite ainda que os sujeitos sejam capazes de questionar visões de mundo e, dessa forma, serem reflexivos com relação às crenças que trazem para sala de aula sobre si mesmo, sua língua e cultura, assim como sobre a língua e universo cultural ao qual irão se relacionar.

Vemos no conceito de letramento crítico um caminho possível para a formação de cidadãos plenos e de consciência crítica, que sejam ativos e contestadores, reflexivos, *sujeitos sinestésicos*, que experimentam, analisam, provam de outras perspectivas para o conhecimento do mundo, ou seja, o letramento crítico ensina a relacionar-se com o

mudo e a pensar o mundo de formas diferentes, vestir as lentes do outro. (DUBOC e FERRAZ, 2011)

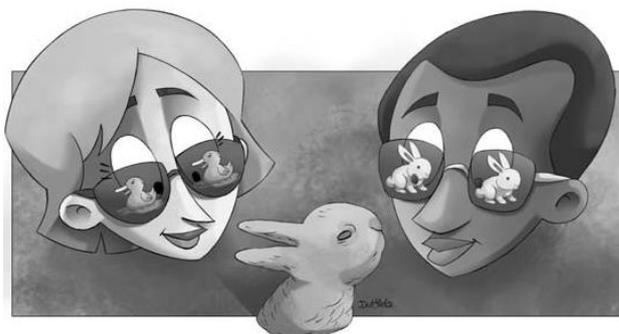


Imagem retirada da apresentação de workshop de Ferraz e Duboc (2001)

Na relação que estabelecemos, portanto, infere também a consideração das crenças em sala de aula e a abordagem do letramento crítico torna-se direta, uma vez que diante de um mundo multimodal, os alunos mantêm contato direto com diversos modos de significação, e conseqüentemente com modelos estereotipados, os quais influenciam as crenças. Desse modo um trabalho de letramento crítico nesse contexto poderia trazer interessantes implicações no processo de produção de conhecimento desses alunos, provocando-os ao exercício da reflexão crítica sobre o tema referido. (DUBOC, 2007, p.105)

5.4 Letramento Crítico e Crenças: *Un intento*

A seguir, exemplificamos dois momentos do curso nos quais os alunos parecem trazer uma visão de mundo estereotipada, o que possibilitaria, por exemplo, que o professor desse destaque a tais dizeres de modo a trabalhar com os alunos as crenças apresentadas:

- 1) Eu queria morar na Europa, assim não precisava aprender inglês (P09)
- 2) O professor torce pra Espanha né, professor? (P07)

Em 1, a crença da participante nos possibilitou duas análises: em primeiro lugar a noção de que não existe a língua inglesa no continente Europeu, ou seja, a noção de não ter que aprender inglês para morar na Europa vem acompanhada de que no continente não se fala inglês, mas sim outra língua. E, em segundo lugar, a noção de que

o inglês é língua nativa na Europa, para tanto, ela teria o saber inato da língua e não precisaria aprender (institucionalmente). Outra crença implícita no dizer da participante é a aversão ao aprendizado da língua inglesa: por que não aprender inglês? Tal questionamento nos leva a possíveis e recorrentes crenças de que é impossível se aprender inglês na escola ou ainda à interpretação de que o aprendizado de inglês na escola é traumático, portanto, fica claro o sentimento de repulsa.

Nesse caso, o professor do curso atentou-se para que se iniciasse uma discussão com os alunos sobre as línguas faladas no mundo, os lugares onde se falam determinadas línguas e, até mesmo, a noção do que são países e do que são continentes. Tal atitude é o que buscamos como proposta para a formação crítica dos estudantes, de modo que possam ir além do ler e do escrever. Com relação a tal dizer, tivemos também em nossos resultados de IC, um dizer semelhante, no qual uma das participantes dizia não querer ir a Europa, pois não sabia falar europeu.²⁸

Em 2, podemos discutir outra crença que também já havia sido apontada por Fanjul: o de espanhol como sinônimo de língua falada na Espanha. Em uma conversa sobre futebol, ao perguntar ao professor se o mesmo torcia pela Espanha, P07 acaba por generalizar, em seu dizer, que tudo aquilo que se relaciona à língua espanhola é proveniente da Espanha. Nesse caso, a relação direta entre língua espanhola e Espanha não é de fato equivocada, no entanto ela mostra-se limitada, uma vez que há outros 20 países que também possuem tal idioma como oficial.

Diante do contato com a diversidade de significação, os alunos estão sujeitos a interpretar e discutir o mundo a partir do que concebem como linguagem. Desse modo, a concepção de leitura que se tem influencia o modo como se interpreta o mundo. Dessa forma, deixa-se de lado o intuito de formar leitores decodificadores e visa-se a formação de leitores críticos, que formulam questionamentos, contestam e são “encorajados a tomar atitudes críticas diante dos textos, questionando a visão de mundo.” (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 5)

Abaixo estão expressas duas visões de leitura. A primeira refere-se à leitura crítica, de tradição humanística, que visa compreender o significado correto do autor do texto por meio da decodificação. Por outro lado, a noção de leitura segundo o letramento crítico refere-se ao entendimento do texto no contexto social, histórico e de

²⁸ Meu namorado queria fazer um cruzeiro pela Europa, eu disse que ele era louco, ele nem sabe falar europeu. (dizer de uma participante durante coleta de dados de Raizer, 2010)

relações de poder, não somente como produto ou intenção do autor (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 4).

Noção Dominante de Linguagem	Noção segundo o Letramento Crítico
A linguagem traduz ou representa a realidade	Linguagem e realidade se constroem mutuamente
A linguagem é um meio de comunicação	A linguagem constrói a comunicação pela negociação. Ela não comunica ideias e valores, mas sim cria ideias e valores.
A linguagem é transparente e neutra	A linguagem nunca é neutra ou transparente. Ela sempre é culturalmente “tendenciosa”.
A linguagem é fixa e definida por normas sociais (ex: gramáticas e dicionários)	A linguagem é sempre estruturada, mas suas estruturas não são fixas ou estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com o contexto.

Quadro 9: Noções de linguagem dominante e Noção de letramento crítico.

A partir das concepções de linguagem e de leitura baseadas nas teorias de letramento crítico, o trabalho em sala de aula visa tais questionamentos diante de um texto: (DUBOC, 2011).

- **Visões de mundo:**

Que visão de mundo o texto apresenta?

Como esse texto poderia ser diferente se ele fosse contado em outro tempo, em outro lugar por uma outra cultura?

- **Apagamento:**

Há alguma lacuna ou silenciamento no texto?

Quem está faltando nesse texto? O que foi deixado de lado?

- **Poder e interesse:**

Que conhecimento precisamos trazer para o texto para entendê-lo?

Que posicionamentos, vozes e interesses aparecem no texto?

Como é que o texto mostra questões de idade, gênero e cultura?

Que visões são excluídas ou privilegiadas no texto?

Por que o texto foi escrito da forma como ele se apresenta?

- **Questões textuais:**

Sobre o que é o texto? Como sabemos? Por que estamos lendo esse texto?

Qual é o gênero textual? Que tipo de linguagem? O que as imagens, palavras sugerem?

- **Construção dos sujeitos/personagens:**

Como as crianças, adolescentes e adultos são construídas no texto?

Que tipo de sociedade é representada no texto? Você conhece pessoas assim?

Por que será que o texto apresenta essa visão de sociedade (de pessoas)?

- Sentidos múltiplos:

Quais são as interpretações possíveis para esse texto?

Como o contexto influencia a forma como interpretamos o texto?

Como é que o texto significa? O que o texto deixa de dizer? O que mais o texto poderia ter escrito?

No trecho abaixo, extraído de uma das falas de P01 durante a aula, podemos apontar um princípio de questionamento com relação ao conteúdo estudado em língua estrangeira e a crenças que envolvem a leitura, que não se designa apenas a textos:

Por que estamos estudando a Mafalda²⁹? (P01)

Tal questionamento, diante das visões de leitura que expusemos acima, permite ao professor trabalhar criticamente o que vê em sala de aula. Nesse caso, assim como o fez o professor do curso em questão, não deve apenas ler algo sobre a criação da personagem Mafalda ou uma tirinha, mas sim contextualizar os alunos sobre a leitura, a importância do personagem na história política da Argentina, assim como contextualizar o país de sua criação, os traços de linguagem presentes na personagem argentina, que utiliza a variante “vos” para expressar a segunda pessoa do singular. Do mesmo modo, não é apresentar a tirinha apenas como detalhe cultural, mas discutir qual o intuito de seus dizeres, como a intenção é construída e qual a bagagem cultural que um estudante precisa para compreender o quadrinho.

Tais práticas, portanto, acreditamos influenciar na visão de mundo dos alunos, tornando-os mais críticos e agentes de seu conhecimento. Desse modo, assim como pontuamos nos capítulos anteriores, acreditamos na escola como um meio para a formação dos cidadãos que buscamos, assim como vemos no ensino de língua estrangeira uma proposta para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, assim como

²⁹ A apostila trazia uma parte específica de textos e atividades sobre a personagem argentina das histórias em quadrinhos de Joaquín Lavado, o Quino.

reconhecimento e construção de sua identidade a partir do contato com outra cultura, da formação de suas opiniões e do (re)conhecimento de suas crenças.

A tradição humanista-liberal encontra-se ainda muito presente na educação e, segundo Gee, há duas ações possíveis:

Aceitar o caráter neo-liberal e deixar às escolas públicas o serviço de oferecer o básico, desistindo assim da mesma OU brigar com a agenda neo-liberal e fazer da escola um lugar para a criatividade, pensamento profundo e formação integral da pessoa, lugar no qual as crianças possam ganhar portfólios³⁰ suficientes para o sucesso, sendo este em múltiplos caminhos, ganho de habilidades para criticar e transformar formações sociais a serviço de criar um mundo melhor para todos (GEE, 2010, p.298)

Como último exemplo, P(02) coloca tal questionamento:

Como uma pessoa vai pra lá (exterior) e vai entender o espanhol?(P02)

Considerando os dizeres de Gee, acreditamos ser propósito de a escola oportunizar que os estudantes ganhem portfólios suficientes para o sucesso, ou seja, que estejam preparados para encarar a diversidade e a heterogeneidade do mundo, não apenas em seu aspecto linguístico, mas também com relação a fatores culturais, sociais, políticos, entre outros. Dessa forma, o questionamento de P02 mostra o conceito básico do caráter neoliberal, cuja visão limita-se a olhar o problema: as línguas diferentes, enquanto que o letramento crítico visa que os estudantes apresentem visões de mundo mais amplas, encarando na diversidade algo constitutivo do sujeito pós-moderno, capaz de capacitar-se de acordo com as habilidades necessárias requisitadas pelas mudanças globais.

Com os novos letramentos, há processos característicos de transformação e não de reprodução, nos quais os alunos são criadores de significados e não apenas reprodutores. Eles recebem o significado, mas o transformam de acordo com seu ambiente, suas vivências, suas experiências e contatos. Dessa forma, a partir das práticas de letramento, é possível levar os alunos a conhecerem suas crenças a partir de seu contexto e questioná-las a partir do momento em que são criadores de significados e não reprodutores de senso comum.

³⁰ De acordo com Gee, os portfólios surgem a partir da concepção de novo capitalismo e são habilidades, conquistas, experiências prévias próprias de uma pessoa, podendo ser organizadas e reorganizadas de acordo com as novas oportunidades em diferentes tempos.

Considerações finais

A ideia da pesquisa vem, antes de tudo, de uma inquietação, de algo que nos move, nos intriga e que nos faz refletir sobre determinados cenários. A questão das crenças é, para além da identificação de imagens que fazemos de determinado tema, o reconhecimento de nós mesmos, de nossas atitudes, de nossos pensamentos, de nossos pressupostos, ou seja, reconhecer as crenças é dar-se a oportunidade de conhecer a si mesmo.

No ambiente de pesquisa, especificamente com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, as crenças são inerentes e as mesmas conferem um construto infinito de pesquisa. O encaminhamento que buscamos a esse trabalho, para além de identificar as crenças sobre língua espanhola, é pensar como o reconhecimento das crenças em sala de aula modifica não só o estudante como também o professor, que é levado a mobilizar-se e refletir sobre suas próprias crenças em primeiro lugar. Dessa forma, estão professores e estudantes a caminho de uma postura reflexiva diante do contexto de ensino e aprendizagem.

A língua estrangeira caracteriza-se como instrumento de poder, capaz de fazer com que os alunos pensem a si mesmos como falantes de LM e como aprendizes de LE, que criem a tolerância diante da alteridade e sejam críticos. Através das crenças é possível pensar-se a partir do contato com o outro.

É importante frisar que não objetivamos generalizar os resultados aqui apresentados, no entanto, acreditamos que o estudo das crenças deve ser amplamente difundido, considerando cada contexto específico. Tal atitude nos leva a repensar o papel da língua estrangeira tanto em âmbito institucional como em âmbito político, uma vez que a prática pedagógica, o cenário escolar, as decisões e acordos políticos são fatores influenciadores nas crenças, assim como também têm o poder de modificá-las ou mantê-las.

Retomando os objetivos e questões da pesquisa, podemos refletir sobre o panorama referente à língua espanhola em contexto brasileiro. Os resultados apresentados possibilitaram a análise do contexto e permitiram que, na posição de pesquisadores e professores, pudéssemos refletir sobre nosso trabalho e conhecer o cenário em que estamos inseridos. O ambiente de ensino e aprendizagem de línguas vai além da relação estudante, professor e livro didático, tal processo é permeado por

influências externas, dentre elas as crenças que, por definição aqui concebida tratam-se de “ideias, opiniões e pressupostos” que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas possuem.

Tentamos, a partir de uma pesquisa contextual, categorizar as crenças do contexto estudado de modo a conhecer o cenário e auxiliar os professores no trabalho com as crenças em sala de aula, bem como incentivar a postura reflexiva por parte destes profissionais.

De acordo com os resultados obtidos, pudemos categorizar as crenças em 4 tipos que, porém, não têm fim em si mesmos e dão margem a novas pesquisas para complementação. A categorização estabelecida na pesquisa foi:

- 1) Crenças sobre língua espanhola: Aqui constatamos que inicialmente o espanhol era tido como uma língua difícil, porém, após as primeiras quinzenas do curso a língua passou a ser considerada fácil e aliada a tal crença, sempre se frisou a proximidade entre o espanhol e o português, colocando-as como línguas parecidas. Independente do status sobre a facilidade ou dificuldade da língua, os estudantes também sempre enfatizaram a importância em aprendê-la, assim como a vontade de tê-la como disciplina obrigatória no currículo regular.
- 2) Crenças sobre o que é saber uma língua estrangeira: Nesta categoria, ficou explícito o valor que atribuem à sonoridade, ou seja, a importância dada ao sotaque quando se aprende uma língua estrangeira. Por diversas vezes, seja nos diários ou no cotidiano de sala de aula, os estudantes enfatizaram a importância de se aprender a pronunciar em língua estrangeira. Juntamente com essa sonoridade, atribuiu-se grande valor a aprendizagem de palavras em língua estrangeira, ou seja, a crença de que adquirir vocabulário é diretamente proporcional a saber determinada língua. Nesse caso, notamos que o conceito de palavras não tange o nível discursivo, é dizer, o uso das palavras em determinados contextos.
- 3) Crenças motivadas por fatores afetivos: Neste tópico consideramos algumas demonstrações afetivas que podem influenciar os estudantes a apresentar determinadas crenças. A crença antes constatada de que aprender a língua espanhola é importante leva os estudantes a demonstrarem atitude positiva com relação aos povos falantes dessa língua. Do mesmo modo, a crença de

que irão aprender bem a língua e falar bem o idioma leva os estudantes a estabelecer relação afetiva com a mesma, fazendo com que demonstrem iniciativa, empolgação e motivação em querer aprendê-la. Outra crença importante relativa ao caráter afetivo é a importância que atribuem a conhecer os povos falantes da língua que estão aprendendo, o que reforça a característica de alteridade, ou seja, o contato com o outro, que permite o aprendizado de língua estrangeira.

- 4) Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira: Neste tópico destaca-se a crença de que língua estrangeira é uma matéria “diferente das outras”. Seja pela metodologia, pelo próprio objeto de estudo ou pela carga horária atribuída a aula de língua estrangeira na escola, esta é vista como matéria alheia e que, por muitas vezes, é acompanhada da crença de que na escola regular não é possível aprendê-la. Consideramos que as crenças relativas a isso advém tanto da não obrigatoriedade da língua na escola, como o caso do espanhol, como também o trauma em tentar aprender uma língua, que por diversas vezes não sai de um mesmo conteúdo, como o caso do inglês e o verbo *to be*.

Tal categorização não tem a pretensão de encerrar o tema, tampouco de trazer resultados generalizáveis, mas tem o intuito de abrir espaço para uma reflexão tão importante como a consideração das crenças em sala de aula e ainda, a partir delas colocar em prática a relação que buscamos estabelecer com o letramento crítico, prática pedagógica que consideramos viável para o reconhecimento e consideração das crenças no contexto de sala de aula.

Desconsiderar o que trazem os estudantes para a aula de língua estrangeira é perder parte valiosa do processo de ensino e aprendizagem de línguas que acreditamos ter como pilares a troca interpessoal, a relação de alteridade e o reconhecimento de si mesmo a partir do contato com o outro. Além disso, mais importante do que saber o que pensam os estudantes, ou seja, quais são suas crenças é dar a oportunidade de refletir o porquê de tais crenças, pensar sua origem e influência e dar encaminhamento as mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Pontes Editores, 2009.

_____. O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas. Mimeo, 2007.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. Pontes Editora, 1997.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes Editores, 1993.

_____. *O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação*. (s/d)

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

BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, No. 1, 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 1, No 1. 2001.

_____. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Campinas: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem, dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), 1995.

BRASIL. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*; vol. 1. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, código e suas tecnologias*. Brasília, 1999.

BROWN, James Dean. *Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standars*. In: *The handbook of applied linguistics*. Alan Davies e Catherine Elder. 2006

BORTONI-RICARDO, Stella M. O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUGEL, Tália. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, Zaragoza, España, septiembre, 2000.

CASSANY, Daniel & CASTELLÀ, Joseph M. Aproximación a la literacidad crítica. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010.

CELADA, Maria Thereza. O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado. UNICAMP. 2002.

CELADA, M. T. e GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de Lengua Española en Brasil. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: ABEH, 2000, p. 35-58.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J. & DAMICO, James S. Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, 2001

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, Mariney P. & SOARES, Thalita S. R. Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: Keber Aparecido da Silva (Org). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. v.1, p. 113-119.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2010.

CORACINI, Maria José R.F. Língua estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In: Identidade e Discurso (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Chapecó, 2003.

_____. A celebração do outro. In: Identidade e Discurso (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Chapecó, 2003.

_____. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: Coracini, M.J.R.F. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, Mercado de Letras, pp. 149-162.

CUNHA, Maria Jandyra C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: Projetos Iniciais em português para

falantes de outras línguas. Almeida Filho, J.C.P e Cunha, M.J.C. (orgs), Editora UnB, Pontes, 2007.

DUBOC, Ana Paula M. A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramento. (Dissertação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

DUBOC, Ana Paula M. e FERRAZ, Daniel. Oficina de Novos Letramentos e a Prática Pedagógica. UFSCar, 2011.

DUBOC, Ana Paula M. Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese de Doutorado, USP, 2012.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in research on teaching. Ocasional Paper N. 81. 1985. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf>

FANJUL, Adrián Pablo. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: Celada, M.T, Fanjul, A.P., Nothstein, S. *Lenguas en un espacio de Integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 185-207.

_____. Circuitos comunicativos: la negación de la lengua. In: I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros, 2004, Rio de Janeiro. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros - Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro : Instituto Cervantes, 2004.

_____. Português brasileiro, espanhol de... Onde? Analogias incertas? In: *Cadernos de produção científica*, nº. 2 (no prelo). Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo, 2002.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Ana Maria Araújo Freire (Org.) São Paulo. Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA ABRAHÃO (Org). *Prática de Ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

GEE, J.P. New times and new literacies: Themes for a changing world. In A. Ball & S. W. Freedman (Eds). *Bakhtinian Perspective on language, literacy and learning*. Cambridge, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: Coracini, M.J.R.F. Identidade e Discurso: (des)construindo sibijectividades. Editora Unicamp, Chapecó, 2003.

HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. In Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A. Lingüística Aplicada: da aplicação de lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

IRALA, Valesca B. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. In: Coleção explorado o ensino, Espanhol, Ministério da educação, Secretaria da educação básica, 2010.

JODELET, Denise (Org.) Les representations sociales. 5 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. 447 (Sociologie D'Aujourd'Hui)

KULIKOWSKI, M. Zulma Moriondo & GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Español para brasileiros. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. En: ABEH, (1999), p. 11-19.

KULIKOWSKI, M. Zulma Moriondo. La heterogeneidad de la lengua española: una propuesta de trabajo. Revista da APEESP. São Paulo, nº. 7. 1995/1997.

KUNTZ, PATRICIA S. Beliefs about language learning: The Horwitz model. University of Wisconsin- Madison. 1996

LARSEN-FREEMAN, Diane & LONG, Michael H. Metodología de La investigación sobre adquisición de segundas lenguas. In: Introducción al estudio de La adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos, 1994.

MARQUES, E. A. As crenças e pressupostos que fundamenta a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MATTOS, A.M.A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: Jordão (Org.). Letramentos e Multiletramentos no ensino de línguas e literaturas. Revista X, Vol 1, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?” In: Jordão, C.M., Martinez, J.Z. & Halu, R.C. (orgs.) *Formação “desformatada”*. Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos . In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá”. In Signorini, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas : Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Valdicea & MONTEIRO, Dirce C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas 49(1), pp 205-211, 2010.

MURGA, María H.B.G. As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço, 2005. 192 p.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PIERROT, A.H. e AMOSSY, R. 2001. Estereotipos y Clichés. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

RAIZER, Paula Barros. Um estudo preliminar sobre o imaginário de aprendizes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do ensino brasileiro com relação à língua espanhola. Espanhol e ensino: relatos de pesquisas. / Tatiana Lourenço de Carvalho (Org). Mossoró: UERN, 2012

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. Editora Parábola, 2008.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani Infante. In: Signorini, Inês. Língua(gem) e identidade. Mercado de Letras, Campinas, 1998, pp, 213-230.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo, 2010. USP.

ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2007.

SANTOS, Hélade Scutti. Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. DLM/USP. 2005.

SANTOS, Hélade Scutti. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Adrian P. Fanjul; Ana Cecilia Olmos; Mario M. González. (Org.). *Hispanismo 2002*. 1ª. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Associação Brasileira de Hispanistas, 2004, v. vol. 1, p. 191-198.

SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: Signorini, Inês. *Lingua(gem) e identidade*. Mercado de Letras, Campinas, 1998, pp, 231-264.

SILVA, Kléber Oliveira da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na *Linguística Aplicada*: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: *Linguagem & Ensino*, vol 10, No. 1, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Por uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. 2011 Disponível em: http://uspbr.academia.edu/LynnMarioMenezesdeSouza/Papers/599422/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5, 2003.

VIANA, Nelson. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percurso. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Pontes Editores, 1997.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*. 5: 153-157, 2000/2001.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO (Org). *Prática de Ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Paula Barros Raizer, mestranda do programa de pós-graduação em linguística da UFSCar, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da pesquisa de mestrado, sob orientação da professora doutora Rosa Yokota.

A pesquisa visa mapear as crenças sobre a língua espanhola por parte dos alunos do curso de espanhol, e acompanhar a influência do ensino nas crenças. Para a concretização de tais objetivos, serão realizadas observações das aulas de espanhol, a aplicação de um questionário sobre ensino e aprendizagem de línguas, assim como uma redação ao final do curso. Todas as aulas acompanhadas serão gravadas em áudio de modo a auxiliar no registro das informações.

É importante frisar que será assegurado o sigilo de cada participante, e estes não serão identificados de forma alguma durante a pesquisa. As gravações em áudio serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa e não serão divulgadas. O participante tem plena liberdade para recusar-se a participar, bem como para retirar o seu consentimento em qualquer momento. Como a pesquisa envolve jovens menores de idade, pedimos aos senhores pais ou responsáveis que manifestem o seu consentimento assinando abaixo.

Estou ciente e de acordo com a participação.

Data:

Paula Barros Raizer

Pais ou Responsável



Profa. Dra. Rosa Yokota

Nome completo do Aluno: _____

Nome completo do Pai ou Responsável: _____

APÊNDICE II: PERFIL DO ALUNO

1) Nome (Somente as Iniciais): _____

2) Número identificador: _____

3) Idade: _____ Série _____

4) Já estudou espanhol antes? (sim) (não). Quanto tempo e onde?

5) Por que você está estudando espanhol?

6) Fala outra língua? Qual?

7) Quais línguas gostaria de aprender? Por que?

APÊNDICE III
Inventário de Crenças sobre aprendizagem de línguas. (adaptado de Horwitz)

Iniciais: _____

Leia cada afirmação sobre aprendizagem de línguas e indique se você:

A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE

- 1) **É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 2) **Algumas pessoas nascem com habilidades especiais que as ajudam a aprender uma língua estrangeira**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 3) **Algumas línguas são mais fáceis do que outras.**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 4) **Você acha a língua espanhola:**
A - Muito difícil B- Dificuldade média C- Fácil D- Muito fácil
- 5) **Você acha a língua inglesa:**
A - Muito difícil B- Dificuldade média C- Fácil D- Muito fácil
- 6) **Você acha o italiano:**
A - Muito difícil B- Dificuldade média C- Fácil D- Muito fácil
- 7) **Você acha o mandarim/chinês:**
A - Muito difícil B- Dificuldade média C- Fácil D- Muito fácil
- 8) **A língua que estou aprendendo (o espanhol) tem estrutura parecida com o português**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 9) **Eu acredito que vou aprender a falar espanhol muito bem**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 10) **É muito importante falar espanhol com uma pronúncia excelente**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 11) **É preciso saber sobre os lugares, os hábitos e as pessoas que falam espanhol para se aprender a falar espanhol**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 12) **Não se deve dizer nada em espanhol até que se saiba dizer corretamente**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE
- 13) **É mais fácil aprender uma língua estrangeira para quem já fala alguma outra língua**
A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
E= DISCORDA FORTEMENTE

- 14) **É melhor aprender espanhol em um país em que se fala a língua**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 15) **Não tem problema tentar adivinhar uma palavra que você não sabe o significado**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 16) **O espanhol é falado em muitos países**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 17) **A parte mais importante de aprender uma língua estrangeira é aprender o vocabulário**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 18) **É importante repetir e praticar muito**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 19) **As mulheres são melhores que os homens para aprender língua estrangeira**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 20) **Os brasileiros acham que é importante aprender espanhol**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 21) **Eu me sinto tímido quando falo em espanhol com outras pessoas**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 22) **Se for permitido errar no começo, depois vai ser mais difícil falar o correto em espanhol**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 23) **A parte mais importante na aprendizagem de língua é aprender a gramática**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 24) **É importante praticar espanhol por meio de áudio e vídeo.**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 25) **Se eu falar espanhol muito bem, terei mais oportunidades para usá-lo**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 26) **É mais fácil falar do que entender a língua espanhola**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 27) **Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender as outras matérias da escola**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 28) **A parte mais importante de aprender o espanhol é aprender a traduzir para o português**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE

- 29) **Se eu aprender bem o espanhol, terei melhores chances de emprego**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 30) **As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 31) **É mais fácil ler e escrever em espanhol do que falar e entender.**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 32) **Eu gostaria de aprender a língua espanhola, então seria importante eu conhecer os falantes nativos da língua.**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 33) **Quem é bom aluno de português será bom aluno de espanhol**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 34) **Quem é bom aluno de inglês será bom aluno de espanhol**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 35) **O professor de espanhol deve ser de um país onde se fala espanhol**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE
- 36) **Espanhol é importante para poder fazer a faculdade**
 A= CONCORDA FORTEMENTE B= CONCORDA C= NÃO CONCORDA E NEM DISCORDA D= DISCORDA
 E= DISCORDA FORTEMENTE

APÊNDICE IV: RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS ALUNOS

PERFIL 01 D.B.S

IDADE: 12 ANOS

SÉRIE: 6ª

- 1) ESTUDOU ESPANHOL: SIM, 2 ANOS.
- 2) POR QUE ESTÁ ESTUDANDO ESPANHOL? PORQUE PRETENDO APRENDER OUTRA LÍNGUA A NÃO SER O PORTUGUÊS E O INGLÊS.
- 3) FALA OUTRA LÍNGUA? QUAL? NÃO, SÓ FALO PORTUGUÊS.
- 4) QUAIS LÍNGUAS GOSTARIA DE APRENDER? JAPONES, FRANCÊS, ITALIANO, E ALEMÃO.

PERFIL 02 G.D.N

IDADE: 12 ANOS

SÉRIE: 6ª

- 1) JÁ ESTUDOU ESPANHOL?: NÃO
- 2) POR QUE ESTÁ ESTUDANDO?: POR QUE EU GOSTO
- 3) FALA OUTRA LÍNGUA? QUAL?: NÃO
- 4) QUAIS OUTRAS LINGUAS GOSTARIA DE APRENDER? INGLÊS, ITALIANO E ESPANHOL, PORQUE ACHO BONITO.

PERFIL 03 B.A.S.

IDADE: 12 ANOS

SÉRIE: 6ª

- 1) JÁ ESTUDOU ESPANHOL? NÃO
- 2) POR QUE ESTÁ ESTUDANDO? PARA NÃO DEPENDER DE NINGUÉM, SABER O QUE ESTÃO FALANDO E ETC.
- 3) FALA OUTRA LÍNGUA? QUAL? AINDA NÃO, ALÉM DO PORTUGUÊS.
- 4) QUAIS LINGUAS GOSTARIA DE APRENDER? FRANCES E ITALIANO, PELO MESMO MOTIVO DO ESPANHOL.

PERFIL 4: C.E.M.

IDADE: 12 ANOS

SÉRIE: 6ª

- 1) JÁ ESTUDOU ESPANHOL ANTES? NÃO
- 2) POR QUE ESTA ESTUDANDO? PORQUE EU QUERO APRENDER A FALAR ESPANHOL E EU GOSTO.
- 3) FALA OUTRA LÍNGUA? QUAL? MAIS OU MENOS, INGLÊS.
- 4) QUAIS OUTRAS GOSTARIA DE APRENDER? INGLES, PORQUE EU GOSTO E É UMA DAS LÍNGUAS MAIS FALADAS NO MUNDO.

PERFIL 05 C.G.P.M.

IDADE: 11 ANOS

SÉRIE: 6ª

- 1) JÁ ESTUDOU ESPANHOL ANTES?: NÃO
- 2) POR QUE VC ESTA ESTUDANDO ESPANHOL? PORQUE EU QUERIA APRENDER ESPANHOL
- 3) FALA OUTRA LINGUA? QUAL?: NÃO
- 4) QUAIS GOSTARIA DE APRENDER? ITALIANA.

PERFIL 06: M.A

IDADE: 13 ANOS

SERIE: 7ª

- 1) JÁ ESTUDOU ESPANHOL? NÃO
- 2) POR QUE VC ESTÁ ESTUDANDO? PARA APRENDER UMA LÍNGUA NOVA
- 3) FALA OUTRA LINGUA? QUAL? SIM, INGLÊS
- 4) QUAIS LINGUAS GOSTARIA DE APRENDER? NENHUMA

PERFIL 07: G.C.M

IDADE: 11 ANOS

SERIE: 5ª

- 1) JÁ ESTUDOU ESPANHOL ANTES: NÃO
- 2) POR QUE ESTÁ ESTUDANDO? PARA APRENDER ESPANHOL
- 3) FALA OUTRA LINGUA? QUAL?: NÃO
- 4) QUAIS GOSTARIA DE APRENDER?: INGLES

APÊNDICE V: RESULTADO DOS DADOS EXTRAÍDOS DOS DIARIOS.

DIÁRIO P02

29/08: ESTA AULA FOI LEGAL, POIS NÓS LEMOS, APRENDEMOS AS PALAVRAS ESTRANHAS. FOI MUITO LEGAL

31/08: HOJE A AULA FOI LEGAL, POIS APRENDI A ESCREVER ALGUMAS COISAS EM ESPANHOL

12/09: HOJE EU APRENDI MUITO E A AULA FOI DIVERTIDA POIS PINTAMOS, HOJE A AULA FOI SUPER LEGAL

14/09: HOJE A AULA FOI MAIS CHATINHA

HOJE A AULA FOI LEGAL

19/09 ESSA AULA FOI MUITO CHATA, O PROFESSOR ESTAVA CHATO DEMAIS.

DIARIO P04

29/08: HOJE A AULA FOI LEGAL. DESCOBRI O SIGNIFICADO DA PALAVRA MUCHACHO QUE EU NÃO SABIA, CORRIGIMOS O TEXTO ACUARELA. E O PROFESSOR RAFAEL DEIXOU DE LIÇÃO DE CASA A P.5 EXERCÍCIOS 3 E 4.

31/08: HOJE O PROFESSOR RAFAEL BORGES LEVOU UM MICROFONE PARA NÓS LER O TEXTO “PORQUE ESTUDAR ESPAÑOL?” PARA NO FINAL DO CURSO NÓS VER E PERCEBER COMO NÓS MUDAMOS MAS EU NÃO LI PORQUE TENHO VERGONHA.

05/09: HOJE FOI LEGAL FIZEMOS A P.9 PORQUE O PROF. ESQUECEU OS LÁPIS DE COR.

12/09: PINTAMOS A BANDEIRA DO BRASIL E FIZEMOS UM DESENHO NA BANDEIRA.

14/09: HOJE YO GOSTEI DA AULA FIZEMOS A P. 8 FOMOS NA SALA DA 6ª A.

19/09: GOSTEI DESTA AULA FOI LEGAL.

21/09: ESTA AULA PARECE QUE FOI RÁPIDA EU NÃO QUERIA IR EMBORA.

26/09: HOJE FIZEMOS UM TEXTO ATRAVES DAS PERGUNTAS QUE O PROF. PASSOU NA LOUSA E TERMINAMOS A APOSTILA E A CAROL FALTOU.

28/09: EM BRANCO.

DIARIO P05:

29/08: EU NÃO GOSTEI MUITO QUE TE LIDO O TEXTO EM ESPANHOL [SIC]

31/08: EU GOSTEI QUE NÃO PRECISOU LER NADA. EU GOSTEI DA AULA, SÓ NÃO GOSTEI DO DESENHO

19/09 EU GOSTEI DE FAZER UMA RODA COM OS OUTROS ALUNOS

05/09:HOJE A GENTE IA PINTAR MAS O PROFESSOR ESQUESEU O LÁPIS DE COR

12/09: FIZEMOS UM DESENHO NA BANDEIRA DO BRASIL E PINTAMOS

14/09: HOJE MUDAMOS DE SALA FOMOS NA 6ª A

19/09: ESSA AULA FOI LEGAL.

DIARIO P06:

EU ACHEI A AULA LEGAL, POIS CONSEGUI ENTENDER AS PALAVRA

19/09: EU ACHEI BOM, POIS ESTOU APRENDENDO PALAVRAS NOVAS.

DIARIO P07:

29/08: GOSTEI MUITO DA AULA, APRENDEMOS MUITO SOBRE AS PALAVRAS, O PROFESSOR ENSINA BEM, LEMOS, TEMOS TEXTOS, APRENDEMOS UMA MUSICA, ACHAMOS PALAVRAS QUE NÃO TINHA NA MUSICA.

31/08: AULA MUITO FACIL, APRENDEMOS MUITO, BOA AULA, APRENDI MUITO.

05/09: HOJE NOS PINTAMOS A BANDEIRA DO BRASIL DE QUALQUER COR REPRESENTANDO MATA, CÉU, UMA AQUARELA.

19/09: GOSTEI DA AULA NÃO É DIFÍCIL, LEMOS BEM, OBRIGADA.

APÊNDICE VI: RESULTADOS EXTRAÍDOS DA PRODUÇÃO ESCRITA PRODUÇÃO ESCRITA

P01

ACHO UMA LÍNGUA MUITO LEGAL, SEI QUE MUITOS PAÍSES FALAM ESSA LÍNGUA. FOI UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA POR MIM, QUE APRENDI MUITAS COISAS LEGAIS. EU ACHO FÁCIL POR QUE É PARECIDA COM O PORTUGUÊS, MINHA OPINIÃO CONTINUA A MESMA.

UMA AULA OBRIGATÓRIA, POR QUE ASSIM TODOS SABERIAM A LÍNGUA E FICARIAM MAIS ESPERTOS (QUASE MEIO QUE IMPOSSÍVEL), MAS SERIA BEM LEGAL.

P02

“ESPANHOL”

EU ACHO A LÍNGUA ESPANHOLA MUITO LEGAL MAIS ACHO MEIO DIFÍCIL, EU SEI POUCO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA.

A MINHA EXPERIENCIA FOI MUITO LEGAL.

EU ACHAVA O ESPANHOL MUITO CHATO, MAIS DEPOIS DO CURSO COMECEI A GOSTAR. POIS ACHAVA MUITO DIFÍCIL.

SERIA MUITO LEGAL POIS TODOS IRIAM APRENDER JUNTOS E NÃO SÓ UMA PESSOA DA SALA.

P03

“ESPANHOL NO CONDE”

O ESPANHOL É UMA LÍNGUA MUITO INTERESSANTE, EU ACHAVA QUE ERA MUITO MAIS DIFÍCIL.

EU ACHEI QUE ESTA EXPERIENCIA VOU LEVAR PRO RESTO DA VIDA, POIS O CURSO FOI MUITO PRESTATIVO E ETC.

ESPANHOL É UM POUCO DIFICIL MAIS É FACIL AO MESMO TEMPO.

UMA AULA IDEAL SERIA UMA AULA ENVOLVENDO TODOS OS ALUNOS, SENDO LEGAL, TENDO ATIVIDADES LEGAIS E TUDO MAIS.

P04

A LÍNGUA ESPANHOLA É LEGAL E EU GOSTO QUE 80% É IGUAL AO PORTUGUES E ENTÃO PRA MIM É FÁCIL.

A EXPERIENCIA FOI MUITO INTERESSANTE PORQUE APRENDI A FALAR ALGUMAS COISAS COMO VOCÊ EU NÃO SABIA QUE FALAVA TU PARA AS PESSOAS PRÓXIMAS E USTED PARA AS PESSOAS DISTANTES.

ANTES DO CURSO EU PENSAVA QUE ERA DIFÍCIL FALAR E ESCREVER ESPANHOL E AGORA PENSO NOSSA NÃO É MUITO DIFICIL É MAIS ENTENDER AI FICA FACIL.

SERIA LEGAL TER AULAS DE ESPANHOL TODAS AS SEMANAS NA ESCOLA. EU APRENDERIA MAIS E PODIA FALAR PELO MENOS BEM IGUAL INGLES.

P05 (AUSENTE)

P06

A LÍNGUA ESPANHOLA TEM SEUS SEGREDOS, AS PALAVRAS, OS TEXTOS, A ESCRITA E MUITOS OUTROS.

A EXPERIENCIA NO CURSO FOI BOA, POIS APRENDI COISA QUE EU NEM IMAGINAVA EXISTIR

A MINHA OPINIAO FOI QIE A AULA TEVE MUITA COMPREENSÃO.

UMA AULA IDEAL SERIA TER MÚSICAS, DESENHOS E ETC.

P07

A LÍNGUA ESPANHOLA É MUITO FACIL DE SE APRENDER NÃO FIQUEI COM NENHUMA DUVIDA ESPANHOL É MUITO BOM DE SE APRENDER O PROFESSOR QUEM NOS ENSINA O ESPANHOL É MUITO LEGAL NOS AJUDOU MUITO A FALAR PRA GENTE LER COM CALMA QUE ELE VAI NOS AJUDAR, A LER NOS AJUDA, NOS AJUDA A ESCREVER.

P08 (NÃO ERA ALUNA REGULAR)

ACHO A LÍNGUA ESPANHOLA UMA LÍGUA MUITO INTERESSANTE, QUE FAZ MUITA DIFERENÇA NA AMERICA DO SUL, PORQUE O ÚNICO PAIS QUE NÃO FALA ESSA LÍNGUA É O BRASIL.

O CURSO DE ESPANHOL FOI MUITO BOM, ONDE FIQUEI SABENDO MAIS SOBRE A LÍNGUA, INTERAGINDO E FALANDO A LÍNGUA PARA QUE POSSAMOS FALA-LA. FOI MUITO BOM.

EU ACHAVA ESSA LINGUA DIFICIL, PORQUE QUANDO VOCÊ FICA ESCUTANDO, HÁ MUITAS PALAVRAS QUE POR CAUSA DO SOTAQUE DA UMA ENROLADA E EMBARALHA TUDO NA MINHA CABEÇA. MAS DEPOIS DO CURSO DEU MAIS UMA ESCLARECIDA E FACILITOU MUITO, SE TORNANDO MAIS FACIL A LÍNGUA PARA MIM.

ESSE CURSO EU ACHO QUE É A AULA IDEAL. COM ATIVIDADES, MUSICAS, USO DA APOSTILA PARA FALAR E SEMPRE CADA VEZ MAIS DA LÍNGUA.

P09 (NÃO ERA ALUNA REGULAR)

EU ACHO A LÍNGUA ESPANHOLA MUITO LEGAL, PORQUE A MAIORIA DAS PALAVRAS SÃO PARECIDAS COM O PORTUGUÊS E EU APRENDI BASTANTE ATÉ MAIS DO QUE EU ESPERAVA (PRA QUEM NÃO SABIA QUASE NADA TAMBÉM NÉH)

FOI UMA EXPERIENCIA VIVIDA POR MIM E FOI MUITO LEGAL.

EU CONTINUO COM A MESMA OPINIAO QUE A LÍNGUA ESPANHOLA MUITO FACIL E LEGAL, MENOS OS NEGOCIOS DE VERBOS QUE PARTICULARMENTE EU ODEIO.

SERIA BOM SE FOSSE MAIS COISAS EM GRUPO E SE NÃO TIVESSE COISAS DE VERBO, ADVERBIO, ESSES NEGÓCIOS DE VERBO.

APÊNDICE VII: CRONOGRAMA DAS AULAS DO CURSO DE ESPANHOL E DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS.

Cronograma das aulas

Data	Conteúdo	Observação da pesquisadora
22/08 segunda	Apresentação e dinâmica	Sim
24/08 quarta	Por que estudar espanhol?	Não
29/08 segunda	Aquarela do brasil	Sim
31/08 quarta	Leitura de texto e gravação	Não
05/09 segunda	Pintar bandeira	Não
12/09 segunda	Vídeo Mafalda	Sim
14/09 quarta	Correção de atividades	Não
19/09 segunda	Texto profissões	Sim
21/09 quarta	Atividades e correção	Não
26/09 segunda	Redação e final da apostila	Sim

Aula observada 01

Data: 22/08/2011

O professor se apresentou aos alunos e explicou um pouco o curso de espanhol do semestre. Logo após iniciou a explicação da atividade do dia: uma dinâmica para promover a consciência do trabalho em equipe.

O professor deu um pedaço de papel para que cada aluno colasse em suas costas e deu uma caneta a cada aluno. Desse modo, cada aluno teria que escrever nas costas do companheiro uma qualidade dele.

As qualidades foram faladas pelos alunos, mas ajudadas pelo professor para que fossem escritas em espanhol. Logo Após o término das escritas, o professor recolheu cada papel das costas dos alunos e leu para todos as qualidades a eles atribuídas. Depois disso o professor discutiu com o grupo a importância do trabalho em equipe e de como as qualidades em conjunto fortalecem o trabalho. Essa segunda parte do trabalho foi feita em ambiente externo com uma dinâmica de atividade física em que os alunos tinham que correr sozinhos e em equipes.

Transcrições de frases dos alunos durante as aulas

- | |
|---|
| a) Não entendi nada, professor. Traduz por favor.
b) Não precisa escrever em espanhol, mas o sotaque é importante.
c) Escreve na lousa professor e coloca a tradução. |
|---|

Aula observada 02

Data: 29/08/2011

O professor leva a regravação em espanhol da música brasileira Aquarela (Toquinho).

Os alunos deveriam escutar a música e grifar as palavras que não constavam na canção.

Para trabalhar o conteúdo da música, então, o professor passa questões sobre a música: quais palavras não conhecem, se conheciam a canção e qual a mensagem que transmite a música. Por último há uma atividade na qual se pedia que os alunos completassem as frases de acordo com a canção. (pagina 4 e 5 da apostila)

Atividade com a música Acquarela.

Alguns alunos tentaram cantar junto com a música, porém, houve resistência quando o professor pediu para que lessem a música. Quando liam, tentavam pronunciar de acordo com o espanhol, porém com acentuação (tônica) do português.

- a) A palavra é vermelho
 - a.1) Não, é rojo. Esse rojo aqui.
- b) Árboles é árvores, né?
- c) Quizás... talvez né? Não sei como fala!
- d) “Surcado”: o professor tenta explicar o sentido na música e uma aluna pergunta se não dá pra falar essa parte em português?

Final da aula: tempo para escrita no diário.

- e) Pode escrever em português, né? Eu mal sei escrever em português.
- f) Sobre atividade da apostila, o professor pede aos alunos para tentarem escrever em espanhol. Pergunta como os alunos acham que seriam as palavras em espanhol.
- g) Os alunos não conheciam a música aquarela do Brasil
- h) Alguns demonstram que não gostaram da música porque era lenta.
- i) O professor propõe, ao final da aula, que na próxima eles façam uma gravação para que, ao final do curso, possam ver o progresso: os alunos parecem animados para a gravação.
- j) Uma aluna diz em conversa paralela: “castelhano meu tio falou que é espanhol.”

Aula Observada 03

Data: 12/09

O professor inicia a aula com a apresentação do tema: Mafalda. Primeiramente o professor pede que alguns alunos leiam um texto sobre a origem da personagem Mafalda em voz alta e, ao final da leitura, esclarece dúvidas de vocabulário. Logo após realiza as atividades de compreensão de texto e mais algumas atividades de interpretação de tirinhas da Mafalda.

O professor mostra aos alunos, então, um filme da Mafalda, no qual são apresentados todos os personagens da tirinha. O vídeo é colorido e passado em espanhol.

Logo após assistirem ao vídeo o professor discute com os alunos aspectos característicos de cada personagem e verifica a compreensão do áudio e das imagens por parte dos alunos. Para finalizar a aula o professor da sequência nas atividades

da apostila, nas quais o alunos teriam que criar diálogos em tiras da Mafalda que estavam em branco.

Conteúdo= vídeo da Mafalda

- a) Dibujada (diz aluna com som de Jota do português). Outras alunas riem.
- b) Como se escreve “escrito” em espanhol?

- c) O Professor pergunta se compreenderam o vídeo e os alunos dizem que um pouco ou mais ou menos.
- d) O Professor pergunta quem apareceu primeiro no vídeo.
 - d.1) Mafalda, respondem os alunos.
- e) Como es su personalidad? Pergunta o professor.
- f) Porque Mafalda pelea com Suzanita?
 - f.1) Ela deve ter falado alguma coisa de mal.
 - f.2) “é a mãe dela”

- g) Quem quer um supermercado? Manuelito.
- h) O Felipe, ele tava imaginando ser um detetive.

No momento da Leitura

- i) Nome fala normal, professor?

Alguns ensaiam a leitura em voz baixa, acompanhando o colega.

- j) Porque estamos estudando a Mafalda? Faz parte da cultura de outro país, responde o professor.
- k) Como uma pessoa vai prá lá e vai entender espanhol?
 - k.1) Leva uma tradutora, né.
 - k.2) É mais fácil entender do que falar
 - k.3) Minha irmã disse que espanhol é muito difícil no ENEM.

Voltam para as atividades: responderam em português.

A Classe fica um pouco dispersa.

Observação: Quando é pra ler em grupo eles lêem (ainda mais quando repetem o que o professor lê).

- l) Sabem como escreve “Ella”? Pergunta o professor.
 - l.1) “exa”, repete o aluno imitando o sotaque do professor.
 - l.2) Vocês têm que escrever que a Suzanita não quis emprestar su “bici a Ella - Mafalda” (/bici a exa/ conforme o sotaque do professor)
 - l.3) “biciaella” (/biciaeja/ - som) é bicicleta, professor?E o professor explica ao aluno escrevendo na lousa. Também Lembra aos alunos sobre os diferentes sotaques da língua espanhola.

- m) Habla é com H no começo, né?

Aula Observada 04

Data: 19/09

O professor inicia a aula retomando as atividades relativas às tirinhas da Mafalda. O professor pede para que os alunos leiam as histórias que escreveram e corrigem conjuntamente.

Finalizada a correção o professor parte para a próxima unidade, na qual vão trabalhar textos imagéticos e questões sobre profissão e futuro dos alunos.

Neste momento o professor pede para que os alunos sentem juntos, em círculo, juntamente com a pesquisadora e o professor. Os alunos conversam sobre o que querem ser quando adultos e discutem o texto da Unidade, juntamente com a realização das questões propostas.

O professor diz aos alunos que podem responder em português, mas que é importante a compreensão dos textos que estão em espanhol.

- a) Sabem que es Codo? Pergunta o professor.
- b) Como se escreve “lendo”? pergunta uma aluna
- c) Como se escreve chato?

- d) E nossa? Pergunta uma aluna
- d.1) É “nuessa”? questiona outra aluna.

Sempre há muita pergunta com relação a tradução.

- e) O professor torce pra Espanha né professor? (pergunta um aluno)

No passar das aulas há mais voluntários para as leituras.

Discussão em círculo:

- f) o que pensam fazer da vida no futuro? Pergunta o professor.
- g) Respostas dos alunos: “médica, veterinária, perita, psicóloga, mecânico”, futebol eu já pensei.
- h) Professor: queria ser escritor. (algumas alunas fazem cara feia)
- i) é difícil passar no vestibular! Tem que ter Dedicação!
- j) E sobre ser bem sucedido? Pergunta o professor
- k) “ser bem sucedido” ... coisa que não vai acontecer, responde um dos alunos.
- l) E profissões que vocês não gostariam? Pergunta o professor
- m) jardineiro, professor... Professor não, tem que escrever na lousa, diz aluna.
- n) Nossa, você é o único que faz trabalho em grupo, diz aluna ao professor.
- o) A gente queria coisas significativas, por exemplo, a gente não quer ver coisas antigas, a gente podia ver coisas atuais como gírias, músicas brasileiras, linguagem de MSN nas aulas de português, mas tivemos que ir tirar umas fotos de lugares antigos.

Sobre a discussão da imagem trazida (homem que trabalha com malabares)

- p) ¿Dónde está trabajando el muchacho de la foto?, pergunta o professor
- p.1) En La Rua? (diz aluno com r do espanhol)

- q) ¿Por qué las personas hacen este tipo de cosas en La calle? Pergunta o professor
- q.1) Necesitan de dinheiro, responde um aluno.
 - q.2) é com dois S, pergunta uma aluna.

Os alunos Compreendem as perguntas em espanhol, mas respondem em português.
A aula funciona bastante bem em círculo.

- r) O professor pede para que um dos alunos leia a sua resposta
- r.1) Professor, tenho vergonha, diz o aluno.
 - s) Uma aluna pede para ler e outras comentam que ela sabe falar bastante coisa em espanhol.
 - s.1) Nunca fiz espanhol mas com televisão e jogo eu consigo falar.
- s) Durante a leitura, a aluna lê “consigue” (consigue).
- t) Com? Com N no final heim, alerta um aluno na hora da correção.

Aula Observada 05

Data: 26/09

Esta é a penúltima aula. O professor já havia finalizado a apostila, portanto, o espaço ficou reservado para a produção de texto sobre a experiência no curso de espanhol, cuja proposta é parte integrante de nosso projeto de mestrado e caracteriza-se como instrumento de pesquisa.

O professor passa na lousa alguns tópicos sobre os quais os alunos devem escrever na produção textual. Seguem os mesmos:

- *O que eu acho da língua espanhola e o que sei sobre ela?*
- *Como foi minha experiência no curso de espanhol?*
- *Minhas opiniões antes e depois do curso, com relação ao que é aprender uma língua, sobre a língua espanhola e sobre língua estrangeira no geral.*
- *Como seria uma aula ideal de língua estrangeira na escola?*

Tais tópicos foram propostos pela pesquisadora de modo a responder algumas questões da pesquisa. O professor colaborou muito para a realização do trabalho e, ao mesmo tempo, utilizou-se dos resultados como feedback do curso ministrado.

Os alunos se mostraram empolgados para a escrita do texto e, ao término da escritura o professor usou o espaço da aula para combinar alguns assuntos sobre a realização da feira cultural da escola.

Conversa paralela entre duas alunas

- a) Rojo é vermelho? Que estranho, achei que era roxo.
- a.1) Não, roxo é morado, responde outra aluna.

Os alunos iniciam a redação.

- b) Queria que o espanhol fosse pra todo mundo, obrigatório, Né, comenta uma aluna.
- c) Eu queria morar na Europa, assim não precisava aprender inglês.
- d) Ah, eu quero continuar o espanhol, é interessante.

Ao final, os alunos conversam com o professor sobre a feira cultural que terá uma apresentação de jogos e músicas em espanhol.

e) “mas tem que falar em espanhol”?

O Professor finaliza a correção de exercícios sobre o texto: “Malabares para sobreviver” e corrige as questões referentes ao texto junto com os alunos.

f) Qual a diferença entre más/mas, pergunta o professor.

f.1) Muda só o acento dizem alunos

f.2) Não, muda o sentido também, diz o professor e explica a diferença.

A aula termina.

ANEXOS
ANEXO I: PROGRAMA DAS AULAS DE ESPANHOL

OFICINA DE ESPANHOL NO ÂMBITO DO PROJETO PIBID/UFSCAR ³¹
(2º SEMESTRE DE 2011)
ACUARELA CULTURAL

Aula	Data	Conteúdo que será desenvolvido	Objetivos	Materiais Utilizados	Sequência das atividades
1.	22/08	- Apresentação (alunos e professor); - Corrida em equipe; - Corrida individual; - Todos temos qualidades, quais são as suas?	Nesta aula pretende-se gerar uma sensibilização nos alunos para a importância do trabalho em equipe, sabendo respeitar a individualidade e aprendendo com as diferenças. Estes elementos se apresentam fundamentais para o bom desenvolvimento do curso. Será retomado nessa aula, características.	- Papel; - Caneta; - Durex.	- Apresentação; - Todos temos qualidades, quais são as suas? - Corrida em equipe; - Corrida individual; - Retomada da atividade “Todos temos qualidades, quais são as suas?”
2.	24/08	- Mural; - Apresentação da programação do curso; - Uma pequena revisão dos principais conteúdos do curso anterior.	Relembrar brevemente os principais conteúdos já trabalhados para a partir daí direcionarmos para novos conhecimentos de língua e cultura.	- Apostila - Mapa mundi; - Lousa; - Giz; - Lápis; - Borracha.	- Apresentação do curso. - Revisão do conteúdo anterior.
3.	29/08	- Mural - Música: Aquarela – Toquinho (em espanhol); - Abordagem de questões relacionadas à música proposta.	Desenvolver as habilidades auditivas, interpretativas e de escrita dos alunos, proporcionando-lhes contato com uma música considerada parte da cultura brasileira, mas com a letra em espanhol. Com isso pretendemos realizar uma aproximação entre as diferentes culturas.	- Apostila; - Clipe da música; - Giz; - Lousa. - Lápis; - Borracha.	- Debater a mensagem do mural; - Exibição do clipe para verem e escutarem; - Nova exibição do clipe para ver, escutar e acompanhar a letra na apostila marcando as palavras extras; - Interpretar conjuntamente a música, relacionando-a com a mensagem do mural. - Realização dos exercícios.
4.	31/08 e 05/09	- Continuação e término dos exercícios relacionados à música; - Produção de um desenho e um pequeno comentário capaz de representar a música de Toquinho e a nacionalidade brasileira.	Pretendemos permitir o término dos exercícios iniciados, levando os alunos a aderirem o conteúdo proposto (uma vez que terão tido uma semana para refletir sobre assunto) de forma relevante. Através da produção do desenho, orientaremos os alunos a notarem a aproximação identitária que ocorre da letra da música com a nacionalidade de nosso país, ainda que esta tenha sido (re)significada durante sua tradução do português para o espanhol.	- Apostila; - Lápis; - Lápis de cor; - Giz de cera; - Canetinha; - Borracha.	- Uma breve abordagem do exercício anterior; - Debate e orientação a respeito da produção do desenho e do comentário.
5.	12/09	- Será passado um pequeno filme da Mafalda; - Abordaremos um pequeno texto tratando da	Busca levar os alunos a conhecer melhor a Mafalda e o contexto social e cultural no qual ela se insere, permitindo-lhes estabelecer uma comparação com a temática da “acuarela” que tem origem no Brasil e é aderido por outras culturas, o mesmo ocorre	- Computador - Vídeo - Apostila; - Lápis; - Borracha.	- Apresentação do filme; - Abordagem crítica do filme e do texto por meio de leitura e um debate coletivo, relacionando ao tema da “acuarela”;

³¹ O plano sofreu alterações no decorrer do curso, porém, optamos por deixá-lo nos moldes originais e explicitar tais modificações na descrição das aulas.

		origem da personagem; - Trabalharemos algumas questões interpretativas relacionadas ao texto.	com a Mafalda produzida na Argentina. Isso lhes possibilitará ter uma noção do intercâmbio cultural que (re)significa e constitui cada cultura. Ao mesmo tempo estaremos trabalhando com eles a compreensão oral e interpretativa.		- Resolução das questões propostas de forma coletiva
6.	14/09	- Análise crítica de algumas charges da Mafalda; - Produção de uma pequena historinha em espanhol da Mafalda, tendo por base algumas imagens; - refletir sobre a mensagem do dia (mural)	Aguçar a interpretação dos alunos e incentivar a produção escrita dos mesmos, com vista a ampliar seus conhecimentos sobre o assunto e a desenvolver uma reflexão sobre a mensagem do dia, relacionando-a com todo o conteúdo deste tema. Com isso pretendemos colaborar à formação de um cidadão ética e socialmente responsável.	- Apostila; - Lápis; - Borracha.	- Realização dos exercícios de análise e produção escrita; - Reflexão e relação deste tema com a mensagem do dia.
7.	19/09	- Debate sobre o tema; - Análise de uma imagem; - exercícios relacionados à imagem	Levar os alunos a interpretar, analisar e refletir sobre textos imagéticos de forma crítica-reflexiva, relacionando-os a questões sociais de nosso e outros países.	- Apostila; - Lápis; - Borracha.	- Realização de um debate coletivo a respeito da temática em questão; - Análise da imagem; - resolução dos 105 exercícios.
8.	21/09	- Leitura e escuta do texto “Malabares para sobreviver”; - Reflexão do texto; - Abordagem das estruturas gramaticais presentes no texto e resolução dos exercícios propostos.	Visamos desenvolver as habilidades de leitura e compreensão em língua espanhola destes alunos, como também, a capacidade interpretativa dos mesmos. Buscando, nesse sentido, uma aproximação com a cultura hispânica.	- Apostila; - Lápis; - Borracha; - Áudio.	- Escuta do texto em questão; - Escuta com leitura do texto em questão; - Leitura do texto; - Reflexão sobre o assunto; - Desenvolvimento dos conteúdos gramaticais presente no texto.

ANEXO II: AUTORIZAÇÃO PARA USO DO QUESTIONÁRIO DE HORWITZ

Assunto: Re: BALLI

De: horwitz@mail.utexas.edu (horwitz@mail.utexas.edu)

Para: paula_raizer@yahoo.com.br;

Data: Sexta-feira, 26 de Agosto de 2011 15:55

Subject to the usual requirements for acknowledgment, I am pleased to grant you permission to use the Beliefs about Language Learning Inventory in your research. Specifically, you must acknowledge my authorship of the BALLI in any oral or written reports of your research. I also request that you inform me of your findings. Some scoring information about the BALLI can be found in my book *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*, Allyn & Bacon, 2008.

Best wishes on your project.

Sincerely,
Elaine K. Horwitz

Quoting Paula Raizer <paula_raizer@yahoo.com.br>:

- > Dear Elaine Horwitz,
- > I am a master researcher at the Federal University of São Carlos - Brazil- and I am investigating the beliefs of Brazilian students about the Spanish language. I would like your permission to use the inventory of beliefs (Balli) in my research. If you need more details, I can explain to you.
- > Thank you.
- >
- >
- > Best regards.
- > Paula Raizer UFSCar- Brasil

ANEXO III: INVETÁRIO DAS CRENÇAS. MODELO DE HORWITZ
(retirado de Barcelos, 2004)

Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas. Versão dos Alunos
(Horwitz E. in Wenden, 1987)

Abaixo, estão listadas crenças que algumas pessoas têm sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Leia cada afirmação e decida se você:

- (1) Concorda enfaticamente, (2) concorda, (3) não concorda nem discorda, (4) discorda, (5) discorda enfaticamente. Não há respostas certas ou erradas. Estamos simplesmente interessados em sua opinião. Assinale cada resposta na folha especial de respostas. As questões 4 e 15 são ligeiramente diferentes e você deverá marca-las como indicado. LEMBRE-SE:
- (1) Concorda enfaticamente, (2) concorda, (3) não concorda nem discorda, (4) discorda, (5) discorda enfaticamente.
1. É mais fácil para as crianças aprenderem uma língua estrangeira do que para os adultos.
 2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas estrangeiras.
 3. Alguns idiomas são mais fáceis de aprender que outros.
 4. Inglês é: (a) Uma língua muito difícil
(b) Uma língua difícil
(c) Uma língua de dificuldade intermediária
(d) Uma língua Fácil
(e) Uma língua muito fácil
 5. Eu acredito que aprenderei a falar inglês muito bem
 6. As pessoas do meu país são muito boas em aprender línguas estrangeiras
 7. É importante falar inglês com uma excelente pronúncia.
 8. É necessário conhecer sobre culturas onde o inglês é falado para se falar inglês
 9. Não se deve dizer nada em inglês até que se saiba dizê-lo corretamente.
 10. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira, aprender uma outra língua.
 11. Pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas em aprender línguas estrangeiras
 12. É melhor aprender inglês em um país onde se fala inglês
 13. Eu gosto de praticar inglês com os americanos que encontro
 14. Não tem problema adivinhar o significado de palavra se você não sabe.
 15. Se uma pessoa gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo então gastaria para falar essa língua muito bem:
(a) menos de um ano
(b) 1-2 anos
(c) 3-5 anos
(d) 5-10 ano
(e) não se aprende uma língua estudando apenas uma hora por dia

16. Eu tenho habilidade especial para aprender línguas estrangeiras.
17. A parte mais importante da aprendizagem de uma língua estrangeira é aprender vocabulário.
18. É importante repetir e praticar muito.
19. As mulheres são melhores do que os homens para aprender línguas estrangeiras
20. As pessoas em meu país acham que é importante se falar inglês.
21. Eu me sinto tímido falando inglês com outras pessoas.
22. Se for permitido aos alunos iniciantes cometerem erros em inglês será difícil para eles falarem corretamente mais tarde.
23. A parte mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é aprender a gramática.
24. Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor os americanos.
25. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.
26. É importante praticar com fita cassete ou fita de vídeo.
27. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias acadêmicas.
28. A parte mais importante na aprendizagem de inglês é aprender a traduzir para minha língua nativa.
29. Se eu aprender inglês muito bem, terei melhores chances de arranjar um bom emprego.
30. As pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.
31. Eu quero aprender a falar inglês muito bem.
32. Eu gostaria de ter amigos americanos.
33. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.
34. É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e entender.

Anexo IV: Lei 11.161/2005 - Dispõe sobre o ensino de espanhol



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.