



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**APRENDER E ENSINAR ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PAPEL DAS
CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE INGRESSANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

ANA CAROLINA APARECIDA MARQUES SOAREZ



Universidade Federal de São Carlos

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

**APRENDER E ENSINAR ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PAPEL
DAS CRENÇAS NA FORMAÇÃO DE INGRESSANTES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS**

ANA CAROLINA APARECIDA MARQUES SOAREZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil

2015

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

S676ae Soares, Ana Carolina Aparecida Marques.
 Aprender e ensinar espanhol como língua estrangeira: o
 papel das crenças na formação de ingressantes no curso de
 licenciatura em letras / Ana Carolina Aparecida Marques
 Soarez. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
 135 f.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
 Carlos, 2014.

 1. Professores - formação. 2. Língua espanhola. 3.
 Dinâmica. 4. Licenciamento. 5. Crenças. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Carolina Aparecida Marques Soarez, realizada em 23/02/2015:

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Profa. Dra. Nidicéia Aparecida Rocha
UNESP

Banca examinadora

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Prof. Dr. Nelson Viana

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Rosa Yokota, que mesmo sem me conhecer antes desta pesquisa confiou em meu potencial, me orientando com muita paciência e dedicação, o que foi extremamente importante para que eu chegasse até aqui.

À Profª. Drª. Nildicéia Aparecida Rocha, pelos ótimos momentos compartilhados na minha graduação que certamente contribuíram para que as reflexões e inquietações daquele momento fossem instigadoras desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, que tive o prazer de conhecer antes de ingressar no mestrado e que desde então tem lido meu trabalho com muita seriedade, me ajudando no processo de amadurecimento científico.

Aos participantes que contribuíram para construção deste trabalho.

À minha família por ser minha base, me apoiando em todas as minhas decisões.

Aos amigos que, de perto ou de longe, me apoiaram nesta etapa de minha vida, compreendendo as ausências e comemorando comigo pequenas conquistas durante o percurso.

Aos professores, amigos, idealizadores e colaboradores do curso de extensão “Equidade no Acesso à Pós-Graduação para Populações Subrepresentadas” que me ofereceram a possibilidade de preparação para a seleção do mestrado, mas que sobretudo, proporcionaram momentos de muita amizade e alegria.

À professora Stella Araújo-Oliveira que me mostrou que o processo educativo e a pesquisa científica vão muito além de conhecimentos formais. A humildade e atenção ao outro são qualidades muito desejáveis não só na pesquisa, mas em todas as relações humanas.

À todos os professores que passaram pela minha história, por terem colaborado para minha formação.

A Deus, pelo dom da minha vida e por sempre ter colocado pessoas especiais em meu caminho.

“O senhor...Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

(ROSA, 2001, p.39)

RESUMO

No contexto da formação de professores de língua estrangeira, estudos apontam que crenças podem influenciar suas ações em sala de aula e que estes profissionais podem se basear em suas experiências como aprendizes de línguas para tomar decisões. Portanto, a identificação de possíveis crenças e a reflexão sobre elas são passos necessários para a compreensão do aprendiz. Para Almeida Filho (1993) as crenças são parte da Operação Global de Ensino de Línguas. Assim como ele, Barcelos (1995, 2001, 2004a/b, 2006) contribui para a consolidação do conceito de crenças no Brasil. O presente trabalho teve como objetivos identificar as crenças sobre aprender e ensinar espanhol de estudantes ingressantes do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol, bem como verificar se houve mudanças em relação a tais crenças durante a pesquisa. Considerando a natureza qualitativa e interpretativista desta investigação, utilizamos um questionário misto, uma produção autobiográfica e uma entrevista semiestruturada. Por meio destes instrumentos, pudemos verificar a dinamicidade das crenças. Os resultados obtidos indicam mudança em relação à crença da suposta facilidade do brasileiro em aprender espanhol (Kulikowski & González, 1999). Os dados deste trabalho também apresentam mudanças na visão de língua como uma lista de palavras a ser aprendida que parece estar sendo modificada, prevalecendo aspectos culturais na aprendizagem do idioma. Quanto ao ensino, identificamos crenças relacionadas à imagem do bom professor de espanhol e às aulas de língua estrangeira sendo que os modelos citados pelos participantes são, em grande parte, influenciados pelas aulas na universidade e não nas experiências tidas no ensino fundamental e médio. A pesquisa desenvolvida constata a dinamicidade e a heterogeneidade das crenças desenvolvidas pelos aprendizes, que demandam do formador de professores uma constante atuação crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Formação de professores, Licenciando, Espanhol, Crenças, Dinamicidade.

ABSTRACT

In the framework of foreign language teachers' formation, studies point out that beliefs can influence teachers' actions in the classroom and also that these professionals may recall their experiences as language learners in order to make decisions. Therefore, the identification of possible beliefs and the reflection about them are required steps to a better comprehension of the learner. According to Almeida Filho (1993), the beliefs are part of the Global Operation in the language teaching. Following the same thoughts, Barcelos (1995, 2001, 2004a/b, 2006) contributed to the consolidation of the concept of beliefs in Brazil. The present work aims to identify the beliefs about learning and teaching Spanish from students who are beginning the Language's degree in Portuguese/Spanish, as well as to verify if there were any changes in relation to these beliefs during this research. Considering the qualitative and interpretative aspect of this research, it was used, as methodology, a mixed questionnaire, an autobiographical production and a semi-structured interview. Through these instruments, it was possible to observe the beliefs' dynamicity. The results indicate a modification in relation to the belief of a supposed facility that Brazilians have to learn Spanish (Kulikowski & González, 1999). The data of this work also presents changes in the view of language as a list of words to be learned, which seems to be modified, prevailing cultural aspects in the language learning. Regarding to teaching, it was acknowledged beliefs related to the image of a good Spanish teacher and to the foreign language classes. The models mentioned by the participants are, largely, influenced by the classes at university and not by their experiences from the Elementary and High school. The study reveals the dynamic and heterogeneity aspect of the beliefs developed by the learners, who demand from their teachers' professor/trainer a constant critical and reflective acting.

Key-words: Teachers' formation; Teachers' licensing; Spanish; Beliefs; Dynamicity

RESUMEN

En el contexto de la formación de profesores de lengua extranjera, estudios indican que las creencias pueden influenciar las acciones en la sala de clases y que estos profesionales pueden basarse en las experiencias como aprendices de lenguas para tomar decisiones. Por lo tanto, la identificación de posibles creencias y la reflexión sobre ellas son pasos necesarios para la comprensión del aprendiz. Para Almeida Filho (1993) las creencias son parte de la Operación Global de Enseñanza de Lenguas. Así como él, Barcelos (1995, 2001, 2004a/b, 2006) contribuyó para la consolidación del concepto de creencias en Brasil. Los objetivos de este trabajo fueron identificar las creencias sobre aprender y enseñar español de estudiantes de primer año del curso de licenciatura en Letras Portugués/Español y también verificar si hubo cambios con relación a esas creencias a lo largo de la investigación. Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa e interpretativista de esta investigación, utilizamos un cuestionario misto, una producción autobiográfica y una entrevista semiestructurada. Por medio de estos instrumentos, fue posible verificar la dinamicidad de las creencias. Los resultados obtenidos indican cambios con relación a la creencia de la supuesta facilidad del brasileño en aprender español (Kulikowski & González, 1999). Los datos de este trabajo también presentan cambios en la visión de lengua comprendida como una lista de palabras que deben ser aprendidas, lo que parece estar cambiándose, prevaleciendo aspectos culturales en el aprendizaje del idioma. Cuanto a la enseñanza, identificamos creencias relacionadas a la imagen del buen profesor de español y a las clases de lengua extranjera puesto que los modelos citados por los participantes son, en gran medida, influenciados por las clases en la universidad y no en las experiencias de la enseñanza primaria y secundaria. La investigación constata la dinamicidad y la heterogeneidad de las creencias desarrolladas por los aprendices, que requieren del formador de profesores una constante actuación crítico-reflexiva.

Palabras-clave: Formación de profesores, Licenciando, Español, Creencias, Dinamicidad

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Justificativa.....	12
Bases do trabalho.....	13
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	13
Organização da dissertação.....	14
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
1.1 Conceitos utilizados para a definição do termo “crenças”.....	17
1.2 Natureza das crenças.....	21
1.3 Abordagens de investigação das crenças na área de EAL.....	23
1.4 Crenças e desenvolvimento de competências.....	25
1.5 Competências do professor de língua estrangeira.....	28
1.6 O que entendemos por crenças?.....	30
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	32
2.1 O fazer científico.....	32
2.2 Natureza da pesquisa.....	33
2.3 Cenário de pesquisa.....	34
2.4 Participação dos estudantes.....	35
2.5 Perfil dos participantes.....	36
2.6 Instrumentos e procedimentos na investigação de crenças.....	37
2.7 Instrumentos de coleta de dados.....	37
2.7.1 Questionário.....	38
2.7.2 Procedimentos de aplicação do questionário.....	39
2.7.3 Autobiografia.....	40
2.7.4 Procedimentos para produção da autobiografia.....	40
2.7.5 Entrevista.....	40
2.7.6 Procedimentos de aplicação da entrevista.....	41
2.8 Procedimentos de análise dos dados.....	43
CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS.....	45
3.1 Instrumento de coleta de dados: Questionário.....	45
3.1.1 Questões fechadas.....	45
3.1.2 Questões abertas.....	48
3.1.2.1 a) Crença sobre aprender espanhol.....	48
3.1.2.2 b) Crenças sobre a aprendizagem de LE na universidade.....	56
3.1.2.3 c) Crenças sobre ensino de LE e o falante nativo.....	61
3.1.2.4 d) Crenças sobre a formação de professores de línguas na universidade.....	63
3.1.2.5 e) Crenças sobre o bom professor de espanhol.....	66
3.1.2.6 f) Crenças sobre a aula de espanhol.....	69
3.2 Autobiografia (B).....	73
3.2.1 a) Crença sobre aprender espanhol.....	80
3.3 Entrevista (C).....	85
3.3.1 a) Crenças sobre aprender espanhol.....	85
3.3.2 d) Crenças sobre a formação de professores de línguas na universidade.....	93

3.3.3 e) Crenças sobre o bom professor de espanhol	96
3.3.4 f) Crenças sobre a aula de espanhol.....	102
3.4 Competência implícita e ensino de língua estrangeira	104
3.5 Cultura de aprender e ensino de línguas	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
a) Crença sobre aprender espanhol	115
b) Crenças sobre aprendizagem de LE na universidade.....	116
c) Crenças sobre ensino de LE e o falante nativo	117
d)Crenças sobre a formação de professores de línguas na universidade.....	118
e) Crenças sobre o bom professor de espanhol.....	120
f) Crenças sobre a aula de espanhol	121
Para finalizar	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	131
APÊNDICE C – ROTEIRO DA AUTOBIOGRAFIA	134
APÊNDICE D- ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	135

INTRODUÇÃO

A inclusão da Língua Espanhola no currículo escolar brasileiro foi uma conquista expressiva não só com relação a interesses políticos e econômicos, mas sobretudo no que se refere à educação, à formação cultural e cidadã dos estudantes. Apesar disso, verifica-se que os modos de implantação do espanhol nas grades curriculares das escolas brasileiras têm sido ora positivos, ora negativos, em diferentes estados brasileiros.

No estado do Paraná, por exemplo, um dos primeiros estados a oferecer o ensino de espanhol no sistema escolar (tanto na grade curricular como nos CELEM – Centros de Línguas do Estado do Paraná), o governo cortou verbas dos CELEMs (2015), o que fatalmente prejudicará o desenvolvimento do trabalho iniciado com essa língua estrangeira.

Por outro lado, observa-se também ações governamentais que têm incentivado a implementação do ensino do espanhol, a saber: além das orientações curriculares para o ensino médio, o MEC organizou um volume com textos acadêmicos para os professores de espanhol na Coleção Explorando o Ensino¹; incentivou a abertura de cursos de licenciatura em espanhol nas novas universidades federais; incluiu o espanhol entre as opções de língua estrangeira no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ofereceu editais de intercâmbio universitário de licenciandos em espanhol para países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Desse modo, estas ações podem ser consideradas conquistas nesse processo e registram a viabilidade e legitimação do espaço de atuação profissional do docente de língua espanhola.

Nota-se que a implantação da língua espanhola nas escolas brasileiras esteve relacionada aos interesses políticos e, infelizmente, ainda está, sendo inegável a influência desses fatores no processo de inclusão da língua nas escolas brasileiras, pois mesmo com a homologação da lei 11.161/2005 – que dispôs sobre a obrigatoriedade da oferta de Espanhol nas escolas brasileiras públicas e privadas de Ensino Médio e matrícula facultativa por parte dos alunos – ainda se está longe de sua implantação de fato.

¹ BRASIL. **Coleção Explorando o Ensino**, Brasília: Ministério da Educação, 2010.

Justificativa

Segundo Daher e Sant'anna (2010), muitos cursos de Letras lidam com a formação do aluno como se fosse um curso livre de idiomas, e não de preparação profissional. As autoras relatam que muitos cursos de Letras com os quais tiveram contato ao longo de suas carreiras utilizavam materiais elaborados para cursos livres de idiomas, sem compromisso com a preparação para a profissão de professor. De acordo com as pesquisadoras, a formação do professor de língua estrangeira “costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las” (DAHER & SANT'ANNA, 2010, p.64).

O conhecimento do perfil dos ingressantes do curso de Letras/Espanhol e a tentativa de compreensão de suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira são tarefas indispensáveis para discutirmos e analisarmos como está ocorrendo o processo de formação dos futuros professores de língua estrangeira. Para o professor de língua estrangeira em formação é essencial ter momentos de confronto com suas próprias crenças, para assim amadurecer como aprendiz, e, sobretudo, como professor.

Nesse sentido, de acordo com Gimenez et all (2000, p.125), na área de educação, a literatura sugere que os professores possuem crenças implícitas sobre ensino e aprendizagem que guiam seu planejamento e decisões em sala de aula. De acordo com tais posicionamentos, os alunos de licenciatura ingressam na universidade com imagens pré-estabelecidas sobre o processo de ensino e aprendizagem, e segundo as estudiosas, essa perspectiva encontra respaldo na área de estudos conhecida como pensamento do professor, que busca compreender o ensino a partir de como esse profissional pensa e age.

Na área de estudos de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EAL) é aceito o fato de que as crenças do professor, suas percepções e experiências influenciam suas decisões antes e durante a aula. Assim, compreendemos que os dois primeiros semestres da graduação (quando os futuros professores têm contato com as disciplinas iniciais) são propícios à reflexão e discussão de questões relacionadas à aprendizagem, e, sobretudo, do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE).

Diante do exposto, as informações e os resultados obtidos nesta pesquisa poderão servir como ponto de partida para que professores formadores possam refletir sobre as crenças dos estudantes e as suas próprias, além de possíveis influências no percurso acadêmico dos licenciados.

Bases do trabalho

Nossa intenção foi investigar como o estudante ingressante no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol percebe a questão da aprendizagem e do ensino de ELE neste primeiro momento na universidade. Para isso, buscamos estabelecer diálogo com esses estudantes, a fim de entendermos se as experiências anteriores com a língua estrangeira (LE) escolhida no curso de graduação, ou com outra língua, poderiam influenciar a sua concepção de ensino e aprendizagem do espanhol, explicitando crenças em relação ao idioma.

Como base teórica desta pesquisa, o conceito de crenças adotado foi:

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p.118).

Além do referencial de Barcelos quanto às crenças, também apresentaremos as contribuições de Almeida Filho (1993) sobre a abordagem de ensino e as competências do professor de línguas, pois esse autor trabalha com o termo *competência implícita*, que engloba o conceito de crenças anteriormente citado.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Levando em consideração o fato de as crenças influenciarem diretamente em comportamentos futuros na sala de aula, tanto de concepções como modos de agir, traçamos como objetivos desta investigação:

- identificar possíveis crenças na fala de estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol relacionadas à aprendizagem e ao ensino dessa língua estrangeira.
- verificar se houve indícios de alteração das crenças durante o período da pesquisa.

A fim de alcançarmos os objetivos expostos e considerando as características das crenças, principalmente a sua dinamicidade, elaboramos duas perguntas de pesquisa:

1. Que crenças podem ser verificadas na fala de estudantes ingressantes em curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol sobre aprender e ensinar Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)?

2. Que possíveis alterações podem ser verificadas nessas crenças ao longo desta pesquisa?

Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo I trazemos as bases teóricas referentes às crenças e às competências desejáveis para o futuro professor de língua estrangeira. Nesta parte, apresentamos o conceito de Barcellos (2006) para crença e justificamos a escolha do mesmo. Devido à complexidade da definição do termo *crenças*, apresentamos outros conceitos utilizados tanto na área de Linguística Aplicada (LA) quanto em outros campos de conhecimento, como as Ciências Sociais. Ainda nesta seção, apresentaremos os conceitos de “abordagem de ensino” (Almeida Filho, 1993), e “competência” relacionada ao trabalho docente na área de língua estrangeira (Almeida Filho, 2004).

O capítulo II refere-se ao percurso metodológico desta pesquisa. Nesta parte do trabalho, apresentamos uma breve reflexão sobre o fazer científico, sobre a natureza desta pesquisa e o paradigma a que pertence. Também detalhamos o ambiente pesquisado, apresentando o curso e o perfil dos participantes que aceitaram colaborar para a realização deste trabalho. Além disso, descrevemos os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de aplicação e os procedimentos de análise utilizados.

Já o capítulo III destina-se à discussão sobre os dados obtidos por meio de questionário misto, da autobiografia e da entrevista semiestruturada. Os dados, após organizados, foram divididos em 6 categorias que englobaram crenças sobre:

- a) Aprender espanhol;
- b) Aprendizagem de LE na universidade;
- c) Ensino de LE e o falante nativo;
- d) Formação de professores de línguas na universidade;
- e) Bom professor de espanhol;
- f) Aula de espanhol.

Após o estabelecimento de tais categorias, os dados foram analisados sob a perspectiva da inter-relação a fim de alcançarmos os objetivos desta investigação. Por fim, foram elaboradas as considerações finais, com retomada das questões de pesquisa e discussão dos objetivos, a partir dos dados obtidos.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Barcelos (2004a), os estudos de crenças (com esta denominação) na aprendizagem de línguas são relativamente recentes, datando da década de 80 no exterior e dos anos 90 no Brasil. Segundo a autora, o interesse pelas crenças dos professores surgiu na área de Linguística Aplicada (LA) devido à mudança na concepção de aprendizagem de línguas, que passou do enfoque na linguagem (produto) para o enfoque no processo, ou seja, houve um deslocamento que fez com que os estudiosos da área passassem a considerar o papel dos estudantes no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Essa mudança de perspectiva (de produto para processo) foi crucial para o desenvolvimento de novas metodologias e busca por qualidade na aprendizagem. Há muitas variáveis a serem consideradas no processo de aprendizagem de uma LE para se chegar ao “produto” final que seria a linguagem, e o próprio aprendiz pode participar do seu processo formativo, não sendo apenas expectador passivo da sua própria aprendizagem.

Com a mudança de enfoque, as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (doravante CEAL) passaram a ser estudadas tanto em contexto internacional quanto em contexto nacional. Barcelos (2004a) afirma que nos anos 70 o estudo das crenças começou a despontar, mas não recebeu esse nome. (Hosenfeld apud Barcelos, 2004a, p.127) utilizou o termo “mini-teorias de aprendizagem de língua dos alunos”, reconhecendo assim a importância do conhecimento implícito dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1985 o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” foi utilizado pela primeira vez em LA por Horwitz, uma pesquisadora da área de EAL que desenvolveu um instrumento chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) que ainda hoje é referência para muitos pesquisadores. As questões desse inventário foram do tipo *likert scale*².

No Brasil, a discussão sobre a importância das crenças ganhou força na década de 90 com estudos iniciais de Almeida Filho (1993) que definiu a abordagem ou a “cultura de aprender” como: “maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’” (p.13). Segundo o autor, a cultura de aprender língua está relacionada à região, etnia, classe social e grupo familiar dos aprendizes, transmitidas como

² Nesse tipo de questionário, os participantes teriam que responder algumas asserções baseados em graus de respostas possíveis, tais como: concordo fortemente, concordo, não concordo e nem discordo, discordo e discordo fortemente.

tradição, de forma naturalizada, subconsciente e implícita. Para o autor, as crenças fariam parte da competência implícita também dos professores de LE, e não somente dos estudantes.

Outro trabalho de relevância para os estudos sobre crenças no Brasil foi publicado no ano de 1995, pela pesquisadora Ana Maria Barcelos, cujo título foi “A cultura de aprender línguas”. Neste trabalho a pesquisadora definiu o conceito de cultura de aprender línguas como o conhecimento intuitivo dos aprendizes, podendo ser implícito ou explícito, que constitui as crenças, os pressupostos culturais e ideias sobre como se deve aprender línguas, sendo esse conhecimento dos aprendizes baseado em sua experiência educacional anterior, e em suas leituras prévias.

Esse estudo trouxe contribuições significativas para as pesquisas sobre crenças na área de ensino-aprendizagem de LE no Brasil, ao evidenciar em seus resultados crenças presentes no imaginário de estudantes do curso de Letras/Inglês. O resultado apontou três crenças principais:

- 1) aprender inglês é adquirir as estruturas gramaticais da língua;
- 2) o professor é o principal responsável pela aprendizagem da língua;
- 3) o lugar ideal para se aprender inglês é no exterior.

Além disso, entre os informantes da pesquisa, havia a crença de que a melhor maneira para se aprender uma língua é lendo, evidenciando assim, uma concepção de linguagem por parte dos informantes da pesquisa reduzida à aquisição de palavras, ignorando outros aspectos complexos da língua.

A repercussão de tal trabalho foi muito ampla. A partir dele outros foram desenvolvidos, tanto pela autora quanto por outros pesquisadores brasileiros. Na seção seguinte apresentaremos algumas definições de crenças, competência e, em seguida, apontaremos qual conceito utilizaremos nesta pesquisa.

1.1 Conceitos utilizados para a definição do termo “crenças”

Definir o conceito de crenças é uma tarefa deveras complexa. Muitos estudiosos brasileiros e estrangeiros já o fizeram, elencando suas características. Uma das dificuldades está no fato de o termo ser abordado em diferentes áreas do conhecimento. Assim, a palavra “crença” é utilizada não somente no campo teórico da Linguística, mas também em diferentes áreas como a Antropologia, Filosofia, Psicologia e Sociologia. No escopo deste trabalho, optamos por selecionar algumas concepções sobre o termo crenças levando em consideração sua pertinência

em relação à análise dos dados obtidos na coleta e ao tema desta dissertação, bem como o conceito de competência implícita que pode ser utilizado e aplicado ao ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, sabe-se que, de maneira geral, os professores (neste contexto de pesquisa, os futuros professores) agem baseados em conhecimento implícito sobre a linguagem, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Diversos autores, preocupados com os fatores que influenciam o ensino, propuseram termos para compreender as atitudes dos professores em sala de aula, tais como: *abordagem de ensino* (Almeida Filho, 1993) e *crenças* (Barcelos, 2001, 2004 e 2006), entre outros conceitos que apresentaremos a seguir.

Assim como Silva (2007), optamos por sistematizar as diferentes concepções de crenças e suas modificações ao longo do tempo. Contudo, o quadro foi adaptado para apresentar somente as definições propostas ao longo dos anos por Barcelos, principal referência deste trabalho. Além disso, abordamos também autores que utilizaram conceitos distintos, mas que se relacionam com o termo crenças. A apresentação de outros conceitos será feita ao longo do texto, após o quadro e as considerações advindas dele.

Termos	Definições
Crenças (Barcelos, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (...) as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas próprias experiências, na cultura e no folclore.” (p.72)
Crenças (Barcelos, 2004a)	“As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas . Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132, grifo meu)
Crenças (Barcelos, 2004b)	“Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20)

Crenças (Barcelos, 2006)	“(…) uma forma de pensamento, como construções da realidade, 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (p.18)
--------------------------	--

Quadro 1: Conceitos utilizados para a definição de Crenças (adaptado de Silva 2007)

Barcelos (2001) afirma que as crenças são “opiniões” e ideias a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sabemos que o conceito passou por reformulações que discutiremos a seguir, no entanto, discutiremos primeiramente essa visão inicial de crenças.

Segundo a autora, as ideias e opiniões são formuladas a partir das experiências com a LE estudada. Pensando semanticamente, a palavra “opinião” significa juízo sobre algo, a opinião não é uma certeza (pois precisa ser confirmada), mas uma ideia formulada de acordo com aquilo que se vivencia, ou de acordo com o que se ouve sobre determinado tema. Entendemos que, talvez por esse motivo, a autora defina as crenças como pessoais, contextuais, e também pertencentes ao segmento cognitivista, relacionada ao pensamento.

A próxima definição presente no quadro é a de Barcelos (2004a). No conceito apresentado neste trabalho, a autora afirma que as crenças são intuitivas e implícitas e acrescenta o fato de elas não estarem somente relacionadas ao contexto pessoal, mas serem socialmente construídas, em um processo de interação. Essa concepção pode ser conferida em Barcelos (op.cit, p.132) por meio do fragmento “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.”

Posteriormente, Barcelos (2006) afirma que por ter apresentado outras definições anteriormente (2001, 2004), preferia posicionar-se de maneira semelhante a Dewey (1933), corroborando para o entendimento do termo, que segundo o autor mencionado é:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (DEWEY, 1933, p.18)

Após a apresentação de conceitos elaborados por Barcelos e devido à relevância de outros conceitos, passamos à apresentação de definições diferentes das adotadas nesta pesquisa, mas que também são utilizadas para tratar do tema das crenças. Para iniciar essa discussão, o

primeiro termo que iremos discutir é o de *representação social*, utilizado por Jodelet *apud* Castellotti & Moore, 2002, p.8 que encontra muitos adeptos, sendo utilizado em diferentes trabalhos sobre representações de estudantes e professores na área de EAL (Ensino e Aprendizagem de Línguas).

Nesse sentido, em texto intitulado *Social Representations of Languages and Teaching* (2002), Castellotti & Moore discutem a importância das representações sociais no ensino de línguas. As autoras afirmam que as imagens compartilhadas, que existem em um grupo social sobre outras pessoas e seus idiomas, podem ter efeitos significativos no interesse dos aprendizes em aprender o idioma. De acordo com as autoras, alguns estudos revelam forte correlação entre a imagem de um país - elaborada pelo aprendiz - e as representações que este constrói sobre a língua alvo.

Por isso, uma imagem negativa da Alemanha e de seu povo, por exemplo, reflete a visão de que aprender alemão é difícil e insatisfatório, e o mais preocupante é que essas representações podem ser transformadas em estereótipos e disseminadas pelos próprios professores, se não houver reflexão crítica sobre tal tema. No caso da língua espanhola, ou de qualquer outra língua estrangeira, poderia acontecer o mesmo e as representações sobre esse idioma influenciariam as práticas de ensino dos futuros professores.

O trabalho de Rozenfeld (2007) com estudantes de um curso de extensão para iniciantes de alemão mostrou esses estereótipos sobre a Alemanha transferidos para a aprendizagem do idioma. Em uma das perguntas de pesquisa a autora estudou as crenças (representações) de tais estudantes, e obteve como resultado a categorização das crenças em três tipos: crenças tipicizadas, crenças comparativas e crenças relativizadas. Tais crenças estavam relacionadas à imagem de tais estudantes quanto à língua e cultura alemã.

Além do exposto, Castellotti & Moore (op.cit) assinalam que os professores devem estimular os alunos a criticarem suas representações internalizadas, tanto individuais como coletivas. Convergimos para esse aspecto citado pelas autoras, pois entendemos que o professor tem a possibilidade de exercer esse papel, mas para a realização dessa intervenção ele deve, antes, conhecer suas próprias crenças/representações e as dos aprendizes a fim de refletir sobre elas e compreender sua natureza, tendo assim, condições de problematizar o tema juntamente aos estudantes.

Tendo como base as leituras de autores nacionais e internacionais, Silva (2005), propõe o termo *crenças* ou *aglomerados de crenças* como ideias formadas a partir das experiências por diferentes atores do processo educativo: alunos, professores e diretores. Tais ideias são, segundo o autor, relativamente estáveis, pois se mantêm por um período de tempo determinado.

Na definição de Silva (2005) identifica-se o conceito desenvolvido por Barcelos, mas consegue-se ampliar seu entendimento quando envolve os outros atores do processo educativo, como coordenador e diretor, e não somente o professor e o estudante. No entanto, a palavra “ideia” poderia ser reavaliada, pois possui um sentido vago. A palavra posicionamento, por outro lado, parece expressar maior reflexão sobre as experiências vividas.

O conceito de imaginário trazido por Cardoso (2002) relaciona-se à definição de representação e também possui alguns aspectos semelhantes às crenças. No entanto, nessa concepção, as crenças estariam incluídas no imaginário, como podemos ver no excerto seguinte, uma vez que segundo a autora, no imaginário situa-se “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e ensinar” (p.20)

Apesar dessa profusão de termos, e alguns serem adequados ao nosso contexto de pesquisa, optamos pelo termo crenças por considerarmos que este conceito é o que melhor expressa as certezas e incertezas dos futuros professores, baseados em suas experiências com relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Finalizamos, portanto, esta seção, e nos tópicos seguintes, vamos apresentar a natureza das crenças e as três abordagens de investigação possíveis na linha teórica escolhida por nós.

1.2 Natureza das crenças

Em trabalhos sobre o tema, na década de 90, as crenças geralmente eram consideradas estruturas mentais estáveis e fixas. Tais crenças estariam localizadas no interior da mente das pessoas e seriam diferentes do conhecimento. Havia nesse contexto a relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações de professores e alunos eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham (Barcelos, 2007). Esses tipos de estudos são condizentes com o que Barcelos (2001) denominou como abordagem normativa de investigação de crenças.

Além de tais estudos, observou-se avanço na área da cognição que ressignificou a maneira de compreender a natureza das crenças. Assim, a perspectiva cognitiva influenciou outras visões sobre as crenças, indicando uma posição mais contextual desse conceito, não mais de uma natureza estática e fixa como se entendia anteriormente. De acordo com Barcelos (2007), outros estudos abordaram essa nova maneira de compreender a natureza das crenças, tais como Barcelos e Kalaja (2003, p.233), que apresentaremos nesta seção. Nesse sentido, as autoras enfatizam que as crenças são:

Dinâmicas: ao contrário do que se acreditava, nessa nova percepção entende-se que as crenças mudam através de um período de tempo, no curso de nossa história de vida, bem como em uma mesma situação. Essa dinamicidade, segundo Dufva (2003), não significa que as crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em algo: “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (p.143);

Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: conforme apresentado anteriormente, as crenças já não são compreendidas como estruturas mentais prontas e fixas, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças são sociais porque nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais;

Experienciais: Para Dewey (1993), as crenças são entendidas como o resultado de interações entre indivíduos e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. Assim, complementando essa visão, aplicando à aprendizagem de línguas estrangeiras, Hosenfeld (2003) afirma que “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (p.39).

Mediadas: Para Dufva (2003), as crenças são meios de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas, esta visão enquadra-se em uma perspectiva sociocultural do estudo das crenças;

Paradoxais e contraditórias: um dos aspectos a que essas características se referem é o fato de as crenças serem ao mesmo tempo individuais e coletivas, tornando-se contraditórias. Elas são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (Barcelos e Kalaja, 2003, p. 233);

Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: Barcelos (2007) afirma que “apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças.” (p.115).

Segundo Richardson (1996, p.104 *apud* Barcelos, 2006, p.26) recentemente admite-se que não somente as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a “mudança e/ou formação” de novas crenças. Barcelos (2006) cita o exemplo de um aprendiz que começa a utilizar filmes na sua aprendizagem de língua estrangeira, passa a ver filmes e a discutir com colegas. Esse estudante pode assumir que isso seja benéfico para sua aprendizagem e formar esse tipo de crença. Do mesmo modo, um professor que se identifica com a abordagem tradicional de ensino, ao experimentar uma atividade de tarefa, ao ver que o resultado foi positivo, pode passar a utilizar um tipo de abordagem mais comunicativa.

No mesmo trabalho citado, Barcelos discute que tais mudanças não ocorrem repentinamente, mas que elas estão relacionadas à existência de momentos catalisadores de reflexão e de consequente questionamento/transformação de uma crença na prática. Para a autora, esses momentos catalisadores de reflexão seriam *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer. É quando toma-se consciência do que realmente se acredita e vislumbra-se a possibilidade de pensamento alternativo.

Desse modo, Barcelos (2006) afirma que na relação interativa, diferentemente da primeira posição, tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças.

No próximo tópico serão apresentadas as abordagens de investigação das crenças conhecidos na área de ensino e aprendizagem de línguas (EAL).

1.3 Abordagens de investigação das crenças na área de EAL

O estudo das crenças é um tema complexo, e ao longo do tempo houve um desenvolvimento de maneiras de compreensão dessa área de estudo na LA. Barcelos (2001) cita três abordagens possíveis para investigar as crenças:

Normativa: nesse tipo de abordagem, as crenças são inferidas a partir de um conjunto pré-determinado de afirmações. Nesse modelo, as crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. Estudos indicam que elas são consideradas indicadoras do comportamento futuro dos alunos como bons aprendizes ou aprendizes autônomos. O objetivo na abordagem normativa é apenas fazer o levantamento das crenças e sua análise parte de questionários

fechados. O trabalho de Horwitz (1988) foi pioneiro nesse sentido e propôs questões do tipo *likert scale*. O objetivo desse inventário foi levantar, descrever e classificar as crenças de maneira sistemática;

Metacognitiva: as crenças são consideradas conhecimentos metacognitivos nessa abordagem. A ideia central é que: “o conhecimento metacognitivo dos alunos se constitui em suas ‘teorias ação’, que os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem” (BARCELOS, 2001, p.79). A ideia principal dessa abordagem é que os aprendizes pensam sobre seu processo de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças. Os instrumentos de pesquisa utilizados nessa abordagem são as entrevistas e os questionários semiestruturados;

Contextual: a ênfase nesse modelo é o caráter contextual das crenças. Pelo fato de elas serem dinâmicas e socialmente construídas, dá-se maior atenção à relação entre crenças e ação. Os instrumentos mais utilizados são as entrevistas e principalmente a observação em sala de aula. Os estudos que se enquadram nessa abordagem não objetivam generalizar sobre o termo, mas buscam compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos.

Em Barcelos (2001), encontramos também o trabalho de pesquisadores que criticaram a concepção de crenças como “entidades cognitivas encontradas na mente dos aprendizes de língua” (p.75), e que eram caracterizadas como estáveis. A autora apresenta autores como Kalaja (1995), que propõe estudos nos quais o uso da linguagem seja voltado para a ação e não somente para o pensamento.

Observamos nos trabalhos posteriores ao de Barcelos que muitas de suas concepções sobre crenças se devem às contribuições da pesquisadora citada, como na caracterização das crenças como dinâmicas e sociais.

No próximo tópico, discutiremos a concepção de Almeida Filho (1993) sobre abordagem de ensino/ensinar e as competências necessárias ao professor de línguas, uma vez que o autor apontou uma possível compreensão das crenças a partir de tais conceitos em um momento anterior ao de autores já citados.

1.4 Crenças e desenvolvimento de competências

No contexto de ensino de línguas, é muito comum o pensamento de que para ser professor de língua estrangeira o conhecimento linguístico seja suficiente, e muitas vezes, a atenção a fatores didáticos não são considerados. Essa parece ser a visão de cursos livres de idiomas quando contratam pessoas nativas dos países da língua alvo, que muitas vezes não possuem formação acadêmica na área, e não fizeram o percurso de formação acadêmico-profissional que visa preparar o futuro docente. Tal percurso é crucial para a formação docente, pois envolve diferentes fatores, como o contato com o idioma, aprender e realizar as primeiras práticas de ensino com base na sua formação linguística e literária, assim como didático-pedagógica.

No panorama acadêmico contemporâneo de ensino de línguas, contudo, a formação reflexiva do professor de LE é cada vez mais investigada, pois habilidades e competências são essenciais para o exercício da profissão e desenvolvimento de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Sabe-se que, de maneira geral, os professores agem baseados em conhecimento implícito sobre a língua. Assim, a prática pedagógica dos docentes é orientada por suas intuições, experiências, teorias ou concepções sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem, bem como seu conceito de língua e de língua estrangeira. Tais intuições e concepções influenciam em grande medida o agir dos professores, interferindo no interesse e construção da identidade³ do aprendiz daquela língua estrangeira.

Nesse sentido, Barcelos (2004a) afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve questões de identidade, e ao nosso ver, as crenças seriam parte constituinte da identidade, assim, segundo a autora, nós somos aquilo em que acreditamos. Quanto a esse aspecto, estamos de acordo com o posicionamento da pesquisadora, pois observamos que além de nos constituir, as crenças influenciam fortemente nossas decisões cotidianas, pois os conceitos de identidade, crenças e decisões estão interligados.

Tal fato pode ser observado em escolhas rotineiras desde como nos vestir, por exemplo, até os motivos elencados para se estudar ou ensinar uma língua. Escolhemos estudar a língua espanhola e não a inglesa, por quê? As decisões cotidianas tomadas por nós se relacionam com

³ Entendemos o conceito de identidade a partir das reflexões e contribuições de Rajagopalan (2009, 71), para quem este não é um conceito pronto e acabado, mas que está em constante transformação e é reconstruído a todo momento diante da sociedade fragmentária na qual vivemos. Para o autor, as identidades são definidas estruturalmente e em oposição a outras identidades.

aquilo em que acreditamos, com nossa ideologia, e não seria diferente na escolha de aprender ou ensinar uma LE.

As identidades, assim como as crenças, estão em constante mudança e podem ser ressignificadas. Desse modo, a preocupação com a influência das teorias pessoais dos professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE levou diversos autores e pesquisadores, preocupados com os fatores que influenciam o ensino, a proporem termos para compreender as atitudes dos docentes em sala de aula, propondo um diálogo com os termos crenças, representação e construção da identidade (tanto do aprendiz quanto do docente).

Entre tais termos, estão os citados por Silva (2005, p.73): *teorias implícitas* (Breen, 1985; Clark, 1988), *teorias populares* (Lakoff, 1985). Além desses pesquisadores estrangeiros, temos também o termo *crenças* desenvolvido no Brasil por Barcelos.

Para Almeida Filho (1993), as ações e decisões do professor na construção do seu ensino ao longo do tempo são guiadas pela *abordagem básica de ensino*, entendida como: “(...) um 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” (p.17, grifo nosso).

De acordo com o autor, o que faz o professor ensinar como ensina é a sua abordagem, que varia entre o explícito/conhecido e o implícito/desconhecido por ele. O conhecimento da abordagem de ensino desse professor é a primeira exigência para que seja possível avaliar o resultado da aprendizagem e constatar se há necessidade de alterar as estratégias de ensino ou mantê-las. Segundo o autor, em trabalho posterior, as “ideias de ensino estão coligadas a capacidades específicas de ação – as competências” (2006, p.3).

Em seu modelo da Operação Global do Ensino, Almeida Filho (1993, p.17) indica quais seriam as tarefas de um professor que se propõe a ensinar uma LE. O autor aponta pelo menos quatro dimensões para que o professor consiga realizar essa tarefa:

- 1) o planejamento das unidades de um curso;
- 2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- 3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- 4) a avaliação de rendimentos dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

De acordo com o autor citado, o que orienta as ações do professor é sua abordagem de ensinar. No entanto, apesar de reconhecer a importância da abordagem de ensino, o autor afirma que as competências são responsáveis pela ação de ensinar a partir das concepções constitutivas de tal abordagem, pois para o autor: “a abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, intuições, conjecturas, convicções etc) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais” (2006, p.3). Podemos ver o modelo da Operação Global ampliado na figura 1:

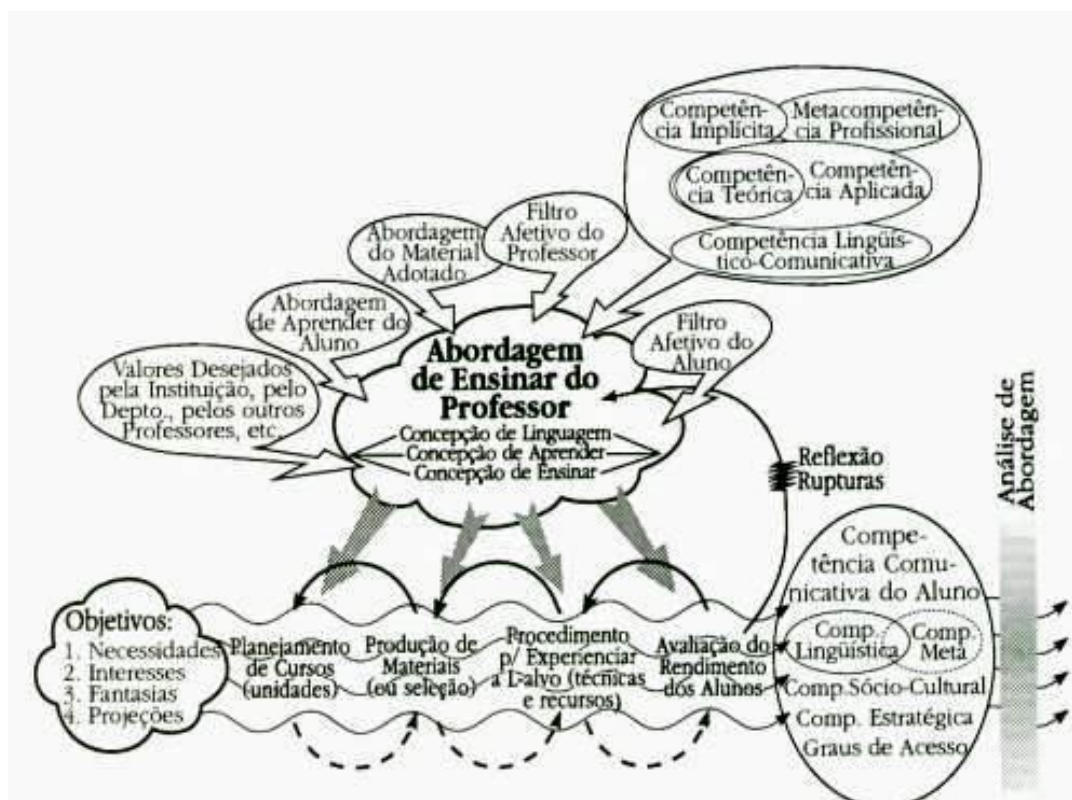


Figura 1: Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas – Almeida Filho (1993, p.22)

Ainda de acordo com Almeida Filho (1993), seriam desejáveis cinco competências para o professor de língua estrangeira: *Competência Implícita*, *Competência Teórica*, *Competência Aplicada*, *Competência Linguístico-Comunicativa* e *Competência profissional*. Tais conceitos referentes ao profissional professor de línguas foram desenvolvidos e discutidos posteriormente àquele trabalho, com a publicação do livro *O professor de Língua Estrangeira em Formação* (1999), e do artigo *O Professor Profissional, Reflexivo e Comunicacional de Línguas* (2004).

A definição de competência subjacente a esses estudos e que segundo o autor possui maior sustentação é a de um “construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos

informais (de crenças, prioritariamente) de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 2-3).

1.5 Competências do professor de língua estrangeira

De acordo com Almeida Filho (2004), a constituição das competências docentes não ocorre de maneira isolada, mas articulada:

(...) quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. (ALMEIDA FILHO, 2004, p.8)

Dessa forma, o autor afirma que a característica do ensinar dependerá de uma combinação de uma ou mais competências básicas. Assim, assinalamos o fato de todas as competências caminharem juntas e serem essenciais ao aperfeiçoamento do profissional de língua estrangeira.

Almeida Filho (1993, p.20) entende que uma prática de ensino embasada apenas na competência linguístico-comunicativa é uma prática de ensino básica. Essa competência seria, portanto, insuficiente para a construção de uma prática profissional e reflexiva. Para tanto, o desenvolvimento da Competência Teórica, da Competência Aplicada e da Competência Profissional deve ser incentivado. Na concepção do autor, as crenças estão imbricadas no processo de ensino de uma língua estrangeira, ora uma competência se destaca, ora outra. Por esse motivo, apresentaremos resumidamente cada competência destacada por Almeida Filho (1993).

É recorrente pensarmos no professor de língua estrangeira como alguém que tem alto domínio sobre a língua. Para Almeida Filho (1993) essa seria a competência *linguístico-comunicativa*, que é o conhecimento da língua que ensina que permite ao professor ensinar o que sabe.

Segundo o autor, entretanto, no momento quando adentram a sala de aula, entra em ação outra competência básica: a *competência implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências anteriores. Desse modo, o autor afirma que:

(...) baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós (ALMEIDA FILHO, 1993, p.20).

Podemos ver na figura 2 proposta por Almeida Filho (2004), que a competência implícita é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, estando vários fatores relacionados a ela, tais como as atitudes, lembranças, e sensações, além do imaginário (mito, projeções e imagens):

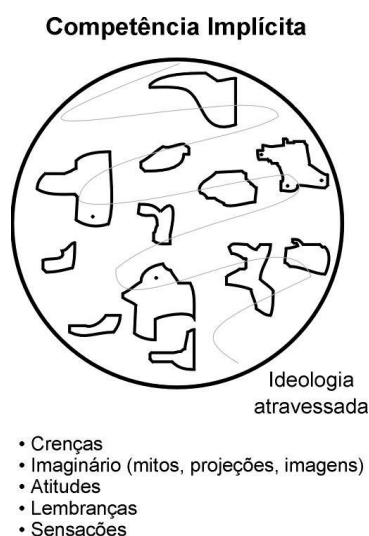


Figura 2: Esquema de Competência Implícita proposto por Almeida Filho (2004, p.8)

As crenças, termo adotado neste trabalho, constituem assim como outros fatores, informações determinantes na competência implícita, crucial no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Assim, compreende-se a importância de se discutir e repensar as crenças dos futuros professores de língua espanhola, desde o ingresso na universidade, ou seja, desde os primeiros semestres do curso de Letras .

A *competência teórica*, por sua vez, desenvolve-se à medida que o professor avança na sua profissionalização, conhecendo as teorizações de autores e pesquisadores sobre os processos de aprender e ensinar línguas. De acordo com o estudioso citado, a *competência teórica* cria interfaces com a competência natural implícita visando a criar equilíbrio entre o saber dizer e o saber fazer.

Portanto, a competência de ensinar, que sintetiza a abordagem consciente desejada, só pode ser alcançada mediante uma *competência aplicada*. Tal competência capacitaria o professor a ensinar de acordo com seus conhecimentos conscientes, permitindo que ele explique com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém certos resultados.

O autor entende que, para haver mudanças de fato na abordagem do professor, é preciso que haja “rupturas (após reflexões e estudos) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e a ensinar LE, ou seja, na abordagem de ensino dos professores.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.19).

Por último, temos a *competência profissional* que, de acordo com Almeida Filho (op. cit), é a elevação a um nível mais alto de consciência profissional. Essa competência é capaz de fazer com que o professor conheça seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

O conhecimento das competências e seu desenvolvimento são essenciais para os professores de LE e para os futuros professores de ELE, a fim de que tenham uma boa formação e essa se baseie em discussões tanto de caráter teórico e prático, quanto pessoal e implícito. Portanto, o estudo do conceito de competência na área de Linguística Aplicada, desenvolvido por Almeida Filho (1993), é essencial para a formação de professores (contexto desta pesquisa que se realiza na universidade), assim como para a própria formação pessoal dos estudantes que têm a possibilidade de (re)pensar seus conceitos sobre a aprendizagem e o ensino de línguas.

É nesse sentido que o referencial de Almeida Filho (1993), especialmente o termo *competência implícita*, torna-se indispensável para este trabalho, uma vez que possibilita a reflexão sobre os conhecimentos pessoais trazidos ao curso.

As experiências anteriores com a língua estrangeira podem gerar crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, fato que torna preciso nos determos nesse aspecto em relação aos estudantes ingressantes para que, desde o início do curso, conceitos formados, mas também em constante mudança, sejam discutidos e avaliados.

1.6 O que entendemos por crenças?

Tendo como base as diferentes definições para o termo crenças, formulamos uma definição que possa abranger os aspectos investigados neste trabalho.

Entendemos as crenças de alunos e professores quanto à língua, à cultura e ao ensino, como maneiras de ver e perceber o mundo, construídas socialmente, mas também de modo individual, pois são formadas a partir de experiências. Tais crenças estão fortemente relacionadas, no momento inicial da formação, às experiências de aprendizagem dos estudantes ingressantes.

As crenças são, com base nos teóricos apresentados, dinâmicas, interacionais e contextuais, passíveis de serem reformuladas com o passar do tempo. Esse é um aspecto crucial

que torna a investigação das crenças um desafio, uma vez que a identificação e reflexão sobre as crenças em um momento inicial de formação pode tornar possível a conscientização dos aprendizes sobre a existência delas, a fim de que tais crenças não se tornem estereótipos negativos sobre a língua e cultura estudadas, bem como sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Após a explicação sobre o conceito e a posição teórica utilizados nesta pesquisa, especialmente em relação às crenças, passamos ao capítulo 2, no qual serão discutidos aspectos metodológicos que possibilitaram o alcance dos objetivos anteriormente citados.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo explicaremos os procedimentos que tornaram possível a realização da pesquisa. Dividimos este capítulo em 4 seções. Na 1ª seção apresentaremos uma breve discussão sobre a Ciência e seus pressupostos, e em seguida a natureza desta pesquisa indicando o paradigma qualitativo. Na 2ª seção, contextualizaremos o cenário de pesquisa, apresentando informações sobre o curso e o contato com os participantes. Já na 3ª seção, indicaremos o perfil dos estudantes participantes desta pesquisa. Por fim, na 4ª seção faremos algumas considerações sobre instrumentos e procedimentos de pesquisa e descreveremos cada um dos instrumentos utilizados, acompanhados pelo seu procedimento de aplicação, visando esclarecer as circunstâncias de aplicação e fatos que consideramos relevantes para maior clareza quanto à metodologia deste trabalho.

2.1 O fazer científico

Antes de tratarmos da metodologia, resenhamos alguns pressupostos do fazer científico, não só nas Ciências Sociais/Humanas, mas também nas outras áreas do conhecimento que determinaram, em certa medida, a compreensão sobre Ciência nos dias atuais.

A pesquisa científica, durante muito tempo, pautou-se em encontrar verdades absolutas, que pudessem ser constatadas na realidade, por meio de experimentação. Essa pode ser considerada uma das características principais do paradigma positivista, que buscava a objetividade e o distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

No entanto, a concepção do que é Ciência e do que é fazer Ciência foi alterada por mudanças sociais. O acontecimento histórico da pós-modernidade ou pós-modernismo caracterizou-se pelo avanço da tecnologia, da automação e invasão/democratização da informação, causando uma crise de paradigmas, pela falta de referenciais e pela crítica à modernidade.

De acordo com Holmes (1992), na condição pós-moderna houve mudanças em relação a quem faz pesquisa, pois nesse contexto não é apenas o especialista que faz ciência, mas também aqueles que estão diretamente relacionados ao fenômeno estudado, no contexto de trabalho. Na área de educação, os próprios professores e alunos podem participar dos estudos. Assim, a ênfase também muda, havendo maior preocupação com o processo e não só com o produto. A maneira de analisar os dados é pelo método interpretativista, no qual o pesquisador

deve estar próximo ao sujeito pesquisado, há a análise do processo e o objetivo não é delinear um quadro generalizador, mas local.

Ainda de acordo com o autor: “a abordagem positivista está certamente na tradição moderna, enquanto o modelo interpretativista parece caber melhor no esquema de coisas pós-moderno” (tradução nossa)⁴.

Conforme apontamos anteriormente, é neste contexto de globalização e de grande acesso às informações, por parte dos estudantes, que os trabalhos em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira são incluídos. Nesse panorama, o professor deve refletir constantemente sobre a sua prática, dispondo de embasamento teórico que o oriente sobre como proceder.

Desse modo, outro paradigma ganhou destaque, uma vez que o modelo quantitativo não conseguiu abarcar a complexidade das relações entre os seres humanos, próprio das Ciências Humanas.

Foi nesse sentido que se desenvolveu o paradigma qualitativo, de caráter subjetivo, no qual o sujeito passa a ter voz, e não é visto apenas como objeto de estudo, mas como um ser complexo que deve ser compreendido em suas particularidades. Por conseguinte, a produção de conhecimento também se modificou em decorrência de tais mudanças.

2.2 Natureza da pesquisa

A natureza desta pesquisa é qualitativa de base interpretativista, considerada como a mais adequada para os nossos objetivos, uma vez que desejamos identificar crenças de estudantes ingressantes de um curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol. Assim, para nós, cada sujeito-participante é um indivíduo particular, sendo relevante, portanto, que levemos em consideração sua história de vida e experiências com a língua e não apenas o momento pontual da pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), o paradigma interpretativista, sendo uma alternativa ao positivismo, revelou algumas mudanças em relação ao (à) observador (a), uma vez que a compreensão deste (a) está “enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.32). Nesse sentido, assinalamos que, mesmo com a identificação da pesquisa com este modo de compreender Ciência, não podemos nos esquecer de alguns pressupostos gerais do fazer científico, como a

⁴ No original: “The positivist approach is definitely in the modernist tradition, whilst the interpretative model seems to fit in well into the post-modern scheme of things.” (HOLMES, 1992, p.47)

confiabilidade da pesquisa, a não interferência e a não manipulação de dados por parte do pesquisador.

Concordamos que na investigação qualitativa isso é difícil de ser alcançado, apesar de desejável, pois dar voz ao sujeito e participar ativamente do processo deve gerar também alguns cuidados para que haja o mínimo de influência sobre os dados, garantindo assim a confiabilidade dos resultados.

Apresentaremos nas próximas seções os procedimentos adotados por nós para atender aos critérios de confiabilidade na pesquisa. Como sabemos, a própria escolha dos instrumentos de coleta de dados pode manipular as respostas do participante se eles não forem selecionados e aplicados corretamente. No entanto, fizemos o possível para nos afastarmos de tal possibilidade. Com tal objetivo, apresentaremos nos próximos tópicos todas as informações relativas à compreensão do cenário de pesquisa e das razões de seleção dos instrumentos, bem como os procedimentos de aplicação adotados, a caracterização dos participantes e o cenário de pesquisa.

2.3 Cenário de pesquisa

Inicialmente, esta pesquisa foi delineada para focalizar estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol de duas universidades. No entanto, percebemos que de acordo com os objetivos definidos inicialmente não havia necessidade de dois contextos de pesquisa, pois não propusemos um estudo comparativo entre instituições.

Desse modo, esta pesquisa foi realizada em um curso de licenciatura plena em Letras Português/Espanhol de uma universidade pública do interior paulista, oferecido no período noturno e que possui duração de 5 anos. Rodrigues e Yokota (2013, no prelo) descrevem que anualmente 40 alunos iniciam seu curso de licenciatura nessa universidade. Segundo os dados, os 40 alunos são para a licenciatura em Letras Português (subdividida em 2 turmas, sendo 20 vagas para licenciatura em Português/Espanhol e 20 vagas para Português/Inglês). De acordo com as autoras, o ingresso até o ano de 2011 se dava por meio do vestibular convencional e, a partir do ano de 2011, passou a ser exclusivamente por meio das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), via SISU (Sistema de Seleção Unificada). Para esta pesquisa, convidamos os ingressantes que estavam no 2º semestre do curso.

Foi nesse contexto que realizamos a coleta de dados mantendo contato com os participantes, por meio de correio eletrônico e também por intermédio da professora de língua

espanhola da turma, que foi essencial para a continuidade das etapas previstas, visto que a docente entregava o material enviado por nós aos alunos e recebia a produção escrita deles.

2.4 Participação dos estudantes

Para a realização deste trabalho, convidamos os alunos ingressantes no curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol do ano de 2013. Foi feito inicialmente o esclarecimento sobre a pesquisa⁵ indicando o tema, o objetivo e a importância da mesma. Solicitou-se a todos que aceitaram participar, o preenchimento de um questionário e que lessem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A).

Nesse contato inicial, 13 estudantes concordaram em colaborar com esta pesquisadora, respondendo ao questionário. No esclarecimento sobre a pesquisa, havíamos indicado as outras fases da pesquisa e os estudantes aceitavam participar, no entanto, nem todos os estudantes executaram todas as tarefas que faziam parte dos instrumentos de coleta de dados.

O contato estabelecido com os participantes foi virtual, por meio de e-mails (o que dificultou um pouco o andamento da coleta de dados), ou por intermédio da professora da turma. O auxílio da professora da turma foi essencial para o andamento do trabalho, pois esta intermediava as entregas de material (solicitando e recebendo os textos dos alunos) o que tornou possível o recebimento de 9 autobiografias, as quais se tornaram objeto de análise.

Após recebermos os questionários e autobiografias, realizamos entrevista, e nessa última etapa, contamos com a participação de 18 estudantes. Do número total de participações, verificamos que 9 estudantes participaram de todas as etapas da coleta de dados. Portanto, o critério estabelecido para a seleção dos participantes foi considerar aqueles que haviam participado das três etapas da coleta de dados: questionário, autobiografia e entrevista. O material coletado possibilitou a triangulação dos dados e posterior análise.

Para que a participação dos estudantes durante as etapas realizadas na pesquisa seja visualizada de maneira mais abrangente, elaboramos o quadro 2:

Etapa	Instrumento	Nº de participantes
1 ^a	Questionário	13
2 ^a	Autobiografia	9
3 ^a	Entrevista	18

Quadro 2: Instrumentos de coleta de dados

⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, Nº do processo 17083713.6.0000.5504/ Parecer: 472.277

2.5 Perfil dos participantes

As informações a seguir indicam o perfil dos participantes cujas produções serão, de fato, consideradas como *corpus* desta pesquisa:

Participantes	Sexo	Idade	Instituição em que estudou antes da faculdade	Já estudou Espanhol? Quanto tempo?
P1	Feminino	22 anos	Rede pública	Espanhol intermediário (5 ^a e 6 ^a série EF, e três anos no CEL) ⁶
P2	Feminino	18 anos	Rede pública	Não
P3	Feminino	18 anos	Rede pública	Não
P4	Feminino	20 anos	Rede pública	Estudou Espanhol no CEL
P5	Feminino	18 anos	Rede privada	Espanhol do 5 ^o ano 9 ^o ano
P6	Masculino	23 anos	Rede pública	Não
P7	Feminino	19 anos	Rede pública	Estudo espanhol no 1 ^o ano do EM
P8	Feminino	21 anos	Rede pública	Não
P9	Feminino	36 anos	Rede pública	Estudou espanhol por 6 meses

Quadro 3: Informações pessoais dos participantes

A partir da leitura do quadro, nota-se o predomínio de estudantes do sexo feminino, com idade entre 18 e 23 anos e oriundos da escola pública. Os dados quanto à origem dos estudantes são representativos, pois reforçam que houve mudança do perfil do estudante ingressante desde 2004, uma vez que o estudo de Rodrigues e Yokota (2013, no prelo) por meio de análise de questionários constatou que nos anos de 2004 e 2005 havia mais estudantes da escola privada que da escola pública. Contudo, nos anos de 2007 e 2008 houve indícios de equilíbrio entre os dois públicos, já no ano de 2012, 95% dos estudantes eram provenientes da escola pública. Esta pesquisa confirma esses dados, pois mostra que dos 9 participantes, apenas 1 é proveniente de escola pertencente à rede privada.

Quanto ao conhecimento do Espanhol, também há certo equilíbrio das respostas obtidas, pois 5 participantes afirmam ter estudado a língua espanhola no ensino básico e 4 participantes afirmam não ter conhecimento de espanhol.

⁶ CEL: Centro de Estudos de Línguas. Projeto pertencente à rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, no qual jovens matriculados na escola regular podem aprender outra língua estrangeira em horário oposto ao de suas aulas no ensino regular, em uma unidade escolar que possui esse projeto denominado CEL.

2.6 Instrumentos e procedimentos na investigação de crenças

Nesta parte do trabalho, utilizamos definições de duas autoras que tratam de metodologia na pesquisa sobre crenças, Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006). No entanto, antes de tratarmos dos instrumentos em si, fizemos uma distinção de cunho semântico a fim de explicitar os passos realizados no que se refere às questões metodológicas. Nesse sentido, os dois termos a serem destacados são: instrumentos e procedimentos. Segundo o dicionário Houaiss (2011):

a) **Instrumento:** 1. Objeto usado para executar algo; apetrecho, ferramenta 2 fig. Recurso utilizado para se chegar a um resultado. (p.543)

b) **Procedimento:** 2. Modo de fazer (algo); técnica, método. (p.759)

Desse modo, tendo apresentado o contexto do curso e o perfil dos estudantes, descreveremos no tópico a seguir os instrumentos de pesquisa, juntamente com os respectivos procedimentos, compreendidos conforme sua significação etimológica apresentada acima. Adotamos neste trabalho a nomenclatura “procedimentos de aplicação”, pois nas seções seguintes apresentaremos os “procedimentos de análise dos dados”.

2.7 Instrumentos de coleta de dados

Este trabalho insere-se na abordagem metacognitiva do estudo das crenças na área de ensino e aprendizagem de línguas e, portanto, os instrumentos de pesquisa foram eleitos de acordo com tal posicionamento. Segundo Barcelos (2001), os instrumentos mais utilizados nessa abordagem são as entrevistas semiestruturadas, os autorrelatos (neste trabalho optamos pela nomenclatura autobiografia) e os questionários semiestruturados.

Por meio deste estudo, pretendemos investigar a visão de ingressantes do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol sobre aprender e ensinar espanhol e identificar possíveis crenças no que diz respeito ao que seja aprender e ensinar Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Por isso, consideramos que a seleção dos instrumentos: questionário, entrevistas semiestruturadas e autobiografias é adequada, pois possibilitam que os participantes tenham voz na pesquisa e que possamos chegar o mais próximo possível do que realmente pensam sobre o tema abordado.

Apresentamos a seguir os instrumentos utilizados a partir da tradição nos estudos das crenças e, principalmente, dos estudos das autoras citadas anteriormente.

2.7.1 Questionário

Na área de EAL, particularmente no estudo de línguas, o questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) desenvolvido por Horwitz, uma das primeiras pesquisadoras das crenças no ensino-aprendizagem internacionalmente, tem sido amplamente utilizado. As respostas ao questionário BALLI de Horwitz são elaboradas no padrão *likert-scale* de avaliação, ou seja, possuem diferentes graus de concordância conforme apresentado anteriormente.

Segundo Vieira-Abrahão (2006) citando Barcelos, os questionários em escala foram muito utilizados na abordagem normativa do estudo das crenças. De acordo com a autora (2006, p.222): “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados.”

No entanto, o questionário como instrumento de coleta de dados aponta algumas possíveis crenças, mas não garante que elas façam parte das teorias implícitas do professor (em nosso caso, o professor em formação), o que reforça a necessidade de se utilizar outros instrumentos e procedimentos, deixando este como uma fonte primária de dados (Barcelos, 2006; Vieira-Abrahão, 2006).

Apesar das possíveis limitações, o questionário também oferece vantagens, e uma delas é a possibilidade de se optar por questionários mistos, envolvendo questões fechadas e questões abertas. Esses tipos de questionários são utilizados com o objetivo de levantar informações pessoais, expectativas e crenças, para confirmar dados coletados por outros métodos qualitativos.

Há outros modelos de questionário como o modelo *likert-scale*. No entanto, concluímos que somente a sua aplicação não atendia aos objetivos desta pesquisa, visto que são respostas mais objetivas sob a perspectiva normativa. Por essa razão, optamos por aplicar neste trabalho o questionário misto, uma vez que combina duas maneiras de obter informações, uma mais normativa, e a outra que possibilita maior flexibilidade nas respostas.

Outro motivo para não termos adotado os questionários em escala foi o fato de o consideramos de difícil interpretação em relação à clareza do pensamento do participante, pois este poderia responder, por exemplo, que “concorda em parte”, ou que “discorda em parte” com

uma afirmação, tornando difícil uma interpretação mais objetiva sobre as respostas. Por essa razão, preferimos adaptar o questionário misto, em suas questões fechadas, em somente três possibilidades de respostas: *concordo*, *discordo*, e *estou em dúvida* para que pudéssemos reduzir possíveis dificuldades de compreensão.

Desse modo, o questionário elaborado por nós (apêndice B) foi organizado em três partes: a primeira parte contém os dados do participante, no qual solicitamos que este colocasse apenas as iniciais do nome. Essa medida foi tomada para que pudéssemos garantir o sigilo das informações. A segunda parte do questionário contou com 10 questões fechadas, nas quais decidimos manter as três possibilidades de respostas, pois estas haviam sido pilotadas anteriormente e não houve problemas de compreensão da pergunta. Já na terceira parte, elaboramos 5 questões abertas, por meio das quais o participante poderia falar de sua experiência com a língua, expressando possíveis crenças.

2.7.2 Procedimentos de aplicação do questionário

Antes de chegarmos à aplicação do questionário anexo, fizemos a pilotagem desse instrumento, contando com a participação de 11 estudantes de outra universidade também pública. Quanto ao número total de participantes na pilotagem, 5 estudantes que o responderam pertenciam ao curso de licenciatura em inglês (1º ano), 3 estudantes cursavam licenciatura em espanhol (3º e 4º anos), e 3 estudantes estavam matriculados no curso de licenciatura em francês (1º ano).

Para a pilotagem, não conseguimos estabelecer contato exclusivamente com alunos ingressantes na licenciatura em LE. Apesar disso, consideramos que essa foi uma experiência que contribuiu bastante para a elaboração do questionário final, pois todos estavam em um curso de licenciatura de língua estrangeira, e no questionário deixamos a possibilidade de o participante pensar na língua em que iria se licenciar, o que de certa forma validou o teste para a transposição do nosso questionário final.

Dessa maneira, a partir das respostas obtidas na pilotagem, constatamos que deveríamos aprimorar as perguntas, principalmente as da terceira parte, com a finalidade de reduzir o número de perguntas que davam margem a repostas do tipo “sim” e “não”. Contudo, apesar de termos pilotado o questionário, ainda contamos com imprevistos no momento de sua aplicação como, por exemplo, a incerteza sobre a língua na qual o questionário deveria ser respondido.

O questionário foi aplicado por intermédio da professora da disciplina Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 2. Conforme descrito anteriormente, a primeira parte do

questionário solicitava dados pessoais e pedia apenas as iniciais dos nomes. Percebemos, posteriormente, que não havíamos colocado nenhuma outra maneira de entrarmos em contato com o participante (o que havia sido feito por correio eletrônico no questionário que testamos) para darmos continuidade à pesquisa. Esse imprevisto dificultou bastante a identificação de cada participante e só foi possível estabelecer contato com eles depois de termos solicitado a lista de e-mail da turma à professora responsável.

2.7.3 Autobiografia

Esse instrumento de pesquisa pode ser oral ou escrito, configura-se como um relato sobre experiências pessoais e pode ter caráter autobiográfico. Segundo Vieira-Abrahão (2006), no estudo das crenças, diferentes modalidades de autorrelatos orais têm sido utilizados objetivando mapear e buscar entender suas origens.

O autorrelato - nesta pesquisa utilizamos o termo 'autobiografia', assim como Vieira-Abrahão (2004) - é um instrumento de pesquisa que possibilita a reflexão sobre as experiências de aprendizagem e de ensino dos participantes. Por esse motivo, é considerado não diretivo, já que não busca uma crença específica. Esse fato torna a autobiografia, um instrumento com capacidade de reduzir a possibilidade de influência sobre os participantes, e isso possibilita que o pesquisador encontre evidências de crenças que podem surgir por meio de outros instrumentos.

2.7.4 Procedimentos para produção da autobiografia

Para a realização desse instrumento, utilizamos um roteiro (apêndice C), contendo algumas questões para que o participante tivesse um ponto de partida, uma vez que a pesquisadora não estava presente na aula no dia em que os alunos receberam as orientações para a produção, e não poderia dar as informações pessoalmente. Apesar disso, esse fato não prejudicou a conclusão dessa etapa na pesquisa, pois como afirmamos anteriormente a professora da turma intermediou a coleta de dados.

Inicialmente, para que essa atividade fosse realizada pelos participantes, entramos em contato com os que haviam respondido ao questionário, e assinado o termo de compromisso concordando em participar das outras etapas da pesquisa. Porém, como obtivemos poucas respostas por e-mail (apenas 3 participantes nos retornaram com seu texto), solicitamos à professora da turma, novamente, que nos auxiliasse nesse momento, entregando o roteiro da

autobiografia impresso e uma folha para aqueles que aceitassem participar, escrevessem e lhe entregassem. Dessa maneira, foi possível conseguirmos a adesão de mais seis participantes.

No decorrer dessa atividade, surgiram algumas dúvidas, que realmente poderiam ter sido resolvidas se tivéssemos feito a pilotagem anteriormente. Uma das dúvidas foi em relação à língua na qual deveria ser escrita a autobiografia, e outra em relação ao formato do texto. Procuramos responder todas as indagações entrando em contato com os participantes por e-mail, e assim foi possível a realização da atividade.

No texto que preparamos, escrevemos algumas orientações quanto à elaboração, com o cuidado de não influenciarmos a autobiografia. No início do texto, tentamos deixar claro que aquelas eram perguntas apenas como sugestões para iniciar, mas que eles poderiam ficar livres para escrever o que considerassem ser pertinente. Por esse motivo, não numeramos as questões e no final reforçamos que eles poderiam não seguir aquelas perguntas.

Constatamos, porém, que dois participantes não construíram uma narrativa, como gostaríamos, mas apenas responderam às perguntas propostas em forma de questionário. Apesar disso, essas produções fazem parte de nosso *corpus* e também devem contribuir para este trabalho.

2.7.5 Entrevista

Optamos por esse instrumento de pesquisa pelo fato dele ser privilegiado em pesquisas de natureza qualitativa visto que, de acordo com Manzini (2003), o pesquisador tem a possibilidade de ter contato mais efetivo com os participantes, e a possibilidade de complementar dados que tenha conseguido com o auxílio de outros instrumentos.

As entrevistas são classificadas em três tipos e, segundo Vieira-Abrahão (2006), são geralmente utilizadas como fonte primária para a coleta de dados, mas também podem ser utilizadas como fonte de dados secundária, na triangulação de dados coletados por outros instrumentos, e conforme apontado anteriormente foi nessa perspectiva que trabalhamos com esse instrumento, juntamente com o questionário e a autobiografia.

Existem as *entrevistas estruturadas* que se aproximam dos questionários (em sua organização e pressupostos), e permitem chegar ao posicionamento de diversas pessoas sobre determinado tema. Por outro lado, são rigidamente padronizadas e não permitem oscilações ou maior liberdade nas respostas dos entrevistados.

As entrevistas *semiestruturadas*, por sua vez, permitem maior flexibilidade nas respostas, embora também sejam estruturadas. Neste tipo de entrevista, o pesquisador é

responsável por elaborar questões orientadoras, e essas questões ou ideias não precisam seguir uma ordem fixa. Tal característica permite que tópicos não previstos pelo pesquisador surjam e enriqueçam a entrevista.

Por outro lado, existem também as *entrevistas não-estruturadas* ou *informais*, nas quais não há questões orientadoras, entrevistador e entrevistado podem conversar sobre temas livres com base nas questões que orientam o trabalho científico que está sendo desenvolvido. Nesse sentido: “muito embora esse seja o tipo mais aberto de entrevista, ainda assim o pesquisador exerce algum tipo de controle na interação de forma que o foco nas questões pesquisadas seja mantido” (BURNS apud Vieira-Abrahão, 2006, p. 223),

Considerando que os objetivos desta pesquisa foram: identificar possíveis crenças dos participantes que influenciassem seu entendimento sobre a aprendizagem e o ensino de língua espanhola, bem como perceber se houve indícios de mudança dessas crenças durante o período pesquisado, julgamos que a entrevista semiestruturada seja a mais adequada para alcançarmos esses objetivos, dado que possibilita que o entrevistado reflita sobre pontos solicitados e discorra sobre temas levantados durante a entrevista, possibilitando maior flexibilidade no desenvolvimento da interação.

As entrevistas foram realizadas em dois dias no final do semestre letivo. Esse período foi escolhido porque os participantes da pesquisa e outros alunos da turma do 1º ano de Letras/Espanhol iriam realizar uma prova oral como parte da avaliação final da disciplina “Introdução aos estudos de língua espanhola 2”. Consideramos esta uma oportunidade propícia à realização das entrevistas uma vez que os participantes já estariam na universidade e poderiam fazer a entrevista no mesmo dia em que fizessem outra atividade acadêmica.

Após terminarem a prova oral os alunos eram convidados a participar da entrevista. Destacamos o fato de que, antes de abordá-los na universidade, a pesquisadora havia entrado em contato com os participantes que responderam ao questionário e escreveram a autobiografia, por meio de correio eletrônico. Além disso, comunicou-lhes que poderiam escolher se gostariam de fazer a entrevista antes ou depois da avaliação. Assim, alguns participantes já haviam concordado em participar e preferiram fazer a entrevista após a avaliação da disciplina citada, pois estariam menos apreensivos.

2.7.6 Procedimentos de aplicação da entrevista

Na realização da entrevista, nosso objetivo foi não perder o foco das perguntas, e por isso, pensamos ser mais prudente ter algumas questões norteadoras. Assim, elaboramos um

roteiro contendo 8 perguntas básicas que nos auxiliaram neste instrumento de pesquisa (apêndice D). Quando houve necessidade de esclarecimentos, as perguntas foram passíveis de alterações.

No início da interação, explicamos novamente os objetivos e o tema de pesquisa, e pedimos a autorização dos participantes para gravarmos a entrevista, explicando-lhes que a gravação seria utilizada em análise posterior. Não tivemos resistências quanto a isso, e todos aceitaram que a interação fosse gravada, embora alguns participantes tenham ficados nervosos no início, talvez pela presença do gravador, mas logo se familiarizaram e responderam normalmente.

Houve episódios inesperados no momento da entrevista, como a interrupção desta devido ao toque repentino do celular da participante, o que fez com que a conversa fosse retomada alguns minutos depois. Também aconteceu um fato curioso que foi a afirmação de uma participante enquanto esta se dirigia à sala na qual estávamos e alguém a indagou sobre o que iria fazer, ela afirmou que iria dar uma entrevista que fazia parte de uma pesquisa na qual ela era o objeto de estudo. Consideramos esse fato relevante, pois mostrou a consciência da estudante sobre a importância de sua participação no processo.

2.8 Procedimentos de análise dos dados

A primeira providência para organização dos dados foi reunir os materiais coletados: questionários, a produção escrita das autobiografias e as entrevistas gravadas em áudio. Estando com os questionários em mãos, primeiro instrumento aplicado, fizemos uma leitura geral, a fim de percebermos possíveis regularidades nos registros. Posteriormente, procuramos, a partir da leitura mais detalhada, agrupar as respostas em termos de maior incidência.

O questionário utilizado foi o misto e esse instrumento demandou um tratamento diferenciado na apresentação das informações, sendo estas divididas e apresentadas em dois tópicos: questões abertas e questões fechadas. Nas questões fechadas, elaboramos tabelas com a porcentagem de cada resposta, e nas abertas, apresentamos as questões e as discussões. Apesar dessa separação, unimos na análise os dois tipos de dados, obtidos tanto na parte aberta quanto na parte fechada, pois faziam parte do mesmo instrumento. Desse modo, identificamos seis categorias relacionadas às crenças tanto de aprender quanto de ensinar espanhol língua estrangeira. Essas categorias serviram de base para a análise dos outros instrumentos, principalmente da entrevista, pois a autobiografia forneceu outros tipos e informações, como a experiência anterior dos participantes com a aprendizagem de línguas.

Pela ordem de aplicação, a próxima ferramenta utilizada foi a autobiografia. Fizemos a leitura de todos os textos, buscando identificar pontos relevantes em relação aos objetivos e agrupar as respostas comuns. Terminada a leitura, elaboramos alguns tópicos a fim de agrupar excertos de textos que possuíam alguma relação entre si e com as categorias identificadas através do questionário.

Após a autobiografia, passamos à escuta e transcrição da entrevista semiestruturada. No caso desse instrumento, ouvimos e optamos por transcrever o áudio na íntegra, referente às entrevistas com os 9 participantes. Depois de uma leitura detalhada, também selecionamos excertos que correspondiam às categorias anteriormente determinadas pelos demais instrumentos de coleta de dados. Desse modo, foi possível elaborarmos uma interpretação sobre os dados obtidos a partir de cada instrumento.

Na apresentação de todos os instrumentos de pesquisa, mantivemos as respostas dos participantes conforme estes responderam em cada ferramenta utilizada, posteriormente, realizamos a análise baseando-nos nas categorias estabelecidas no questionário.

Finalizada a explicitação dos procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho, que englobou discussões sobre o paradigma científico abordado, sobre a natureza da pesquisa, do contexto de pesquisa e sobre o perfil dos participantes e dos instrumentos utilizados, bem como procedimentos adotados para que os objetivos fossem atingidos, passamos à discussão dos dados e apresentação das crenças obtidas por meio de cada instrumento utilizado na investigação.

CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

Para melhor visualização das informações e organização desta parte do trabalho, dividimos este capítulo em três tópicos referentes a cada instrumento de pesquisa utilizado, a fim de apresentarmos os dados obtidos por eles bem como as discussões e análises decorrentes de tais dados. A ordem de apresentação e discussão será:

A (Questionário- questões abertas e fechadas);

B (Autobiografia);

C (Entrevista Semi-Estruturada).

Iniciaremos pelo questionário, que contemplou tanto questões abertas quanto fechadas.

3.1 Instrumento de coleta de dados: Questionário

3.1.1 Questões fechadas

Com o intuito de facilitar a visualização das informações do questionário (questões fechadas), elaboramos tabelas com as respostas dos nove participantes referentes às 10 questões fechadas do questionário (agrupando-as por ordem de aproximação temática), além de outros quadros de apresentação para os dados obtidos nas questões abertas.

Tabela 1⁷

A língua espanhola é mais fácil que outras línguas	f	%
Concordo	3	33,33
Discordo	3	33,33
Estou em dúvida	3	33,33
Total	9	100,00

Tabela 2

Já estudei a língua espanhola e tenho boa proficiência. Portanto, não terei dificuldade para ensinar essa língua.	f (frequência)	%
Discordo	8	88,89
Estou em dúvida	1	11,11

⁷ A ordem das tabelas não é a mesma do questionário, pois as agrupamos em relação ao tema. O questionário completo pode ser consultado no apêndice II.

Total	9	100,00
-------	---	--------

Tabela 3

Se eu não viajar para o país que fala a língua que vou ensinar, não poderei ser um bom professor		
	f	%
Concordo	2	22,22
Discordo	5	55,56
Estou em dúvida	2	22,22
Total	9	100,00

Tabela 4

O bom professor de língua estrangeira deve ser como um falante-nativo e falar com sotaque da língua que ensina		
	f	%
Discordo	4	44,44
Estou em dúvida	4	44,44
Não respondeu	1	11,12
Total	9	100,00

Tabela 5

Ao final do curso de Letras serei capaz de compreender e me comunicar perfeitamente em língua espanhola.		
	f	%
Concordo	5	55,56
Estou em dúvida	4	44,44
Total	9	100,00

Tabela 6

Ao final do curso de Letras, estarei preparado para ser professor de espanhol		
	f	%
Concordo	6	66,67
Estou em dúvida	3	33,33
Total	9	100,00

Tabela 7

Acredito que no curso de Letras/Espanhol terei disciplinas que me ajudarão a ser um bom professor		
	f	%
Concordo	9	100,00
Total	9	100,00

Tabela 8

No curso de Letras aprenderei uma língua estrangeira como se estivesse em um curso de idiomas		
	f	%
Concordo	2	22,22
Discordo	4	44,44
Estou em dúvida	3	33,33

Total	9	100,00
-------	---	--------

Tabela 9

O curso de Letras deve priorizar a comunicação em L.E	f	%
Concordo	4	44,44
Discordo	4	44,44
Não respondeu	1	11,12
Total	9	100,00

Tabela 10

O curso de Letras/Espanhol deveria ter mais aulas de gramática	f	%
Concordo	5	55,56
Discordo	2	22,22
Estou em dúvida	2	22,22
Total	9	100,00

A partir das tabelas e das repostas presentes no questionário fechado, observamos quais asserções poderiam contribuir para os objetivos de pesquisa, a saber: a identificação de possíveis crenças no discurso dos estudantes e futuros professores de ELE relacionadas à aprendizagem e ao ensino dessa língua; a percepção se houve ou não alteração das crenças durante o período de realização da pesquisa. Com tais objetivos, selecionamos as questões que apresentaram o maior número de respostas concordantes ou ainda as afirmações que não possuíram respostas unânimes.

Desse modo, chegamos às seguintes crenças que serão discutidas mais adiante:

- a) Aprender espanhol;
- b) Aprendizagem de LE na universidade
- c) Ensino de LE e o falante nativo
- d) Formação de professores de línguas na universidade

A partir das questões abertas do questionário foi possível estabelecermos outras duas crenças sobre o ensino de espanhol que serão apresentadas posteriormente.

3.1.2 Questões abertas

Nas questões abertas, que compuseram o questionário misto, foram elaboradas cinco perguntas a fim de coletarmos informações mais detalhadas sobre os participantes e sobre o pensamento deles em relação à aprendizagem e ao ensino de espanhol. As cinco perguntas foram:

- I. Na sua opinião, o que é necessário para ser um bom professor de língua espanhola? Como seria a aula desse professor?
- II. Para você, por que é importante aprender Espanhol?
- III. O que você costuma fazer para aprender a língua espanhola? Você estuda em casa? Tem alguma técnica ou estratégia?
- IV. Qual a diferença entre estudar espanhol no curso de licenciatura e em um curso de idiomas?
- V. Quais matérias do curso você imagina que te darão formação para ser professor?

Nesta parte do questionário pudemos identificar outras 2 categorias de crenças além das cinco anteriores:

- e) Bom professor de espanhol
- f) Aula de espanhol

A apresentação dos dados foi organizada em quadros, pois o questionário abordou tanto a língua espanhola quanto o curso de licenciatura em Letras/Espanhol, além de outros aspectos relacionados ao falante nativo.

Por questões de organização, optamos por agrupar categorias que fossem semelhantes, independentemente de pertencerem à parte aberta ou fechada do questionário. Assim, iremos apresentar as categorias na sequência estabelecida anteriormente (a, b, c, d, e, f). Ressaltamos que nos próximos instrumentos de pesquisa as categorias foram retomadas e discutidas à medida que suas informações o permitiram.

3.1.2.1 a) Crença sobre aprender espanhol

Antes de apresentar e discutir a crença referente à aprendizagem do espanhol, pensamos ser relevante apresentar os motivos pelos quais os participantes desta pesquisa se

interessaram por estudar este idioma. Com tal objetivo, retomamos a questão aberta 2, nela pudemos verificar que os motivos mais citados para se aprender espanhol estavam relacionados em grande parte:

- ao número de falantes no mundo
- ser a língua oficial dos países vizinhos.

As informações podem ser acompanhadas pelo quadro⁸ 4:

Questão 2: Para você, por que é importante aprender Espanhol?

Participantes	Respostas
P1	Primeiramente porque essa é a língua de nossos países vizinhos , acredito que deve haver um estreitamento entre nós , valorizarmos mais nossos países irmãos. Em segundo, aprender uma outra língua é muito satisfatório!
P2	Para que eu possa ser independente em um país que fale esta língua e também possa crescer, acumular e dividir meus conhecimentos .
P3	Porque é a segunda língua mais falada no mundo e no meu caso porque fiquei apaixonada pela língua!
P4	Porque estou em um curso de licenciatura plena em Letras/Spainhol .
P5	Uma segunda língua é sempre importante para acrescentar em seu currículo , mas também para lidar com estrangeiros e expandir os horizontes . Ainda assim, é uma profissão que está em falta no mercado de trabalho, quando graduada terei muitas oportunidades.
P6	Espanhol está entre os dez idiomas mais falados no mundo , ocupando a quarta colocação com, aproximadamente, 450 milhões de falantes. É uma das línguas que se desenvolveram através dos séculos e carrega, portanto, uma pesada história de transformação e adaptação, é uma das línguas mais fascinate que existe e pouco sé sobre ela.
P7	De modo geral, aprender um idioma além do nativo é de suma importância pois possibilita o conhecimento de outras culturas, o aumento das chances de se conseguir um emprego em outro país , etc. Além disso, o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo , principalmente em países próximos ao Brasil.
P8	Para os Brasileiros por uma possível comunicação com os países hispanohablantes vizinhos . Como adicional a um currículo . Além disso, pelo espanhol ter muitos falantes e ser uma língua que possui vasto domínio.
P9	Porque é uma das línguas mais faladas no mundo e por causa do mercosul e dos países vizinhos nossos que falam espanhol.

Quadro 4: Motivos para aprender espanhol (questionário aberto)

⁸ As respostas presentes em todos os quadros referentes ao questionário e aos demais instrumentos foram transcritas exatamente conforme os participantes responderam, incluindo possíveis equívocos quanto à ortografia e pontuação.

Conforme as respostas gerais dos participantes, organizamos os motivos pelos quais seria importante aprender espanhol no quadro 5:

Motivos para aprender Espanhol	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Nº
a) Número de falantes no mundo			■			■	■	■	■	5
b) Língua dos países vizinhos	■						■	■	■	4
c) Motivos profissionais					■		■	■		3
d) Realização pessoal/cultural		■			■		■			3
e) Aprender LE	■									1
f) Motivação afetiva			■							1

Quadro 5: Síntese dos motivos indicados

A partir dessas informações, sinalizamos o fato de esse resultado mostrar que o discurso da mídia pode ter influenciado a visão, e, conseqüentemente, as respostas dos participantes quanto à importância da Língua Espanhola, uma vez que nos anos 90, por razões político-econômicas, em especial com relação ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) passou-se à valorização do espanhol e do português no contexto latino-americano.

Além disso, não podemos desconsiderar a relevância das políticas linguísticas implementadas para a difusão desse idioma e do processo de globalização, que rompeu fronteiras e permitiu que por meio das novas tecnologias, os falantes de diferentes países pudessem se comunicar a qualquer momento, bastando apenas estarem conectados à rede mundial de computadores.

Além dos aspectos mencionados, constatamos também que outros 3 participantes citam elementos pessoais para aprendizagem do idioma (no quadro 4, ver P2, P5 e P7).

De acordo com as frases selecionadas do quadro 4, os estudantes demonstram ter consciência de que o contato com o estrangeiro é de suma importância para seu próprio desenvolvimento pessoal, incluindo a aprendizagem da língua estrangeira. Expressões como “lidar com estrangeiros e expandir horizontes” (P5), “crescer, acumular e dividir meus conhecimentos” (P2) convergem para essa interpretação.

A partir das frases, observamos que P7 citou o interesse por conhecer novas culturas por meio do espanhol, atrelando esse aspecto mais cultural ao mercado de trabalho (conseguir emprego em outro país). Esse posicionamento por parte do estudante nos pareceu bastante consciente, pois revela que para ele aprender um idioma deve primeiramente proporcionar o

conhecimento de novas culturas. Simultaneamente, o estudante demonstra ter consciência do valor de uma língua estrangeira em suas qualificações para o mercado de trabalho, mas não cita apenas motivos relacionados à remuneração e benefícios que o conhecimento dessa língua poderia lhe oferecer, diferindo, portanto, do discurso utilitarista deste tempo, no qual as atividades devem ter utilidade para serem necessárias, em que a função comunicativa da língua se destaca em detrimento da dimensão cultural.

Prosseguindo a análise, a fim de refletirmos sobre crenças relacionadas à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), propusemos a questão da facilidade do espanhol em relação a outras LEs, por meio da seguinte afirmação: “A língua espanhola é mais fácil que outras línguas”. Conforme pode ser observado no quadro 6, obtivemos como resultado: 3 estudantes concordaram com a afirmação (P1, P7, P9), 3 discordaram (P3, P6, P8), e 3 ficaram em dúvida (P2, P4, P5).

a) Aprender espanhol	Respostas
1) A língua espanhola é mais fácil que outras línguas	3 concordaram 3 discordaram 3 ficaram em dúvida

Quadro 6: Crença sobre aprender espanhol (dados da tabela 1)

Em discussões sobre o espanhol como língua estrangeira, Kulikowski e González (1999) afirmaram que a língua espanhola em um momento inicial do estudo é vista como fácil pelos estudantes. Por semelhanças com a língua materna, eles têm a sensação de entendê-la e creem que seu estudo é desnecessário. Segundo as autoras, essa concepção têm grande importância nesse momento inicial com a língua e pode favorecê-los ou prejudicá-los no processo de aprendizagem.

Apesar dessa percepção inicial levar à crença da facilidade, de acordo com Kulikowski e González (1999), a opinião dos estudantes sobre a língua e sua aprendizagem poderá alterar-se, levando-os a considerar o espanhol como uma língua de difícil aprendizado, passar a vê-la como “outra língua”, que jamais poderão conhecê-la plenamente e muito menos usá-la bem. Além destes dois ‘cenários de aprendizagem’, idealmente os estudantes poderiam chegar a um terceiro momento em que haveria um equilíbrio entre as duas percepções iniciais.

Conforme mostrado anteriormente, no perfil dos participantes, 5 já haviam estudado a língua estrangeira em momento anterior à universidade (P1, P4, P5, P7, P9) e os outros 4 (P2, P3, P6, P8) tiveram o primeiro contato com o espanhol no curso de Letras. Desse modo, levando

em consideração o fato de que a coleta de dados ocorreu em um momento em que eles já haviam cursado um semestre de língua espanhola, nossa hipótese é de que esse contato com a língua tornou possível um olhar mais crítico quanto a essa afirmação de facilidade da língua fazendo com que as respostas dadas não fossem unânimes.

Quando comparamos essa informação com aquelas apresentadas no perfil, percebemos que aqueles que discordaram da afirmação foram os participantes que não estudaram o espanhol antes de ingressar na universidade (P3, P6, P8).

Quanto aos participantes que concordaram que a língua espanhola é mais fácil que outras línguas, observamos que os três estudantes já tinham conhecimento prévio do idioma (P1, P7, P9). Sobre os que ficaram indecisos, P2 nunca estudou espanhol, P4 e P5 já tinham conhecimento do idioma (pelo menos 3 anos de estudo), e talvez por isso não estivessem tão certos dessa suposta facilidade.

Por outro lado, aqueles que afirmaram desconhecer o idioma foram os mesmos estudantes que discordaram da facilidade do espanhol em relação a outras línguas, talvez porque estão no 2º cenário de aprendizagem de Kulikowski e González (1999).

Dessa maneira, os dados obtidos com o questionário sugerem que:

- 1) O perfil dos estudantes de Letras Português/Espanhol mudou em relação à pesquisa de 1999. Os estudantes daquela época tinham o primeiro contato com o ELE na universidade o que não ocorre exclusivamente neste espaço, atualmente;
- 2) O momento de coleta de dados desta pesquisa não é o início do curso, ou seja, não coincide com o da pesquisa de 1999. Portanto, os estudantes já tiveram mudanças em suas percepções iniciais sobre a língua espanhola;
- 3) Parte dos estudantes, atualmente, não tem a crença inicial da facilidade da língua espanhola, como detectou o estudo de Raizer (2012) com estudantes de ensino fundamental (em lugar da imagem de fácil para difícil, parte de seus sujeitos de pesquisa passou da percepção de difícil para fácil).

A diversidade de respostas dadas pelos estudantes que fizeram parte desta pesquisa não é um problema, visto que as crenças são caracterizadas exatamente pela sua dinamicidade, tanto em termos individuais quanto sociais.

Ainda sobre essa categoria de crenças, apresentaremos a questão 3 do questionário (parte aberta) que aborda estratégias de aprendizagem da língua espanhola citadas pelos participantes que complementaram a análise apresentada:

Questão 3: O que você costuma fazer para aprender a língua espanhola? Você estuda em casa? Tem alguma técnica ou estratégia?

As respostas quanto às estratégias de aprendizagem da língua espanhola podem ser acompanhadas por meio do quadro 7.

Participantes	Respostas
P1	Estudo em casa , nesses estudos abordo leitura e memorização de vocabulário (de substantivos à verbos) . Pode parecer ultrapassado, mas tenho como estratégia, estudar gramática a partir de tabelas , uma coisa de cada vez, a mim ao menos funciona.
P2	Estudo com colegas e pela internet , ouço músicas em espanhol .
P3	Sim, costumo estudar em casa , normalmente assisto à vários vídeos em espanhol e também procuro aumentar meu vocabulário pensando em algumas palavras e buscando-as.
P4	Estudo em casa, e gosto de usar as monitorias do departamento para aprimorar meus conhecimentos .
P5	Ainda não comecei a estudar em casa, porque a língua não me agrada , estou pensando somente no mercado de trabalho. Porém, sou professora particular de um garotinho do 7º ano e ajudo-o a estudar para a prova de espanhol dele, assim, eu relembro o que aprendi quando tinha a idade dele.
P6	Estudo sozinho , não sei se tenho uma boa técnica, provavelmente não, leio bastante pelas várias páginas da web , além de fazer os exercícios que a professora passa em aula .
P7	Para fixar e aprender mais palavras em espanhol, aumentando assim meu vocabulário, tento ler notícias em espanhol, ouvir músicas acompanhando as letras, assistir alguns vídeos e fazer os exercícios propostos em sala de aula . Tento estabelecer uma rotina de estudo e durante as leituras busco repetir as palavras em voz alta para praticar a pronúncia .
P8	Estudar. De preferência escutar músicas e conversações. Tentar ler e escrever na língua .
P9	Costumo ouvir músicas, assistir programas ou novelas em espanhol . Costumo também acessar o site do jornal El país e tentar ler as notícias.

Quadro 7: Resposta completas sobre estratégias de aprendizagem

Os resultados foram organizados quantitativamente no quadro 8, e a análise foi realizada no decorrer do texto. Indicamos inicialmente, se era individual ou em grupo, para posteriormente listarmos as estratégias citadas.⁹

Estratégias para aprender o Espanhol	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Nº
Estudar individualmente (em casa)										7
Estudar em grupo (monitoria/colegas)										2
Ler e/ ou memorizar vocabulário										3
Ler e/ ou escrever na língua										3
Ouvir músicas em espanhol										4
Assistir vídeos										2
Fazer exercícios pedidos em sala										2

Quadro 8: Síntese - Estratégias de aprendizagem

Com essa pergunta, pretendíamos conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes ingressantes e futuros professores de ELE e identificarmos possíveis crenças relacionadas à aprendizagem de línguas. Constatamos que os métodos de estudo mais citados referiram-se à aprendizagem por meio utilização da música e da leitura:

- Atividade com música (4 participantes: P2, P7, P8, P9);
- Ler e memorizar vocabulário (3 participantes: P1, P3, P7);
- Ler e escrever na língua (3 participantes: P6, P8, P9);

Para a análise desses dados, retomamos Barcelos (1995) e a pesquisa sobre cultura de aprender línguas, a qual obteve como um de seus resultados, a crença de que a melhor maneira para se aprender uma língua é lendo. Dessa maneira, ao observarmos os dados desta pesquisa que focaliza a língua espanhola, percebemos que os participantes também valorizam a leitura como uma boa maneira para se aprender a língua estrangeira (6 de um total de 7 participantes que responderam a questão). A partir dessas informações, podemos refletir sobre o enfoque na

⁹ P4 e P5 não citaram estratégias efetivas para aprender o idioma (P4 afirma que estuda em casa, mas não explicita como o faz), já P5 disse que não estuda em casa porque a língua espanhola não a agrada e que pensou somente no mercado de trabalho.

leitura e sobre as políticas linguísticas que guiam as decisões sobre como deve ser o currículo de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.¹⁰

Uma das constatações da pesquisadora foi de que havia entres os informantes da pesquisa a crença de que a melhor maneira para se aprender uma língua era lendo. Conforme apresentamos, os dados desta parte do trabalho retomam essa crença, mostrando que devido, em grande parte, às políticas linguísticas implementadas no país, essa cultura de aprender línguas continua atual.

Além dessas reflexões sobre aprendizagem e leitura, gostaríamos de mencionar outro aspecto que se destacou nas respostas dos aprendizes, que foi a utilização da música e de vídeos para aprender espanhol. Com a globalização e maior acesso às tecnologias, o contato dos estudantes com recursos multimídia e acesso à internet se tornou constante e rotineiro. Atualmente, pode-se encontrar vários conteúdos disponíveis *online* e aliá-los à aprendizagem ou ao ensino de uma língua estrangeira.¹¹

¹⁰ Desde o ano de 2012, a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – a escola pública do estado de São Paulo, tem adotado em relação ao espanhol, o livro didático intitulado *El arte de leer Español*, que está dividido em 3 volumes. A opção por este material didático relaciona-se com os enfoques de ensino atuais, que se baseiam no uso da leitura e compreensão de textos, como habilidades centrais, a partir das quais devem ser desenvolvidas as outras habilidades, como expressão oral e escrita e compreensão auditiva.

No documento oficial Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), há considerações sobre o valor educativo da língua estrangeira, que vai além da capacitação para fins comunicativos, segundo o documento, a leitura, a prática escrita e a comunicação oral devem ser contextualizadas (BRASIL, 2006, P.87). Essas orientações, conforme também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visam à construção de um currículo que integre os diferentes conhecimentos.

No que se refere ao ensino de língua materna, os PCNs possuem postulados semelhantes ao de língua estrangeira quanto ao desenvolvimento da leitura. De acordo com as orientações oficiais, o ensino de língua portuguesa deve ser centrado no texto, e a leitura deve ser um processo no qual o leitor/ aluno realiza um trabalho de construção ativo do conhecimento. Nessa perspectiva, a leitura não seria apenas um processo de decodificação, mas uma atividade de compreensão e atribuição de sentido, e o leitor competente alguém que compreende o que lê e é capaz de ler também o que não está escrito, utilizando estratégias de leitura para encontrar elementos implícitos.

Conforme apresentamos anteriormente, os participantes desta pesquisa tiveram contato com a língua espanhola em escolas públicas, seja regular ou nos CEL(s). O resultado obtido por nós, de valorização da leitura para a aprendizagem do espanhol, pode ter sido também resultado das políticas a que foram submetidos enquanto aprendizes, pois pertencendo à rede estadual de ensino, as escolas deveriam seguir os parâmetros nacionais, que apesar de termos citado o ano de 2012 (livro didático), as orientações são de 2006 e já eram reformulações de documentos anteriores.

¹¹ Por meio de um trabalho intitulado “Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas”, Rocha & Larrosa (2013) abordam questões teórico-práticas sobre aprender espanhol utilizando a música como elemento motivador. Para isso, as autoras focalizam aulas ministradas em um Curso de Extensão intitulado “Aprendendo espanhol através das músicas”.

De acordo com as autoras, com a expansão da internet e a criação dos espaços digitais, tanto estudantes quanto professores, não necessitam limitar-se a questões gramaticais e preenchimento de lacunas, pois a música tem muito potencial para ser utilizada como conteúdo cultural. O acesso à sequências didáticas sobre música foi ampliado e nesse sentido, ampliaram-se também as possibilidades de exploração desse recurso tão rico culturalmente que são as canções.

Desse modo, Rocha & Larrosa (2013, p.105) afirmam “o tratamento da música também é associado aos conteúdos culturais, uma vez que a música e seus artistas intérpretes passam a ser considerados a expressão viva e cultural

Seguindo a análise, observamos que diferentemente da importância atribuída ao ensino da gramática revelada no questionário fechado, ao externar o que estudam e como estudam, a gramática não foi citada explicitamente. Apesar disso, a interpretação da expressão “fazer exercícios” indica um aspecto relacionado à gramática, mas essa interpretação não seria necessariamente a única, pois os “exercícios” podem ser atividades de expressão escrita e/ou compreensão oral. Há ênfase em atividades relacionadas à compreensão auditiva (ouvir músicas e assistir vídeos em espanhol), pois consideramos tratar-se de contato com materiais autênticos e motivadores para a aprendizagem.

Apesar das novas tendências sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras destacarem a importância da interação do aprendiz com um outro (seja ele um colega, o professor, falantes nativos, usuários da LE no espaço formal de estudo e fora dele) e de haver oportunidades para a interação real com falantes da LE (monitores, colegas, intercambistas de diferentes países, professores visitantes que falam o espanhol, estrangeiros na cidade por diferentes motivos, além da comunicação *online*), os estudantes revelam em suas respostas que estudam prioritariamente de forma individual, ou seja, parece predominar a tendência a entender a aprendizagem como um processo solitário.

3.1.2.2 b) Crenças sobre a aprendizagem de LE na universidade

Para esta categoria selecionamos, do questionário de perguntas fechadas, as seguintes afirmações:

b) Aprendizagem de LE na universidade	Respostas
2) Ao final do curso de Letras serei capaz de compreender e me comunicar perfeitamente em língua espanhola.	5 concordaram 4 discordaram
3) O curso de Letras/Espanhol deveria ter mais aula de gramática	5 concordaram 2 discordaram 2 ficaram em dúvida
4) O curso de Letras deve priorizar a comunicação em língua estrangeira	4 concordaram 4 discordaram 1 não respondeu

do(s) países da língua meta”. Podemos concluir, portanto, que aprender uma língua estrangeira por meio de música é aprender em uma perspectiva cultural, incorporando novos sentidos e valores à língua.

5) No curso de Letras aprenderei uma língua estrangeira como se estivesse em um curso de idiomas	2 concordaram 4 discordaram 3 ficaram em dúvida
--	---

Quadro 9.1 - Aprendizagem de LE na universidade

O curso de formação de professores de espanhol é o primeiro lugar de contato com a LE de 4 dos 9 participantes desta pesquisa. A partir da leitura das informações presentes no quadro anterior, tínhamos como objetivo investigar por meio da 2ª afirmação “Ao final do curso de Letras serei capaz de compreender e me comunicar perfeitamente em língua espanhola” qual a expectativa dos estudantes quanto à aprendizagem do espanhol na universidade. Sobre esse aspecto, verificamos a confirmação de 5 participantes e discordância de 4. Por meio de suas respostas os estudantes sugerem não haver total confiança sobre a aprendizagem da LE na universidade, ao menos no que diz respeito à compreensão e à comunicação. A frase 4 complementa essa interpretação, pois quando se diz que o curso de Letras deveria priorizar a comunicação em língua estrangeira, há equilíbrio nas respostas: 4 concordaram, 4 discordaram e 1 não respondeu.

Em aparente oposição à não unanimidade quanto ao quesito comunicação em LE, o aspecto gramatical teve destaque nas respostas, abordado pela frase 3, na qual 5 estudantes concordaram que o curso de Letras deveria ter mais aula de gramática, 2 discordaram e 2 ficaram em dúvida. Esse fato mostrou coerência entre as posições, uma vez que não houve resposta majoritária na questão sobre comunicação.

No capítulo de referencial teórico deste trabalho, mostramos como o termo “cultura de aprender línguas” foi utilizado na área de ensino e aprendizagem de línguas (EAL). Levando em consideração esse termo, Barcelos (1995) constatou que para os estudantes pesquisados, aprender inglês era sinônimo de adquirir e conhecer estruturas gramaticais.

No caso desta pesquisa, os dados sugerem quanto à língua espanhola, que a gramática ainda é importante para a aquisição da língua, pois 5 estudantes concordaram com a asserção, 2 discordaram e 2 não souberam responder.

Por fim, a afirmação 5 “No curso de Letras aprenderei uma língua estrangeira como se estivesse em um curso de idiomas” pretendeu investigar se para os estudantes estava clara a diferença entre o curso de idiomas livre e o curso de Letras. As OCEMs (2006) ressaltam a necessidade de, no ensino médio, ficar clara as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. Se no caso do ensino escolar esta diferença é destacada em documento oficial, no caso da universidade, em um curso

de licenciatura, ignorar a especificidade do curso que se está fazendo leva problemas de formação profissional. Nesse sentido, constatamos que 4 participantes discordaram, 2 concordaram e 3 ficaram em dúvida. Essas repostas sugerem que apesar de a maioria dos estudantes aparentar ter consciência das diferenças entre as modalidades de curso, não está claro para todos os participantes o objetivo do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol de formação de professores de LE.

Questão 4: Qual a diferença entre estudar espanhol no curso de licenciatura e em um curso de idiomas?

Nas respostas a essa questão, apresentadas no quadro 9.2, somente 1 estudante revela não ter ideia da diferença entre as duas modalidades de curso (P6). Os demais incluem alguma diferença entre os dois cursos, que serão apresentadas posteriormente.

Participantes	Curso de licenciatura / curso livre de idiomas
P1	Até o momento percebi pouca diferença, o que vi é que na Licenciatura, a história da língua é mais abordada.
P2	Na licenciatura o aluno tem um compromisso maior (ou deveria ter) e também é mais pressionado e isso me causa muito estresse, particularmente.
P3	Acredito que seja no curso de licenciatura o ensino voltado já para a aprendizagem e a didática de como ensinar isso depois, já em cursos de idiomas a maior preocupação é somente pela aprendizagem mesmo.
P4	No curso de licenciatura somos preparados para dar aula de espanhol, e num curso de idiomas, apenas aprendemos falar e escrever na língua.
P5	No curso de licenciatura aprendemos o idiomas , a cultura do povo que usa o idioma, sua literatura e, acima de tudo, aprendemos como ensinar tal idioma.
P6	Não sei, nunca tive a oportunidade de fazer um curso pago de idioma , creio que não poderei responder a essa pergunta.
P7	O curso de idiomas, a meu ver, está mais voltado para formação de pessoas que saibam falar fluentemente o idioma, ou seja, prioriza a conversação; Já o curso de licenciatura preocupa-se em formar pessoas capacitadas para ensinar esta língua , por isso trabalha com importância os aspectos necessários para um professor, como por exemplo, a origem e formação da língua ou mesmo as aulas de didática.
P8	Nossa licenciatura tem o foco de ensinar a língua. Embora o início do curso tente nos passar uma boa noção da língua, para quem nunca havia estudado espanhol em outro lugar antes talvez seja pouco tempo. Em um curso de idiomas você aprende a língua para falar, no seu ritmo e tem muito mais tempo para os

	estágios (iniciante, intermediário, fluente), além do que, aprende a língua p/ si mesmo, e não c/ didática de ensino.
P9	Acho que a diferença é que no curso de idiomas você aprende desde o básico até o avançado para se comunicar em espanhol. Já no curso de licenciatura o ensino é voltado para você aprender a língua e ensiná-la a outras pessoas.

Quadro 9.2: Curso de licenciatura / curso livre de idiomas

A partir do quadro 9.2, observamos que 6 estudantes (P3, P4, P5, P7, P8, P9) assinalaram como diferencial entre os dois tipos de curso, o foco no ensino abordado no curso de Letras. Outros 3 participantes não estabeleceram relação entre o curso de licenciatura em Letras e o ensino, foram eles (P1, P2).

No quadro 9.1, mostramos que a afirmação 5: “No curso de Letras aprenderei uma língua estrangeira como se estivesse em um curso de idiomas” teve as seguintes respostas: 2 concordaram, 4 discordaram e 3 ficaram em dúvida. Por meio dessas informações, podemos confirmar o que constatamos nessa questão aberta, pois apontou que não houve posição unânime quanto à questão de preparação de professores, apesar de a maioria reconhecer que havia diferenças entre os dois contextos.

Apesar de não haver equilíbrio, P7, cuja resposta encontra-se no mesmo quadro 9.2, apresentou uma visão mais ampla do real sentido da língua estrangeira no currículo do curso de Letras.

Organizamos o quadro 10 com o objetivo de favorecer uma leitura mais abrangente das respostas dos participantes a essa questão:

Curso de licenciatura X Curso de idiomas										
a) Curso de licenciatura	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Nº
História das Línguas										2
Aprendizagem do Idioma										4
Didática e ensino de LE										6
Cultura, literatura										1
b) Curso de idiomas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Nº
Aprendizagem do Idioma										2
Habilidade Oral	Expressão									4
	Compreensão									
Habilidade Escrita	Expressão									1
	Compreensão									

Quadro 10: Síntese: aprender espanhol curso de licenciatura / curso de idiomas

A partir do quadro 10, observamos que o aspecto mais citado com relação às diferenças entre estudar um idioma no curso de licenciatura e em um curso de idiomas foi o relacionado ao ensino de LE. Quase todos participantes dessa pesquisa disseram que as finalidades dos dois cursos são distintas, porém 6 (P3, P4, P5, P7, P8 e P9) apontaram a didática/ensino como um diferencial do curso de licenciatura.

Para melhor apresentação dos dados obtidos, elaboramos um quadro síntese a fim de facilitar também a visualização das categorias estabelecidas juntamente com as informações apresentadas:

Categorias	Crenças
<p>a) Aprender espanhol¹²</p>	<p>Não há consenso sobre a língua espanhola ser mais fácil que outras línguas. Concordaram: P1, P7, P9 Discordaram: P3, P6, P8 Ficaram em dúvida: P2, P4, P5</p> <p>Motivos para aprende o idioma: - número de falantes no mundo (P3, P6, P7, P8, P9) - língua dos países vizinhos (P1, P7, P8, P9)</p> <p>Estratégias de aprendizagem: - atividades com música (P2, P7, P8, P9) - ler e memorizar vocabulário (P1, P3, P7) - ler e escrever na língua estrangeira (P6, P8, P9)</p>
<p>b) Aprendizagem de espanhol na universidade</p>	<p>Crença de que o curso de Letras/Espanhol deveria ter mais aula de gramática. (P1, P2, P5, P7, P9)</p> <p>Acreditam que vão aprender a língua estrangeira e depois ensiná-la (P3, P5, P9)</p> <p>O curso de Letras Português/Espanhol tem o foco no ensino da língua estrangeira (P4, P8)</p>

Quadro 11: Síntese das crenças identificadas categorias “a” e “b” (questionário)

¹² Esse quadro síntese e os próximos, nos quais temos o objetivo de apresentar as categorias convencionadas, não são gerais e, por esse motivo, colocaremos os números dos participantes que possibilitaram essa categorização.

3.1.2.3 c) Crenças sobre ensino de LE e o falante nativo

Passamos à análise de outras duas categorias estabelecidas (“c” e “d”), o quadro 12 servirá de apoio nesta etapa do trabalho:

c) Ensino de LE e o falante nativo	Respostas
1) Se eu não viajar para o país que fala a língua que vou ensinar não poderei ser um bom professor	2 concordaram 5 discordaram 2 ficaram em dúvida
2) O bom professor de língua estrangeira deve ser como um falante-nativo, e falar com sotaque da língua que ensina	4 concordaram 4 discordaram 1 não respondeu
d) Formação de professores de línguas na universidade	Respostas
3) Acredito que no curso de Letras/Espanhol terei disciplinas que me ajudarão a ser um bom professor.	9 concordaram (todos)
4) Ao final do curso de Letras, estarei preparado para ser professor de espanhol.	6 concordaram 3 discordaram

Quadro 12: Resultados agrupados - Questionário (questões fechadas)

Por meio do quadro, observamos que a categoria “c” relaciona-se às crenças sobre o ato de ensinar LE, um dos objetivos de identificação desta pesquisa. Neste ponto buscou-se verificar a relação entre a crença do falante nativo e o ensino da língua espanhola, a fim de identificarmos se houve mudanças no que até pouco tempo acreditava-se em metodologias de ensino sobre o papel do falante nativo.

Segundo Leffa (1988), na abordagem direta (conhecida como “Método Direto”) o princípio fundamental era de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar por meio de contato direto com a própria língua estrangeira em estudo, e que a língua materna nunca deveria ser usada na sala de aula, pois seria necessário aprender a pensar na língua estrangeira. A ênfase estava na oralidade, embora houvesse exercícios visando o desenvolvimento de outras habilidades. O método direto havia sido uma reação à abordagem da gramática e tradução, sendo o nome “direto” uma referência à possibilidade de acesso ao sentido sem a mediação da tradução. Nesse sentido, segundo o autor, as necessidades dos aprendizes continuaram se modificando e a reformulação das abordagens de ensino de também. O método audiolingual, por exemplo, foi uma “reedição” da abordagem direta, e neste método a figura do professor deveria ser preferencialmente de um falante nativo da língua alvo. De acordo com o autor

(1988), o método audiolingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial “quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou” (LEFFA, 1988, p.219). Desse modo, de acordo com o autor, a solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível.

Nesta abordagem, a ênfase estava na oralidade (assim como no método direto), e não na escrita. Além disso, o autor afirma que havia um pressuposto de que “A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer” (LEFFA, 1988, p.220). Esta premissa significava que no método audiolingual o que a gramática normativa muitas vezes considerava errado era usado com frequência pelos falantes da língua padrão. Portanto, se os falantes cultos de determinada língua utilizassem formas diferentes das prescritas pela gramática, o professor deveria ensinar a maneira como os falantes nativos diziam.

Para refletirmos sobre o mito do falante nativo, a primeira afirmação analisada foi: “Se eu não viajar para o país que fala a língua que vou ensinar não poderei ser um bom professor”. Com essa questão tínhamos o intuito de perceber a relação entre ser bom professor e a imagem do falante nativo como ideal, veiculada muitas vezes na mídia, sobretudo em propagandas de escola de idiomas. O resultado dessa pergunta foi: 2 estudantes concordaram, 5 discordaram e 2 ficaram em dúvida. Assim, os dados mostraram que 5 participantes não estabeleceram relação direta entre a necessidade de viajar para o país da língua alvo e ser um bom professor de língua estrangeira, o que indica mudança em relação a essa crença no ensino e aprendizagem de línguas.

Sobre esse tema, a próxima afirmação do quadro colabora para as interpretações: “O bom professor de língua estrangeira deve ser como um falante-nativo, e falar com sotaque da língua que ensina”. Quanto a essa declaração, os dados sugerem um equilíbrio de respostas entre os participantes que apresentam a crença relacionada ao estrangeiro/falante nativo. Dos 9 participantes, 4 concordaram com a afirmação de que para ser bom professor é necessário ser como um falante nativo, 4 discordaram, e 1 não respondeu. Esse equilíbrio pode significar que a identificação do bom professor com o estrangeiro ainda permanece no imaginário de quase metade dos estudantes que participaram da pesquisa.

Na década de 90, época da realização da pesquisa de Barcelos, havia outro contexto econômico e social. O acesso à internet não era tão difundido como atualmente e as viagens para o exterior eram menos comuns. Observamos que essas condições se modificaram, principalmente devido ao desenvolvimento das TICS (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Neste trabalho, os dados mostraram que a relação entre viajar para o exterior e ser bom professor de línguas não foi aceita por mais da metade dos participantes (5). Pensamos que hoje as relações com o falante nativo foram alteradas, uma vez que as pessoas dispõem de maior facilidade de comunicação com falantes de diferentes línguas ao redor do mundo. Muitos estrangeiros estão entre nós brasileiros, estudando, trabalhando e interagindo no mundo globalizado. Assim, as relações parecem ter sido invertidas, e hoje aquele falante nativo idealizado já não existe, ele é uma pessoa comum que está interagindo com os estudantes brasileiros, proporcionando um intercâmbio cultural, incluindo assim as trocas relacionadas à aprendizagem do idioma. Em outros tempos, era necessário ir até o “estrangeiro”, hoje, cidadãos de diferentes países estão entre nós.

A resposta à afirmação 2 corrobora essa interpretação: “O bom professor de língua estrangeira deve ser como um falante-nativo, e falar com sotaque da língua que ensina”, pois explicita que os informantes têm opiniões diferentes sobre essa relação com o estrangeiro/falante nativo, uma vez que 4 concordaram com a afirmação, 4 discordaram e 1 não respondeu. Esses resultados mostraram que não houve homogeneidade no posicionamento dos informantes quanto à importância do estrangeiro para o aprendiz e futuro professor de LE. Esse fato mais uma vez pareceu indicar que a anterior necessidade de identificação com o falante nativo (que guiou o desenvolvimento de metodologias de ensino já citadas) está se tornando mais inconsistente.

O quarto tipo de crença refere-se à formação de professores de línguas na universidade e pode ser acompanhado por meio do mesmo quadro 12.

3.1.2.4 d) Crenças sobre a formação de professores de línguas na universidade

A quarta categoria de crenças identificada diz respeito ao ensino de espanhol, em uma expectativa futura, englobando o papel do curso de licenciatura em Letras nessa formação.

Nesse sentido, com relação à afirmação 3 (quadro 12): “Acredito que no curso de Letras/Espanhol terei disciplinas que me ajudarão a ser um bom professor”, todos os participantes responderam afirmativamente (9 concordaram), revelando uma expectativa muito boa com relação ao curso. Por meio dessa proposição, os estudantes demonstraram confiar no curso, sobretudo na dimensão de formação de professores.

Sobre as expectativas quanto ao curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol e a dimensão de formação docente, a frase 4 “Ao final do curso de Letras, estarei preparado para ser professor de espanhol” teve 6 repostas concordantes e 3 discordantes. A partir da leitura de

tais dados é possível estar implícita a “crença de que a formação começa e termina na faculdade”. Como consequência, foi possível interpretarmos que a língua pode ser aprendida totalmente e por um período de tempo determinado. No entanto, houve uma pequena diferença nas duas questões, pois enquanto a frase 3 mostrou haver uma total adesão à ideia de que as disciplinas do curso de Letras lhes ajudarão a ser bons professor, a frase 4 teve 3 respostas discordantes.

Ainda sobre esse aspecto de expectativa quanto ao curso, temos a questão 5 do mesmo questionário:

Questão 5 - Quais matérias do curso você imagina que te darão formação para ser professor?

Participantes	Respostas
P1	Acredito que serão: “Cultura Espanhola”, “Estágio Supervisionado Orientado para Práticas Profissionais de Língua Espanhola” e “Tópicos de Pesquisa em Língua Espanhola”
P2	Creio que todas...
P3	As voltadas para a educação, como estou somente no segundo semestre acredito que tanto: leitura e produção e Educação e sociedade são bons exemplos, mas por se tratar de um curso de licenciatura vejo um bom esforço dos professores em tentarem dar dicas de como ensinar, o que ensinar, como agir, etc.
P4	Ainda não sei, pois estou no primeiro ano!
P5	Metodologias de ensino, didática, psicologia, iniciação como aprendiz, entre outros. Todo material será útil para aprender a língua e ter segurança ao ensiná-la.
P6	Músicas, filmes, textos, livros, etc, tudo que conseguir absorver do curso de licenciatura Português/Espanhol da universidade x.
P7	De certa forma todas estão relacionadas e se complementam, portanto, visando justamente esse conjunto é que, a meu ver, todas são importantes para a formação de um professor.
P8	Todas são importantes. Por estar no início do curso ainda não tenho muita noção, mas acredito que as seguintes matérias serão essenciais: Matrizes da literatura espanhola; matrizes da literatura hispano-americana; dialetologia e ensino da língua espanhola; sintaxe contrastiva espanhol/português; linguística aplicada ao ensino-aprendizagem da língua espanhola. Isso na grade atual, e pelo que as matérias aparentam ser.
P9	Todas as disciplinas são importantes e contribuem para a formação de um bom profissional.

Quadro 13: Disciplinas que contribuirão para a formação de professor (questionário aberto)

Apesar de o contexto de pesquisa ter sido o 2º semestre do curso, pensamos ser necessário apresentar o que os participantes pensavam das disciplinas, se possuíam conhecimento sobre elas, principalmente se mencionariam as questões relacionadas à formação docente. Foi esse o motivo de termos acrescentado essa pergunta ao questionário: verificar se os participantes tinham consciência do papel primordial do curso de licenciatura em língua estrangeira, que seria para nós, a formação de professores de línguas.

Um dos participantes (P4) expressa justamente essa questão, dizendo não saber quais disciplinas lhe propiciariam formação para ser professor. A resposta do participante foi a seguinte: “*Ainda não sei, pois estou no primeiro ano!*”. Essa frase é perfeitamente compreensível, e esperávamos que pudesse ser formulada.

Além dessa afirmação, P5 assinalou que umas das disciplinas que versaria sobre a formação docente poderia ser intitulada “*iniciação como aprendiz*”. Essa afirmação é intrigante, pois em outros momentos deste texto discutimos a necessidade de os ingressantes do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol se colocarem na posição não somente de aprendizes (apesar de consideramos a importância dessa fase, visto que alguns estavam adquirindo a língua espanhola na universidade), mas de futuros professores de língua estrangeira, e que fossem incentivados a desenvolver essa identidade.

Apesar de em vários momentos deste trabalho termos observado a referência à aprendizagem da língua estrangeira no curso de Letras, não houve aparentemente nenhuma menção às disciplinas voltadas para a aprendizagem da língua espanhola do curso em questão, como as introduções ao estudo de língua espanhola (1 e 2) e as disciplinas de compreensão e produção em língua espanhola (1,2,3,4).

Esses dados são reforçados pela afirmação “Acredito que no curso de Letras/Espanhol terei disciplinas que me ajudarão a ser um bom professor” apresentada anteriormente. Conforme mostramos, todos os participantes (9) concordaram com essa afirmação o que demonstrou uma expectativa muito boa em relação ao curso de licenciatura, o que parece ser reafirmado nessa questão aberta que solicita que os participantes citem os nomes dessas disciplinas que possibilitarão boa formação como professor de línguas.

A resposta da maioria dos estudantes sugere que os licenciandos em início de curso não têm conhecimento da grade curricular e das disciplinas que a constituem, ou que não haviam refletido sobre o tema até o momento.

Inicialmente, pensamos que as disciplinas práticas seriam as mais citadas pelos estudantes. Contrariamente a essa hipótese, a formação linguística também foi mencionada, uma vez que se trata de uma língua estrangeira não estudada por alguns deles.

Apesar de alguns estudantes terem citado disciplinas relacionadas à literatura, e à aprendizagem da língua, tivemos bastantes referências à importância das disciplinas preparatórias para a futura profissão de professor, como podemos ver nos excertos das falas de (P2, P5, P7, P8, P9) no quadro 13.

Esses dados dialogam com o que foi constatado na questão 4 desse mesmo instrumento, uma vez que os participantes demonstraram ter clareza sobre a diferença de um curso de idioma livre e o curso de licenciatura, citando principalmente o caráter de formação de professores e preparação para ensinar a língua estrangeira.

Categorias	Crenças
c) Relação bom professor e falante nativo	Para metade dos estudantes não houve identificação com o falante nativo no que se refere às exigências para ser um bom professor de espanhol ou de outra LE.
d) Formação de professores de línguas na universidade	Crença de que as disciplinas do curso lhes ajudarão a ser bons professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9) Crença de que a formação começa e termina na faculdade. (P3, P4, P5, P7, P8, P9)

Quadro 14: Síntese das crenças identificadas categorias “c” e “d” (questionário)

3.1.2.5 e) Crenças sobre o bom professor de espanhol

Por meio da primeira questão aberta do questionário, obtivemos alguns dados referentes à categoria “e”:

Questão 1: Na sua opinião, o que é necessário para ser um bom professor de língua espanhola? Como seria a aula desse professor?

Participantes	Respostas
P1	Dedicação e um bom conhecimento da língua pelo professor. O professor deve abordar de maneira satisfatória tanto escrita, compreensão auditiva, e fala; e não atentar-se a uma só dessas competências. As aulas devem ser atrativas, para que seus alunos sintam-se a vontade de perguntar e propor discussão.

P2	Domínio da língua e boa didática. Dinâmica e produtiva.
P3	Inicialmente uma boa pronúncia , afinal para muitos é a primeira relação com essa língua e em minha opinião a aula deve ser como já são, com exercícios de áudio, escrita; todas as formas interativas possíveis com o espanhol.
P4	Eu acredito que um bom professor tem que é claro um alto domínio sobre a língua e conhecimento didático para não só preparar os alunos como “falantes” mas para dar aulas com segurança.
P5	Ele precisa, além da fluência na língua , ter metodologias adequadas . Tive um semestre de aulas bobas e infantis, sem gramática e não evolui em pronúncia. Um bom professor deve saber o momento de ser lúdico e o momento de ter seriedade.
P6	Com bastante conteúdo que aborde, principalmente, a cultura, bem como os costumes de certa língua estrangeira, no caso, o espanhol, este sim seria um bom ponto de partida para que um professor ensine bem seus alunos. Dominar a fala (língua) é obrigação básica de um professor de espanhol.
P7	O que se espera de um professor de língua espanhola (e de outras línguas) é que este tenha domínio sobre o idioma , isto é, possua conhecimentos não só gramaticais , mas também, outros que estejam relacionados à ela, como sua formação, expressões cotidianas, entre outros. Uma aula desse professor, certamente daria aos alunos uma visão menos centralizada e técnica da língua, estimulando seu aprendizado.
P8	Que tenha um bom domínio da língua. Didática adequada e que possivelmente saiba sistematizar e vincular diferentes conteúdos para que os mesmos não fiquem soltos, desorganizados. Um extra ao professor, seria se ele se interessasse realmente pela língua e cultura dos povos que a utilizam, e fizesse uso de curiosidades regionais em sua aula.
P9	Saber o idioma em todos os quesitos , ou seja, falar, escrever e ler bem e acima de tudo saber transmitir esses conhecimentos.

Quadro 15: Características do bom professor de espanhol e sua aula

A partir da leitura das repostas das questões abertas, as informações foram sintetizadas da seguinte forma quanto às características do bom professor de língua espanhola:

Características do Bom Professor											
a) Conhecimento da Língua		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Nº
Cultura							■	■	■		3
Gramática						■		■			2
Habilidade Escrita	Expressão	■								■	2
	Compreensão									■	1
Habilidades Orais	Expressão	■		■		■	■			■	5
	Compreensão	■		■							2

Conhecimento / Domínio de Língua										5
b) Didática	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Nº
Conhecimento Didático										3
Metodologias Adequadas										2
Sistematização de conteúdo										1

Quadro 16 – Síntese características do bom professor de espanhol

Dentre essas características, o item “a” que se refere ao conhecimento do idioma pelo professor foi mais citado que o domínio metodológico. Dentre o conhecimento de língua, o que mais se destacou foi em relação à habilidade oral do professor. Podemos exemplificar esta informação a partir dos quadros 15 e 16, nos quais todos os participantes citaram ao menos um aspecto do conhecimento da língua.

O conhecimento didático foi outro elemento bastante mencionado, 5 participantes (total) o citaram conforme foi apresentado nos mesmos quadros, utilizando termos como metodologias adequadas, sistematização de conteúdo e conhecimento didático, propriamente dito, além de expressões como “transmitir conhecimento” (P9).

Esses dados dialogam com o referencial teórico apresentado anteriormente, pois segundo Almeida Filho (1993), para ensinar o professor precisa minimamente de duas competências básicas: a linguístico-comunicativa e a competência implícita, embora as outras competências estejam articuladas.

Nesse sentido, 5 participantes afirmaram que além da competência linguístico-comunicativa, é necessário que se tenha conhecimento didático (que vamos considerar como conhecimento teórico) que permita dar uma boa aula e obter bons resultados de aprendizagem. Assim, temos:

- 1º conhecimento linguístico do idioma (ênfase habilidade oral);
- 2º conhecimento didático (metodologias adequadas e sistematização de conteúdo);

Quanto à diferença entre um curso de licenciatura e um curso livre de idiomas, os ingressantes reforçaram essas respostas, pois destacaram que a principal diferença entre licenciatura e curso de idiomas é a abordagem do conhecimento didático.

Se para ser bom professor os participantes alegaram ser necessário que este profissional domine o idioma que vai ensinar (competência linguístico -comunicativa) e que saiba como ensinar esses conteúdos, por meio do conhecimento didático, foi coerente que a ênfase das

respostas quanto ao papel do curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol tenha sido de formação de professores de espanhol, e portanto, de conhecimento didático.

Nesse sentido, as respostas de que o curso de licenciatura propicia a aprendizagem do idioma (P3, P5 e P9) explicitam a visão anterior quanto às características do bom professor, que são de acordo com eles, um bom conhecimento linguístico da língua espanhola. Segundo o que os dados sugerem, se por um lado é necessário conhecer bem a língua (dominar principalmente a habilidade oral) para ser bom professor e ter conhecimento didático, por outro lado o espaço adequado para adquirir esses conhecimentos seria o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol.

3.1.2.6 f) Crenças sobre a aula de espanhol

A segunda parte da questão 1 dizia respeito à aula do bom professor de língua espanhola, indagando o participante sobre a sua visão de aula de língua estrangeira (as respostas estão no quadro 15).

Dos 9 participantes, apenas 5 (P1, P2, P3, P6 e P7) responderam a parte da questão sobre a aula do bom professor de maneira direta. Por meio da resposta desses 5 participantes, pudemos verificar suas posições em relação à aula que serão apresentadas mais adiante.

Sobre a visão de P7, a aula não deveria ser centralizadora e técnica:

P7: Uma aula desse professor, certamente daria aos alunos uma visão menos centralizada e técnica da língua, estimulando seu aprendizado.

O modelo de professor a que a estudante se referiu é aquele que domina o idioma de maneira abrangente e não apenas os conteúdos gramaticais. Portanto, podemos inferir que para ela, uma aula menos técnica está relacionada a uma abordagem não só gramatical, mas também cultural, pois afirma ser necessário tratar de expressões cotidianas, formação da língua, o que entendemos como um dos aspectos do conhecimento cultural.

Nesse sentido, P6 também aponta uma boa aula de espanhol como aquela que abrange a cultura e costumes de falantes da língua estrangeira, como lemos no seguinte trecho:

P6: Com bastante conteúdo que aborde, principalmente, a cultura, bem como os costumes de certa língua estrangeira, no caso, o espanhol, este sim seria um bom ponto de partida para que um professor ensine bem seus alunos.

Além das características já citadas, houve também adjetivos como “atrativas” para caracterizar a aula “ideal” de espanhol:

P1 - *As aulas devem ser **atrativas**, para que seus alunos sintam-se a vontade de perguntar e propor discussão.*

Essa característica relaciona-se, a nosso ver, com o adjetivo dinâmica apresentado por P2. Uma aula atrativa para a participante tem a ver com a relação de confiança que se estabelece entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Nesse sentido, o adjetivo atrativa relaciona-se ao adjetivo dinâmica, pois uma aula com interação, movimento, parece ser mais atraente que uma aula meramente expositiva e conteudística. A declaração abaixo corrobora essa interpretação:

P3: (...) *em minha opinião a aula deve ser como já são, com **exercícios de áudio, escrita; todas as formas interativas possíveis com o espanhol.***

Há também outra declaração relacionada talvez a interações entre os estudantes e possíveis jogos utilizados nas aulas de espanhol, pois a participante diz que deve haver momentos para ser lúdico e para ter seriedade:

P5 - *Tive um semestre de **aulas bobas e infantis, sem gramática e não evolui em pronúncia.** Um bom professor deve saber o momento de ser lúdico e o momento de ter seriedade.*

Ainda sobre o tema das aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), duas questões fechadas do questionário nos auxiliam na análise desse aspecto. A primeira questão está na apresentação das questões fechadas do questionário, e a afirmação foi a seguinte: “O curso de Letras deve priorizar a comunicação em língua estrangeira”. Como resposta a essa afirmação, 4 participantes concordaram, 4 discordaram, e 1 não respondeu.

A asserção presente na tabela 8 trazia a frase: “O curso de Letras Português/Espanhol deveria ter mais aulas de gramática”. Quanto a essa afirmação, 5 participantes concordaram, 2 discordaram e 2 ficaram em dúvida. Um pouco mais da metade dos participantes (55,56%) refletiu sua posição quanto à preferência pelas aulas que abordassem conteúdos gramaticais.

Podemos perceber assim, que os dados das perguntas fechadas com relação às aulas do bom professor de espanhol são diferentes dos dados obtidos pelas questões abertas do mesmo questionário no que se refere à gramática. Nas questões abertas houve pouca referência às aulas com conteúdos gramaticais (a não ser por P5 e P7), enquanto no questionário fechado mais da

metade dos participantes concordou que se deveria ter mais conteúdos gramaticais no curso Letras Português/Espanhol.

Sobre esse tema, Vieira (2012) aponta alguns resultados referentes ao posicionamento de professores de espanhol para brasileiros da região metropolitana de Campinas, São Paulo, quanto à aula de língua espanhola. Vieira (2012, p. 83-84) indica que na categoria de crenças relacionadas ao processo de espanhol para brasileiros, os resultados identificados sobre a aula de espanhol foram:

- A aula de espanhol deve ser prazerosa, **dinâmica**;
- A língua materna como principal fonte dos erros cometidos pelos alunos;
- Os aspectos **socioculturais** são importantes para a aprendizagem do espanhol;
- O ensino da gramática é importante porque facilita a aprendizagem da língua;

As crenças dos professores de espanhol, identificadas em 2012 dialogam com as crenças de alguns estudantes ingressantes desta pesquisa. No caso das aulas, os professores consideram que estas devem ser divertidas, prazerosas e dinâmicas, elevando a motivação dos aprendizes. Apesar de esse ser um posicionamento da maioria dos participantes de sua pesquisa, o autor afirma:

Constatamos também que P5 e P7 e P8 acreditam que as aulas não devem ser sempre divertidas, mas que se desenvolvam de forma agradável, mesclando momentos de práticas descontraídas com momentos de concentração e seriedade, construindo assim um ambiente adequado para a aprendizagem da Língua-alvo. (Vieira, 2012, p.79)

Assim, apesar de as duas pesquisas abordarem um público alvo diferente, levando em consideração também a distância temporal e de contextos, verificamos que algumas constatações são semelhantes no que se refere à aula do professor de espanhol como as características relacionadas a aulas agradáveis e cativantes para que o aprendiz possa ter condições de aprender a língua estrangeira.

Na pesquisa de Vieira (2012) os professores de espanhol foram os atores principais da pesquisa, enquanto que neste trabalho, focalizamos os estudantes ingressantes no curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol e potenciais professores de espanhol.

Podemos notar na fala dos estudantes ingressantes que quase não houve menção ao papel do aprendiz na sua própria aprendizagem. Quando se referem à aula do bom professor de espanhol, praticamente todas as características parecem convergir para o papel do professor como fator principal do processo de ensino e aprendizagem e não citam a sua participação como

um papel necessário no sucesso dessa aula. Encontramos uma menção à relação entre professor e alunos:

P1: *As aulas devem ser atrativas, para que seus alunos sintam-se a vontade de perguntar e propor discussão.*

Nesse trecho fica clara a responsabilidade do professor em tornar a aula atrativa, não sendo portanto, um posicionamento de que a aula é uma construção, e que não há um papel pré-definido para os envolvidos no processo, sendo os estudantes agentes de sua própria aprendizagem.

Por meio do quadro 17 temos o objetivo de sintetizar as crenças relacionadas às categorias “e” e “f” da pesquisa no instrumento questionário:

Categorias	Crenças
e) Bom professor de espanhol	Domínio linguístico (P1, P2, P4, P7, P8, P9) - habilidade oral (P1, P3, P5, P6, P9) - conhecimento didático (P2, P4, P5, P8, P9)
f) Aula de espanhol	Aulas atrativas (P1) - abordagem cultural (P6, P7, P8) - utilização de exercícios variados (P3) - dinâmica/produtiva (P2) - não técnica/gramatical (P7) - ter momentos de descontração e seriedade (P5)

Quadro 17: Síntese das crenças identificadas categorias “e” e “f” (questionário)

3.2 Autobiografia (B)

A escrita da autobiografia foi conduzida com base em um pequeno roteiro de perguntas sugeridas a fim de que o participante tivesse uma linha de raciocínio para começar a escrever, mas que também ficasse livre para relatar outras informações além das sugeridas.

Embora tenhamos esclarecido todos os pontos da pesquisa, recebemos 7 textos autobiográficos e 2 textos que foram respostas ao roteiro, a partir dos tópicos apresentados anteriormente. Apesar disso, realizamos a análise de todas as produções recebidas.

Desse modo, optamos por apresentar os dados obtidos a partir dos textos dos alunos separando as repostas pelos tópicos do roteiro da autobiografia, nos casos que foi possível perceber a separação dos temas e selecionamos aqueles tópicos que dialogaram com as perguntas de pesquisa deste trabalho. Assim, agrupamos algumas perguntas que possuíam aspectos em comum, para que isso fosse possível não seguimos a ordem do roteiro de sugestões.

No instrumento de pesquisa A (questionário) havia perguntas por meio das quais indagávamos os participantes sobre o motivo de aprender espanhol como língua estrangeira. Verificamos que os motivos mais citados naquele instrumento se referiam ao número de falantes dessa língua no mundo e por ser a língua dos países vizinhos do Brasil. Conhecendo os motivos que levaram os participantes a escolherem a língua espanhola, gostaríamos de entender se o desejo por aprender a língua espanhola estava relacionada à escolha pelo curso de Letras e à intenção de ensinar essa língua. Apresentaremos os tópicos do roteiro e os excertos correspondentes.

No seu processo de aprendizagem você teve algum professor que te incentivou a estudar língua estrangeira (o inglês na escola, por exemplo)? Como ele te motivava a estudar?

Dos textos recebidos, somente 4 participantes mencionaram essa questão em seu texto autobiográfico. Apesar disso, coincidentemente 2 participantes disseram que foram incentivados (P4, P5) e outros 2 afirmaram que não receberam nenhum tipo de incentivo (P2 e P6). Os excertos podem ser lidos a seguir:

P2: Meus professores de inglês eram péssimos, realmente péssimos, e o que eles me motivaram é a não ser como eles.

P4: Bem, no meu processo de aprendizagem há uma professora que me motivou, que atualmente leciona como professora de espanhol e faz mestrado na área.

P5: Sim, meu professor de inglês era muito bom. Ele me incentivou (sic) a gostar mais da universidade do curso de Letras e de inglês. Eu sentava na frente e adorava traduzir os textos.

P6: Não, ninguém, nem mesmo professores, me incentivaram a estudar língua estrangeira.

Há apenas duas menções a como o professor incentivava o participante a estudar língua estrangeira: P4 e P5. P5 se sentia motivada nas aulas de inglês em atividades de tradução. No questionário, explicitou: “ainda não comecei a estudar porque a língua não me agrada” e não citou nenhuma estratégia para aprender espanhol, apesar de estar consciente de que será professora dessa língua. P4, por sua vez, foi motivada por sua professora de espanhol. Nota-se sua relação positiva com a professora que “faz mestrado na área”. A postura de P4 é bastante diferente da de P5, pois no questionário mencionou que estudava em casa e na monitoria. Percebe-se entre P5 e P4 há diferenças no que seria o conhecimento implícito sobre o professor de LE, influenciado, também, pela relação com a LE (P5 tem uma história de aprendiz de inglês e P4, de espanhol). Nos quadros 18 e 19 as diferenças entre P4 e P5 ficam mais evidentes.

Com relação à resposta da outra participante, pensamos ser necessário refletir sobre o papel do professor de língua estrangeira, da direção e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois muitas vezes há crenças relacionadas à língua estrangeira que podem transformar-se em estereótipos negativos e, ao invés de estimular o aprendizado da língua, fazer com que os estudantes desistam ou a vejam com descrédito. Conforme pudemos ler na resposta de P2, a estudante afirma que o incentivo que recebeu foi não querer ser como o professor de língua que ela teve porque este não teria boa prática de ensino.

A discussão sobre essa questão é essencial para que não haja o fortalecimento da crença de que não se aprende LE na escola, especialmente na escola pública, pois as práticas em sala de aula podem contribuir para rejeitar ou reforçar esse pensamento.

Você pensava em fazer outro curso ou já sabia que queria prestar o vestibular para o curso de Letras?

A partir dos fragmentos analisados notamos que ao fazer a opção pelo curso de Letras, em alguns casos pela habilitação em espanhol, os participantes quase não se referiram ao interesse em ser professor de espanhol, não havendo menção a projetos profissionais futuros, pelo menos não nesse momento de produção autobiográfica.

Participantes	Respostas
P1	
P2	(...) pensei em fazer várias coisas, mas o motivo de fazer Letras foi por eu realmente gostar do curso . Os outros cursos que eu havia pensado era por causa do dinheiro e etc, mas resolvi largar mão disso e fazer o que eu queria mesmo e fim.
P3	Escolhi Letras principalmente por aprender uma língua estrangeira, e é ainda melhor quando você se identifica com a língua.
P4	Antes de ingressar no curso de Letras mas, precisamente no ensino médio já pensei em prestar psicologia, sempre quis fazer letras/espanhol, inglês nunca me passou pela cabeça .
P5	Eu pensei em relações públicas e jornalismo , mas no último ano já tinha certeza que queria Letras .
P6	Eu pensava em cursar Sociais , mas mudei de ideia e prestei Letras , no último momento.
P7	(...) optei por fazer Letras , mais pelo fato de a minha relação com o mundo da literatura ter sido sempre (ou quase sempre) harmoniosa
P8	Já sabia que iria cursar letras , e queria estar no espanhol.
P9	Sou formada em Publicidade e propaganda, mas o curso dos meus sonhos de menina sempre foi Letras . Desde o 1º ano da escola gostava de disciplina de português e de fazer redação (...) Após concluir o curso supletivo e ser incentivada por uma professora de português a continuar os estudos – ela dizia que eu escrevia muito bem - decidi tentar entrar no curso de Letras e o idioma escolhido era o Espanhol, não poderia ser outro, afinal o gosto por esse idioma me acompanha desde infância. Prestei vestibular por três anos seguidos na universidade x e na universidade y e sempre escolhi Letras/ Espanhol , mas não tive sucesso e decidi partir para outra área.

Quadro 18: Escolha do curso no vestibular

Ao propormos essa questão, tínhamos como pressuposto a compreensão de que a escolha pelo curso de Letras seria para lecionar tanto língua materna quanto estrangeira. No entanto, percebemos que outros aspectos foram citados como motivos para iniciar o curso de Letras: aprender uma LE (P2, P4, P8) ou gostar de estudar literatura (P7).

Por meio dos textos dos participantes, observamos que, apesar de alguns estudantes (P4, P5, P6) terem pensado em outro curso inicialmente no Ensino Médio - momento este de tomada de decisões quanto à futura profissão, marcada por muita pressão, tanto emocional quanto social, para a escolha de cursos que tenham prestígio na sociedade -, decidiram-se, até mesmo no “último momento” como no caso de P5, prestar o vestibular para o curso de Letras, contrariando talvez expectativas e discursos quanto ao prestígio do curso:

P1: (...) pensei em fazer várias coisas, mas o motivo de fazer Letras foi por eu realmente gostar do curso. Os outros cursos que eu havia pensado era por causa do dinheiro e etc, mas resolvi largar mão disso e fazer o que eu queria mesmo e fim.

Nesse sentido, prosseguindo a apresentação dos dados, perguntamos no roteiro se a língua espanhola havia sido escolhida como LE desde o início do curso de Letras. Os excertos podem ser lidos no quadro 19:

A língua espanhola foi a língua que você escolheu estudar desde o início do curso?

Participantes	Respostas
P1	Como gosto muito da língua espanhola optei pelo Português / Espanhol devido ao apreço que tenho por ela, pois a acho bonita e muito rica , além de nossos países vizinhos, falantes de espanhol, serem muito distantes em nossa cultura brasileira, e acredito que nós brasileiros deveríamos estar mais próximos de nossas culturas irmãs do que outras culturas tão distantes a nossa, e sinto-me em um dever patriótico ao escolher o espanhol , já que também faço parte da América Latina.
P2	Escolhi a língua espanhola desde o início (...)
P3	Minha história quanto ao espanhol é muito interessante. Sempre o achei uma língua lindíssima, porém na escolha da língua estrangeira durante a matrícula escolhi inglês. Devido a maior procura para os inglês, os alunos foram selecionados de acordo com a média no ENEM, e eu por sorte fui selecionada para o espanhol.
P4	(...) sempre quis fazer letras/espanhol , inglês nunca me passou pela cabeça.
P5	Não, eu não gosto de espanhol , mas o inglês começa do avançado e eu não iria acompanhar.
P6	Sim. (respostas em forma de questionário)
P7	(...) quando entrei na universidade x, inicie o curso como aluna de Letras Português/Inglês, pois a meu ver ter proficiência em língua inglesa sempre foi sinônimo de sucesso, sobretudo no que se refere à área profissional e intercâmbios. No entanto, meu nível de inglês não me deixou segura para prosseguir no mesmo, dado que em relação aos outros alunos da turma minha habilidade com a língua era ínfima. Diante disso, no momento em que soube da possibilidade de mudar para o Espanhol, vi uma oportunidade de me sentir menos deslocada e até mesmo mais à vontade para falar – ou pelo menos tentar – em espanhol com os demais colegas.
P8	Já sabia que iria cursar letras, e queria estar no espanhol. Escolhi o espanhol desde o início porque sabia que oferecia base para quem nunca havia cursado alguma língua estrangeira.
P9	Minha predileção por Letras vem da infância e a vontade de aprender a língua espanhola também (...) Prestei vestibular por três anos seguidos na universidade x e na universidade y e sempre escolhi Letras/ Espanhol, mas não tive sucesso e decidi partir para outra área.

Quadro 19: Escolha da língua estrangeira no curso de Letras

Analisando as produções escritas dos participantes, constatamos que a opção por licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola foi a de 6 participantes (P1, P2, P4, P6, P8, P9), conforme pode-se observar nos fragmentos, os outros 3 estudantes (P3, P5, P7) citaram a língua inglesa ¹³(seja como primeira opção de língua, seja para dizer que estavam no curso de Espanhol por não conseguirem a vaga para o curso de inglês ou pensaram que não acompanhariam esse curso), ou seja, na produção escrita houve três casos nos quais estabeleceu-se relação com o inglês. As informações foram organizadas no quadro 20 para que se possa acompanhar melhor a opção pela língua estrangeira no curso de licenciatura.

Escolha da LE no curso de Letras		
Participantes	Espanhol	Inglês
P1		
P2		
P3		
P4		
P5		
P6		
P7		
P8		
P9		
Total	6	3

Quadro 20– Síntese escolha da língua no curso de Letras

Com base nos resultados desta pesquisa, verificamos que a maioria dos participantes (6) optou pela língua espanhola (P1, P2, P4, P6, P8 e P9). Relacionando essas informações com o perfil dos participantes, no que se refere ao conhecimento de espanhol, observamos que 3 (P1, P4, P9), dos 6 participantes que afirmaram ter escolhido a língua espanhola para licenciar-se, estudaram o idioma em um momento anterior à universidade, na escola regular ou nos Centros de Estudos de Línguas (CEL).

Diante dessas informações, podemos pensar que o acesso à língua estrangeira, a partir da inclusão do Espanhol na rede básica de ensino do estado de São Paulo, ainda que em sua

¹³ Em texto intitulado “O inglês nos relatos de estudantes de licenciatura em espanhol” Yokota (no prelo) apresenta dados que indicam que a relação estabelecida com a língua espanhola era influenciada pela experiência positiva ou negativa que tiveram com a língua inglesa. Conforme a autora, o inglês muitas vezes é imposto como a língua relacionada ao trabalho, ao sucesso, e aos negócios. Segundo Yokota (no prelo) houve vários aspectos históricos que fizeram com que a língua inglesa fosse sinônimo de língua estrangeira na escola. Essa seria uma “relação fundante” (Sousa, 2007, p. 10).

maioria na forma de projetos, como o CEL, pode ser uma das razões pelas quais os estudantes queiram ser professores dessa língua estrangeira, pois agora eles têm a possibilidade de estudar outra LE além do inglês na escola pública¹⁴.

Sobre a relação entre estudar espanhol, escolher o curso de Letras e a intenção de ensinar essa língua estrangeira, apresentamos os dados obtidos por outro tópico sugerido na autobiografia:

Em algum momento você pensou que gostaria, além de aprender, ensinar essa língua?
Essa decisão teve a ver com a sua escolha pelo curso de Letras Português/Espanhol?

Por meio dessas perguntas, gostaríamos de obter mais informações sobre a intenção dos ingressantes de ensinar profissionalmente o espanhol. Verificamos que P3 e P4 não escreveram sobre esse aspecto do ensino em seus textos, e por isso, foram representados com cores diferentes no quadro 21. Sobre os motivos, P3 afirma que escolheu o curso de Letras para aprender língua estrangeira e P4 não mencionou em seu texto explicitamente um motivo que o levou a escolher o curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol,

Antes de indicarmos o quadro síntese sobre quais participantes desejam ser professores de espanhol, apresentamos os excertos selecionados que representam “respostas” a essas indagações:

Participantes	Respostas
P1	Hoje que o estudo na Universidade quero aprimorá-lo para que eu seja apta a dar aulas , além de conhecer mais de sua literatura que me é tão atraente. Agrada-me a ideia de ser professora, e ser uma de língua estrangeira me parece ser bem atrativo também. Como gosto muito da língua espanhola optei pelo Português / Espanhol devido ao apreço que tenho por ela, pois a acho bonita e muito rica, além de nossos países vizinhos, falantes de espanhol, serem muito distantes em nossa cultura brasileira, e acredito que nós brasileiros deveríamos estar mais próximos de nossas culturas irmãs do que outras culturas tão distantes a nossa, e sinto-me em

¹⁴ Nesse sentido, Rodrigues e Yokota (2013, no prelo) afirmam quanto à oportunidade de estudo do espanhol e a conhecida “lei do espanhol 11.161/2005”:

Longe de significar que nas escolas estaduais de São Paulo a lei esteja sendo cumprida e já esteja implantada a oferta de espanhol como disciplina do Ensino Médio, esse dado aponta provavelmente para o espaço que essa língua ocupa nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado. Outra razão que pode ter incrementado a procura dos alunos do Ensino Médio pela aprendizagem de espanhol foi sua inclusão como língua estrangeira passível de ser escolhida pelo estudante no ENEM desde 2010.

	um dever patriótico ao escolher o espanhol, já que também faço parte da América Latina.
P2	Penso em ensinar se conseguir melhorar meu desempenho na língua, tomara que eu consiga... Fiquei com um pouco de medo da licenciatura sim, mas aos poucos estou me rendendo à ideia de lecionar e não me vejo em outros caminhos que saiam muito dessa linha.
P3	
P4	
P5	Eu sou professora particular e ajudo meu aluno em gramática do espanhol e a estudar para a prova, mas não gostaria de ensinar o idioma futuramente.
P6	Sim, mas agora estou indeciso.
P7	Em suma, com a pouca, mas relevante experiência, que tenho com o espanhol percebo que me afeiçoô cada vez mais com o mesmo, tanto que a ideia de dar aula de espanhol me parece cada vez mais sólida.
P8	Não penso muito em ser professora de espanhol, mas se surgir oportunidade com certeza trabalharei. Minha escolha pelo curso não foi por causa do espanhol.
P9	Comecei a estudar espanhol por vontade de aprender a falar e a compreender, confesso que nunca pensei ensinar essa língua.

Quadro 21: Intenções de ensinar espanhol como língua estrangeira

A síntese dessas informações pode ser conferida no quadro 22. Por meio dele, pode-se observar que houve também a possibilidade de se ensinar espanhol. No entanto, para 2 participantes, essa não é uma certeza e por esse motivo os colocamos na categoria “talvez” (P6 e P8). P6 afirma que inicialmente gostaria de ser professor, mas que no momento da escrita da autobiografia estava confuso. Já P8 afirma que não quer ser professora, mas se tiver oportunidade atuará nessa profissão, o que pareceu indicar que a participante não estava segura sobre o seu desejo de lecionar espanhol como língua estrangeira.

Essa participante não nos pareceu convicta de que desejava ser professora de espanhol, e por essa razão, a classificamos na categoria “talvez”. No mesmo texto, mas na parte relacionada à escolha da língua, P8 afirma ter escolhido o espanhol, mas porque sabia que o curso não iria começar do avançado. No mesmo texto a estudante afirma que a sua escolha pelo curso de Letras não foi por causa do espanhol. Podemos interpretar a partir dessas informações que a participante gostaria de estar cursando inglês, mas que não teve como acompanhar o curso e por isso, foi para o espanhol ou que ela gostaria de ser professora de língua materna, talvez, mas não de língua espanhola.

Quer ser professor de Espanhol ?			
Participantes	Sim	Não	Talvez
P1			
P2			
P3	<i>não respondeu</i>		
P4	<i>não respondeu</i>		
P5			
P6			
P7			
P8			
P9			
Total	3	2	2

Quadro 22: Sobre o desejo de lecionar espanhol

Os excertos confirmam as informações dadas no questionário, pois indicam que os estudantes estão formando-se para ser professores de espanhol, mesmo que não tenham a intenção de sê-lo, como P5 e P9.

3.2.1 a) Crença sobre aprender espanhol

Ao iniciar seus estudos de língua espanhola, que impressão você teve? (você achou fácil ou difícil de aprender? Por quê?)

Os dados referentes a esse aspecto das autobiografias dialogam com questões teóricas apresentadas por nós anteriormente, nos quais Kulikowski & González (1999) afirmam que no início dos estudos, a língua espanhola é considerada fácil pelos estudantes, por ser semelhante à língua portuguesa. Porém, de acordo com as pesquisadoras, essa impressão de facilidade tende a ser modificada durante o processo de aprendizagem, pois os estudantes percebem que se trata de outra língua, com outras particularidades e que mesmo havendo semelhanças, há muitas diferenças que fazem com que os estudantes pensem que não conseguirão conhecer a língua espanhola plenamente.

Os textos das autobiografias podem ser acompanhados a seguir no quadro 23:

Participantes	Respostas
P1	Meus estudos de língua espanhola não começaram na universidade, e sim na 5ª série, onde o curso de espanhol fazia parte do currículo escolar. Tinha somente uma aula por semana, o que achava pouco. Esse meu primeiro contato com a língua foi muito positivo. As aulas, a língua, a professora me agradavam, e achava o idioma muito fácil e gostoso de aprender. Quando fui à 7ª série, o espanhol foi tirado da grade curricular, porém no mesmo ano comecei a cursar a mesma língua no CEL (Centro de Estudos de Línguas) de minha cidade. Tinha facilidade com o idioma, e atribuo esse motivo por ser próximo ao português.
P2	achei que seria até fácil, e realmente para entender a professora é, mas quando se trata de nativos, muda completamente de figura e passa a se tornar complicadíssimo!
P3	Nos estudos iniciais do espanhol encontrei muita facilidade. Facilidade essa que não senti no segundo semestre.
P4	Quando iniciei meus estudos achei a língua familiar, mas atualmente acho mediano pelo fato de ser muito parecida com o português tenho que ter cuidado para não misturar as duas línguas.
P5	Não achei difícil, com o tempo aprendemos a falar e a entender. Porém, tenho um grande problema em pronunciar.
P6	Achei difícil, basicamente porque eu nunca havia estudado espanhol.
P7	(...) já havia feito um ano de espanhol, no primeiro ano do Ensino Médio, e minha experiência com a língua foi ótima, principalmente pela facilidade que possuo para aprender a mesma. A princípio achava que tal facilidade se dava pela simplicidade do espanhol, tendo em vista ser ele um idioma bem próximo do português, mas no decorrer do curso minha perspectiva dessa incrível língua foi mudando. Percebi com o que aprendi aqui na universidade que muitas vezes nos é mostrada uma visão fechada da língua, sem que nos seja apresentada sua importância histórica, social e cultural. O espanhol, apesar de ser muito semelhante ao português, assim como todos os outros idiomas tem suas particularidades, expressões regionais, estrutura gramatical, literatura, cinema entre outros aspectos que lhe são próprios (...)
P8	O espanhol é uma língua trabalhosa, assim como o português, mas não existe línguas difíceis ou fáceis, sempre é necessário estudar muito para conhecê-las.
P9	Minha visão do idioma espanhol após ingressar na universidade é outra. Antes achava que dava para adaptar algumas palavras em português e mudar o somido que teríamos um bom portunhol. Hoje vejo que se não seguir regras, assim como no português, não dá para ter conhecimento correto do idioma.

Quadro 23: Impressões sobre a língua espanhola no início do curso de Letras

Ao compararmos essas informações com aquelas obtidas por meio do 1º instrumento de pesquisa (questionário – parte fechada) constatamos que sobre a facilidade da língua espanhola não houve unanimidade nas respostas dos estudantes sobre a afirmação proposta: “A língua espanhola é mais fácil que outras línguas”, 3 participantes concordaram (P1, P7, P9), 3

discordaram (P3, P6, P8) e 3 ficaram em dúvida (P2, P4, P5). Já na produção autobiográfica há mudança de perspectiva de alguns estudantes.

Essa mudança na perspectiva de fácil para difícil aparece na produção escrita de 5 participantes: P2, P3, P4, P7 e P9. Por meio do texto dos ingressantes, observamos que eles relatam o que as pesquisadoras citadas anteriormente apontaram em 1999, ou seja, a pesquisa de Kulikowski e González ainda é atual, pois os dados dessa pesquisa indicaram que a percepção de estudantes brasileiros quanto à língua espanhola ainda era bastante semelhante ao momento em que as pesquisadoras escreveram seu texto.

Apesar disso, havíamos discutido anteriormente no instrumento questionário, o fato de 3 estudantes (P1, P7, P9) terem concordado com a facilidade do espanhol em relação a outras línguas. Naquele momento da coleta de dados, mostramos que esses mesmos estudantes possuíam conhecimento, ainda inicial, do espanhol, e que portanto, esperávamos que eles discordassem da crença da facilidade da língua. No entanto, ao cruzarmos esses dados, observamos por meio deste instrumento (autobiografia), aplicado posteriormente ao questionário, que a posição de dois desses participantes apresenta indícios de mudança, (ver P7 e P9, quadro 23).

Quando inicialmente concordaram que a língua espanhola seria mais fácil que outras línguas, os participantes não puderam expressar os motivos dessa crença; já na produção autobiográfica eles apresentam esses motivos (P7: pensava que a simplicidade do espanhol facilitava o estudo; P9 acreditava que a semelhança com o português facilitaria a aprendizagem do espanhol) e indicam que, ao iniciar o curso superior, de licenciatura em Letras Português/Espanhol, sua percepção foi alterada e perceberam que apesar das semelhanças há também muitas diferenças entre as duas línguas. Assim, por meio dos fragmentos apresentados, percebemos que neste outro momento da coleta de dados, os resultados dos estudos de Kulikowski & González (1999) são retomados e reafirmados.

A questão seguinte também presente no roteiro para a produção autobiográfica nos auxiliará nessa análise, especialmente quanto à mudança de crenças iniciais.

A sua maneira de ver a língua espanhola mudou de alguma forma desde que você ingressou na universidade?

Conforme discutido anteriormente, inicialmente os participantes apresentavam um posicionamento equilibrado, concordando e discordando sobre a crença da facilidade do

espanhol em relação a outras línguas. Por meio do instrumento autobiografia, podemos responder ao 2º objetivo de pesquisa, que era: verificar se houve indícios de alteração das crenças durante o período da pesquisa.

Elaboramos um quadro com as respostas dos participantes referentes a esse ponto:

Participantes	Respostas
P1	
P2	
P3	
P4	Desde que ingressei no curso minha maneira de ver a língua mudou consideravelmente , pelo fato de ter mais acesso a conteúdos literários e á autores espano-americanos ¹⁵ .
P5	Sim, agora eu consigo entende-la e escrever também , preciso melhorar a pronúncia. Embora eu não “ame” o idioma, me será útil para o currículo e para viajar futuramente.
P6	Sim , agora eu entendo das diferenças no dialeto espanhol.
P7	Hoje, terminando o segundo semestre, percebo que o modo como uma língua é ensinada afeta diretamente a imagem que o aluno formará sobre a mesma, a depender, obviamente, de seu objetivo , pois se um aluno tem por interesse aprender um idioma apenas para conversação, provavelmente saber sobre os aspectos históricos que culminaram no seu desenvolvimento, não será de seu interesse.
P8	Minha maneira de ver a língua espanhola mudou para melhor , pois cada vez gosto mais da língua e das culturas dos países que a utilizam, principalmente os países latinoamericanos, pois não os conhecia, e isso está ampliando minha visão.
P9	Minha visão do idioma espanhol após ingressar na universidade é outra . Antes achava que dava para adaptar algumas palavras em português e mudar o somido que teríamos um bom portunhol. Hoje vejo que se não seguir as regras, assim como no português, não dá para ter conhecimento correto do idioma.

Quadro 24: Respostas - mudança na maneira de ver a língua espanhola

Observando o quadro 24, verificamos que os 6 participantes que abordaram essa questão em seus textos, admitiram que houve mudanças quanto à língua espanhola. Alguns participantes como P9 afirmaram que perceberam as particularidades do espanhol, formulando, por fim, a opinião de que não era possível adaptar as palavras por ser semelhante ao português,

¹⁵ Essa passagem foi transcrita exatamente conforme resposta do participante, assim como em todos os outros quadros nos quais apresentamos as respostas dos estudantes que contribuíram para a pesquisa.

já P4 atribuiu a mudança no modo de ver a língua por seu contato com a literatura, considerada por nós como expressão da cultura de um povo. Resumimos as informações no quadro 25:

Mudança na maneira de ver o Espanhol		
Participantes	Sim	Não
P1	<i>não respondeu</i>	
P2	<i>não respondeu</i>	
P3	<i>não respondeu</i>	
P4		
P5		
P6		
P7		
P8		
P9		
Total	6	0

Quadro 25: Síntese das posições dos participantes quanto à língua

Na sequência, apresentaremos e discutiremos os dados do último instrumento utilizado nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada.

3.3 Entrevista (C)

A entrevista do tipo semiestruturada foi realizada no final do 2º semestre letivo, e para sua realização contávamos com 8 questões no roteiro inicial conforme foi indicado anteriormente. Cada questão será apresentada com informações significativas para os objetivos deste trabalho, a saber a identificação de possíveis crenças na fala dos estudantes sobre aprender e ensinar espanhol, bem como verificar se houve indícios de mudanças dessas crenças no decorrer da pesquisa.

Antes, porém, de analisarmos os dados obtidos por meio das duas questões iniciais, pensamos ser necessário retomarmos algumas informações apresentadas no instrumento autobiografia sobre a escolha da LE na licenciatura. A pergunta sugerida na autobiografia foi a seguinte: “A língua espanhola foi a língua que você escolheu estudar desde o início do curso?”. A resposta obtida foi de que 6 participantes (P1, P2, P4, P6, P8, P9) realmente se interessavam pela língua e a escolheram no curso de licenciatura, outros 3 participantes (P3, P5, P7) afirmaram que não escolheram o espanhol como 1ª opção na matrícula do curso.

Retomamos o perfil dos participantes a fim de que pudéssemos ter embasamento para analisar os dados obtidos na entrevista semiestruturada, especialmente nas duas primeiras questões que se referiam à afinidade com a língua espanhola e tinham como objetivo detectar possíveis crenças em relação ao espanhol.

Por meio das respostas pudemos perceber que houve mudança no posicionamento de participantes que escolheram a língua inglesa inicialmente, mas que pelos motivos apresentados, como a insegurança devido ao conhecimento insuficiente da língua inglesa e ausência de vaga para cursar essa LE, tiveram que se matricular no espanhol.

Para fins de organização, ressaltamos que assim como no questionário, agrupamos as perguntas das entrevistas em categorias comuns, aquelas previamente estabelecidas. Feitas essas considerações, passamos à análise das informações obtidas.

3.3.1 a) Crenças sobre aprender espanhol

<p>Questão 1: Pelo que você estudou do Espanhol, você poderia dizer o que mais te agrada nessa língua? Por quê?</p>
--

Nesta pergunta, buscamos identificar crenças relacionadas à aprendizagem do espanhol, levando em consideração que a identificação e/ou afinidade com o idioma estudado podem

revelar questões relacionadas à cultura de aprender, bem como experiências anteriores como aprendizes de língua estrangeira. Com esse objetivo, apresentamos os seguintes excertos¹⁶:

Participante	O que mais agrada no espanhol	Motivo(s)
P1	Proximidade com o português	Ah, eu acho que o que mais me agrada tem a ver com a proximidade com a língua portuguesa, então...eu gosto disso, parece que no primeiro momento já parece que a gente entende um pouco mais da língua, pelo menos pra ler, nem tanto pra ouvir (...) acho uma língua muito bonita, muito rica e também tem uma coisa, pra mim, tem a ver com uma questão meio política também, nossos países vizinhos serem de língua espanhola, então acho que a gente, os brasileiros em geral deveriam dar mais valor a isso!
P7	Proximidade com o português	(...) é uma língua muito semelhante ao português, muito próxima do português, nem por isso é mais fácil (risos) mas a gente se sente mais familiarizado com a língua, eu acho que nesse aspecto eu gosto bastante, facilita meu estudo do espanhol em relação ao inglês, por exemplo, eu tenho muita dificuldade com o inglês, aí eu gosto, eu gosto das músicas e gosto dos filmes, dessas coisas.
P8	Proximidade com o português	(...) Uma coisa que eu acho, eu não sei, eu ainda não cheguei à conclusão se ajuda ou se prejudica é ele ser meio parecido com o português, então não sei ainda, porque eu tava falando com a professora agora, eu confundo muito, falo muita coisa do português com o Espanhol porque é parecido, querendo ou não acaba saindo, principalmente no começo, mas eu acho que isso é uma das coisas que eu gosto, que faz com que não seja tão difícil, que não seja uma coisa tão chocante assim, uma língua que não tem nada a ver com o Português, isso é uma coisa que eu gosto (...)
P9	Sensação de facilidade decorrente da semelhança com o português	(...) Eu acho assim, é uma língua mais fácil, a gente acha mais fácil porque ela é mais parecida com o português então por isso tem mais facilidade e isso torna o estudo da língua mais gostoso porque é uma língua que a gente tem maior facilidade porque é uma língua parecida com a nossa (...)

Quadro 26: Fatores positivos na aprendizagem do espanhol (proximidade com o português)

¹⁶ Os excertos presentes nos quadros referentes à entrevista são transcrições das falas dos participantes durante a entrevista. Nos excertos, não seguimos as normas estabelecidas para transcrição de textos, pois preferimos fazer uma transcrição própria que não mantém as marcas da oralidade.

O motivo mais citado pelos participantes (P1, P7, P8 e P9) que mais agrada na aprendizagem do espanhol foi a proximidade com a língua portuguesa, mas não há consenso sobre a proximidade entre as duas línguas facilitar ou dificultar esse processo. Nesse sentido, P1 pareceu concordar que a proximidade facilita a aprendizagem do idioma; P7 não acredita que a proximidade entre as línguas torne o espanhol mais fácil, mas por outro lado, afirma que a familiaridade seja um fator positivo. Já P8 não expressou opinião formada sobre isso, mas de maneira semelhante a P7 indicou que a familiaridade com a língua ajudaria em um primeiro momento a não conceber o espanhol como uma língua tão distante da sua língua materna.

Esses dados confirmam as informações apresentadas anteriormente no questionário, pois não houve consenso quanto à crença da facilidade relacionada ao espanhol nessa mesma categoria. Mostramos anteriormente que 3 estudantes concordaram que o espanhol seria mais fácil que outras línguas, 3 discordaram dessa afirmação e 3 ficaram em dúvida. Quando passamos à análise da entrevista, observamos que a fala de P9 foi a única na qual a crença da facilidade decorrente da semelhança entre o português e o espanhol se manteve, conforme pode ser conferido no quadro 26.

O aspecto da **proximidade com a língua portuguesa** citado por (P1, P7, P8, P9), que em alguns casos pode levar à crença da facilidade do espanhol em relação a outras línguas se mostrou também nesse instrumento, fator atrativo para a aprendizagem, embora tenhamos apresentado que para alguns participantes deste trabalho, essa proximidade também poderia dificultar a aprendizagem do espanhol.

Essa questão foi retomada em todos os instrumentos, variando a maneira como foi elaborada, e constatamos que no questionário, houve posições equilibradas em relação à facilidade do espanhol, quando comparado a outras línguas, conforme apresentamos.

Entre os 4 participantes que citaram a proximidade com a língua portuguesa na autobiografia, notou-se que os mesmos haviam reconhecido que passaram por mudança de percepção sobre a língua.

Prosseguindo a análise, identificamos outro aspecto citado: a **pronúncia**. Coincidentemente, as duas participantes que a citaram como fator agradável na aprendizagem do espanhol, foram aquelas que inicialmente não tinham escolhido esse idioma na primeira opção de língua do curso, P5 afirmava, inclusive, que não gostava do espanhol. Percebemos, portanto, que parece ter havido mudança na perspectiva de empatia com a língua, talvez por ter iniciado os estudos e ter conhecimentos mais profundos sobre o idioma.

As informações quanto à pronúncia podem ser acompanhadas no quadro 27:

Participante	O que mais agrada no espanhol	Motivo(s)
P3	Pronúncia	o que mais me agrada é a pronúncia, eu acho linda linda linda...e...deixa eu pensar, ai acho que o que mais me agrada é a pronúncia e que é fácil de pegar, eu acredito porque é bem diferente do português então quando é bem diferente a pronúncia, você pega mais fácil.
P5	Pronúncia	(...) eu gosto da pronúncia do México (...) eu acho mais bonita (...) eles falam mais pausado parece, com mais espaço (...)

Quadro 27: Fatores positivos na aprendizagem do espanhol (pronúncia)

P3 apresentou uma perspectiva diferente de P5, embora ambas tenham assinalado para o mesmo aspecto. Essa diferença se deu pelo fato de a participante ter considerado a pronúncia do espanhol como mais fácil de aprender, por ser diferente do português. Conforme discutimos anteriormente, essa posição parece reafirmar o que Almeida Filho (2001) propôs no ensino de línguas próximas, uma análise que contemplasse semelhanças e diferenças entre os idiomas. Na visão do autor, a língua materna não seria um impedimento e poderia ser até um facilitador para a aprendizagem. Entretanto, nem sempre aquilo que é considerado “parecido” significa que é fácil e o que é tomado como “diferente” é interpretado como difícil.

Os próximos aspectos analisados foram a abordagem da cultura e da literatura (P2, P4, P6, P8). Assinalamos o fato de entendermos que a literatura é expressão da cultura, sendo parte integrante desta e por esse motivo analisamos os dois tópicos conjuntamente.

Participante	O que mais agrada no espanhol	Motivo (s)
P2	Cultura	(...) o que me agrada mais são as culturas variadas, você entender que é uma língua só, mas que em cada lugar ela se diferencia, igual no Brasil, é uma língua mas cada região tem uma peculiaridade, então eu acho muito legal essa parte peculiar de cada região...os sotaques diferentes...a cultura das pessoas....
P8	Cultura	(...) também gosto bastante por causa da cultura, parece ser... a impressão que eu tenho, apesar de nunca ter pesquisado a fundo sobre o assunto ou ter viajado pra algum lugar que fala Espanhol, é aquela impressão que todo mundo tem, assim, acho que não é uma visão ruim, mas é uma visão boa de que os países que falam espanhol são países assim que as pessoas são alegres, são, sei lá, festivas, divertidas, então é uma coisa que eu gosto bastante.

P4	Literatura	(...) literatura do espanhol, ela é muito bonita, eu gosto da gramática também, mas se eu for escolher o que mais me agrada é Cervantes, acho que isso é mais agradável...mas acho que eu não tenho uma resposta pronta, então eu acho que se eu tivesse que escolher, fosse obrigada a escolher, acho que todo mundo, literatura né, a gente estudou bastante conto, a literatura espanhola é muito rica, não só a hispanoamericana, que foi a coletânea que a gente leu, é muito rica (...)
P6	Literatura	(...) os escritores e tal, Horácio Quiroga, Gabriel García Marques que é o primeiro contato assim com esse tipo de literatura, que eu tive e gostei bastante e vou ler pro resto da vida os livros desses autores e dos contos (...)

Quadro 28: Fatores positivos na aprendizagem do espanhol (cultura e literatura)

Analisando a fala de P2, pensamos ser possível propor a utilização do elemento cultural como fonte de discussão para se repensar a crença da facilidade da língua espanhola. Avaliamos que, a partir do momento que entende-se a língua como expressão da cultura, e portanto, a diversidade linguística como um de seus elementos, esta poderia ser mais explorada nos anos iniciais de formação dessa LE na universidade a fim de evitar preconceitos linguísticos quanto à aprendizagem e ao ensino de diferentes variantes, não só de origem europeia, mas também das variantes presentes na América Latina.

Além da língua como cultura (P2), P8 apresentou uma crença intrigante sobre os países que possuem o espanhol como língua oficial. Para a estudante, nesses países as pessoas são mais festivas, alegres e divertidas. Nesse caso, há crença positiva que poderia levar à formação de um estereótipo, mas se a crença fosse negativa, esta poderia igualmente levar a estudante a criar uma imagem ruim sobre a língua ou sobre a cultura espanhola. Por isso, é preciso sempre estarmos atentos às crenças dos estudantes a fim de discutir aspectos de sua formação e não instigar ou propagar estereótipos sobre qualquer povo ou língua.

Desse modo, entendemos que trabalhar com o elemento cultural vai muito além de apresentar curiosidades dos países falantes de espanhol. Seria necessário mostrar que a própria língua é expressão da cultura (Almeida Filho, 2002).¹⁷

¹⁷ Em reflexão sobre a posição da cultura no ensino de língua estrangeira o autor afirma haver posicionamentos nos quais a língua deveria ser ensinada em primeiro lugar e que os aspectos culturais deveriam ser incorporados lentamente, e outra posição teórica na qual a abordagem cultural deveria ser priorizada e só depois se ensinaria a língua-meta. De acordo com o autor essas duas posições são radicais e para ele o lugar da cultura é o mesmo da língua. Ele considera que as duas dimensões não podem ser tratadas isoladamente nos livros didáticos. Almeida Filho (2002) defende, ainda, que se o objetivo for ensinar para que os estudantes sejam capazes de realizar uso eficiente da língua, então o elemento cultural deveria aparecer como faceta do aspecto gramatical.

A **literatura** foi outro aspecto citado na entrevista (P4, P6) e que mais adiante (questão 3) volta a ser citada de forma positiva por (P5 e P6).

Diferentemente da crença de que o curso deveria ter mais aula de gramática, constatada no questionário, na entrevista os estudantes demonstram que os aspectos mais agradáveis do espanhol estão relacionados à cultura, citando a literatura e a música, que conforme discutimos, para Rocha & Larrosa (2013), é entendida como expressão cultural de um povo. Assim, percebemos que a tendência já identificada nos instrumentos anteriores de que a gramática não ocupa mais o lugar central como conteúdo do curso para os estudantes, se manteve na entrevista.

Questão 2: Por outro lado, há alguma característica da língua que você não goste ou considere ser de difícil aprendizado? Por quê?

Sobre esse aspecto houve confluência de opiniões quanto ao fato de os estudantes afirmarem que possuem algumas dificuldades de aprendizagem, não se tratando de ausência de afinidade com idioma, conforme afirmam (P1, P2, P4, P9).

Assim, com relação aos aspectos de difícil aprendizagem do espanhol, os verbos foram os mais citados. Essa classe gramatical é considerado como difícil para aprender na fala de 5 participantes (P1, P2, P3, P5, P8) como podemos acompanhar no quadro síntese 29.

Participante	Dificuldade de aprendizagem	Motivo(s)
P1	Tempos verbais	(...) tem coisa que é diferente, os tempos verbais, que nem o composto, o passado composto que é diferente do nosso...o imperativo que é diferente pra gente, não que eu não gosto, teria mais dificuldade (...)
P2	Tempos verbais	o que eu não gosto muito, é a parte mais chata né...bom, não é que eu não goste, é que eu tenho uma certa dificuldade, os verbos, essas coisas, mas eu tento estudar (pesquisadora) seria os verbos?, a gramática? (Participante) (...) porque muda muito né, é que nem no português, não é que nem o inglês que é uma forma, basicamente uma forma só né, muda muita, muita coisa.
P3	Tempos verbais	Então, muito difícil são os verbos, acho que de qualquer língua na verdade, mas no espanhol é bem difícil, eu já tenho o inglês né, é...vamos dizer que médio meu inglês, mas foi mais fácil pegar, acho que nesse caso a proximidade com o

		português dificulta, na pronúncia, a pronúncia é bem diferente você pega mais fácil, e como os verbos são...as palavras normalmente são próximas porém o uso dos verbos é diferente, assim como eles são flexionados e tudo mais como os pronomes, os sujeitos e tudo mais, fica mais difícil aprender e guardar os verbos, eu acredito, tenho mais dificuldade.
P5	Tempos verbais	Os verbos são difíceis, são muitos tipos, muitos verbos e um é diferente do outro e tem o “usted” e o “tú”, e é muito difícil (...) cada hora tem que usar um...ou se você tá falando com determinada pessoa tem que ser de um jeito, aí todos os verbos mudam, é mais complicado, aí tem o “s” no final, tem uma hora que não tem, isso daí eu tô meio confusa ainda.
P8	Tempos verbais	Ah, (risos), verbos! Gente, é um problema, é...ele é tão difícil quanto o português, porque quando a gente aprende português quando e criança, eu também achava difícil, é que com o tempo a gente acaba usando e acaba acostumando , então com o espanhol é a mesma coisa, só que é mais difícil porque como não é uma língua que você utiliza todo dia com todo mundo vai ser mais difícil de você acabar pegando, mas é isso, os verbos, os tempos verbais eu acho que são bem difíceis, bem complicados , não é tão simples eu acho (...) nunca fiz inglês em outra escola particular, eu só fiz em escola pública, então não dá para ter muita noção , mas eu imagino que o inglês não só tem tanta complicação de verbos, dos tempos verbais assim, é mais simples, isso é uma coisa que acho difícil. (...)

Quadro 29: Dificuldades de aprendizagem espanhol (verbos)

Esses dados dialogam com aqueles apresentados no questionário e que estavam relacionados à aprendizagem da língua estrangeira na universidade (categoria “b- crenças sobre a aprendizagem de LE na universidade”), pois naquele momento da pesquisa, constatamos a crença de que o curso de Letras/ Espanhol deveria ter mais aula de gramática em parte dos participantes. De fato, um item gramatical se mostrou como dificuldade para os ingressantes e futuros professores de espanhol, pois reafirmaram esse aspecto neste último instrumento.

O fato dos estudantes declararem que enfrentam dificuldades em um item gramatical revela a importância que o conteúdo linguístico tem e a percepção de que, apesar da importância

dada a aspectos culturais, em termos de conteúdo e às habilidades orais, questões referentes à materialidade linguística não são ignoradas pelos estudantes. A sensação de “facilidade” parece ter sido suplantada por grande parte dos participantes da pesquisa, dando lugar a uma visão mais crítica sobre o próprio processo de aprendizagem. Porém, desenvolveu-se a crença de que “os verbos do espanhol são difíceis (em relação aos do inglês)”

P4 e P7 também afirmaram que achavam a **pronúncia** das palavras em espanhol difícil, ou então, como fator desagradável da língua espanhola. Notamos que esse mesmo aspecto foi citado por outros dois participantes (P3, P5) na primeira pergunta da entrevista que abordou fatores agradáveis da língua que favoreciam a aprendizagem.

Conforme pode ser verificado no quadro 30, a dificuldade de aprendizagem está relacionada à produção dos sons em espanhol, sons diferentes daqueles produzidos quando falamos português.

Participante	Dificuldade de aprendizagem	Motivo(s)
P4	Pronúncia	Que eu não goste não, eu gosto de aprender, mas de difícil aprendizagem é a pronúncia algumas vezes, tem palavras, eu não consigo falar “relógio”, eu não consigo falar “pão”, eu não consigo um monte de coisa ainda sabe, então a pronúncia eu acho um pouco difícil, mas não que eu não goste, eu quero aprender.
P7	Pronúncia	Eu acho que tá mais ligado à pronúncia mesmo, mas isso é comum, toda vez que você vai aprender uma língua estrangeira sempre tem umas dificuldades que nem o /r/ né? Eu sofro pra pronunciar o /r/, o /j/ também, essas coisas, mas tirando isso é tranquilo.

Quadro 30: Dificuldades de aprendizagem espanhol (pronúncia)

Além desses dois fatores que tiveram maior incidência, P6: afirma ter dificuldade para falar, escrever e aprender a gramática da língua. Já P9 diz que apesar de gostar, tem dificuldade com os sons em espanhol, a participante usa inclusive a palavra “sonidos” em clara interferência da língua espanhola em seu discurso. Ela diz que é difícil produzir determinados sons do espanhol, e que tem dificuldade para diferenciá-los, como podemos ver nas palavras dela por meio do quadro 31.

Participante	Dificuldade de aprendizagem	Motivo(s)
P6	Falar, escrever, aprender a gramática da língua,	Ah, nossa, acho que tudo... porque é a primeira vez que eu tô estudando uma língua estrangeira como eu havia dito e pra mim tá sendo difícil, não sei o porquê, mas pra mim tá sendo bem difícil assim aprender o espanhol, pra falar né, ou pra escrever, a própria gramática pra mim aprender, assimilar algumas coisas, mas é... eu sei que é porque eu tô estudando pouco né, tô estudando pouco espanhol, mas mesmo assim, pra mim tá sendo difícil (...)
P9	Diferenciar alguns sons do espanhol	Que eu tenho dificuldade pra aprender, diferenciar os sons do português para os sons do espanhol.

Quadro 31 – Outras dificuldades de aprendizagem

Elaboramos o quadro 32 com o objetivo de sintetizar os dados apresentados quanto a aprender espanhol e a aprendizagem da língua estrangeira na universidade:

Categorias	Crenças
a) Aprender espanhol	- crença da proximidade entre espanhol e português, mas não há consenso sobre esse aspecto facilitar ou dificultar a aprendizagem do espanhol (P1, P7, P8), exceto P9 que afirma que a semelhança facilita a aprendizagem. - crença de que a cultura é um aspecto positivo na aprendizagem do espanhol, na cultura engloba-se a literatura de países nos quais o espanhol é o idioma oficial (P2, P8, P4, P6)
b) Aprendizagem de espanhol na universidade	- por meio das respostas quanto à dificuldades de aprendizagem, confirma-se a crença de que o curso de Letras Português/Espanhol deveria ter mais aula de gramática - constatada no questionário - pois vários estudantes (P1, P2, P3, P5, P8) afirmam que possuem dificuldade em aprender verbos.

Quadro 32: Crenças identificadas categorias “a” e “b” (entrevista)

3.3.2 d) Crenças sobre a formação de professores de línguas na universidade

Analizamos esta categoria tendo como parâmetro aqueles resultados obtidos por meio do questionário, no qual constatamos a crença de que as disciplinas do curso de Letras lhes

propiciariam boa formação como professores. Além disso, também mostramos que naquele momento havia a crença de que a formação começava e terminava na faculdade.

De fato, houve um item no questionário sobre as disciplinas do curso que os estudantes haviam afirmado que dariam formação para eles serem professores (quadro 13). Conforme apresentamos, cinco participantes afirmaram que todas as disciplinas iriam ajudá-los, citando nomes de diferentes disciplinas.

Para compararmos essas informações com aquelas obtidas por meio da entrevista semi-estruturada, apresentamos a questão 3 presente no roteiro da entrevista e o quadro 33 no qual agrupamos as respostas dos participantes:

Questão 3: Das disciplinas que você cursou esse ano, qual você considera que mais contribuiu para a sua formação no Espanhol? Por quê?

Participante	Disciplina que contribuiu	Motivo(s)
P1	Introdução à língua espanhola 1 e 2	(...) as duas esse ano serviram acho que pra fixar bastante...eu acho que essa coisa assim de maior abrangência eu acho que essa agora do 2º semestre também né, mais aprofundada, é introdução também, mas assim algumas curiosidades que a gente aprende eu acho interessante Pesquisadora: são de língua essas duas disciplinas? São de língua espanhola? P1: isso! Introdução à língua espanhola 1 e introdução à língua espanhola 2. Não tivemos as literaturas ainda (...)
P2	Fonética e linguística histórica de formação e mudança da língua portuguesa	(...) A fonética, eu não entendo muito bem de fonética (risos), mas foi bom por causa da pronúncia então algumas coisas que a gente viu, não viu só no português, mas viu de outras línguas, então foi importante e formação e mudança da língua portuguesa porque ele fala muito da história, como surgiu o português e das outras línguas então, o espanhol também é língua românica, foi muito interessante e a gente teve uma iniciação disso no primeiro semestre né, de história do espanhol e tal, no segundo semestre teve essa matéria que foi muito importante...
P3	Introdução de língua espanhola 2	(....) pra mim, o mais completo assim, foi o 2, o da XXXX, apesar de ela ser mais exigente, fazer a gente acordar né, que a gente ta na faculdade, é fez mesmo eu aprender bem mais, é...teve uma busca assim por o

		estudo fora da universidade, e isso é muito importante né, ela passou uma lista pra nós preenchermos de estudo né, em casa, e pra mim foi esse espanhol 2 mesmo, introdução à língua espanhola 2 com a XXXX, foi mais completo, ela utilizou áudio, utilizou é...apostilas então ela teve uma...ela seguiu um material que a gente poderia ter acesso fora e dentro da universidade né...não foi material assim, um xérox aqui outro lá, foi uma apostila mesmo seguida, que foi bem melhor, bem mais organizado.
P4	Introdução à língua espanhola	Acho que a própria disciplina de introdução à língua espanhola (...) porque a gente fala em espanhol o tempo todo (risos) a gente vive a língua, por aqueles 40 minutos.
P5	Teoria do texto narrativo	(...) porque alguns dos contos que a XXXX passou eu estudei lá e é mais fácil pra entender quando ta em português e pra analisar, essas coisas (...)
P6	“Literatura”	(...) eu acho que a Literatura assim porque ela que te mostra assim, a cultura como eu havia dito, esse contato que você tem com o autor que usa a língua espanhola pra escrever os seus contos, seus romances, sua literatura em si, e eu acho que é fundamental essa parte assim, a outra é claro (risos) aprender a gramática do espanhol, porque você vai ter que ensinar em algum momento né, você vai ter que aprender e ficar afiado nessa parte, mas eu acho que o que contribuiu mais foi a Literatura
P7	Fonética e fonologia	(...) eu tive fonética e fonologia e apesar de focar na fonética do português ele passou um pouquinho sobre o espanhol, uns exemplos, eu achei interessante (...) ajuda a gente a se aproximar mais da pronúncia do nativo né? apesar de ser um pouco difícil, mas ajuda (...)
P8	Introdução de língua espanhola 2	(...) As duas foram boas, é...mas eu acho que essa segunda que eu fiz a introdução 2 foi melhor porque foi mais puxado assim (risos), aí a gente estudando mais um pouco ainda que não estudei o quanto deveria ter estudado, mas...foi melhor do que do semestre passado e eu acho que é importante isso de ser cobrado mais porque senão a gente acaba deixando passar e acho que é importante. Mas as duas foram boas, gostei (...)
P9	Não citou nomes, inferimos tratar-se das disciplinas introdutórias de língua espanhola	Como eu estou no 1º ano então só foram dois...eu acho que a parte de pronúncia mesmo, parte de gramática que é o que ajuda mais (pesquisadora) que foi visto nessas disciplinas? Isso, foi visto nessas disciplina a parte de gramática mesmo.

Quadro 33: Disciplinas que contribuíram para a formação dos ingressantes

Notamos que na entrevista os participantes mencionaram disciplinas que foram positivas para o seu desenvolvimento como aprendizes da língua estrangeira. Nesse sentido, (P1, P3, P4, P8, P9) citaram disciplinas introdutórias de língua espanhola, além de P2 e P7 que mencionaram “Fonética e Fonologia” e P5 e P6 que citaram “Teoria do texto narrativo”.

Os dados obtidos por meio dessa pergunta podem ser acompanhados no quadro 34, pois relacionam-se à categoria “d” estabelecida no questionário:

Categorias	Crenças
d) Formação de professores na universidade	As disciplinas introdutórias de língua espanhola foram mais citadas por (P1, P3, P4, P8, P8) como aquelas que contribuiriam com sua formação em língua estrangeira, se colocaram na posição de aprendizes e não de futuros professores dessa LE. - Fonética e fonologia (P2, P7) - Teoria do texto narrativo (P5, P6)

Quadro 34: Categoria “d” - entrevista

3.3.3 e) Crenças sobre o bom professor de espanhol

Questão 4: Para você, quais devem ser as características de um professor de Espanhol para que ele tenha bons resultados na aprendizagem de seus alunos?

Temos no quadro 35 a resposta de 8 participantes¹⁸

Participante	Características professor de espanhol
P1	Eu acho que sempre o professor tem que demonstrar paciência... Por que se a gente pega um professor que parece um pouco quieto eu acho que isso deixa os alunos inseguros (...) eu acho que tem que ser um professor que te deixa à vontade e que fale devagar também, se for um professor que fala muito rápido, se for pra primeiro ano, um curso iniciante assim, é difícil, é mais difícil (...) Eu acho que o professor ele tem que preparar muitos exercícios assim, eu sou a favor de ter tarefas (...)
P2	(...) Sempre se possível falar com um nativo, exercitar e se atualizar é muito importante e eu acho que falta muito isso em professores de língua, pelo menos os que eu conheci (alguns), eles ensinam uma língua, mas não tem contato com quem fala a língua, então mesmo que eles saibam a parte estrutural eles não tem como falar...não é que não tenham fluência, eles até tem vocabulário, tem a regra, tudo, mas fica algo artificial, então eu acho muito importante esse contato com os nativos do idioma.

¹⁸ Essa pergunta infelizmente não foi feita a P8, pois por um incidente a pesquisadora não fez essa questão que constava no roteiro.

P3	<p>Ai, eu acredito que ele tem sempre que estar buscando o convívio com a língua, porque da mesma forma que nós temos que buscar o convívio eles também, é importante porque pronúncia, essas coisas, vai se perdendo com o tempo se você não utiliza a língua, as duas professoras eu achei que tinham um ótimo vocabulário, uma ótima pronúncia, e eu acho que assim, são dois bons exemplos, de boas características de um bom professor de espanhol porque elas se apegam muito na boa pronúncia, no bom vocabulário, o que elas, se por acaso tem dúvidas, elas buscam, isso é muito importante (...) é preconceito, mas eu acho melhor que seja mulher (...) É que eu já tive no ensino fundamental aula com dois homens diferentes e agora com duas mulheres diferentes, a voz feminina acho que por ser mais aguda, é mais fácil de você pegar...a pronúncia e tudo certinho...quando é voz masculina, é que os dois tinham voz muito grossas e não peguei pronúncia...</p>
P4	<p>as característica de um professor de espanhol? é difícil porque eu tive um no CEL que eu fiz pouco tempo, que eu acho que não é aquela característica de professor de curso de línguas né, que é a gramática, não sei que tem, eu acho que o jeito que a XXXX ensina é perfeito porque a gente aprende gramática, ela dá aula de um jeito diferente...</p>
P5	<p>Ele tem que estar seguro do que ele ta fazendo (...) estudar bastante, saber falar, saber vocabulário, essas coisas...</p> <p>Pesquisadora: Quando você diz “falar certinho”, o que que você quer dizer?</p> <p>P5: Ai, o /r/, saber pronunciar com o sotaque, por isso que eu acho melhor o do México, mais fácil de aprender (risos)</p>
P6	<p>(...) você tem que ter uma presença de palco, e eu acho que como um professor, você tem que ser bem treinado nessa parte, de saber cativar cada aluno, porque cada aluno é diferente assim, às vezes ele não tem um bagagem muito grande, que nem eu, não tenho uma bagagem muito grande assim, de coisas que eu li, de coisas que eu aprendi, que nem o espanhol mesmo que é o primeiro contato que eu tenho, então você tem que saber cativar esse aluno também, eu acho que é bem por aí o caminho assim...de você ensinar o espanhol (...)</p>
P7	<p>Eu acho que ele tem que trazer exercícios que façam os alunos interagirem assim, uns com os outros, falar bastante, falar bem pros alunos ouvirem, irem se acostumando...que as vezes o professor acaba tendo um vício de linguagem, do mesmo caso do português, que acaba influenciando no espanhol e os alunos ficam ouvindo, ouvindo... eles acabam aprendendo daquela forma, e as vezes não é legal, eu acho importante essas coisas (...) apresentar a importância da língua é...pra história dos países de onde as pessoas falam ela, é...aspectos culturais também que envolvem ela...trazer exemplos de filme por exemplo, de músicas também, eu acho importante.</p>
P8	
P9	<p>A primeira ele deve ter uma boa familiaridade com a língua, falar, ter uma boa pronúncia, não falar o portunhol, tem que falar o espanhol mesmo (...) E também ter vocação pra docência né que acima de tudo se não tiver jeito pra ensinar não vai ser um bom professor de língua, principalmente de uma língua estrangeira.</p> <p>Pesquisadora: Por quê principalmente?</p> <p>P9: Porque a língua estrangeira já é o mais difícil pra qualquer pessoa aprender então todo mundo já tem medo, fala ai vou aprender uma língua estrangeira mas é estranho...eu não vou conseguir...então vai muito do professor também, o professor é que vai ajudar vai contar mais pra essa pessoa aprender mais facilmente.</p>

Quadro 35: Características professor de espanhol

No questionário já havíamos constatado que a habilidade oral foi considerada um dos fatores decisivos para classificar um professor como bom ou não. Os participantes afirmaram que seria necessário “falar bem”, mas naquele instrumento inicial não tivemos acesso ao que se referiam especificamente, o que foi complementado na entrevista.

Sobre esse aspecto, a 2ª pergunta do roteiro da entrevista indagou os participantes sobre possíveis dificuldades de aprendizagem da língua. Nesse aspecto, P7 afirmou que a pronúncia era um fator que dificultava a aprendizagem do idioma. Já P3 e P5 disseram que o fator que mais lhes agradava na aprendizagem era justamente a pronúncia.

A partir dessa percepção, observamos no que se refere às características do bom professor de espanhol, que a pronúncia correta das palavras foi considerada uma característica desejada para P3, P5, P7, P9.

Diante dessas informações, reafirmamos o que teóricos como Almeida Filho (1993), Barcelos (2001, 2004a) assinalaram quanto à experiência como aprendiz influenciar decisões em sala de aula, seja por meio de competência implícita, seja pela formação de crenças a partir de experiência vividas como aprendizes de língua estrangeira. Desse modo, a crença de que o professor deve possuir boa pronúncia parece ter encontrado respaldo nas próprias experiências dos participantes dessa pesquisa.

A partir dos dados apresentados nesta parte da entrevista foi possível compararmos com aqueles obtidos no primeiro instrumento utilizado, o questionário misto. Nas questões abertas do questionário, a de número I trazia a seguinte indagação: “Na sua opinião, o que é necessário para ser um bom professor de língua espanhola? Como seria a aula desse professor?”

Sobre as características constatadas no questionário assim como na entrevista houve ênfase na habilidade de produção oral, destacando-se o domínio da pronúncia como requisito para ser um bom professor de espanhol. Além de “falar bem o idioma”, na entrevista os participantes mencionaram o fato de os professores terem que buscar o convívio da língua a partir da interação com o falante nativo, fator sobre o qual havíamos mostrado no questionário que não havia consenso e que naquele momento a relação com o nativo aparentava não ser prioridade.

No entanto, essa relação com o nativo parece ser diferente daquela estabelecida inicialmente, sobre o “mito do falante nativo” e da idealização sobre a língua estrangeira. Nessa pergunta da entrevista, os estudantes demonstraram que consideram essencial para ser um bom professor de espanhol e alcançar bons resultados, o convívio com a língua estrangeira. Esse fato parece modificar a crença identificada quanto à formação do professor de línguas que começa e termina na faculdade. Alguns estudantes (P2, P3, P5) demonstram por suas falas que o

professor deveria aprimorar-se no idioma, praticar, estudar, visto que sendo professores brasileiros, o contato com a língua estrangeira seria mais difícil, mas que dependeria deles não perder o contato com o idioma que lecionam. A fala de P3 exemplifica essa interpretação (vide quadro 35).

No primeiro instrumento de pesquisa, além do domínio da pronúncia, os estudantes citaram o domínio linguístico e o conhecimento didático como necessários para uma boa prática docente. Assim a busca pelo convívio com a língua estrangeira, se adequaria talvez à busca por dominar a língua espanhola e se desenvolver cada vez mais

Por fim, nessa pergunta obtivemos respostas bastante variadas e abrangentes. Podemos dizer que esses dados complementam e confirmam aspectos já abordados anteriormente na questão 1 da parte aberta do questionário. Por questões de organização, elaboramos quadros síntese das informações obtidas por meio dessa pergunta. Buscamos sintetizar as informações apresentadas por meio do quadro 36, todas relacionadas às características gerais do bom professor de espanhol:

Características mais citadas
- Possuir boa pronúncia/ falar bem (fluência) – (P3, P5, P7, P9) - Estudar e buscar conviver com a língua estrangeira (P2, P3, P5)

Quadro 36: Característica mais citadas sobre o professor de espanhol

Além das características mais gerais, houve também muitas respostas relacionadas a características pessoais, que segundo observamos, são aspectos relevantes para os participantes no processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Organizamos as informações desse aspecto no quadro 37:

Características pessoais do professor de espanhol	
Interacionais	Particulares
Falar devagar (P1)	Ser seguro (P5)
Ser paciente (P1)	Gostar de estudar a língua (P2)
Não usar vícios de linguagem (P7)	Ser mulher/ voz aguda (P3)
	Ter vocação para ensinar (P9)

Quadro 37: Características pessoais do professor de espanhol

Quanto às características pessoais do professor, obtivemos respostas relacionadas à atuação em sala de aula a partir da interação entre professor e estudante. Para a visualização das informações, organizamos os dados quanto a esses aspectos como interacionais e particulares.

Como interacionais, entendemos os aspectos relacionados à interação entre professor/estudantes; particulares como os aspectos pessoais e “inatos” da personalidade de cada professor.

Em um dos fragmentos contidos no roteiro do segundo instrumento, a produção autobiográfica, perguntamos se houve incentivo por parte de algum professor de LE durante a educação básica. Apenas 4 participantes escreveram sobre essa questão (P2, P4, P5, P6) e somente dois dos participantes se referiram a um “modelo de professor” (P4, P5). Já neste instrumento três estudantes (P3, P4, P6) citaram professores de línguas da universidade como modelos de professores.

Para dar continuidade e complementar essa análise, também contamos com o auxílio de outra pergunta do roteiro da entrevista:

Questão 6: Quando escutamos ou dizemos que um professor não sabe ensinar, o que significa isso para você?

Participante	Motivo(s)
P1	Eu acho que tem muito a ver com a dicção do professor, muitas vezes aquele professor que fala baixo, gagueja, parece que ta falando pra ele, ou mesmo se ta sentando do seu lado você olha e não entende...talvez uma questão de didática (...) quando fala que um professor é ruim é sempre acho que tem a ver com a desenvoltura dentro da sala, é difícil você falar que um professor é... que anda pela sala, que fala um pouco mais alto, é difícil de você geralmente falar que ele é um mau professor (...)
P2	Eu acredito que não é nem porque ele não sabe o conteúdo...eu tenho alguns professores que você vê que ele sabe, que eles estudaram e que eles “manjam” do que eles tão falando, mas a dificuldade ta na relação com o aluno, ele não consegue passar o que ele entendeu pro aluno, tem uma certa dificuldade,
P3	(...) o aluno e o professor fazem a aula, então ninguém pode falar que é um mau aluno ou um mau professor
P4	(...) se o professor não ensinar não é porque ele não sabe, eu acho que, infelizmente, a grande maioria dos professores que não sabem ensinar, eles sabem muito, muito mesmo, sabe? Só que o mal deles está aí, eles só sabem pesquisar, só sabem pra eles, não tem didática, porque pra um professor ser bom, ele não tem só que saber demais, se ele quer ensinar ele tem que ter um modo de passar, e o que falta pro professor é isso, a didática do ensino
P5	Bom, um professor tem que ter didática, muita didática, tem que aprender a chamar a atenção dos alunos... sei que na universidade isso daí né...você está na universidade, você sabe o que você quer, você tem obrigação de prestar atenção, mesmo que o professor for chato, mas facilita né, um professor que anda pela sala, que muda tom de voz, que faz algumas coisas, algumas brincadeiras, eu acho que isso contribuiu muito, pra ensinar qualquer coisa, ser cativante! (...) Porque um

	professor parado, é, que fica parado, que fica falando baixinho vai ser bem mais difícil pra gente aprender, pra fixar, é isso que eu acho.
P6	(...) Se isso saiu do aluno, eu acho que é uma coisa que você...pouco considerável porque ele conhece muito pouco e até pra falar de um professor que não sabe ensinar, ele que não sabe aprender (...).se você não se dá bem com o método de ensino do professor é porque alguma coisa você tá errando, porque ele sabe ensinar, eu acho que todo professor sabe ensinar, independente se ele tem um livrinho lá, pra ele seguir as regras do livrinho, ele é formado, ele tá ali desempenhando seu papel, e você tem que desempenhar o seu de aluno de aprender ao máximo, acho que é isso.
P7	(...) eu acho que um professor que não tem muito domínio da língua que ele tá ensinando passa insegurança pros alunos e...é, que mais...um professor muito estruturalista que foca só na gramática eu acho que isso não é legal eu acho que os alunos ficam muito alienados acabam não conhecendo a língua como o que ela realmente é né...a língua que é algo vivo tá em constante mudança, trazer curiosidade do país onde falam espanhol.
P8	Eu acho que quando a gente fala isso é porque...Bom, tem a parte de quem fala isso e não estuda e daí você não pode levar em conta porque a pessoa não estuda. Vai na aula, só assiste e finge que tá lá e não tá aí a culpa é dela mesma. Mas tem professor que ele pode saber muito, ele sabe muito conteúdo, ele sabe muita coisa só que ele tem dificuldade pra passar e tem dificuldade na parte de didática (...)
P9	(...) eu acho que é quando ele tem dificuldade de expressão de passar o que ele aprendeu ele pode até saber bastante mas ele não consegue passar os detalhes do que ele aprendeu e do que precisa ser passado fica um ensino muito superficial.

Quadro 38: Professor que “não sabe ensinar” - considerações

Na visão da maioria dos participantes as questões de atuação em sala de aula determinam em grande medida se o professor não é um bom profissional. Além disso, os traços pessoais de cada docente também tiveram destaque, o que sugeriu que para os estudantes as características pessoais, juntamente com questões de atuação em sala de aula serviram como parâmetros para identificar uma prática docente que não é eficiente. Essas informações são complementares àquelas obtidas por meio do questionário (quadros 15 e 16). Contudo, naquele instrumento o domínio do idioma foi mais citado que o conhecimento didático.

Resumimos esses dados no quadro 39:

O professor não sabe ensinar - considerações		
Característica pessoal	Didática	Atuação sala de aula
Utiliza mal a sua voz (P1, P5)	Não tem boa didática (P1, P2, P4, P8, P9)	Não anda pela sala de aula (P1, P5)
Inseguro (P2, P7)	Avalia mal (P2)	Não fala alto (P1)
Desmotivado (P3)	Não domina a língua (P7)	Não chama a atenção do aluno (P5)

Quadro 39: Características do professor que não sabe ensinar

Já no quadro 40, apresentamos o que os participantes entendiam como didática:

Didática
<ul style="list-style-type: none"> - passar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras (P1) - ensinar algo mais simples e no decorrer do processo aumentar a dificuldade (P2) - um modo de passar o conhecimento (P4, P9) - didática relacionada a chamar atenção dos alunos/ser cativante (P5)

Quadro 40: O que é ter didática?

3.3.4 f) Crenças sobre a aula de espanhol:

Para fins de organização, as respostas dos estudantes focalizando esse aspecto são apresentadas no quadro 41:

Participante	Aula de espanhol
P1	(...) então eu sou a favor de tarefa, nesse sentido eu falo por mim né, tem gente que funciona sem que o professor sempre traga coisas extra o livro, extra classe, como música , eu acho que, e fazer os alunos cantarem também a música que eu acho que ajuda na pronuncia também, bastante. É...eu sou uma pessoa que gosta muito de tabela assim, de verbo, que eu acho que facilita, que dá pra relacionar (...)
P4	acho que eu já entendi, oh, música, a gente consegue aprender bastante com música , ah, tipo nas aulas de espanhol, a gente sempre tinha atividade interativa sabe, de todo mundo falando um com o outro, e aí mudava, trocava de lugar, aí tipo parecia uma brincadeira e no final tava todo mundo aprendendo, aí no final todo mundo falava o que tinha produzido, então acho que trazer um conteúdo interativo mesmo assim.
P7	Eu acho que ele tem que...trazer exercícios que façam os alunos interagirem assim, uns com os outros, falar né, bastante, falar bem pros alunos ouvirem né, irem se acostumando...

Quadro 41: Características da aula de espanhol na visão dos participantes

No que se refere às aulas de espanhol, o destaque foi para atividades interativas e que envolvessem todos os estudantes, como a utilização de músicas e vídeos, conforme observamos pela fala de P1, P4, P7.

Esses dados sugerem um diálogo com aqueles que constatamos no questionário, no qual a aula deveria ter características como: ser atrativa, dinâmica, não ser técnica/gramatical, exercícios variados, ter momentos de descontração e seriedade. Essas perspectivas mostram mudança também na cultura de aprender línguas dos estudantes, pois diferentemente de

Barcelos (1995) que mostrou a opinião dos participantes de que aprender inglês era sinônimo de aprender estruturas gramaticais e que o melhor lugar para aprender inglês era no exterior. Neste trabalho os participantes citam outras maneiras menos tradicionais e com ferramentas tecnológicas para aprender o idioma, fato que novamente reafirma a interpretação de que a crença sobre a aprendizagem da língua por meio de uma lista de palavras vem se modificando.

No instrumento (A) os estudantes revelaram que estudavam principalmente de forma individual, ou seja, buscavam pouco a monitoria ou os colegas. Na entrevista, revela-se que P4 manteve a sua visão de que a interação em sala de aula é crucial, enquanto os demais dão importância às habilidades orais, sem explicitar atividades que indiquem a interação, ou seja, não houve mudanças.

Categorias	Crenças
<p>e) Bom professor de espanhol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possui boa pronúncia/ fala bem (fluência) – (P3, P5, P7, P9) - Estuda e busca conviver com a língua estrangeira (P2, P3, P5) - Características particulares do professor de espanhol: <ul style="list-style-type: none"> - segurança (P5) - estudioso da língua (P2) - mulher/voz aguda (P3) - Características interacionais - professor e estudantes: <ul style="list-style-type: none"> - fala pausadamente (P1) - é paciente (P1) - não usa vícios de linguagem (P7) - tem vocação para ensinar (P9)
<p>f) Aula de espanhol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - música como ferramenta agradável e favorável à aprendizagem (P1, P4, P6) - atividades que proporcionem interação entre os estudantes (P4, P7)

Quadro 42: Síntese das crenças identificadas categorias “e” e “f” (entrevista)

3.4 Competência implícita e ensino de língua estrangeira

Além das crenças identificadas, será possível analisarmos algumas falas referentes a conhecimentos anteriores, que, de acordo com Almeida Filho (1993), são as competências implícitas que guiarão parte das decisões desses futuros professores de línguas.

Desse modo, destacamos excertos da entrevista que indicavam para a competência implícita e que foram obtidos a partir das questões 7 e 8:

Questão 7: Você já deu aula de Espanhol ou de outra língua estrangeira?

7.1) Se sim, você poderia contar um pouco como você prepara a sua aula, quais atividades você leva?

7.2) (Caso nunca tenha dado aula) Mas, pensando no que você já viu em aula, como você usaria estes conhecimentos para dar uma aula de Espanhol

Participante	Respostas
P1	<p>Não, mas eu vou começar essas férias, a menina que mora comigo vai ser minha cobaia (risos) (...)nossa, é que eu não pensei nisso ainda né, nas aulas dela. Eu adotaria um livro né, ainda mais agora sendo o começo pra pelo menos ter uma linha a seguir. Eu acho que eu já colocaria algumas coisas a mais, como no caso dela sendo um intensivo e ela já é adulta né, já...consegue aprender mais rapidamente, eu daria acho que uma lista já de verbos, e já música logo no primeiro dia e eu acho que talvez ditado também seria positivo, porque ela também quer desenvolver bastante a escrita, isso de ficar ouvindo áudios também, música não sei se logo na primeira aula faria isso, mas seria uma das coisas que eu levaria...não sei...não pensei ainda...(risos) acho que é isso.</p> <p>(Pesquisadora): já tem algumas ideias! (risos)</p> <p>(P1): é, tem algumas ideias, a gente tem o costume de repetir aquilo que fizeram pra gente né, no outro curso que eu fiz tinha muito ditado, bastante ditado.</p> <p>(Pesq): acho que você vai um pouco pela sua experiência né...</p> <p>(P1): como é o primeiro a gente acaba copiando aí depois a gente pega o próprio jeito pra...ir dando aula...eu quero tentar fazer isso que a XXXX faz de se perguntar o que que é e tentar explicar ... não sei se vou conseguir! (risos)</p> <p>(Pesq): com sinônimos...</p> <p>(P1): é...vou tentar...vamo vê como eu me saio, tomara queela vai me falar, o pagamento dela é falar como eu fui de professora (risos)</p>
P2	<p>Não...eu já estudei inglês então você acaba tentando né, você e suas colegas que também tão estudando, se ajudarem, mas aula não porque eu não tenho nem capacidade pra isso né...não estudei o suficiente.</p> <p>(Pesq) Mas pensado futuramente, como planejar uma aula de espanhol?</p>

	<p>(P2) Olha...eu acredito que eu tentaria ser o mais didática possível e tentar contextualizar eles bem, usar diversas formas, tentar pegar o aluno mesmo, pra tornar essa aula atrativa, muitas vezes você vai numa aula de idiomas e é sempre aquela parte estrutural, e é só aquela, não é apostila...eu fiz um curso de inglês que era assim, era só aquele texto, era só o exercício do texto, nada de diferente, então eu acredito que você tenha que, quando você ta conversando com um pessoa você não conversa de um assunto só...você vai migrando pra várias coisas...e é isso que dá, que faz sentindo na conversa, que faz com que a conversa seja agradável, pra que meu aluno aprenda eu acredito que ele tem que ser estimulado e relacionar o que ele sabe com a língua, sabe? Tentar contextualizar bem, não adianta usar só uma forma de ensino, só uma forma de avaliação, acredito que tudo é válido para avaliar e pra ensinar também.</p>
<p>P3</p>	<p>Pro meu irmãozinho (risos) (...) Então...eu nunca tinha pensado nisso assim, preparar aula no caso, depois que eu assisti a aula da XXXX, você precisa assistir! (risos) é muito interativa assim, muito interessante sabe...ela traz música, ela faz grupos, então todo mundo pensa junto, faz texto junto...ela traz materiais de fora, utiliza imagens, acho que é muito importante a imagem também, ela, tudo o que ela tem pra passar assim, principalmente com verbos, com vocabulário, ela utiliza imagens, então com os verbos, ela fazia grupos de 3, 4 pessoas e ela dava as imagens e fazia tipo um jogo de sete erros, então nessa imagem ela ta nadando, naquela imagem ela tá andando, por exemplo, e aí você ia usando os verbos sem perceber né. E quanto ao vocabulário, ela mostra, ela normalmente passa o vídeo com as imagens e o nome em português e espanhol, eu acho que assim, se eu fosse preparar uma aula, eu ia me basear muito na aula dela sabe? Porque é interativa, não é cansativa, eu acho que a aula que o aluno fica muito parado, que o aluno fica desanimado ninguém gosta, e a dela é bem interessante</p> <p>(...) seguir este estilo de interação entre os alunos, ela uniu muito a turma, todo mundo acabou se conhecendo, teve gente que entrou assim, no susto no 2º semestre e todo mundo se conheceu, se tratou bem, formaram grupos...na última prova dela acho que quase dez pessoas começou a estudar junto assim, que nunca tinha acontecido antes...e é legal, porque às vezes sem perceber acaba...assim, achei bem legal.</p>
<p>P4</p>	<p>Não, só converso, não é aula. Eu troco e-mails e agora eu to conversando com uma peruana também, aí a gente faz, meia hora português e meia hora espanhol</p> <p>(Pesq) Na internet?</p> <p>(P4) É, skype e gmail, sim...</p> <p>(Pesq) Quando for dar aula, como usaria os conhecimentos...</p> <p>(P4) se eu fosse dar uma aula de espanhol, eu ia tentar uma aula tipo igual a que eu tenho, um conteúdo interativo, trazendo música pra abordar os tópicos, aproximado a literatura, não deixar só na gramática, igual é nas escolas de ensino de línguas, acho que é isso, ia tentar, não sei se ia conseguir.</p>
<p>P5</p>	<p>Levo um dicionário, é que eu tenho mais familiaridade como inglês, mas bom eu pego sempre o livro didático, porque eu prefiro dar aula de português que eu sei mais, só que como é 6º série que eu dou aula, 5ª /6ª, talvez dá pra com um livro didático e um dicionário dá pra levar a aula, eu preparo alguns exercícios que tem no livro, aprendo um pouquinho, vejo as palavras que eu não conheço e vou ensinando porque verbo, por exemplo, eu tento falar primeiro em português e depois pro espanhol (...) eu tento fazer um link .</p>

P6	<p>Não (risos), nossa, acho que vai demorar muito pra mim dar aula (...) Se eu tivesse essa oportunidade, se eu fosse capaz né, primeiramente, eu acho que eu seguiria o mesmo caminho que eu vi da XXXX assim, nos primeiros dias os exercícios de gramática, música pra você ir se adequando com a língua e literatura, seguia esse mesmo caminho assim, essa mesma didática.</p>
P7	<p>(risos) Eu tentei! (...) minha amiga, a gente...ela faz inglês aqui né e eu faço espanhol daí a gente teve essa ideia de uma dar aula pra outra no final de semana sobre algum assunto, eu acho que durou acho que três semanas foi pouquíssimo mas foi bom porque você acaba se obrigando a buscar sobre aquilo que você vai ensinar as vezes você vai ensinar algo que você não sabe muito bem (...)</p> <p>Eu dei uma aula sobre o artigo “lo” em espanhol e eu não tinha aprendido ainda sobre isso mas como eu ia ensinar sobre o artigo “el” e o “la” então achei interessante o “lo” também e era uma dúvida minha né quando usar o “lo” ou o “el”, por exemplo, daí eu fui buscar na internet primeiro que que era e tal, fui lá no laboratório de estudos hispânicos pegar um livro e preparei uns exercícios pra ela fazer eu dei um...eu peguei um texto uma música em português e peguei um texto em espanhol e pedi pra ela circular os artigos definidos em...definidos do português naquela música e os espanhol no texto e fiz dei uma tabela pra ela fazer uma comparação sabe...comparar o artigo em português espanhol e ver as diferenças de usos dos dois e aí dentro desse contexto eu coloquei o “lo” mostrei pra ela que existe o “lo” que é diferente do “el” né ce não pode usar no lugar dele, por exemplo, ai isso...</p>
P8	<p>Ah, bom, com eu disse não tenho muita experiência, sou muito jovem aqui no curso, então eu não sei muita coisa. É...mas uma coisa que eu gostei bastante é, foi a parte de conhecer a cultura de outros países porque eu acho que você ensinar a língua, você não ta só ensinando a língua você tem que ensinar como as pessoas agem, como elas são em outros países porque é toda uma cultura, não é só a língua por mais que você aprenda a língua, sei lá, não sei se tem como aprender a língua sem aprender a cultura de quem fala a língua, eu acho que é uma coisa super legal.</p>
P9	<p>Não. Língua estrangeira não.</p> <p>(Pesq) e se você fosse dar uma aula de espanhol, como você acha que seria?</p> <p>(P9) ah, eu acho que eu ensinaria...assim, primeiramente os pronomes, os substantivos, os verbos...aí passaria primeiro a gramática</p> <p>(Pesq) levaria atividade?</p> <p>(P9) Levaria atividade música letra de música que eu acho que é interessante histórias em quadrinhos depende da idade histórias em quadrinho ajudam bastante</p> <p>(Pesq) por que que musica você acha interessante?</p> <p>(P9) Porque eu acho que a letra de música ajuda dependendo da música a pessoa a acompanhar melhor, por exemplo, você vai ouvir uma música já é um ritmo mais acelerado então já é mais fácil pra você difícil pra você acompanhar mas é mais fácil o aprendizado porque você vai cantando junto cantando é mais fácil do que você ouvir uma pessoa falando numa entrevista às vezes você não consegue entender acho que a música você entende melhor que uma entrevista um documentário</p>

Quadro 43: Etapas para realização de aulas de espanhol

A partir do quadro 43, observamos que em todas as declarações dos participantes não houve experiência formal de ensino. Os ingressantes falam de experiências informais como aula

para amigos ou para familiares, o que de certa forma constitui experiência de docência e exigiu que o futuro professor preparasse as atividades trabalhadas. Apesar de esse fato ser de certa forma previsível, visto que estavam no 2º semestre do curso momento da entrevista, pensamos ser relevante sugerirmos a reflexão sobre futuras aulas, desde o início do curso.

Assim, conforme propusemos, muitos participantes pensaram em suas futuras aulas de línguas, como montariam a partir do que aprenderam na universidade, mas também com sua experiência como aprendiz de línguas, levando em consideração que possuíam a competência implícita para fazê-lo (Almeida Filho, 1993).

Para Almeida Filho, o que orienta a ação do professor é a abordagem de ensinar, mas, o que permite o ato de ensinar são as competências, entre elas a competência implícita que se destacou nos dados. Para o autor, a competência implícita é constituída de intuições, crenças e experiências anteriores. Desse modo “baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.20)

Após a leitura das respostas dos participantes a essa questão, percebemos que emerge na fala de cada participante um modelo de professor e de aula. Conforme dito anteriormente, a competência implícita está muito relacionada a essa percepção e futura abordagem de ensino. Assim temos que P1, P3, P4, P6, P8 – o que representa mais da metade dos participantes- fariam aquilo que aprenderam ou que algum professor da universidade realizou e eles consideraram eficiente.

A entrevista de P1 é bastante representativa nesse sentido. A situação naquele contexto era de que a participante iria começar a dar aula para uma amiga nas suas férias e que ainda não tinha pensado em como seriam essas aulas. Aproveitamos essa intenção da participante e propusemos a reflexão sobre o que levar, como planejar a aula de espanhol (quadro 43). Almeida Filho (1993) afirmou que muitas vezes essa abordagem implícita não é conhecida por aqueles que a utilizam, apesar desse aspecto a fala da participante parece demonstrar consciência e clareza em relação a isso, pois afirma que em um primeiro momento seria normal se basear nas maneiras de ensinar dos professores, mas que com o tempo e a prática ela mesma construirá a sua abordagem de ensino.

A partir dos excertos do quadro 43 pudemos retomar informações dos quadros 35, 36 e 37 (características do professor). Nota-se na entrevista que diferentes excertos dos mesmos sujeitos indicam posições diferentes, ou seja, em uma breve entrevista percebe-se que a manutenção de determinadas crenças não ocorre. Tomamos como exemplo P1 e P7.

P1 se detém na forma como o professor fala em sala de aula para referir-se às características do mesmo (quadro 35), porém ao planejar sua aula, o manual didático que não tinha sido citado até então passa a ser o elemento principal e entre as atividades destaca-se o ditado, a lista de verbo e a compreensão auditiva, atividades em que não há interação. Aspectos culturais e ideológicos, como os citados no 19 não aparecem na entrevista.

Nos excertos de P7, por sua vez, percebemos a mesma variação de posições, pois ao caracterizar os professores, critica aquele que “se foca só na gramática”. Porém, sua aula se foca em “artigo”. No quadro 24 (autobiografia), inicialmente P7 destacou a importância de entender a língua de outra forma, sua “importância histórica, social e cultural”, aspectos que não foram contemplados na sugestão de aula. P2, ao contrário, ao comentar as características dos professores, explicita que o conhecimento sobre a língua é diferente do uso e do ensino da mesma. Ao falar de sua futura aula, destaca a importância da contextualização do conteúdo e de recursos variados para ensinar e avaliar, demonstrando coerência entre as posições assumidas durante a entrevista.

Esses exemplos mostram a dinamicidade das crenças e a necessidade de ao analisá-las não limitar-se a um único registro do informante.

Pensando na Operação Global do Ensino, discutida pelo autor, organizamos as informações referentes à seleção de materiais para o curso de espanhol e também sobre como seriam essas aulas e as estratégias utilizadas (quadro 44).

Materiais	Aula/conteúdo	Estratégias de ensino
Livro didático (P1)	Conteúdo contextualizado e atrativo (P2)	Boa didática (P2, P5)
Dicionário (P5)	Conhecimento prévio dos aprendizes (P2)	Exposição contrastiva português x espanhol (P7)
Músicas (P1, P3, P4, P6, P7)	Aula interativas (P3)	Maneiras variadas de ensinar (P2)
Jogos/imagens (P3)	Aspectos culturais (P8)	
História em quadrinhos (P9)	Exercícios gramaticais (P5, P6, P9)	

Quadro 44: Síntese sobre: materiais, aula, estratégias de ensino

No próximo tópico apresentaremos algumas reflexões sobre a cultura de aprender línguas a partir dos dados obtidos na entrevista.

3.5 Cultura de aprender e ensino de línguas

No capítulo II do referencial teórico, apresentamos conceitos nos quais nos apoiamos para realizar esta pesquisa. Um desses conceitos foi o de “**cultura de aprender**” discutido por Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Para Almeida Filho “cultura de aprender” refere-se às “maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13). Segundo o autor, a cultura de aprender de cada estudante é transmitida como tradição, de forma naturalizada, subconsciente e implícita.

Para Barcelos (1995), que investigou a cultura de aprender línguas de formandos do curso Letras Português/Inglês, a cultura de aprender poderia ser explícita ou implícita, sendo composta de crenças, pressupostos culturais e ideias sobre como se deve aprender línguas, sendo este conhecimento baseado em experiências e leituras anteriores ao momento de aprendizagem da língua estrangeira (LE).

Considerando, portanto, os pressupostos teóricos apresentados, por meio da questão 8 foi possível observarmos alguns aspectos da cultura de aprender línguas desses estudantes ingressantes do curso de Letras Português/Espanhol, pois acreditamos que essa cultura de aprender línguas poderá influenciar a construção de sua **abordagem básica de ensino**. Para Almeida Filho (1993) as ações e decisões do professor ao longo do tempo são guiadas por essa abordagem, entendida como “(...) um 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” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17, grifo nosso). Desse modo, por meio da questão 8 pudemos refletir sobre esses conceitos.

Questão 8: Quando você for professor de Espanhol como você orientará os seus alunos para eles estudarem e aprenderem o Espanhol?

Participantes	Respostas
P1	Não fiz essa pergunta para a participante
P2	Olha, eu orientaria que...eles (pausa) se possível fizessem amizade com um nativo, falante (risos), usar assim a internet, porque a internet é uma ferramenta muito boa, aplicativos de estudo, tem muitos joguinhos, músicas, filmes, e tentar uns com os outros se ajudarem porque se eles não se ajudarem fica meio difícil de aprender, e também estudarem a parte mais chatinha que se não você não consegue.... (Pesquisadora) quando você falou assim, das amizades com os nativos porque que você considera importante?

	<p>(P2) Olha, porque você aprender uma língua, mas você não fala essa língua, seu amigo também não fala, então mesmo que você esteja estudando essa língua com as outras pessoas vocês vão saber essa língua de forma artificial, você tem que ter um contato com alguém que já nasce falando, praticamente, é muito importante.</p>
P3	<p>Bom, isso eu aprendi com outro professor, o XXX, ele é de formação e mudança da língua portuguesa, e ele deu duas aulas pra gente de como criar a curiosidade nos alunos, então...desde o começo ele fazia isso com a gente e a gente sem perceber, e todo mundo adorava a aula dele, que que ele fazia, ele contava a história da língua desde o início, ele usou o português no caso, então ele foi desde o início, passou pelo latim, passou por tudo que derivou do latim, e tudo mais e...todo mundo foi ficando curioso nas aulas, porque uma aula era um seguimento da outra, então você vinha pra aula querendo saber a continuação, porque por mais que você busque em casa, não é tão bem preparado, a gente utiliza a internet, e pelo o que eu vi hoje não é muito confiável...(risos) eu estudei pela internet e vi lá que “fruta” era “fructa” aí escrevi na prova “fruta”</p> <p>(...) eu quero buscar isso assim, se eu for ensinar o espanhol, é buscar a curiosidade, fazer perguntas pra eles, pra eles terem a curiosidade de buscar, é tentar isso com o vocabulário, falar, ah, cada um traz o vocabulário de tal coisa, que aí eles vão ficar curiosos pra buscar, vão ficar mais independentes, depois também descobrem onde é mais confiável buscar sozinhos né...importante a curiosidade.</p>
P4	<p>Eu usaria, talvez as minhas, não sei, procurar um nativo pra conversar, entrar naqueles sites da internet que tem, e resolver os exercícios, pegar a gramática de uso, fazer, tentar decorar um pouco de verbo...é...fazer o seu próprio dicionário de palavras, que eu tenho o meu, é porque eu acho que os nossos alunos vão fazer o que a gente já fez né, acho que eu contaria pra eles como que eu aprendi, contaria que quando eu estudava fazia assim... assim... assim., deu certo, tal coisa não deu certo, acho que mais assim.</p>
P5	<p>Eu vou passar livros, músicas, filmes, porque isso também ajuda bastante, (pausa) ah, eu vou tentar mostrar o quanto eu gosto e o quanto é útil, legal, pra mim, pra ver se eles se motivam</p> <p>(Pesq) e que eles se interessem pela língua, para que possam aprender?</p> <p>(P5) Sim, acho que sim.</p>
P6	<p>O participante respondeu como deveria ser a postura do professor e não como orientaria.</p>
P7	<p>Ai, tem que estudar fora da sala de aula, não só na sala de aula muito importante, escrever...porque quando você vai escrever você se obriga a procurar palavras que você não conhece e aí você acaba adquirindo mais vocabulário, escutar música também é importante mas não só escutar a música né você ir anotando palavras que você não conhece ou tentar pegar a letra pra completar, assistir filme com legenda no começo...ir tirando...é também tem aqueles estudos mais maçantes né, pegar a gramática e ver as regrinhas os tempos verbais nossa é chato...mas é necessário.</p> <p>(Pesq) é necessário?</p>

	<p>(P7) O verbo (risos), importantíssimo pra você formar as frases eu acho que a XXXX (risos) eu acho que ela ensina muito bem e ela foca bastante na escrita e eu acho que isso me ajudou bastante assim, muito mesmo...</p> <p>(Pesq) que exercícios vocês faziam de escrita?</p> <p>(P7) ah, muito texto ela passava pra gente fazer em casa (...) Eu acho que to escrevendo até melhor agora (...) só preciso focar mais na pronúncia mesmo, essa é uma dica que eu daria para os meus alunos, você não focar só numa coisa você tem que ir estudando as duas partes momentaneamente simultaneamente tanto a fala quanto a escrita é muito importante e uma acaba influenciando a outra</p>
P8	<p>(...) vou tentar incentivar eles a lerem coisas fora da aula, por exemplo, se o aluno gosta de futebol, sei lá, lê coisas sobre futebol em espanhol ou se gosta de filme vê filme série é... música, música eu não sei porque é mais diferente né não é todo mundo que gosta. Hum, sei lá tem que procurar tentar mostrar pra eles o que que tem em espanhol que pode ser que eles gostem. A maioria das coisas, todas as coisas que tem em português tem em espanhol também então sei lá tentar trazer exemplos pra eles dessas coisas na aula e falar olha como vocês tem que estudar fora tenta procurar vê se vocês gostam continuam fazendo ou então ler jornal tirinha quadrinho, coisa pra fazer tem bastante, é difícil as pessoas fazerem mas tem (risos).</p>
P9	<p>Estudar sozinho acho que em casa é importante assistir filmes em espanhol ouvir músicas programas documentários acessar sites no idioma espanhol...tem bastante coisa interessante ter amigos também ter amizades virtual também com pessoas que falam outra língua que falam o espanhol também ajuda.</p>

Quadro 45: Orientações futuras para o estudo do espanhol

Nos dados obtidos por meio dessa pergunta, ficou bastante claro que os participantes (P4, P5, P7) citam as suas próprias estratégias de aprendizagem e dizem que vão indicar para seus alunos o que funcionou para eles como aprendizes de língua, destacando a sua própria cultura de aprender línguas.

Uma das orientações dadas pelos estudantes que se destacou foi estudar em casa, fora da sala de aula. Talvez esse fato tenha ocorrido pela própria experiência como aprendizes da língua e do modelo de professor que trazem implícito, que citaram durante a entrevista, afirmando ser necessário buscar informações em diferentes fontes de pesquisa e estudo.

Outras declarações presentes referem-se a fatores já citados, como o convívio com a língua. Nesse sentido, (P2, P4, P9) afirmam que vão indicar a seus alunos que façam amizades com falantes nativos de espanhol, para que possam aprimorar e praticar o idioma.

Mais uma vez o aspecto da leitura, discutido anteriormente, como as orientações presentes nos documentos oficiais (ler e escrever) são estratégia de aprendizagem citadas, talvez pelo fato de alguns estudantes terem sido expostos a essas políticas linguísticas, de

desenvolvimento dessas habilidades na escola pública, os participantes que abordam esse aspecto são: P5, P7 e P8.

Comparamos essas informações com aquelas apresentadas anteriormente na questão 3 do questionário, que referia-se ao processo de aprendizagem dos próprios participantes. Nesse sentido, P4 afirmou explicitamente que, para orientar seus alunos, mostraria as suas estratégias de aprendizagem como estudante de língua estrangeira.

P5 que afirmara anteriormente no questionário que não estudava por não gostar do espanhol, e por desejar estar cursando a língua inglesa, agora diz que vai tentar mostrar a seus alunos o quanto gosta da língua espanhola, o que indica que ela passou a se identificar mais com o idioma e estudar mais, lendo, ouvindo músicas e vendo filmes em espanhol. Grande parte dos estudantes que disseram que irão indicar a seus alunos que estudem fora da sala de aula, buscando temas que lhes sejam agradáveis, desenvolvendo aprendizagem autônoma, são aqueles que disseram no questionário que faziam isso para aprender a LE em questão, como (P3, P4, P7, P8, P9).

Desse modo, após analisarmos as informações, pudemos notar que para 6 participantes (P2, P3, P4, P7, P8, P9) a experiência como aprendizes de língua estrangeira e utilização de suas próprias estratégias de aprendizagem guiaram em grande medida as maneiras como imaginaram orientar seus futuros alunos, a fala de P4 ilustra esse aspecto (vide quadro 43):

Esses dados dialogam com o referencial teórico apresentado. Desse modo, constatamos que o conceito de “cultura de aprender línguas” relacionou-se com as informações obtidas neste trabalho que indicam a existência de crenças constituídas pela concepção de aprender ELE, tais como:

- desenvolver aprendizagem autônoma (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9)
- utilizar recursos multimídia (P2, P5, P7, P9)
- estabelecer relações com falantes nativos (P2, P4, P9)

Conforme discutido anteriormente, o contexto de aprendizagem de línguas modificou-se com o passar dos anos e é bastante diferente daquele encontrado por Barcelos na década de 90. Nesse sentido, percebemos nas respostas que tanto nas estratégias de aprendizagem, quanto nas futuras orientações de estudo da língua para seus alunos, as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) estão mais presentes. O uso da internet e, conseqüentemente, de acesso à músicas *online* bem como a possibilidade de estabelecer relações com falantes nativos do idioma estudado sem ter que se deslocar ao país de origem, ampliaram a maneira como se aprende um idioma atualmente, tanto o espanhol como qualquer outra língua estrangeira.

Após a discussão sobre a cultura de aprender línguas e dos diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, passamos no capítulo a seguir, último deste trabalho, à apresentação das considerações finais. Nesse tópico, retomaremos as duas questões de pesquisa que guiaram esta investigação. Além disso, discutiremos os objetivos apresentados anteriormente, a fim de respondê-los elaboramos uma breve reflexão sobre os resultados obtidos, considerando trabalhos da área de anos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados obtidos, foi possível respondermos as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento do estudo, e sintetizarmos, assim, os resultados alcançados por este trabalho.

1. Que crenças podem ser verificadas na fala de estudantes ingressantes em curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol sobre aprender e ensinar Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)?

Por meio da análise dos instrumentos aplicados nesta pesquisa junto aos estudantes ingressantes do curso de Licenciatura do curso de Letras Português/Espanhol, foi possível verificarmos algumas crenças relacionadas a aprender e ensinar LE. Antes, porém, retomamos o conceito adotado por nós neste trabalho explicitado no item 1.4, no qual apresentamos o que entendemos por crenças, considerando os teóricos que constituíram o referencial desta pesquisa.

Compreendemos que as crenças de alunos e professores quanto à língua, à cultura e ao ensino são maneiras de ver e perceber o mundo, construídas socialmente, mas também de modo individual, por serem formadas a partir de vivências (relacionadas às experiências de aprendizagem anteriores dos estudantes com a língua estrangeira). Essas crenças são também dinâmicas e contextuais, sendo por isso, passíveis de reformulação ao longo do tempo. A possibilidade de mudança das crenças é um de seus aspectos mais relevantes, pois torna possível que estereótipos negativos sobre a língua e/ou cultura estudada não se mantenham durante o processo de ensino e aprendizagem da LE.

Por meio desta pesquisa, foi possível identificarmos 6 categorias de crenças:

- a) Aprender espanhol;
- b) Aprendizagem de LE na universidade;
- c) Ensino de LE e o falante nativo
- d) Formação de professores de línguas na universidade;
- e) Bom professor de espanhol;
- f) Aula de espanhol.

As crenças específicas de cada categoria serão apresentadas nos tópicos a seguir.

2. Que possíveis alterações podem ser verificadas nessas crenças ao longo desta pesquisa?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, analisamos as mudanças de acordo com as categorias previamente estabelecidas. Desse modo, iniciamos a análise pela categoria representada na letra “a”.

a) Crença sobre aprender espanhol

De acordo com os dados obtidos por meio do 1º instrumento de coleta de dados e analisando-os a partir de resultados de outras pesquisas, pudemos verificar que a suposta facilidade do brasileiro em aprender o espanhol não é aceita por todos os estudantes que fizeram parte da pesquisa, como poderia ser esperado em razão de pesquisas como de Vieira (2012) e Kulikowski e González (1999). Averiguou-se que 1/3 aceitava esta ideia, 1/3 não a aceitava e 1/3 não opinava. Esta amostragem de respostas é bastante significativa, pois demonstra que trata-se de uma crença que vem sofrendo modificações no decorrer da história do ensino do espanhol no Brasil (Raizer, 2012) e da história particular dos próprios sujeitos (pois estavam em diferentes etapas de aprendizagem no momento em que participaram da pesquisa).

A mutabilidade da crença da facilidade da aprendizagem do espanhol por falantes de português pode ser notada nos textos autobiográficos (2º instrumento de coleta de dados). Apesar de não terem sido perguntados diretamente sobre o tema, os participantes P2, P3, P4, P7 e P9 escreveram que sua percepção da língua espanhola havia mudado desde o início do curso e o momento da redação, passando da facilidade e semelhança das línguas espanhola e portuguesa para a percepção da diferença entre as duas línguas.

Assim, quando foram perguntados diretamente (no mesmo instrumento de pesquisa-autobiografia) por meio do seguinte tópico: “A sua maneira de ver a língua espanhola mudou de alguma forma desde que você ingressou na universidade?” os participantes P4, P5, P6, P7, P8, P9 afirmaram que sua visão inicial da língua foi modificada desde que ingressaram no curso de Letras, confirmando o que foi indicado anteriormente.

Verificamos também que não houve explicitação generalizada de crenças sobre o que seria aprender espanhol. Entretanto, nota-se que os participantes da pesquisa não compartilham a ideia de que aprender uma língua é aprender gramática, pois em diferentes momentos, explicitaram aspectos culturais (música, literatura, filmes, leituras, etc) e interações em língua espanhola como parte do aprendizado da língua, que são, inclusive, elementos que diferenciam o curso de letras de um curso de idiomas. Apesar da importância dada à gramática por metade

dos participantes (por meio do 1º instrumento de coleta de dados), em instrumentos posteriores, a gramática e a pronúncia (que faz parte do conteúdo gramatical) foram apontados como ‘dificuldades’ enfrentadas no curso. Entretanto, percebe-se que não se trata da manutenção da crença de que aprender língua é aprender sua gramática como em Barcelos (1995).

Além disso, outra representação (adotamos o termo crença, neste trabalho) discutida por Kulikowski e González (1999) parece estar sendo modificada. Trata-se da representação de que aprender uma língua estrangeira é aprender uma lista de palavras. Para as autoras essa seria uma visão redutora do verdadeiro significado de se aprender uma língua estrangeira, que também para nós vai muito além de conhecer o léxico do idioma. Nesse sentido, os instrumentos de pesquisa colaboraram para mostrar que apesar de estar presente, como apresentamos na análise do questionário, as declarações de participantes que disseram aprender com listas de palavras e memorização não foram as mais citadas (P1, P3, P7) e a visão cultural do idioma prevaleceu.

Nesse sentido, 4 participantes (P2, P7, P8, P9) afirmaram utilizar atividades com músicas para aprender a língua estrangeira. A exemplo da mudança dessa crença, temos a declaração de P7 (vide quadro 7) que, apesar de citar o aprendizado de novas palavras, afirma utilizar músicas e vídeos na sua aprendizagem (lançando mão de recursos multimídia, conforme apresentamos nas orientações futuras para o estudo do espanhol- quadro 45).

b) Crenças sobre aprendizagem de LE na universidade

Conforme apresentamos no 1º instrumento – questionário (questões fechadas), 5 participantes (P1, P2, P5, P7, P9) demonstraram acreditar que o curso de Letras Português/Espanhol deveria ter mais aulas de gramática. Apesar de não termos encontrado referência direta a mudanças quanto a esse aspecto, é possível inferirmos que alguns aspectos da cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 1993) dos participantes parecem ter sido modificados.

No questionário, por exemplo, de acordo com o que foi apresentado, os ingressantes afirmaram que o curso de Letras deveria ter mais aulas de gramática, mas ao longo da pesquisa ficou claro que o tema gramatical era dificuldade para eles como aprendizes de espanhol (entrevista). Contudo, apesar de citarem a gramática da língua, conforme mostramos também na entrevista em relação às técnicas de aprendizagem, o elemento gramatical estava atrelado a outros tipos de estratégias e recurso, servindo de apoio e não como elemento central no seu processo de aprendizagem.

Além disso, outro exemplo foram as aulas de espanhol, nas quais os estudantes não citaram conteúdos gramaticais, mas abordaram questões relacionadas à cultura e à interação entre eles, sugerindo novamente, mudança na cultura de aprender línguas.

Dessa maneira, além dos aspectos declarados, inferimos que, devido às maneiras que desenvolveram para seu aprendizado da língua estrangeira na universidade, os participantes (P2, P3, P4, P7, P8, P9) afirmaram na entrevista semiestruturada que orientariam seus alunos a partir de suas próprias experiências de aprendizagem, reforçando a influência da “cultura de aprender” no processo de ensino e aprendizagem. Alguns desses estudantes basearam-se em grande parte nas aulas de língua estrangeira que tiveram na universidade para refletir sobre resultados obtidos no seu próprio desenvolvimento da LE. Assim, em diferentes momentos da pesquisa, o exemplo de professor de espanhol foi daquele com o qual tiveram contato nas disciplinas iniciais do curso de Letras/Espanhol, tanto da área de língua espanhola, quanto de formação geral, conforme discutimos na questão 3 da entrevista sobre a contribuição das disciplinas para a formação dos participantes.

Também no último instrumento utilizado, mostramos que a concepção sobre a aprendizagem na universidade foi se transformando ao longo deste trabalho, e no final, já na entrevista, os estudantes indicaram a importância de buscar uma aprendizagem autônoma (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9), citando que eles mesmos deveriam buscar maneiras de aprimorar o idioma, como manter contato com falantes nativos, não de forma idealizada, mas pensando em questões de uso da língua.

Dessa maneira, a percepção inicial que tivemos por meio desta pesquisa, a partir do questionário, quanto à aula de espanhol, no qual o professor parecia exercer o papel principal no sucesso da aula de língua estrangeira parece ter sido modificada, pois no último instrumento os participantes sugeriram que o sucesso da aula não dependeria apenas da professora, mas também de fatores como o interesse dos estudantes em buscar o que o docente indica em sala de aula, ou seja, desenvolver aprendizagem participativa e autônoma.

c) Crenças sobre ensino de LE e o falante nativo

De acordo com os dados apresentados, no que se refere ao “mito do nativo”, conhecido na área de ensino e aprendizagem de línguas (EAL), verificamos por meio das questões fechadas do questionário misto, já não haver o estabelecimento de uma relação direta entre viajar para o exterior e “ser” como o falante nativo, no que diz respeito à proficiência no idioma, para ser considerado um bom professor de línguas. Essa informação é confirmada pela frase

“Se eu não viajar para o país que fala a língua que vou ensinar, não poderei ser um bom professor” presente na parte fechada do questionário, em que 5 participantes discordaram, 2 ficaram em dúvida e 2 concordaram.

Do mesmo modo, a frase “O bom professor de língua estrangeira deve ser como um falante-nativo e falar com o sotaque da língua que ensina” não teve a concordância de nenhum estudante; pelo contrário, 4 discordaram da afirmação e 4 ficaram em dúvida quanto a ela, mostrando que diferentemente de outras situações, o mito do falante nativo parece não se sustentar.

Assim, em Barcelos (1995), trabalho no qual o foco foi identificar crenças relacionadas à cultura de aprender de formandos do curso de Letras/Inglês, a autora constatou que naquele contexto de pesquisa, os estudantes consideravam que o melhor lugar para se aprender inglês era no exterior. Nesse sentido, devemos considerar o contexto histórico e social distintos das duas pesquisas. Discutimos o papel imprescindível das novas tecnologias (TICS) que possibilitou contato maior com pessoas de diferentes partes do mundo e a não necessidade de viajar para outros países a fim de manter contato com falantes de outros idiomas, já que a *internet* se popularizou e modificou o contexto atual de aprendizagem de línguas.

No questionário, identificamos crenças referentes ao bom professor de espanhol, nas quais o professor deveria ter domínio do idioma, destacando-se a habilidade oral (P1, P3, P5, P6, P9). Não houve nesse instrumento menção à necessidade de falar como um falante nativo para ser professor de espanhol como língua estrangeira (ELE).

Já na entrevista, coerentes com esse entendimento, alguns participantes citaram a importância de buscar o convívio com o idioma, porém não estabeleceram relação entre aprimorar o idioma, ou ensiná-lo, com a necessidade de pronunciar as palavras como falantes nativos. Na fala dos participantes, o contato com o idioma, seja por meio de materiais para auxiliar a aprendizagem (recursos multimídia - P2, P5, P7, P9), seja pela interação com falantes nativos do idioma (P2, P4, P9) explicitou a visão de que era necessário se aprimorar para ensinar essa língua estrangeira, e nesse caso, manter contato com falantes de espanhol seria um modo de não perder o contato com a língua.

d) Crenças sobre a formação de professores de línguas na universidade

Sobre esse aspecto, os participantes demonstraram acreditar nas disciplinas de formação docente (todos responderam no questionário que as disciplinas do curso lhes ajudariam a ser bons professores). Nesse primeiro momento os participantes não souberam identificar o nome

das disciplinas que tornariam possível a boa formação como professores de línguas. Já no último instrumento da pesquisa, essa visão ficou mais clara porque os estudantes puderam pensar na sua experiência no contexto universitário para responder.

Desse modo, a maioria dos participantes respondeu, na entrevista, aspectos referentes à aprendizagem da língua estrangeira e não propriamente questões relacionadas ao ensino desse idioma. A citação da disciplina de fonética e fonologia da língua portuguesa por duas participantes (P2, P7) foi um exemplo disso, pois afirmaram que o conhecimento adquirido com essa disciplina do currículo de Letras lhes foi útil para aprimorar o conhecimento de pronúncia do espanhol.

Também sobre a identificação de crenças relacionadas à formação, identificamos inicialmente, que, para alguns estudantes, a formação começava e terminava na universidade. Essa postura parece ter se modificado pelo que verificamos nas entrevistas, visto que os estudantes citaram que para ser um bom professor de língua estrangeira seria necessário o convívio com o idioma, buscando sempre estudá-lo. A partir disso, inferimos que os estudantes se referiram à formação continuada do professor. Portanto, ao caracterizar o bom professor como aquele que estuda, percebe-se que a crença sobre a formação que termina na universidade não se mantém.

Na autobiografia diferentes estudantes afirmaram que houve mudanças na sua maneira de ver o espanhol desde o momento que iniciaram o curso, o que já havia ficado claro sobre mudanças nas crenças sobre aprender espanhol, abordadas no tópico “a” dessas considerações. Além das mudanças quanto à aprendizagem do idioma, P7 mencionou aspectos relacionados à formação de professores de línguas, ou poderíamos dizer, sobre a responsabilidade dos professores formadores na universidade.

Desse modo, expressando essa posição, a estudante afirmou que sua maneira de ver o ensino de língua estrangeira se modificou. De acordo com a participante:

P7: “o modo como uma língua é ensinada afeta diretamente a imagem que o aluno formará sobre a mesma, a depender, obviamente de seu objetivo (...)”

Acreditamos que tal mudança indica amadurecimento de reflexões por parte da estudante, fato que explicita, a nosso ver, maior preocupação com o ensino. Quando retomamos o perfil de P7, constatamos que esta iniciou os estudos no curso de Letras na turma de língua inglesa, mas pediu transferência a fim de não se sentir “tão deslocada” demonstrando crer que a familiaridade com a língua portuguesa tornaria a aprendizagem mais confortável. Apesar

disso, P7 afirmou que a ideia de lecionar o espanhol futuramente parecia cada vez mais sólida, pois houve identificação com a nova língua estudada.

Ao compararmos essas informações com a entrevista, constatamos que realmente a participante afirma dedicar-se à aprendizagem da língua espanhola, estudando fora da sala de aula, por meio da leitura de textos em espanhol, músicas e ao aprimoramento da pronúncia mostrando a utilização das ferramentas tecnológicas a favor de seu aprendizado. De fato, quando perguntada como orientará seus futuros alunos, P7 pareceu reproduzir suas próprias estratégias de aprendizagem do idioma, mostrando amadurecimento como aprendiz, pois no que se refere aos verbos, apesar de considerá-los “chatos” diz que indicará a seus alunos por serem necessários.

Apesar de não ser generalizável, mas tratar-se de pesquisa qualitativa, acreditamos que os resultados de cada sujeito são importantes para compor a análise de forma geral. Portanto, não pretendemos generalizar os resultados referentes a P7, mas apresentar que houve mudanças significativas na fala dessa participante que, apesar de ter assinalado o desejo de ensinar essa língua, na autobiografia, passou a ver o processo de ensinar de maneira diferente. Vemos claramente nos dados da autobiografia que alguns participantes inicialmente não tinham pretensão de ser professores de línguas, tais como P5 e P9, mas no decorrer desta pesquisa expressaram opiniões que aparentam alteração em relação a essa questão.

e) Crenças sobre o bom professor de espanhol

No início da pesquisa, constatamos que era considerado bom professor de espanhol aquele que possuía alto conhecimento da língua (competência linguístico-comunicativa, ênfase habilidade oral) e didática, sendo esta menos citada que o domínio do idioma.

No referencial teórico apresentamos os dados obtidos por Barcelos (1995). Entre eles estava o fato de os informantes de sua pesquisa citarem a crença de que o professor é o principal responsável pela aprendizagem da língua. Neste trabalho, o papel central parece estar no conhecimento didático desse professor e nas características pessoais. Para os participantes, o professor deve buscar a empatia dos aprendizes, o que de certa forma mantêm o constatado por Barcelos (1995). Por outro lado, essa maneira de compreender o processo de ensino aparenta estar sendo modificada à medida que os estudantes vivenciam outras experiências como aprendizes.

Desse modo, no decorrer da pesquisa, já na entrevista - último instrumento utilizado em que voltamos a abordar esse tema - verificamos que os participantes acreditam ser necessário

que o docente busque aprimorar o conhecimento do idioma e se dedique à formação continuada. Além disso, quanto à habilidade oral, constatada no primeiro instrumento, percebemos que na entrevista a ênfase para quatro estudantes (P3, P5, P7, P9) foi em ter boa pronúncia/ falar bem a língua e buscar o convívio com a língua estrangeira (P2, P3, P5).

Essas características citadas seriam mais gerais, pois os participantes fazem outras referências a outros fatores, que classificamos como interacionais ou particulares, relacionadas à atuação do professor em sala de aula a partir do relacionamento entre professor e aluno. Entre as características particulares desejáveis ao professor, estão a “segurança” para “passar um conteúdo” sem hesitar, a fim de não causar dúvidas nos aprendizes. Sobre o aspecto interacional, questões como: “falar devagar”, “ser paciente”, “ter vocação para ensinar” e aspectos relacionados à fala foram citados

f) Crenças sobre a aula de espanhol

No primeiro momento da pesquisa, por meio de uma questão fechada do questionário, obtivemos os dados de que para 5 estudantes o curso de Letras deveria ter mais aula de gramática. No entanto, no mesmo instrumento houve a verificação de mudança, pois na outra pergunta na qual indagávamos sobre as características do bom professor e da aula de espanhol conjuntamente, dados diferentes foram obtidos, não havendo destaque ao papel da gramática. O que obtivemos de fato, quanto à aula, foi que esta deveria ser atrativa (P1), dinâmica/produziva (P2), ter exercícios variados (P3), não ser técnica ou gramatical (P7), ter momentos de descontração e seriedade (P5), além de possuir abordagem cultural (P6, P7, P8), aspecto que se destacou. Nessa visão de aula, a ideia de que o professor deveria conquistar os estudantes, sendo o fator principal no processo de ensino e aprendizagem, parece ser reforçada.

Na autobiografia, dados apontando que os participantes não citaram professores da educação básica como modelos, o que pareceu colaborar para um “apagamento” da disciplina de língua inglesa no currículo estudado. Esses dados mostram, portanto, que a universidade teve papel crucial na formação desses estudantes e futuros professores de espanhol, tanto em relação à figura do professor de línguas quanto às suas aulas, reforçando e tornando os professores da universidade como modelos a serem seguidos. Nesse sentido, reiteramos nossa posição de que o professor formador deve ter excelente formação, além de revisar e refletir constantemente sobre sua prática, pois levados pela competência implícita, que pode ser explícita em alguns casos, nos quais se conhece a origem de suas crenças e concepções, os

futuros professores de língua estrangeira disseram que seguirão o caminho apresentado pelos professores formadores, ao menos, inicialmente

Já na entrevista, dois participantes (P4, P7) afirmaram que a interação entre os estudantes era desejável no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, outros três (P1, P4, P6) apontaram a música e outros recursos multimídia, como vídeos e uso de novas tecnologias, como ferramentas agradáveis e favoráveis à aprendizagem da língua estrangeira.

Constatamos também, por meio do mesmo instrumento, que a visão de aula de línguas estava relacionada em grande medida às aulas da universidade para cinco estudantes (P1, P3, P4, P6, P8), pois afirmaram explicitamente que quando forem professores basearão suas aulas nas que tiveram com determinados professores no curso de Letras, especialmente das disciplinas iniciais de língua espanhola, citando elementos como a abordagem da cultura, incluindo a literatura como fatores agradáveis na aprendizagem do espanhol.

Sobre esse aspecto, acreditamos que o referencial teórico deste trabalho nos auxilia na compreensão de que a visão de língua estrangeira está muito relacionada à cultura de aprender línguas e que a formação da identidade de professor é um processo contínuo tendo seu início nesse primeiro contato com a língua na universidade. Apesar de terem estudado inglês como língua estrangeira na educação básica, há um apagamento dessa língua no discurso dos estudantes e eles expressaram uma imagem negativa dessas aulas. Alguns afirmam que não receberam incentivo para estudar a língua e que os professores eram ruins, e talvez, por isso tenham se baseado nas aulas da universidade para pensar sobre essa questão.

Assim, concluímos e retomamos a ideia de que, baseados em experiências anteriores, o estudante e futuro professor de língua espanhola constrói a sua abordagem básica de ensino. Nesta pesquisa, os estudantes refletiram sobre como seria a aula de espanhol, pensando em quais materiais utilizariam, por exemplo, conforme apresentamos na análise da entrevista.

De acordo com o que foi exposto, os estudantes citaram a música como recurso para a aprendizagem (P1, P4, P6) e os mesmo estudantes, juntamente com outros (P1, P3, P4, P6, P7) afirmaram na simulação de planejamento de aulas de língua, que utilizariam esse recurso. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da aula, a partir de aulas interativas (P3), abordagem de aspectos culturais (P8) e uso de exercícios gramaticais (P5, P6, P9), mostram que apesar de estar sendo modificada para uma concepção mais cultural, a visão de aula tradicional ainda está enraizada na cultura de aprender dos participantes. Apesar de citarem a interação em sala de aula e aspectos culturais como elementos importantes, quando se colocam como professores, procedimentos considerados tradicionais são citados por parte dos sujeitos da pesquisa.

Para finalizar...

Esta pesquisa iniciou-se devido a uma inquietação sobre a formação de professores de línguas na universidade. Buscamos por meio deste trabalho colaborar com algumas reflexões sobre a formação desses futuros professores, a partir da identificação de suas crenças sobre aprender e ensinar espanhol, bem como verificar possíveis alterações de tais crenças. Conforme afirmamos no início do trabalho, as crenças podem influenciar em grande parte as futuras práticas docentes desses ingressantes. Por essa razão, a identificação das crenças e reflexão sobre elas são importantes nesse processo.

Para que haja mudanças e reflexões, as crenças devem ser conhecidas, pois não se pode mudar o que não é conhecido, decorrendo daí o papel essencial do professor formador na universidade. De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, que não esgota o assunto, mas contribui para a área de pesquisa sobre o ensino da língua espanhola a brasileiros, o modelo de professor de alguns participantes foi estabelecido na figura do professor da universidade, seja de língua espanhola ou de outra disciplina do currículo do curso de Letras.

Além do que compreendiam como bom professor, os participantes também citaram as aulas desses professores, dizendo que vão utilizar as estratégias aprendidas, os materiais e conteúdos das aulas de língua na universidade no planejamento de aulas futuras. Por um lado, isto mostra a importância dada à formação recebida na universidade; por outro, a necessidade de intervir nesse conhecimento implícito para que o estudante professor note que trabalhará na educação básica (ensino fundamental e médio) e não se pode simplesmente tomar um modelo (universitário) e aplicá-lo sem considerar as especificidades do curso e do público.

Nesse sentido, destacamos a dinamicidade das crenças que pode favorecer a discussão e a formação desses professores. A possibilidade de mudança das crenças, faz com que seja possível a discussão e a resignificação de aspectos quando necessário. Algumas dessas crenças formaram-se também a partir de experiências como aprendizes de língua estrangeira e no momento do ingresso na universidade essa experiência continua ativa.

Portanto, frisamos que o objetivo desta pesquisa não foi generalizar os resultados, mas apresentar um contexto específico. As crenças apresentadas também não foram generalizadas a todos os sujeitos da pesquisa, mas ao apresentarmos o contexto particular, buscamos contribuir para a formação crítica e reflexiva. Por meio do conhecimento das crenças, pudemos perceber que estas estão muitas vezes relacionadas às experiências de aprendizagem anteriores e que os documentos oficiais, resultados de políticas públicas, também desempenham papel crucial na

formação de tais crenças, pois são sugestões de como conduzir a prática pedagógica. Por fim, desconsiderar o conhecimento prévio dos estudantes, bem como suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem seria abrir mão de valiosa contribuição na formação dos futuros professores de língua estrangeira, pois conforme afirmamos anteriormente, a prática de cada estudante poderá ser influenciada por tudo o que vivenciou e por tudo aquilo em que acredita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. ¿Lengua después de cultura o después de cultura, lengua? Aspectos de la enseñanza de la interculturalidad. Tradução do artigo presente In: Cunha, Maria Jandyra Cavalcanti; Santos, Percília. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília, Editora UNB, p. 209-215, 2002.

_____. O professor de Língua (s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol.4, nº f, p.7-18, UnB, 2004.

_____. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9, p. 9-19, 2006.

BARCELOS, A. M .F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Campinas: IEL, UNICAMP 1995.

_____. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M . C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). **Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea**. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: 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: Pontes, p. 15-41, 2006.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n.2, pp. 109-138, 2007.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e métodos. Portugal: Editora Porto, 1991.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília. MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, MEC/SEMTEC, 2002.

BRASI. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

BRASIL. MEC-SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.

BRASIL. **Coleção Explorando o Ensino**, Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BREEN, M. P. **The social context for language learning - a neglected situation? Studies in second language acquisition**, v.7(2), 136-158, 1985.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. 250f. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. **Social Representations of Languages and Teaching** - Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CLARK, C. M. **Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking**. Educational Researcher, p. 5-12, 1988.

DAHER, M. D. C; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: **Coleção Explorando o Ensino**, Brasília: Ministério da Educação, p.55-68, 2010.

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

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p.131-151, 2003.

GIMENEZ, T; MATEUS, E.F; ORTENZI, D.I.BG; REIS, S. **Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês**. In: **SIGNUM: Est.ling**, Londrina, n.3, p.125-139, setembro de 2000.

HOLMES, J. **Research and the Postmodern Condition**. In: Paschoal, M.S.Z. & Celani, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo, EDUC, 1992.

HOSENFELD, C. **Students' mini-theories of second language learning**. Association Bulletin, v. 29, n.2, 1978.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second Language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p.37-54, 2003.

HOUAISS, A; VILLAR, M.de S. **Dicionário Houaiss Conciso**. 1ª ed. São Paulo, Editora Moderna, 2011.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

KALAJA, P. **Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered**. International Journal of Applied Linguistics, v.5, n.2, p.191- 204, 1995.

KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. **Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía**. Anuario brasileño de estudios hispánicos, p. 11 -19, 1999.

LAKOFF, G. A metáfora, as teorias populares e as possibilidades de diálogo. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, p. 49 - 68, 1985.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, Editora da UFSC, p.211-236, 1988.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "**Reforma Capanema**" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>, visitado em 21/8/2013.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração do roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, p. 11-25, 2003,.

MARQUES, S.M.K. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. UFSCar, 2007.

PARAQUETT, M. **Por que formar professores de espanhol no Brasil?** Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil, Vol. IX, nº35, 2008.

RAIZER, P. B. **Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do ensino fundamental: características e uma proposta de encaminhamento**. Dissertação de mestrado. UFSCar, 2013.

RAJAGOPALAN, L. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, p.139-159, 2009.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Org.), **Handbook of Research on Teacher Education** (2^aed.). New York: Macmillan, p.102-119, 1996.

ROCHA, N. A.; LARROSA, M. P. Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas. In: SILVA, O. L. da; LUGLI, V.V.P (Orgs). **O ensino de Espanhol no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

RODRIGUES, F. D. S. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: **Coleção Explorando o Ensino, Brasília: Ministério da Educação**, p.13-25, 2010.

RODRIGUES, F. S. C. & YOKOTA, R. **A formação do professor de espanhol no interior paulista: expectativas de ingressantes e realidades de egressos da Licenciatura em Letras da UFSCar.** No prelo.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 39, 2001.

ROZENFELD, C.C.D.F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira.** Dissertação de mestrado. UFSCar, 2007.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. 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, n.1, jan./jun, p.235-271, 2007.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Linguagem: Volume II**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo)

SOUSA, G. de N. e. **Entre língua de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola,** 2007, 150 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano-americana) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/pt-br.php> acesso em 10 novembro de 2014.

VIEIRA, D. S. **Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente.** Dissertação de mestrado. UFSCar, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M.H (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

YOKOTA, R. **O “inglês” nos relatos de estudantes de licenciatura em espanhol.** No prelo.

APÊNDICES A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “O Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na visão de licenciandos de um curso de Letras: desvendando o papel das crenças na formação docente”, desenvolvido por Ana Carolina Aparecida Marques Soarez, mestranda do curso de Pós Graduação em Linguística da UFSCAR, sob orientação da professora doutora Rosa Yokota.

Esta pesquisa busca identificar e analisar o imaginário sobre o ensino da língua espanhola por parte dos alunos ingressantes do curso de Letras/Espanhol e estudar o papel das crenças nesse processo. Para a realização desses objetivos que irão contribuir para os estudos de formação de professores, principalmente na área de língua espanhola, pedimos a gentileza de sua colaboração nas partes que envolvem essa pesquisa: a aplicação de questionário sobre ensino e aprendizagem de línguas, assim como uma entrevista, e uma autobiografia relatando sua experiência de ensino e aprendizagem com a língua estrangeira.

A participação na pesquisa poderá causar riscos aos participantes tais como uma possível quebra de sigilo, cansaço no andamento da pesquisa, ou constrangimento nas abordagens. No entanto, asseguramos aos participantes que o acesso aos dados originais recolhidos será restrito à pesquisadora e sua orientadora, e que não faremos a identificação de sua origem, uma vez que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins aqui descritos.

Esclarecemos, ainda, que o participante tem plena liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento em qualquer momento do seu desenvolvimento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Ana Carolina Soarez

Sujeito da pesquisa



Profª. Dra. Rosa Yokota

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

I. Dados do participante

Nome (só iniciais) _____

Idade: _____

Já estudou espanhol antes? () sim () não. Se sim, quanto tempo e onde? _____

Você estudou na rede pública ou particular antes de iniciar a faculdade?

Você tem conhecimento de outras línguas estrangeiras? Se sim, quais?

II. Leia cada afirmação e indique sua posição assinalando com um X:

Concordo

Estou em dúvida

Discordo

I. Já estudei a língua espanhola e tenho boa proficiência, portanto, não terei dificuldade para ensinar essa língua.

[] Concordo [] Estou em dúvida [] Discordo

II. A língua espanhola é mais fácil que outras línguas

[] Concordo [] Estou em dúvida [] Discordo

III. Ao final do curso de Letras serei capaz de compreender e me comunicar perfeitamente em língua espanhola.

[] Concordo [] Estou em dúvida [] Discordo

IV. No curso de Letras aprenderei uma língua estrangeira como se estivesse em um curso de idiomas

[] Concordo [] Estou em dúvida [] Discordo

V. Ao final do curso de Letras, estarei preparado para ser professor de espanhol.

[] Concordo [] Estou em dúvida [] Discordo

VI. Se eu não viajar para o país que fala a língua que vou ensinar, não poderei ser um bom professor

☺ Concordo ☹ Estou em dúvida ☹ Discordo

VII. O curso de Letras deve priorizar a comunicação em língua estrangeira

☺ Concordo ☹ Estou em dúvida ☹ Discordo

VIII. O curso de Letras/Espanhol deveria ter mais aulas de gramática

☺ Concordo ☹ Estou em dúvida ☹ Discordo

IX. O bom professor de língua estrangeira deve ser como um falante-nativo, e falar com sotaque da língua que ensina

☺ Concordo ☹ Estou em dúvida ☹ Discordo

X. Acredito que no curso de Letras/Espanhol terei disciplinas que me ajudarão a ser um bom professor

☺ Concordo ☹ Estou em dúvida ☹ Discordo

III. Esta parte do questionário é composta por **5 questões abertas**. Nesse momento, você pode refletir sobre sua experiência de aprendizagem e/ou ensino com a língua estrangeira e ficar livre para escrever o quanto desejar.

I. Na sua opinião, o que é necessário para ser um bom professor de língua espanhola? Como seria a aula desse professor?

II. Para você, por que é importante aprender Espanhol?

III. O que você costuma fazer para aprender a língua espanhola? Você estuda em casa? Tem alguma técnica ou estratégia?

IV. Qual a diferença entre estudar espanhol no curso de licenciatura e em um curso de idiomas?

V. Quais matérias do curso você imagina que te darão formação para ser professor?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA AUTOBIOGRAFIA

Prezado estudante,

Você está recebendo um roteiro com algumas questões iniciais para refletir sobre sua experiência com a língua estrangeira que você estuda na universidade, podendo ficar livre para complementar essas perguntas, e/ou escrever sobre outros aspectos que lhe parecerem pertinentes. Não há um número mínimo de linhas, fique a vontade para escrever o quanto desejar.

Você pensava em fazer outro curso ou já sabia que queria prestar o vestibular para o curso de Letras?

A língua espanhola foi a língua que você escolheu estudar desde o início do curso?

Ao iniciar seus estudos de língua espanhola que impressão você teve? (você achou fácil ou difícil de aprender? Por quê?)

Em algum momento você pensou que gostaria, além de aprender, ensinar essa língua?

Essa decisão teve a ver com a sua escolha pelo curso de Letras Português/Espanhol?

No seu processo de aprendizagem você teve algum professor que te incentivou a estudar língua estrangeira (o inglês na escola, por exemplo)? Como ele te motivava a estudar?

Você acha que ao estudar a língua espanhola, podemos aprender melhor a língua portuguesa? Se sim, por quê?

A sua maneira de ver a língua espanhola mudou de alguma forma desde que você ingressou na universidade?

Observação: essas perguntas servem apenas para dar uma ideia do que você pode escrever. A autobiografia tem como objetivo falar sobre você mesmo. Além disso, também podem ser acrescentadas suas experiências de aprendizagem com a língua estrangeira que você estuda (Espanhol), e que possivelmente poderá ensinar.

Atenciosamente,

Ana Carolina Soarez

APÊNDICE D- ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO ENTREVISTAS (16 e 17 de Dezembro)

Perguntas

- 1) Pelo que você estudou do Espanhol, você poderia dizer o que mais te agrada nessa língua?
Por quê?
- 2) Por outro lado, há alguma característica da língua que você não goste ou considere ser de difícil aprendizado? Por quê?

Agora pensando na sua formação no Espanhol aqui na universidade:

- 3) Das disciplinas que você cursou esse ano, qual você considera que mais contribuiu para a sua formação no Espanhol? Por quê?

Em relação às características de um professor de Espanhol:

- 4) Para você, quais devem ser as características de um professor de Espanhol para que ele tenha bons resultados na aprendizagem de seus alunos?
- 5) Você acha que o fato de ser nativo da língua portuguesa pode facilitar ou dificultar o ensino de Espanhol? Por quê?
- 6) Quando escutamos ou dizemos que um professor não sabe ensinar, o que significa isso para você?
- 7) Você já deu aula de Espanhol ou de outra língua estrangeira?
 - 7.1) Se sim, você poderia contar um pouco como você prepara a sua aula, quais atividades você leva?
 - 7.2) (Caso nunca tenha dado aula) Mas, pensando no que você já viu em aula, como você usaria estes conhecimentos para dar uma aula de Espanhol?
- 8) Quando você for professor de Espanhol como você orientará os seus alunos para eles estudarem e aprenderem o Espanhol?