

SÍLVIA LETÍCIA CUPERTINO DOS SANTOS

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S237c
2018

Santos, Sílvia Letícia Cupertino dos, 1981-
Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de
espanhol / Sílvia Letícia Cupertino dos Santos. – Viçosa, MG,
2018.

117f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 95-100.

I. Língua espanhola - Estudo e ensino. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de
Pós-graduação em Letras. II. Título.

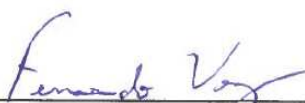
CDD 22 ed. 460

SÍLVIA LETÍCIA CUPERTINO DOS SANTOS

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
ESPAÑHOL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 02 de fevereiro de 2018.



Fernando Zolin Vesz



Hilda Simone Henriques Coelho



Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a João Batista (*in memoriam*) e Geralda Cupertino, meus queridos pais, pelo apoio incondicional, pelos muitos ensinamentos ao longo da vida. Por terem abdicado muitas vezes de olhar para si mesmos para se dedicar a nossa criação, aos nossos estudos. Por mesmo sem compreender direito o que significa “esse mestrado”, me darem toda a força desse mundo pra seguir em frente, mesmo não estando de pertinho mais... Eu fico “impressionante” com tanta dedicação e carinho! E muito agraciada por ter recebido tanto amor!

Este mestrado é por e para vocês, meus ourinhos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me iluminar e me dar força sempre, pela perseverança que Ele me proporcionou para me aventurar e permanecer no mestrado.

A Sandro e Rafael, manos queridos, pelo carinho e apoio.

À tia Solene pelo olhar carinhoso e pelo apoio e força em cada gestinho tão carinhoso.

À Alessandra, pelo apoio decisivo neste último ano e principalmente nos momentos finais deste trabalho.

Ao amigo Marcelo pelo apoio, principalmente no início difícil do mestrado.

À minha orientadora Ana Maria Ferreira Barcelos pelos ensinamentos, pela compreensão, por ser *humana* e por me dar lições de humanidade verdadeira durante todo o mestrado. Pessoas como Ana Barcelos são muito raras hoje em dia!

À senhora Maria das Graças e ao senhor Geraldo Magela, pela acolhida.

A todos os professores e funcionários do DLA que direta ou indiretamente me apoiaram e me fizeram aprender um pouco mais durante esse processo.

Aos colegas de mestrado que me apoiaram e me deram força.

Às escolas, professores e participantes desta pesquisa que me permitiram “invadir” um pouquinho seu ambiente para realização deste estudo.

“A escola representa também o lugar de sonhos, de desejos e anseios por uma vida melhor e uma sociedade menos estratificada. É nessa dicotomia que acredito possa a pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas contribuir significativamente para (re)pensarmos o papel que estamos atribuindo ao ensino e à aprendizagem do espanhol. Afinal, possibilita criar espaços para que crenças sejam questionadas e desconstruídas, contribuindo assim para que outros relatos e/ou depoimentos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras possam ser desvendados.”

(Zolin-Vesz, 2013b, p. 22)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivo	14
1.1.1 Objetivo geral	14
1.1.2 Objetivos específicos	14
1.2 Justificativa	15
2- REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Ensino de línguas estrangeiras no Brasil	18
2.1.2 Contexto do espanhol no Brasil	22
2.2. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas	26
2.2.1 Crenças e fatores contextuais	31
2.2.2 Crenças de alunos	33
2.2.3 Pesquisas a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol	34
3 METODOLOGIA	39
3.1 Contexto e participantes	29
3.1.1 Natureza da pesquisa	29
3.1.2 Escolas	40
3.2 Instrumentos de coleta de dados	35
3.2.1 Questionário aberto	36
3.2.2 Narrativas visuais	37
3.2.2 Entrevistas	38
3.3 Procedimentos de análise dos dados	39
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
4.1 Crenças sobre a aprendizagem de espanhol	42
4.1.1 Crenças sobre a melhor forma para se aprender espanhol	42
4.1.2 Crenças sobre os motivos para se estudar espanhol	60
4.2 Crenças sobre a língua espanhola	70
4.2.2 Crenças sobre a cultura hispânica	64

4.2.3 Crenças obre a relação do espanhol com outras línguas outras línguas.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	84
5.2 Implicações	93
5.1 Limitações desta pesquisa	94
5.2 Sugestões para pesquisas futuras	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Crenças de alunos reveladas nos estudos revisados.....	25
Tabela 2: Perfil dos participantes em cada contexto.....	34
Tabela 3: Instrumentos de pesquisa e objetivos	35
Tabela 4: Categorias de crenças.....	40
Tabela 5: Crenças dos alunos sobre aprendizagem de espanhol e sobre a língua espanhola.....	84
Tabela 6: Crenças mais recorrentes em cada contexto.....	88

RESUMO

CUPERTINO, Sílvia Letícia, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2018. **Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

A investigação das crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas é um campo de estudos consolidado (BARCELOS, 2015) que ajuda a compreender o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (BARCELOS, 2017). É crescente o número de trabalhos publicados na área (BARCELOS, 2006, 2007, 2015, 2017; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007, 2012), principalmente sobre línguas estrangeiras. Os trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol também tem crescido os últimos anos (ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b; SCHUSTER, 2009; RODRIGUES, 2011,). Entretanto, ainda são poucos em vista da complexidade da oferta do espanhol aos estudantes brasileiros, o que parece exigir mais compreensão de como essa língua é vista pelos brasileiros. A recente revogação da lei 11.161/2005 pela lei 13415/17 trata de um dos reflexos dessa complexidade. Além disso, ainda são poucos os trabalhos que investigam as crenças de alunos (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007; MACIEL, 2014). Esta pesquisa procura trabalhar nessas lacunas, ao investigar as crenças dos alunos, pois elas revelam informações importantes que podem auxiliar o trabalho do professor. O objetivo geral foi investigar e identificar e comparar as crenças de alunos de espanhol de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. O referencial teórico desta pesquisa se baseou nos estudos relativos a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS 2004, 2006, 2015; COELHO, 2005; KALAJA, 1995; KALAJA et al, 2008; ZOLNIER, 2007, 2012) e sobre o ensino de espanhol no Brasil (CELADA, 2002, ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b; PARAQUETT, 2009, 2012). relativos a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas) e sobre o ensino de espanhol no Brasil (CELADA, 2002, ZOLIN-VESZ, 2012; PARAQUETT, 2009, 2012), além dos documentos oficiais que tratam da oferta

de LE no Brasil (PCN, 1999; OCEM, 2006; Lei 11.161/2005; Lei 13415/17. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram dois questionários abertos sobre crenças, uma narrativa visual e uma entrevista. A análise dos dados seguiu os parâmetros de análise da pesquisa qualitativa (Patton (1990; Vieira Abrahão, 2006) a partir da redução e codificação dos dados, e agrupamentos em unidades significativas similares em categorias maiores. Os resultados sugerem crenças já detectadas em outros trabalhos, tais como a crença na facilidade do espanhol em relação a outras línguas, principalmente em relação a inglês e português, bem como a semelhança entre espanhol e português. Entretanto, os alunos também demonstraram curiosidade para estudar o espanhol e admiração pela cultura hispânica. Além disso, os resultados também sugeriram que as crenças apresentaram relação com fatores contextuais tais como idade, classe social e objetivos dos alunos.

ABSTRACT

CUPERTINO, Sílvia Letícia, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2018. **Student's Beliefs about Spanish teaching and learning**. Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

The investigation of beliefs about language learning and teaching is an established field of inquiry that helps in the understanding of the foreign language learning process (BARCELOS, 2015, 2017). The number of studies published about this topic, mainly about foreign languages, is increasing (BARCELOS, 2006, 2007, 2015, 2017; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007, 2012). The studies on beliefs about Spanish learning are also growing (ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b; SCHUSTER, 2009; RODRIGUES, 2011, MARQUES, 2001). However, they are still few compared to the complexity of Spanish offering to Brazilian students, which demands a better understanding of how Spanish is viewed by Brazilians. In addition, the studies that investigate students' beliefs are still scarce in Brazil (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007; MACIEL, 2014). This study aims to close these gaps by investigating students' beliefs since they can reveal important information that can help teachers' work. The main aim of this study was to identify and compare the beliefs of students of Spanish as a Foreign Language in two schools in Belo Horizonte, Minas Gerais. The theoretical framework was based on studies on beliefs about language learning and teaching (BARCELOS 2004, 2006, 2015; COELHO, 2005; KALAJA, 1995; KALAJA et al, 2008; ZOLNIER, 2007, 2012) and about Spanish teaching in Brazil (CELADA, 2002, ZOLIN-VESZ, 2012, PARAQUETT, 2009, 2012). The data collection instruments used were two open-ended questionnaires about beliefs, a visual narrative and an interview. Data analysis followed the parameters of qualitative analysis (Patton, 1990; Vieira-Abrahão, 2006) with the reduction and coding of data and then grouping the same units together into bigger categories. The results have suggested beliefs detected in other studies, such as beliefs in the easiness of Spanish compared to other languages, mainly English and Portuguese, as well as the similarity between Spanish and Portuguese. However, students also

showed curiosity to study Spanish and admiration for the Hispanic Cultures. In addition, the results have also suggested that these beliefs are related to contextual factors such as age, social class and students' aims.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O cenário do ensino de espanhol no Brasil sofreu muitas mudanças nos últimos anos. A oferta da língua nas escolas regulares tem se mostrado complexa em função das relações políticas e comerciais que subjazem essa oferta (PARAQUETT, 2009). As políticas linguísticas das últimas décadas com relação ao espanhol na escola regular deixam transparecer contradições e confirmam o quão questionáveis podem ser os interesses por trás dessas políticas.

Como professora de espanhol de escolas regulares tenho vivenciado no cotidiano do meu trabalho essas contradições. Acredito que o campo de estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas oferece uma importante base teórica para se investigarem as crenças nutridas sobre ensino e aprendizagem de espanhol.

Segundo Barcelos (2015), as crenças dos alunos influenciam seu processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como a forma como eles aprendem. Além disso, as crenças estão intimamente ligadas a como um indivíduo se relaciona com o meio em que vive e às respostas que recebe desse meio (BARCELOS, 2017). Assim, entender como as crenças estão construídas e como estão relacionadas com o meio social e cultural dos alunos é importante para se entender em que se baseiam a disponibilidade para o estudo de determinada língua estrangeira (doravante LE), quais os estereótipos construídos socialmente a respeito dessa LE revelados e/ou mantidos pelas crenças dos alunos e de que forma o contexto onde estão inseridos pode influenciar essas crenças. Por isso, o foco deste estudo são as crenças de alunos.

Zolnier (2012) afirma que a compreensão do que os alunos esperam aprender em um curso de línguas e as crenças que nutrem a respeito dessa aprendizagem podem possibilitar que as ações dos professores estejam mais em consonância com as expectativas que os alunos apresentam, já que essas

crenças afetam a prática docente (BARCELOS, 2006). Considero importante destacar também o papel do contexto na análise e compreensão das crenças. Barcelos e Kalaja (2011) enfatizam que as crenças se conectam com contextos sociopolíticos e históricos que se evidenciam nas práticas sociais. Além disso, Barcelos (2003) pondera que as crenças são moldadas e se moldam pelos contextos de interação dos indivíduos, já que crenças são individuais, mas também socialmente construídas (Barcelos, 2006). Por isso, neste trabalho, considero o contexto como um fator importante a ser observado na análise, principalmente levando em conta que a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas diferentes.

São crescentes também os trabalhos sobre a situação de ensino de LE na escola regular brasileira (COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007, 2012; ZOLIN VESZ, 2012). Nesses estudos, além de questões específicas das crenças sobre o ensino de LE, também se evidenciam questões relacionadas às contradições políticas e estruturais que envolvem a aprendizagem de LE no Brasil. O ensino de LE focado na estrutura linguística é um exemplo dessas questões.

Especificamente com relação ao espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), Celada (2008) enfatiza as transformações que houve no pensamento coletivo do brasileiro após a obrigatoriedade da oferta da língua no ensino médio. A criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) possibilitou o estreitamento das relações do Brasil com países vizinhos hispanofalantes. A partir das demandas com relação à aprendizagem de espanhol que surgiram devido a esse estreitamento, crenças historicamente construídas sobre a semelhança entre português e espanhol, por exemplo, veem à tona e são colocadas à prova. A necessidade de se ofertar espanhol para mais brasileiros devido a essas novas demandas acaba por culminar na promulgação da Lei 11.161/05, que declara a obrigatoriedade da oferta do espanhol para os alunos de ensino médio. Entretanto, o cenário do ensino de espanhol no Brasil muda drasticamente com a recente revogação da lei 11.161/05 pela lei 13.415/17, que prevê a reforma de ensino médio.

Zolin-Vesz (2012) põe em xeque a escolha do espanhol como (mais) uma opção de LE na escola ao discutir dados que revelam que a escolha do espanhol se dava por uma suposta facilidade da língua por parte da direção e coordenação pedagógica de uma escola pública do Mato Grosso. Além disso, diversos trabalhos apontam para a existência de uma crença disseminada nessa facilidade (MACIEL, 2014), que muitas vezes leva a outras crenças que identificam estereótipos. Um exemplo é a crença de que não é necessário estudar espanhol devido à semelhança com o português (CELADA, 2002).

Desse modo, investigar as crenças subjacentes ao ensino e aprendizagem de ELE para alunos brasileiros pode ser uma maneira de se compreender quais conceitos prévios, estereótipos e/ou possíveis obscuridades podem estar enraizadas no pensamento dos estudantes. Além disso, a análise dessas crenças pode oferecer pistas para visualizar quais demandas os alunos podem apresentar relativas ao estudo da língua e que na relação cotidiana da sala de aula e da escola podem não ser evidenciadas com tanta clareza.

Portanto, neste estudo, desenvolvido em duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, procuro investigar as crenças de alunos a respeito do ensino e aprendizagem do espanhol. Busco também relacionar essas crenças com o contexto em que estão inseridos os alunos participantes da pesquisa. Para tanto, utilizei a triangulação entre diferentes instrumentos de pesquisa (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), de forma a compreender com mais nitidez possível a engrenagem dessas crenças nos contextos pesquisados.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar e analisar as crenças de alunos de espanhol de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte.

1.1.2 Objetivos específicos

No intuito de investigar as crenças dos alunos nos dois contextos pesquisados neste trabalho, defini os seguintes objetivos específicos:

- a)** Identificar as crenças de alunos de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte a respeito do ensino e aprendizagem de espanhol.
- b)** Comparar as crenças dos alunos nesses dois contextos.
- c)** Identificar os fatores contextuais que influenciam as crenças dos alunos.

Desse modo, as perguntas de pesquisa deste trabalho foram as seguintes:

- 1** Quais as crenças de alunos de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte a respeito do ensino e aprendizagem de espanhol?
- 2** Qual a relação entre as crenças dos alunos nesses dois contextos?
- 3** Quais fatores contextuais influenciam as crenças dos alunos?

Demarcados os objetivos deste estudo, na próxima seção apresento as justificativas para realização do mesmo.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa se justifica por duas razões. A primeira se refere ao fato de se tratar de um estudo voltado para a identificação e análise das crenças de alunos. Barcelos (2015) afirma que o estudo das crenças dos alunos pode contribuir para compreender possíveis resistências a novas metodologias, dissonâncias entre crenças de professores e de alunos, dificuldades na aprendizagem de línguas, estratégias utilizadas pelos alunos na aprendizagem

e motivação para o estudo. Além disso, como as crenças são individuais, mas também construídas socialmente (BARCELOS, 2006, 2007), insiro a importância das crenças na compreensão dos aspectos socioculturais que as alicerçam. Portanto, a importância da investigação das crenças de alunos está na compreensão dos aspectos cognitivos, estruturais e pedagógicos que envolvem o ensino e aprendizagem de LE e na identificação dos aspectos socioculturais que permeiam estereótipos como o de que o espanhol é fácil, por exemplo.

A segunda razão se refere ao fato de esta pesquisa se tratar de crenças a respeito do ensino e aprendizagem de espanhol. Tem crescido significativamente o número de trabalhos publicados nesse campo (ZOLIN-VESZ, 2012; LEAL, 2015; SCHUSTER, 2009; RODRIGUES, 2011). Entretanto, ainda são poucos se compararmos com a quantidade de trabalhos dedicados às crenças a respeito de ensino e aprendizagem de inglês. Pelas características e complexidades do ensino de espanhol no Brasil, é importante que se investigue a maneira como a língua e cultura hispânica estão presentes no pensamento coletivo do brasileiro.

Segundo Amaral e Almeida (2010) a “oferta de fachada” do espanhol ocorrida a partir da promulgação da Lei 11.161/05 explicita uma política linguística que não representa um esforço de se ofertar com qualidade a língua espanhola para os estudantes brasileiros. Essa política acaba por culminar na revogação da Lei 11.161/2005 pela Lei 13.415/17. O espanhol fica confirmado no lugar de segunda língua. Portanto, a importância de se estudarem as crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol é a de romper com os paradigmas relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, pois permite o questionamento de estereótipos do tipo o inglês como única possibilidade de LE na escola (CELADA e RODRIGUES, 2005) e do espanhol como língua fácil, por exemplo (ZOLIN-VESZ, 2012).

Apresentadas as justificativas para realização desta pesquisa, descrevo abaixo a organização desta dissertação.

1.3 Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste primeiro apresento as considerações iniciais, relatando os questionamentos que me levaram a propor este estudo, os objetivos da pesquisa e as justificativas para sua realização. No segundo capítulo, delimito o referencial teórico que embasou o estudo, discorrendo sobre a situação da LE no Brasil, a oferta do espanhol, estudos sobre crenças e focalizando nas crenças de alunos e sobre ensino e aprendizagem de ELE. No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico e os procedimentos para a coleta e análise de dados. Já no quarto capítulo, realizo a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo. Finalmente, no quinto capítulo, apresento minhas considerações finais sobre os dados, as implicações e limitações desta pesquisa e as sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, dividido em duas seções, apresento o referencial teórico desta pesquisa. A primeira seção está dividida em duas subseções. Na primeira, discorro brevemente sobre ensino de LE no Brasil; na segunda, faço considerações sobre o contexto do ensino de espanhol no Brasil atualmente. Na segunda seção, dividida em três partes, apresento primeiramente um apanhado dos estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda parte, focalizo estudos sobre crenças de alunos. Posteriormente, discorro sobre os fatores contextuais e sua influência sobre as crenças. Finalmente, realizo uma breve revisão de estudos sobre crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol.

2.1 Ensino de línguas estrangeiras no Brasil

A oferta de LE nas escolas regulares de ensino fundamental e médio é determinada, a partir dos anos 90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 (BRASIL,1996). No texto original da Lei 9394 constava o seguinte:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma LE moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, BRASIL,1996)

Nota-se, então, que a oferta da LE era obrigatória, mas a definição da LE a ser ofertada em cada instituição deveria ficar a cargo da comunidade

escolar. Entretanto, a maioria das escolas em todo Brasil sempre ofertou apenas o inglês como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental.

Apesar da oferta compulsória da língua inglesa na escola regular básica, estudos sobre crenças, como o de COELHO (2005), avaliam e questionam a forma como a LE vem sendo ofertada pelas escolas. Segundo a autora, pratica-se um ensino focado em habilidade de leitura e excluindo a possibilidade de desenvolver e ampliar habilidades linguísticas e o conhecimento de mundo daqueles que não têm condições de acessar um curso específico de LE. Celada (2008) chama a atenção para o fato de que o inglês é a língua massivamente ofertada pela escola sob o discurso da língua que favorece a comunicação e que abre mais possibilidades no mercado de trabalho. A autora chama a atenção para o que chama de “perfil veicular” atribuído ao ensino de LE quando pautado nessas duas bases. O perfil veicular, segundo a autora, é o foco na comunicação, ao para que serve uma língua, normalmente pautado no mercado de trabalho.

Além disso, Celada (2008) também salienta a existência de um discurso hegemônico por trás do perfil veicular, já que leva à conclusão de que a língua que deve preferencialmente ser ofertada na escola é o inglês. Desse modo, a autora propõe que a LE seja pensada como “dimensões da relação sujeito/linguagem” (p. 147), ou seja, a partir da relação que o sujeito pode estabelecer com a língua. Nessa relação, a língua é uma dimensão para explorar o sentido da aprendizagem e não a sua utilidade em si.

Sobre o significado de se aprender uma LE (CELADA e RODRIGUES, 2005) afirmam que:

“O processo de aprendizagem é visto como um processo de estranhamento e de identificação, e portanto, como um espaço de subjetivação (de fazer-se sujeito): submeter-se a outra língua é ocupar novas posições do dizer, movimentar-se a partir das naturalmente ocupadas no âmbito da materna.” (p. 8, tradução minha)

Ao desconsiderar essa relação sujeito/linguagem através de propostas de ensino focadas numa visão instrumental (perfil veicular) da LE e na

aprendizagem focada apenas na habilidade oral, permitiria “(des)/(re)/territorializações” (Celada, 2008, p. 147) da subjetividade, ou seja, o deslocamento do sujeito para e em função das novas experiências proporcionadas pela aprendizagem de LE. Essa argumentação de Celada (2008) converge para o que defende Morin (2000) a respeito de um ensino globalizado, que deve estimular uma maneira de pensar que permita ao estudante viver melhor e possibilite o desenvolvimento de um pensamento aberto ao novo. Isso inclui considerar que, ao adquirirem o mesmo status de qualquer outra disciplina através de documentos oficiais como as OCEM (BRASIL, 2006), as LE também devem promover essa abertura de pensamento. Nesse contexto, um ensino embasado no perfil veicular da língua não atende mais às expectativas dessa nova maneira de enxergar a LE. Portanto, escolher a LE a ser ofertada a partir de um construto hegemônico não é, ou não deve ser mais, o foco da escola.

Mas é justamente isso que acontece quando, no texto da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), o parágrafo 5º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996) passa a vigorar com o seguinte texto:

§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Ou seja, o texto da Lei 13.415/17 determina qual será a LE de oferta obrigatória e que é justamente a língua veicular hegemônica (CELADA, 2008). Desse modo, é preciso ressaltar que os avanços realizados até então nos documentos oficiais a respeito da conexão da LE com todos os campos de conhecimento ficam, no mínimo, comprometidos com essa nova redação da Lei. Apesar de o ELE poder ser ofertado como disciplina optativa junto com outras tantas que não são mais obrigatórias (como artes e filosofia), fica claramente determinado o inglês é a LE que ocupa o status necessário para ser ofertada na escola.

Pesquisa recente no campo de crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês (OLIVEIRA, 2015) evidencia a crença arraigada na veicularidade da LE e na força da língua inglesa como a LE de estudo necessário para o futuro, principalmente profissional. Apesar de o estudo demonstrar que existe uma valorização por parte de estudantes, naquele contexto de pesquisa, da LE para o futuro, ressalta também a crença sobre o propósito de se aprender uma LE. Por exemplo, pode ser necessário para uma entrevista de emprego, valorização do currículo, futuras viagens, dentre outros. Não necessariamente está incluída ou ganha ênfase a importância dos aspectos culturais e do desenvolvimento da subjetividade na aprendizagem de LE.

O estudo de Zolnier (2012) com alunos de 6º a 9º anos do ensino fundamental detectou a crença na importância da habilidade oral na aprendizagem de língua inglesa. Já o estudo de Coelho (2005) investiga as crenças de professores e alunos sobre a possibilidade de se aprender inglês na escola. Os resultados desse estudo também demonstram a crença dos alunos na importância do inglês para o mercado de trabalho e para a comunicação com falantes nativos. Entretanto, o que mais chama a atenção é o fato de os professores acreditarem na baixa motivação dos alunos para aprender e no desejo de aprender coisas fáceis, o que leva a um círculo vicioso que acaba por enfatizar que a escola não seria o lugar de se aprender inglês. Acredito que o foco maior em uma habilidade de LE e no ensino para o mercado de trabalho sejam exemplos de ênfase no perfil veicular da língua, pois ignoram as múltiplas competências que a LE pode acionar para a formação cidadã e que vão além de habilidades linguísticas (representam conhecimento cultural, reflexão sobre a própria cultura, dentre outros)

Assis-Peterson et al (2010) questionam a crença de que não se aprende inglês na escola pública, pois defendem que a mesma se alicerça em uma visão utilitarista do ensino de línguas, segundo a qual a LE é vista como indispensável para o mercado de trabalho. Essa visão serve principalmente, segundo as autoras, ao mundo capitalista globalizado ao qual interessa uma mão de obra pouco reflexiva.

Portanto, me pergunto se essas crenças que reforçam a veicularidade (CELADA, 2008) da língua através do foco na habilidade oral, a ênfase na importância do inglês para o futuro pessoal e profissional e que a escola não é lugar de aprender LE estão relacionadas à forma como a LE é tratada nos documentos oficiais. Apesar da mudança de perspectiva nos documentos anteriores à Lei 3.415/17, que colocavam todas as disciplinas, inclusive as LE, no mesmo status de importância e em diálogo, o retrocesso que representa a referida Lei no sentido de reduzir a obrigatoriedade da oferta ao inglês chama a atenção para a falta de avanços reais nas políticas públicas com respeito à oferta de LE na escola.

Nesse contexto, se a aprendizagem de LE deve explorar a relação sujeito/linguagem (CELADA, 2008), cabe perguntar quais são os esforços de exploração dessa relação quando a própria legislação a respeito da educação legitima a hegemonia.

Buscando dar continuidade a essa discussão sobre as contradições que envolvem a oferta de LE na escola regular, na subseção seguinte tratarei mais detidamente das especificidades da oferta do espanhol no Brasil.

2.1.2 Contexto do espanhol no Brasil

O espanhol se tornou disciplina de oferta obrigatória na escola regular de ensino médio desde 2005, a partir da sanção da lei 11.161/05. Parecia um avanço significativo a promulgação da referida lei. Entretanto, um olhar mais atento para as políticas relacionadas ao ensino da língua espanhola pode dizer muito sobre a complexidade do ensino dessa língua no Brasil. A própria sanção da lei 11161/05, num contexto eivado de contradições e interesses não muito claros por parte do governo (PARAQUETT, 2009), levanta um questionamento sobre as ações efetivamente levadas a cabo pelo Estado relativas ao ensino dessa língua (OCM, BRASIL, 2006).

Paraquet (2009) ressalta as contradições que estiveram presentes durante a promulgação da lei 11.161/05. Um exemplo dessas contradições se refere à falta de clareza com relação à oferta do espanhol, pois não está claro

se ela está conectada com os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), que salientam a importância de um ensino de LE que favoreça a formação cidadã do aluno, ou a ações que favorecem mais a aproximação econômica do que cultural entre Brasil e os países vizinhos, principalmente os do Mercosul. Outro exemplo de contradição se refere ao fato de, apesar da lei, a oferta de ELE nunca ter sido realmente favorecida como opção nas escolas, pois faltavam desde professores com formação adequada para ministrar a disciplina até a manutenção da ELE no horário regular de aulas. Dessa maneira, segundo Amaral e Almeida (2010) acaba por acontecer uma “oferta de fachada”, pois a obrigatoriedade da lei não resulta em melhoria de questões estruturais das escolas para receber a oferta de outra LE além do inglês. Soma-se a esse contexto, segundo os autores, o fato de não ter havido um esforço efetivo por parte de governo e escolas para implantação efetiva do espanhol.

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006) sinalizavam que o ensino de LE na escola deveria contribuir para a formação integral do aluno, seguindo o que já previam os PCN (BRASIL, 1997). Portanto, de acordo com as OCEM, a escola deve, além de ensinar uma LE pensando em seu contexto de uso, também fazer com que essa aprendizagem contribua para a formação cidadã do indivíduo, permitindo-o reconhecer-se na língua aprendida e compreender melhor sua cultura a partir da abertura para a interação com outra cultura.

O que se percebe, portanto, é que na sanção da lei 11.161/05 os estudos que embasaram os documentos oficiais não foram levados em conta. Interesses políticos e econômicos podem ter sido mais relevantes para a obrigatoriedade da oferta de espanhol na escola regular (PARAQUETT, 2009). Costa et al (2009) ressaltam que, apesar de o governo justificar a sanção da Lei naquele momento pela necessidade de aproximação com os países vizinhos e devido ao Mercosul, não faltaram manifestações na mídia sobre as relações diplomáticas entre Brasil e Espanha. Ou seja, não fica claro se a ação de tornar obrigatória a oferta do espanhol é um reconhecimento da importância dessa língua para brasileiros, pela proximidade com diversos países

hispanofalantes, ou se constitui muito mais uma parte de um acordo diplomático entre Brasil e Espanha, no qual uma das condições a ser cumprida é promover, ainda que “de fachada” (AMARAL E ALMEIDA, 2010), a oferta da língua espanhola no Brasil.

Independente do real motivo que tenha tornado obrigatória a oferta do espanhol, não foram poucos os problemas que surgiram em decorrência dessa ação política isolada de outros planejamentos que promovessem condições reais de implantação dessa língua em consonância com o que preveem as OCEM (BRASIL, 2006).

As contradições relativas ao ensino de espanhol continuaram e em 2015 o governo de Minas Gerais publicou a Resolução SEE Nº 2.742/13, de 22 de janeiro de 2015, que determinava que o espanhol fosse a segunda língua a ser ofertada pelas escolas estaduais e que a oferta dessa língua deveria ocorrer em contra turno:

A segunda LE será ofertada em cumprimento à Lei Federal nº 11.161/05, sendo a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno. Ocorrendo a opção pela segunda LE moderna, esta deverá ser ofertada em contra turno. (Resolução SEE Nº 2.742, de 22/01/15)

Apesar de a Resolução fazer referência ao cumprimento da Lei 11.161/05, o que se observa é o descumprimento da referida Lei, uma vez que a mesma prevê a oferta do espanhol no horário regular de aulas. Além disso, fica determinado que o espanhol seja ofertado como segunda LE.

Por fim, a Medida Provisória 746/16, que prevê a reforma do Ensino Médio, revoga a Lei 11.161, apesar de a mesma MP prever também a oferta de uma segunda língua como optativa, sendo essa língua preferencialmente o espanhol:

“§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de

acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (MP 746/2016)

Sobre esse parágrafo, Abio (2016, on line) afirma:

“Basta comparar os dois incisos, pois não é a mesma coisa dizer **“será incluída** uma LE moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”, que indica obrigatoriedade na redação antiga, que dizer na nova redação **“poderão ofertar** outras línguas estrangeiras, em caráter optativo...” (grifos do autor)

Seguindo sua reflexão, o autor apresenta a preocupação de que um contexto econômico e político do Brasil justifique a retirada de uma vez por todas da oferta de uma opção de LE para os estudantes. Cabe ressaltar que, no ano de 2017, a MP 746/16 é convertida na Lei 13.415/17, ficando determinado, como dito acima, que segue obrigatória apenas a oferta do inglês no ensino médio.

Retomo aqui o texto da OCEM (BRASIL, 2006) que enfatiza a importância da LE na formação cidadã do aluno. Essa formação se constrói a partir da compreensão de si mesmo e do outro, bem como da compreensão a respeito da diversidade desse outro, o que é influenciado e ao mesmo tempo contribui para o respeito a sua própria diversidade. Se a oferta de uma segunda LE é dificultada, isso pode acabar por representar sua inexistência. Por isso, um efeito da Lei 13.415/17 pode ser justamente a redução das possibilidades de desenvolvimento da alteridade dos alunos.

Celada (2002) argumenta que a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro, uma vez que as coincidências e distanciamentos históricos, culturais e inclusive linguísticos entre o Brasil e os países hispanofalantes (especialmente os da América do Sul) geraram uma série de estereótipos e/ou preconceitos dos brasileiros em relação à língua e cultura espanhola. São exemplos desses estereótipos a crença de que não é

necessário estudar ELE, a crença de que as questões linguísticas e culturais do espanhol fazem parte de um todo homogêneo que prevê uma língua e cultura que não apresenta particularidades em função de aspectos sociais e históricos. Ou seja, apesar de essas mesmas crenças sugerirem que parecemos muito próximos, há um distanciamento relativo à diversidade linguística e cultural e particularidades que os estereótipos não consideram.

Sendo assim, percebe-se que há uma necessidade de (re)conhecimento do brasileiro com relação à língua e cultura hispânica, o que pode contribuir para o desenvolvimento da alteridade, do pensamento crítico e da tolerância. Dessa maneira, ensinar LE não implica deixar de se preocupar com o mercado de trabalho, mas enfatizar o desenvolvimento cidadão acima de tudo (OCM, BRASIL, 2006). Afasta-se, desse modo, o sentido utilitarista e o perfil veicular do ensino de LE (CELADA, 2008).

Seguindo esta delimitação teórica, na seção seguinte discorro a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e faço uma revisão de alguns estudos no campo específico do espanhol.

2.2. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

No Brasil, o campo de estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras toma corpo a partir dos anos 90 (BARCELOS, 2006) com a publicação de teses e dissertações. Muitos são os termos e definições utilizados na Linguística Aplicada para crenças, como afirma Horwitz (1988). Entre os termos encontrados na literatura, o autor destaca:

“atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, preconceituação, conceituações, sistema conceitual, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social.” (Horwitz, 1988, p. 284)

Inicialmente, os estudos entendiam que crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas que se encontravam dentro da mente das pessoas. Os indivíduos, nessa perspectiva, eram entendidos como autônomos e descolados do contexto sociocultural. Era comum também avaliar as crenças como certas ou erradas e acreditar que havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, ou seja, que as crenças resultavam nas ações e vice-versa (BARCELOS, 2006).

Com a evolução dos estudos, passou-se a compreender o conceito de crenças numa perspectiva mais conceitual e situada. Segundo Barcelos e Kalaja (2003), as crenças são: *dinâmicas*, pois mudam ao longo do tempo e mesmo dentro de uma mesma situação; *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, pois mudam à medida que interagimos com os outros e com nossa experiência, ao mesmo tempo em que as crenças também nos modificam; *experienciais*, pois mudam de acordo com nossas interações com o ambiente; *mediadas*, visto que podem ser instrumentos para mediar a aprendizagem; *paradoxais e contraditórias*, pois sendo individuais, compartilhadas, emocionais (BARCELOS E KALAJA, 2003, p. 233) elas podem tanto ser instrumento de estímulo quanto obstáculos ao ensino/aprendizagem de línguas; *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, pois como visto acima as ações não refletem diretamente as crenças; *não tão facilmente distintas do conhecimento*.

Embora também pondere que definir crenças é tarefa complexa, Barcelos (2006) apresenta a seguinte definição de crenças, com a qual compartilho neste estudo:

“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.” (BARCELOS, 2006, p. 18)

É a existência dessa interseção entre o individual, o social, o dinâmico, o paradoxal que torna o campo de estudos sobre crenças tão complexo. Sendo assim, pode-se observar, então, que há muitas variáveis a se considerar no estudo sobre crenças. Riley (1997, apud Barcelos, 2001, p. 73) também afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.

Esta pesquisa leva em consideração também as três abordagens principais nas quais estariam agrupados os estudos sobre crenças, Barcelos (2001). Essas abordagens se diferem de acordo com a definição de crenças que adotam, com a metodologia utilizada e com a relação entre crenças e ações. São elas: a abordagem normativa, a metacognitiva e a contextual.

A abordagem normativa infere as crenças através de questionários estruturados com um conjunto de afirmações que devem ser completadas pelos participantes. É comum a atribuição de certo e errado para as crenças. Além disso, nessa abordagem a relação entre crenças e ações é apenas sugerida e não investigada.

Já a abordagem metacognitiva utiliza entrevistas semiestruturadas e questionários semiestruturados para inferir as crenças, conceituadas nessa abordagem como conhecimento metacognitivo. Nessa abordagem o foco está voltado para a identificação das crenças como estáveis e a relação entre crenças e ações é também sugerida, mas não é investigada.

A terceira abordagem, a contextual, busca investigar as crenças através de observações de aulas, entrevistas e análise dos contextos onde estão inseridos alunos e professores. Nessa abordagem, a relação entre crenças e ações é investigada e não apenas sugerida. “As crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade (Barcelos, 2001, p. 82).” As pesquisas nessa abordagem se enquadram dentro de uma perspectiva qualitativa.

Barcelos (2004) destaca que, apesar de haver vários termos empregados para crenças, é importante destacar o aspecto social do conceito, já que elas nascem da interação entre as pessoas, do contexto e da

capacidade de reflexão sobre o que acontece ao nosso redor. Por isso, além de identificar quais são as crenças é importante saber também como elas funcionam dentro de determinado contexto.

Para Barcelos e Kalaja (2003) as crenças devem ser entendidas como dinâmicas e sociais em relação com a linguagem. Dessa maneira, as crenças podem variar de aluno para aluno ou de professor para professor, dependendo do contexto histórico e social ou até de características e percepções individuais das pessoas, dentro de um mesmo contexto. Dessa maneira, a crença de que não se aprende LE na escola pode se confirmar em várias escolas e não se confirmar em determinados contextos. Ainda assim, num mesmo contexto pode haver divergências, dependendo de experiências individuais.

De acordo com Barcelos (2015), nossas experiências influenciam o surgimento de nossas crenças, pois as crenças são resultado de nossas experiências pessoais, da interação com o mundo exterior e com as pessoas. Isso significa que é improvável que se conheçam todas as possibilidades de origem das crenças.

Além disso, Barcelos e Kalaja (2003) destacam o papel importante que as crenças possuem, pois elas fornecem significado, direcionamento, estrutura, ordenação e valores mútuos para ajudar os indivíduos a se compreenderem melhor e a fazer adaptações em suas ações. Segundo as autoras, isso é possível pelo fato de as crenças ajudarem indivíduos a se identificarem com grupos e essa identificação permitir a redução da dissonância e confusão (BARCELOS E KALAJA, 2003, p.2).

Nesse funcionamento da relação entre indivíduo e meio, no qual nós nos moldamos e somos moldados pelas avaliações e comportamentos de terceiros, é que surgem nossas ideias sobre nossas identidades baseadas no que os outros pensam de nós e de como eles nos tratam (BARCELOS, 2017). Ou seja, nossas crenças são baseadas pelo que pensamos individualmente, mas também pelas respostas que recebemos do meio onde estamos. Isso significa que revolver o terreno onde estão essas crenças pode permitir perceber o que

está ali enraizado por essa interação entre individual e coletivo e que pode se mover para adaptar-se a outras formas de conceber e agir diante desse meio.

Segundo Barcelos (2004), a investigação a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas contribui para a reflexão crítica. A autora destaca o caráter cognitivo e social das crenças que resulta das interações sociais entre os indivíduos. Ela ressalta também que a pesquisa nesse campo implica principalmente na abertura de espaço para que alunos e professores em formação e em serviço possam compreender e questionar suas crenças para um desenvolvimento como pessoas, como alunos e como profissionais.

Barcelos (2011) também defende que muitas crenças que nutrimos podem ser originadas pelo fato de serem repetidas muitas vezes na mídia e no meio social em geral. Acredito que isso faz com que muitos alunos, por exemplo, mantenham a crença de que o espanhol é fácil (o que muitas vezes leva à crença de que a língua espanhola não precisa ser estudada para se aprender a falar e compreender) sem que se faça um questionamento a esse respeito.

Além disso, Barcelos (2015) afirma que as crenças são propulsoras da mudança educacional e da mudança de professores, uma vez que a prática reflexiva exige uma mudança em suas crenças. Essa afirmação se conecta com o que ressalta Woods (1996) sobre a natureza dinâmica, recíproca, interativa e social das crenças. Sendo assim, as crenças podem ser construídas e reconstruídas de maneira situada e contextualizada. Nesse sentido, segundo o autor, as crenças influenciam decisões, ações e interpretações sobre determinados eventos.

Já Almeida Filho (1993) destaca o contexto na compreensão da mudança de crenças. Para o autor, “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores (p. 13).” Sendo assim, há que se compreender as particularidades que vivenciam professores e alunos para se refletir a respeito de suas crenças.

Zolin-Vesz (2013a) destaca que a união entre o coletivo e individual é central para a compreensão das crenças, pois elas refletem “significados, opiniões e pontos de vista” (p. 28). Na mesma direção, Barcelos e Kalaja (2011) afirmam que as crenças passam a ser encaradas dentro dos contextos micro e macro políticos com que se relacionam. Isso porque encobrem aspectos sociais, históricos e políticos relacionados a contextos sócio-políticos mais amplos. As políticas linguísticas relativas ao ensino de espanhol no Brasil, por exemplo, podem ao mesmo tempo revelar e encobrir crenças relacionadas à língua e cultura hispânica que nem sempre estarão claras no texto dos documentos oficiais, como a suposta facilidade do espanhol.

Além disso, Barcelos (2006) ressalta a importância de investigações no contexto das escolas públicas do Brasil. Segundo a autora, e como se pode perceber a partir da breve revisão da história do ensino de espanhol apresentada acima, o contexto da escola pública é singular para o ensino de línguas e por isso é necessário que os trabalhos focalizem cada vez mais esse contexto.

Sendo assim, o presente estudo se encaixa dentro da perspectiva da abordagem contextual da investigação de crenças, pois pretendeu investigar as crenças de alunos de escola pública em seu contexto de ensino/aprendizagem, levando em conta o caráter dinâmico, interacional, histórico, individual e social das crenças.

2.2.1 Crenças e fatores contextuais

Barcelos (2003) afirma que as crenças de alunos e professores e as ações desses atores moldam e são moldadas pelo contexto cultural e social no qual estão inseridos, por isso, investigar as crenças sem levar em conta esse contexto seria equivocado. A autora enfatiza que vários estudos demonstram que a prática de professores e alunos nem sempre é condizente com as crenças que eles apresentam. Isso porque as ações de professores e alunos estão influenciadas por aquilo que eles acreditam que devem fazer em sala de

aula, por como percebem a sala de aula e pelo que acreditam que é esperado que eles façam.

Borg (2003) também cita fatores contextuais que influenciam a realidade da sala de aula: exigências dos pais, diretores, escola e sociedade, organização da sala de aula, políticas públicas educacionais, avaliações e recursos disponíveis. Além disso, Kalaja (1995) também chama a atenção para fatores contextuais ao definir as crenças como processos interativos, socialmente construídos e inseridos em um contexto maior, que podem variar de acordo com o estudante e com o contexto.

De acordo com Barcelos e Kalaja (2011) as crenças estão inseridas em um contexto sociopolítico e histórico engendrado nas práticas sociais. Sendo assim, a crença, no Brasil, de que o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender uma LE (BARCELOS, 1995) pode estar baseada em um construto de que a escola não é o lugar possível de se aprender uma LE. Nesse construto estão presentes crenças da sociedade brasileira sobre o professor da escola pública, sobre a qualidade de ensino da escola pública, sobre capacidade de aprender do aluno da escola pública, sobre o valor de se aprender uma LE na escola, entre outras presentes no imaginário da sociedade brasileira.

Barcelos (2004) enfatiza que o contexto não se refere a um conceito imóvel e sim dinâmico, construído e mantido através da interação social. A autora ainda cita Nunan (2000, p. 8):

“[as] atitudes [dos alunos], crenças sobre, e abordagens em relação à aprendizagem de línguas representam momentos específicos em suas vidas como aprendizes e essas [crenças, atitudes e abordagens] foram contextualizadas dentro de interpretações de experiências de aprender línguas específicas em contextos educacionais e sociais específicos. Sem conhecer o contexto, fica difícil dar significado mais profundo a outras histórias.” (Nunan, 2000, p. 8)

Ou seja, a compreensão do contexto em que as crenças emergem é primordial para uma análise mais profunda dessas crenças. Essa perspectiva

de se investigar as crenças conectadas com o contexto histórico e social está dentro de uma visão hermenêutica de estudo das crenças. Visão essa que prevê uma relação complexa entre contexto, crenças e ações (BARCELOS, 2006).

Portanto, os fatores contextuais são compreendidos aqui em consonância com Barcelos (2004, 2006) como os aspectos envolvidos na estrutura micro e macro da sala de aula (recursos, práticas docentes e ações de alunos, escola, expectativas e representações do significado de se aprender uma LE) bem como os aspectos históricos e sociais nos quais estão inseridos os alunos. Esses aspectos históricos e sociais dizem respeito ao perfil socioeconômico e às experiências anteriores e expectativas futuras às quais os alunos têm acesso e/ou que fazem parte de sua realidade social.

A seguir, discorro sobre estudos que tratam especificamente das crenças de alunos, buscando enfatizar a importância do enfoque nos estudantes nesse campo de estudos.

2.2.2 Crenças de alunos

Nesta seção, faço um breve apanhado dos estudos sobre crenças de alunos, foco desta investigação.

Zolnier (2007) destaca que a investigação das crenças de alunos é importante porque a visão que os estudantes apresentam sobre o ensino pode revelar crenças que podem estar muito arraigadas socialmente e que influenciam diretamente na maneira como esses alunos compreendem e interagem com o ensino da LE. Segundo Zolnier (2012):

“o conhecimento sobre o que os estudantes esperam do curso e suas crenças sobre a aprendizagem podem oferecer mais oportunidades de consonância entre as ações propostas pelo professor e os anseios dos aprendizes” (Zolnier, 2012, p. 433).

A autora ainda destaca que o professor muitas vezes age sob intuição por não ter um entendimento das demandas reais apresentadas pelos alunos muitas vezes influenciadas por suas crenças. Ao ter a oportunidade de refletir sobre essas crenças, os alunos podem tomar consciência delas e os professores também podem ter informações bastante relevantes que podem instrumentalizá-los para suas ações pedagógicas. Zolnier (2007) afirma que “a visão que o aluno possui de si mesmo, do professor, da língua e da sala de aula funciona como alicerce para suas expectativas” (p. 10). Por isso, investigar as crenças dos alunos pode ajudar a ter uma visão mais ampla dessas expectativas. Numa direção parecida, Oliveira (2013) afirma que a compreensão das crenças de alunos é importante porque elas têm grande força no processo de ensino e aprendizagem.

Barcelos (1995) salienta ainda que não se pode esquecer que a sala de aula e a escola são influenciadas por todas as outras esferas sociais. Portanto, as crenças dos alunos estão conectadas com tudo o que eles experienciam em todos os âmbitos de sua vida. Desse modo, as crenças e ações de alunos em sala de aula são influenciadas por sua relação familiar, seus hábitos de vida, suas experiências escolares e pelos papéis culturais que alunos e professores desempenham na sociedade em que estão inseridos. Assim, ao se investigar crenças de alunos devemos levar em consideração os contextos sociais nos quais eles estão inseridos.

Percebe-se, então, que a literatura aponta que as crenças de alunos possuem grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Isso quer dizer que seu estudo também pode contribuir para a compreensão da complexidade desse processo e para ações futuras de alunos, professores, de políticas públicas educacionais que podem contribuir de maneira positiva para o ensino de LE.

Na subseção seguinte faço uma breve revisão dos estudos que têm tratado especificamente das crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil.

2.2.3 Pesquisas a respeito de crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol

Para construir um panorama das crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil, fiz uma busca por trabalhos já publicados no Brasil sobre o tema.

Primeiramente, para tentar ter uma visão mais ampla desses trabalhos, primeiro inseri na barra de pesquisa do Google os termos “crenças”, “ensino”, “espanhol”. Encontrei inicialmente 18 entradas, entre teses, dissertações, artigos e anais de congressos que traziam os termos pesquisados. Em seguida, fiz uma segunda busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando as mesmas palavras-chave. Ao todo encontrei 25 teses e dissertações sobre ensino e aprendizagem de espanhol. Por fim, foi feita a mesma busca no site Scielo e no Google Acadêmico, o que acabou por confirmar a publicação online dos mesmos trabalhos já encontrados nas outras duas ferramentas digitais mencionadas anteriormente. Para verificar quais trabalhos diziam respeito ao campo de estudo específico do meu interesse, li primeiramente os resumos e constatei que 15 trabalhos tratavam da investigação das crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol. Chama a atenção o fato de uma busca com termos parecidos voltados para pesquisas sobre inglês retornar um número muito maior de trabalhos nessa área. Isso demonstra que, embora crescentes, os trabalhos relativos a crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol são ainda poucos. Além disso, dos 15 trabalhos encontrados, apenas 7 tratavam das crenças de alunos.

Na análise desses trabalhos, busquei observações sobre as relações e paralelos sobre as principais crenças de alunos apresentadas nesses estudos. Discorro sobre os resultados nos parágrafos abaixo.

Uma das crenças mais recorrentes encontradas nos trabalhos revisados nesta pesquisa é sobre a facilidade do espanhol. Os estudantes acreditam que espanhol é fácil de aprender porque é parecido com o português (FERREIRA, 2009; MACIEL, 2014, LIMA, 2011). No estudo de Lima (2011), a crença na facilidade do espanhol tende a indicar uma rejeição à aprendizagem da língua,

uma vez que alunos consideram o espanhol muito fácil e por isso acreditam não ser necessário estudar para aprender a se comunicar nessa língua.

Como visto acima, a crença de que o espanhol é fácil também se entrecruza com outras, como a de que na escola pública não se aprende LE, e isso justificaria a escolha por ensinar uma língua considerada mais fácil para os alunos, como indica o estudo de ZOLIN-VESZ (2012). Por isso, os dados do estudo desse autor revelaram que o espanhol ser considerado fácil justifica a língua ser a melhor opção de LE para se aprender na escola, já que é fácil para os alunos compreenderem. A escolha de ELE por parte da diretora e pedagoga embasada na facilidade seria, segundo o autor, uma maneira de manutenção do *status quo*. Isso porque, na medida em que não se questionam as estruturas sociais e parâmetros culturais já enraizados, a escolha da ELE a partir desse estereótipo não permite aos alunos daquela comunidade ir além das expectativas impostas socialmente, como trabalhar em um emprego que exija um raciocínio complexo, ou o crescimento cidadão do aluno a partir da dimensão sujeito/linguagem (CELADA, 2008).

Por outro lado, a crença de que o espanhol é fácil diverge da crença de que a gramática do espanhol é difícil (SCHUSTER, 2009; RODRIGUES, 2011). Uma vez que os alunos, ao começar a estudar a língua, se deparam com uma estrutura gramatical parecida com a do português, consideram essa gramática difícil, e se sentem frustrados com a aprendizagem. Esse sentimento pode ter relação com a experiência tradicional de aprendizagem do português (MARQUES, 2001), muito focada no aspecto gramatical. Portanto, essa crença teria relação com as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos e, mais especificamente, com a aprendizagem da língua materna. Essa crença sobre a dificuldade da gramática do espanhol, por sua vez, se relaciona com a crença de que se aprende espanhol através dos aspectos linguísticos (SOUZA, 2014), que os alunos acreditam que devem ser mais focados na aprendizagem.

Os aspectos linguísticos da aprendizagem aparecem também em estudos que focam professores em formação inicial. No estudo de Machado (2011) os dados revelaram que os estudantes acreditam que uma experiência

em um país que fala espanhol é fundamental para se tornar um falante fluente na língua. Eles também acreditam que se aprende através da gramática e que o contato com falantes nativos por si só é capaz de promover a fluência na língua (MACHADO, 2011).

Os estudos também indicam que as crenças de alunos muitas vezes podem ser contraditórias. São exemplos os estudos de Schuster (2009) e Maciel (2014), cujos dados revelam que os alunos acreditam que um bom aluno é aquele que participa da aula, que busca novas informações e realiza todas as tarefas das aulas, o que não se confirma nas observações dos estudos analisados, uma vez que alunos muitas vezes tendem a centralizar a responsabilidade de sua aprendizagem, e o sucesso ou não dela, nos professores.

A tabela 1 traz um panorama das crenças apresentadas nos estudos analisados:

Crenças sobre a língua espanhola	Crenças sobre aprendizagem de espanhol
Espanhol é fácil Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014)	Aspectos linguísticos são os mais importantes na aprendizagem de ELE Maciel (2014); Machado (2011); Schuster (2009)
Espanhol é parecido com português Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014)	É preciso ter experiência em um país que fala espanhol para aprender a língua Maciel (2014); Souza (2014)
Não é necessário estudar espanhol para aprender a língua Ferreira (2009); Lima (2011); Souza (2014)	O bom aluno participa das aulas para aprender Maciel (2014); Schuster (2009)
A gramática do espanhol é difícil Ferreira (2009)	

Tabela 1: Crenças de alunos reveladas nos estudos revisados

A Tabela 1 mostra as crenças mais recorrentes nos estudos retomados nessa revisão de literatura (FERREIRA, 2009; MACIEL, 2014; LIMA, 2011; SHUSTER, 2009; RODRIGUES, 2011; SOUZA, 2014; MACHADO, 2011). Nota-se que as crenças sobre a língua espanhola nesses estudos giraram em torno da crença da facilidade do espanhol. A maioria das crenças nesse item reforça a crença na facilidade, como a de que não é necessário estudar a língua para aprender. Já a crença sobre a dificuldade da gramática contradiz a crença na facilidade, já que parece apresentar um ponto de dificuldade para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, a crença na dificuldade da gramática também parece reforçar a suposta facilidade do espanhol, já que ela parece partir do fato de os estudantes esperarem encontrar uma facilidade que não se mostra real na aprendizagem da língua (CELADA, 2002).

Das três crenças sobre aprendizagem de espanhol reveladas nos estudos, as duas primeiras parecem reforçar o perfil veicular da língua (CELADA, 2008), uma vez que elas enfatizam os aspectos linguísticos. Além disso, a crença de que é preciso viajar para um país hispanofalante para se aprender espanhol reforça a crença de que nas escolas não se aprende LE (COELHO, 2005). Já a crença de que o bom aluno é aquele que participa das aulas para aprender parece revelar muito mais do que os alunos acreditam que se espera deles e por isso se revela contraditória com as ações desses estudantes para a aprendizagem de ELE.

Desse modo, os estudos retomados nesta revisão apresentam um panorama importante dos trabalhos sobre as crenças relativas ao ensino/aprendizagem de espanhol e da situação do ensino de línguas estrangeiras de modo geral nas escolas regulares do Brasil. Pode-se dizer também que há ainda muitas lacunas nesse campo de pesquisas. Uma dessas lacunas está relacionada à quantidade de trabalhos publicados relativos ao ensino de espanhol - ainda poucos se comparados com os trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês. Isso indica que há espaço para a realização de muitas pesquisas sobre o tema, conforme aponta Barcelos (2013).

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Chama a atenção também o fato de serem poucas as pesquisas disponíveis online que focam a investigação das crenças dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Zolin-Vesz (2013b) afirma sobre a pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol:

A escola representa também o lugar de sonhos, de desejos e anseios por uma vida melhor e uma sociedade menos estratificada. É nessa dicotomia que acredito possa a pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas contribuir significativamente para (re)pensarmos o papel que estamos atribuindo ao ensino e à aprendizagem do espanhol. Afinal, possibilita criar espaços para que crenças sejam questionadas e desconstruídas, contribuindo assim para que outros relatos e/ou depoimentos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras possam ser desvendados (ZOLIN-VESZ, 2013b, p. 22).

Desse modo, o campo de estudo a respeito de crenças e as possibilidades de investigação sobre a língua espanhola permite (re)mexer no terreno delicado que diz respeito à oferta de ELE no Brasil.

No capítulo seguinte apresento os procedimentos metodológicos que guiaram a investigação de campo e a preparação dos dados para análise.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento o percurso metodológico desta pesquisa. Ele está dividido em quatro seções. Na primeira, apresento a natureza da pesquisa, o contexto e perfil dos participantes. Na segunda seção, discorro sobre os contextos de pesquisa e o perfil dos participantes. Na terceira, descrevo os procedimentos para coleta de dados. Finalmente, discorro sobre os procedimentos para análise de dados.

Antes, porém, é importante informar que este trabalho foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o registro CAAE 50523315.2.0000.5153,

na Plataforma Brasil (vide Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice 1).

3.1- Contexto e participantes

Nesta seção apresento a natureza da pesquisa, o contexto e o perfil dos participantes.

3.1.1- Natureza da pesquisa

Bogdan & Biklen (1998) destacam que as pesquisas qualitativas procuram investigar as experiências vividas pelos participantes em determinado contexto, como eles interpretam as experiências vivenciadas e como estruturam o mundo social ao qual pertencem. O estudo de caso está inserido nesse paradigma.

Ainda segundo os autores, as pesquisas qualitativas possuem algumas características comuns, quais sejam: são naturalistas, pois ocorrem em contextos naturais e não construídos; são descritivas, já que os dados são transformados em palavras e figuras e não em números; são processuais, pois não têm o objetivo de chegar a um produto final; são indutivas, uma vez que não se preocupam em encontrar evidências para comprovar as hipóteses iniciais e sim analisar indutivamente os dados; e procuram identificar os significados que os participantes constroem para suas ações.

O pesquisador, nesse contexto, se ocupa em descrever, e não em quantificar os dados coletados. Ainda segundo Bogdan & Biklen (1998) a pesquisa qualitativa pertence a uma modalidade de investigação preocupada com a descrição dos participantes e seus contextos. Além disso, Patton (1990) destaca também a importância da compreensão e interpretação na pesquisa qualitativa. O autor ainda afirma que a pesquisa qualitativa revela sempre um sentido para as crenças, comportamentos e sentimentos das pessoas.

Portanto, este estudo se constitui uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que pretende investigar crenças de estudantes a respeito do ensino e aprendizagem de ELE. Pretendo analisar indutivamente as crenças

através de questionários abertos, narrativas visuais e entrevistas, buscando discutir e refletir sobre a interpretação dos dados coletados em duas escolas diferentes da região metropolitana de Belo Horizonte.

3.1.2- Escolas

A previsão inicial para esta pesquisa era de que fosse realizada em dois Institutos Federais (IFs) da região metropolitana de Belo Horizonte. Entretanto, em função de uma greve ocorrida em 2015, o calendário dos IFs que aderiram à greve foi alterado e cada campus organizou seu próprio calendário para o ano letivo de 2016, que começou apenas a partir de abril. Esse fato impossibilitou que a pesquisa fosse realizada nos dois campi previamente escolhidos.

Além disso, o fato de a ELE ser de matrícula facultativa também dificultou e acabou por inviabilizar a realização da pesquisa como previsto. Apesar disso, foi possível a realização de uma parte da pesquisa em um Instituto Federal da região metropolitana de Belo Horizonte e os dados foram utilizados para comparação com os dados revelados em uma Fundação de Ensino da região metropolitana, Instituição onde foi possível aplicar todos os instrumentos previstos para a realização desta pesquisa.

Após os ajustes de calendário necessários e definição final das escolas, iniciei os preparativos para autorização para entrada em campo. Procurei a direção de cada escola, solicitei uma reunião para apresentar a pesquisa e a documentação de aprovação de desenvolvimento da pesquisa pelo Conselho de Ética da Universidade Federal de Viçosa (UFV), obtendo aprovação de professores e diretores antes da entrada em campo. Cada um dos alunos participantes de cada escola assinou termo de assentimento ou entregou o termo assinado pelos responsáveis, no caso de menores de idade.

Na Fundação de Ensino, a pesquisa se iniciou no segundo semestre de 2016, após os ajustes de calendário e verificação da necessidade de se estabelecer a pesquisa em uma escola que não fizesse parte da rede dos IFs, devido às dificuldades encontradas pelas características da oferta de ELE

nesses Institutos e pelas adequações de calendário em função da greve ocorrida no ano anterior. Nas próximas subseções descrevo as escolas nas quais a pesquisa foi realizada e relato brevemente como acontece a oferta de ELE nas mesmas.

3.1.2.1- Escola 1 (IF)

Uma das escolas onde a pesquisa ocorreu é um campus do Instituto Federal de Minas Gerais da região metropolitana de Belo Horizonte. Os professores de ELE da maioria dos *campi* do IFMG são aprovados em concurso para darem aulas de português e espanhol, ou seja, é exigido que esses professores possuam habilitação dupla para participação nos concursos. Nesses *campi* os professores são aproveitados quase exclusivamente para ministrar aulas de português para o ensino médio, técnico e superior. A oferta de ELE e o funcionamento dessa oferta são decididos pela diretoria e comunidade acadêmica de cada *campus* e ocorre em função da demanda dos alunos e principalmente pela disponibilidade dos professores, já que em geral são muitas aulas de português.

O campus onde a pesquisa foi realizada possui cerca de 1000 alunos distribuídos entre 3 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 3 cursos superiores e 3 cursos técnicos pós-médio. O campus conta com 2 professoras com habilitação dupla em português e espanhol, sendo uma efetiva que se dedica apenas ao ensino de português e outra professora substituta que se dedica ao ensino de português e espanhol.

A oferta de ELE ocorre apenas para o primeiro ano dos cursos integrados (ensino médio integrado ao ensino técnico). A disciplina pode ser cursada como optativa e a matrícula é realizada após o início do ano letivo, que no ano de 2016 ocorreu em 11 de abril. Os alunos tinham, então, até o dia 22 de abril para realizar sua matrícula. Entretanto, não houve alunos suficientes do 1º ano interessados em se matricular na disciplina, já que era necessário ter pelo menos 15 estudantes matriculados para iniciar a disciplina. Então, por sugestão da professora, a diretoria de ensino, juntamente com a diretoria de

extensão, abriu edital para o Curso Inicial de Espanhol para toda a comunidade acadêmica e externa da região onde o Instituto está localizado. Houve 66 inscrições e foram sorteadas 25 vagas ofertadas. A disciplina foi ofertada em 1 hora e quarenta minutos semanais.

Os alunos do Curso Inicial de Espanhol são estudantes do ensino técnico e superior, funcionários do *campus* e moradores da comunidade. Apenas um estudante havia cursado espanhol no ensino fundamental ou médio. A maioria já está inserida no mercado de trabalho, mas existem também vários desempregados. Muitos acreditam que estudar uma língua estrangeira pode contribuir com a melhoria de seu currículo, favorecendo uma (re)inserção mais rápida e e/ou melhor no mercado.

Todos os alunos concordaram em participar da pesquisa e entregaram os Termos de Consentimento para participação assinados (vide Termo de Consentimento no Apêndice I). O curso iniciou-se em 27 de junho, após a elaboração e divulgação do edital e matrícula dos alunos sorteados. Em 04 de julho a pesquisa foi iniciada com os 18 participantes que efetivamente ingressaram no curso. Os participantes eram em sua maioria estudantes dos cursos técnico e superior, com idade entre 18 e 55 anos. A maioria estava buscando uma inserção ou retorno ao mercado de trabalho. Eles afirmaram nos questionários que ouviram a divulgação do curso pela rádio local e começaram a cursar como uma oportunidade de melhorar o currículo para o mercado de trabalho.

A turma continuaria suas atividades e a pesquisa continuaria sendo realizada no segundo semestre letivo de 2016, que começou em setembro. Entretanto, por motivos administrativos, a turma não pode seguir as atividades no segundo semestre e a pesquisa precisou ser interrompida nessa escola. Os dados dos questionários (1ª aplicação) e das narrativas visuais coletados nesse grupo de participantes se mostraram bastante importantes para este estudo e, por isso, foram utilizados nesta análise.

3.1.2.2- Escola 2 (FE)

A segunda escola em que a pesquisa foi realizada é uma Fundação de Ensino (FE) voltada para ensino médio e técnico localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa nessa escola iniciou-se apenas em agosto de 2016 devido aos contratempos em função do calendário letivo do Instituto Federal, como descrito acima. Um dos *campi* onde a pesquisa seria realizada iniciou o ano letivo apenas no dia 11 de maio de 2016, com a matrícula optativa na disciplina de espanhol finalizando em 20 de maio de 2016. O conflito entre os calendários e dificuldade de agendar as etapas da pesquisa me obrigou a buscar uma nova escola. Não havia outro *campus* do IF da região metropolitana de Belo Horizonte em que a ELE estivesse sendo ofertada, por isso a opção foi buscar outra escola fora dos Institutos Federais. Como já era a segunda quinzena de junho, a primeira reunião para apresentação da pesquisa e permissão para realização da mesma teve que ficar para o início de agosto de 2016.

Logo no início de agosto fui recebida pela direção, coordenação pedagógica e professora de espanhol da escola e tive autorização para iniciar a pesquisa. A escola é uma das poucas unidades dessa Fundação de Ensino (FE) que oferece ELE. Os professores de espanhol da rede a que pertence essa escola são contratados por meio de contrato temporário por um ano. Para serem contratados, esses professores participam de um processo seletivo simplificado específico para professores de espanhol. A sua contratação ocorre depois do início do ano letivo e após a definição de cada unidade por ofertar ou não ELE. Quando há a opção por ofertar a disciplina de ELE, a escola envia uma solicitação de demanda de professor e a administração da Fundação inicia o processo de contratação de professores, entre os que foram aprovados no processo seletivo simplificado realizado antes do início do ano letivo. Nessa unidade, a professora foi contratada no final de fevereiro. Ou seja, os alunos que optaram por cursar o espanhol iniciaram o ano letivo de estudo da língua um mês depois dos que optaram pelo inglês.

Nessa escola, a disciplina de ELE é ofertada para todos os anos do ensino médio e os alunos podem optar por cursar inglês ou espanhol. São no

máximo 20 alunos para cada turma. As disciplinas são ofertadas no mesmo horário para cada língua estrangeira, sendo que o professor fica em uma sala para onde os alunos se dirigem no horário específico da disciplina. A disciplina de ELE conta com duas aulas de 50 minutos por semana.

A pesquisa foi realizada na Escola 2, em uma das duas turmas do 1º ano, com alunos com idade entre 14 e 15 anos. São 17 alunos matriculados, sendo que 9 autorizaram sua participação na pesquisa. Todos participaram de um processo seletivo para ingressar nessa escola. São alunos moradores da região onde está localizada a escola, que é uma região da periferia de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. A maioria sempre estudou em escola pública e apenas 2 haviam estudado espanhol no ensino fundamental.

A turma foi indicada pela professora porque, segundo ela, se trata de uma turma com alunos de perfil mais participativo e que são mais calmos. Eles escolheram estudar ELE por diversos motivos, conforme seus questionários. Alguns esperavam que essa língua fosse mais fácil de aprender do que o inglês, outros acreditavam que a língua seria mais interessante e outros relataram que gostariam de estudar mais uma língua. Os participantes dessa escola responderam a dois questionários abertos e realizaram uma narrativa visual. Nessa turma, cinco deles foram selecionados para responder a uma entrevista (o critério de seleção para escolha desses alunos será explicado na seção 3.2.2). Esses instrumentos serão descritos na seção seguinte. A Tabela 2 apresenta um resumo do perfil dos participantes de cada escola:

Escola 1	Escola 2
Curso de extensão/IF	Alunos do 1º ano/ FE
18 participantes	9 participantes
Idade entre 18 e 55 anos	Idade entre 14 e 15 anos
Classe média baixa	Classe média baixa

Alunos adultos buscando (re) inserção no mercado	Alunos adolescentes que optaram pelo espanhol no EM
--	---

Tabela 2: perfil dos participantes em cada contexto

3.2- Instrumentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa, levo em conta o que argumenta Vieira-Abrahão (2006) sobre a complementação entre diferentes instrumentos de pesquisa, uma vez que nenhum instrumento de investigação é suficiente sozinho. Por isso, segundo a autora, é necessário combinar vários instrumentos para se ter uma visão mais ampla dos dados de pesquisa. Sendo assim, para a realização desta pesquisa combinei os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários abertos e narrativas visuais dos alunos, entrevistas gravadas com os alunos.

A tabela 3 apresenta um resumo dos instrumentos, objetivos e as datas em que foram aplicados nas escolas:

Instrumento de coleta de dados	Data da coleta		Objetivos
	Escola 1 (IF)	Escola 2 (FE)	
Questionário aberto – 1ª aplicação	04/07/2016	10/08/2016	Traçar o perfil dos participantes e identificar as principais crenças apresentadas pelos alunos com relação à aprendizagem da língua espanhola.
Narrativas visuais	25/07/2016	31/08/2016	Identificar, em complemento aos questionários abertos, o que os alunos acreditam em relação ao ensino e aprendizagem de espanhol.
Questionário aberto – 2ª aplicação	-	26/10/2016	Verificar e complementar os dados do questionário 1.

Entrevistas	-	30/11/2016	Detalhar melhor as crenças evidenciadas e complementar a análise dos dados observados dos demais instrumentos da pesquisa.
--------------------	---	------------	--

Tabela 3 – Instrumentos de pesquisa e objetivos

Nas subseções seguintes, descrevo cada um dos instrumentos.

3.2.1- Questionário aberto

Barcelos (2001) afirma que os questionários têm a vantagem de apresentar perguntas escritas e têm a facilidade de poderem ser respondidos em momentos diferentes, demandar menos tempo para sua aplicação e facilitar a análise dos dados por parte do pesquisador. Além disso, a autora ressalta que os questionários são menos intimidadores em relação a outros instrumentos como gravação de áudio ou vídeo. Entretanto, como desvantagem, os questionários fechados também podem ser intimidadores e não possibilitar respostas tão ricas e detalhadas quanto aquelas obtidas nos questionários abertos.

Os questionários podem ser abertos, contando com questões que serão respondidas livremente pelos participantes, sem alternativas para escolha; semiabertos, apresentando questões abertas e fechadas mescladas; ou fechados, nos quais todas as questões apresentam alternativas para escolha. Segundo Vieira-Abrahão (2006), questionários com itens abertos têm por objetivo explorar as crenças e opiniões, além de proporcionar uma visão mais rica em detalhes das respostas dos participantes. Nesta pesquisa utilizei um questionário aberto no IF e dois questionários abertos na FE.

O questionário 1 (vide Apêndice 3) procurou traçar o perfil dos participantes desta pesquisa e identificar suas principais crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol. Esse instrumento foi aplicado em julho de 2016 no IF e em agosto na FE. Inicialmente, como esta pesquisa previa a investigação da mudança de crenças, o objetivo era aplicar o questionário duas vezes com perguntas parecidas. Por isso, o questionário 2 (vide Apêndice 5) teve como objetivo verificar mais detalhadamente as crenças dos alunos, mas

em função das dificuldades de definição das escolas e consequentemente de aplicação de todos os instrumentos conforme idealizado não foi possível a análise da mudança de crenças. Desse modo, a 2ª aplicação do questionário (vide Apêndice 5) ocorreu em outubro de 2016 somente na FE.

Os questionários foram aplicados sempre durante as aulas de espanhol na mesma sala em que os estudantes já frequentavam a aula de espanhol, ocupando um horário de 50 minutos. Os alunos tinham liberdade para tirar dúvidas, embora houve sempre o cuidado para não influenciar sua resposta. Ao todo, 27 alunos responderam ao questionário 1 nas duas escolas, e 9 alunos ao questionário 2. Na escola 1, 18 alunos responderam ao questionário 1. Na escola 2 foram 9 participantes para o questionário 1 e também para o questionário 2.

3.2.2 Narrativas visuais

Kalaja et al (2008) acreditam que as narrativas visuais podem expressar crenças que podem ser mais difíceis de serem expressas verbalmente. Vieira Abrahão (2006) utiliza o termo desenhos e argumenta que eles podem ser um importante instrumento para representar as visões que os alunos têm sobre o ensino e aprendizagem de uma LE.

Nesta pesquisa, as narrativas visuais (vide Apêndice 4) foram aplicadas após os primeiros questionários. Elas tiveram como objetivos: a) obter informações mais detalhadas sobre as crenças dos alunos; e b) identificar o que eles acreditam em relação ao ensino e aprendizagem de espanhol, em complementação aos dados identificados nos questionários abertos.

A aplicação das narrativas visuais ocorreu em um horário de 50 minutos em julho de 2016 no IF e em agosto de 2016 na FE. No IF, como todos os alunos aceitaram participar da pesquisa, as narrativas visuais foram realizadas dentro da sala de aula de espanhol. Na FE, os 9 participantes da pesquisa foram para uma sala mais silenciosa enquanto os demais continuaram tendo a aula de ELE. Nas duas escolas, foram disponibilizados recortes de revista,

lápiz de cor, canetinha hidrocor, papel A4 branco e revistas para recortes, caso os alunos quisessem utilizar. Eles foram deixados à vontade para se expressar. Os participantes foram instruídos também a elaborar uma breve descrição de seu desenho. As instruções para elaboração das narrativas foram baseadas em Kalaja et al (2008), que defendem que as narrativas são um instrumento importante para que os estudantes possam demonstrar suas crenças sobre o processo de aprendizagem de espanhol.

3.2.2- Entrevistas

Vieira-Abrahão (2006) afirma que as entrevistas tanto podem ser aplicadas como instrumento primário de uma pesquisa como instrumento secundário em triangulação com dados de outros instrumentos. A autora afirma ainda que, a exemplo dos questionários, as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e livres.

As entrevistas estruturadas contam com questões prévias apresentadas sempre na mesma ordem; as semiestruturadas contam com questões prévias, mas permitem maior flexibilidade ao pesquisador e podem fazer surgir pontos relevantes não previstos inicialmente; já as entrevistas livres não contam com um planejamento prévio, constituindo-se de uma conversa livre baseada nas questões que orientam a pesquisa. Segundo Vieira-Abrahão (2006) as entrevistas semiestruturadas são as que melhor se encaixam no paradigma da pesquisa qualitativa, pois permitem uma interação mais rica entre pesquisador e participantes.

Nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (vide Apêndice 6). Elas foram o último instrumento a ser aplicado com o objetivo de complementar os dados observados na análise e aprofundar a investigação dos demais instrumentos. Foram selecionados cinco alunos entre os 9 que participaram da pesquisa na FE. Os critérios para seleção desses alunos foram: 5 alunos no total com idade entre 14 e 15 anos, sendo 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, que tinham respondido a todos os

instrumentos de pesquisa anteriores e cujos dados dos outros instrumentos sugeriram crenças importantes de serem mais aprofundadas para esta pesquisa, como a da semelhança entre português e espanhol, a relação entre as mídias e a aprendizagem a comparação entre o espanhol e o inglês.

As entrevistas foram realizadas na aula de ELE em novembro de 2016. Os alunos selecionados para as entrevistas já haviam sido informados sobre a gravação. No dia da realização da entrevista cada participante foi chamado por vez para uma sala, onde as perguntas do roteiro, que foi individual e baseado nas respostas dos participantes aos demais instrumentos da pesquisa, foram realizadas. Cada entrevista durou aproximadamente 15 minutos e foi gravada em áudio com a permissão dos participantes. Elas foram transcritas imediatamente após sua realização.

Descritos e detalhados os instrumentos de coleta de dados, na próxima seção discorro sobre os procedimentos de análise dos dados.

3.3- Procedimentos de análise dos dados

Patton (1990) afirma que a redução de uma grande quantidade de dados em unidades significativas é o grande desafio do pesquisador. Para o autor, na pesquisa qualitativa deve-se reduzir os dados a categorias reveladas por esses dados. Para Richards & Lockhart (1994) a combinação entre descrição, análise e interpretação é o que constrói uma boa análise dos dados. Além disso, os autores também enfatizam que a análise permite perceber o que e de que forma os dados se inter-relacionam. A tarefa do pesquisador é, então, interpretar através da análise os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa. Gibbs (2009) afirma que na pesquisa qualitativa deve-se reduzir os dados de forma prática e coerente para que a interpretação dos mesmos seja possível.

Para realizar a análise dos dados, primeiro fiz uma leitura cuidadosa de todos os questionários da *Escola 1*, identificando as unidades significativas. Para poder visualizar de maneira mais ampla as respostas dos questionários, dispus as respostas em uma tabela e coloquei em cores iguais as ocorrências

que iam se repetindo, de forma que pudesse observar o número de ocorrências de cada crença inferida através dos questionários e também, qualquer discrepância entre crenças em um mesmo participante. Após a disposição dos dados dos questionários na tabela, notei que as ocorrências levavam à indução de duas grandes categorias de crenças que descrevo no capítulo seguinte. Enumerei cada crença de acordo com uma das duas categorias e passei à análise das narrativas visuais.

Nas narrativas visuais, observei primeiro o que os desenhos mostravam e procurei me ater às categorias que havia observado nos questionários e em outras que poderiam se revelar nas narrativas. Foi possível perceber categorias semelhantes de crenças reveladas nos dois instrumentos. Então, continuei com a divisão em categorias que havia iniciado, distribuindo os dados encontrados em outra tabela, que também ganhou cores de acordo com as crenças já evidenciadas nos questionários, e finalmente enumerei essas crenças de acordo com as categorias reveladas.

O mesmo processo foi utilizado na análise dos dois questionários e narrativas visuais da escola 2. Com relação às entrevistas, o procedimento foi ler as transcrições das entrevistas, identificar as unidades significativas, categorizando-as e depois comparando-as e relacionando-as com as categorias já observadas. Ao final de várias leituras das categorias e excertos foram feitas recategorizações para identificar as categorias mais recorrentes e robustas. A tabela 4 traz o resumo das categorias finais encontradas, que serão discutidas no próximo capítulo:

Categorias de crenças	Crenças
CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL	1) Crenças sobre a melhor forma para se aprender espanhol • Se aprende espanhol através de vídeos e músicas • É importante a tradução para aprender espanhol • Se aprende espanhol em contextos formais de ensino 2) Crenças sobre os motivos para se estudar espanhol • Importante para ter acesso a novas oportunidades e mercado de trabalho • Importante para viagens e cultura

CRENÇAS SOBRE A LINGUA E CULTURA ESPANHOLA	• Curiosidade em relação ao espanhol
	1) Crenças sobre a língua espanhola • Rapidez na pronúncia do espanhol pelos nativos • Beleza do ELE
	2) Crenças sobre a cultura hispânica • É diferente • É interessante
	3) Crenças sobre a relação do espanhol com outras línguas • Espanhol é tão importante quanto o inglês • Espanhol é mais fácil que outras línguas • Espanhol é mais fácil que inglês • Espanhol é parecido com português • Os falsos cognatos dificultam a aprendizagem de espanhol

Tabela 3 – Categorias de crenças

CAPÍTULO 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento os resultados obtidos através da análise de dados. A análise sugeriu duas grandes categorias referentes a: a) crenças sobre aprendizagem de ELE, que diz respeito à motivação para se aprender a língua, à curiosidade e a maneiras de aprender a língua; e b) crenças sobre o ELE, que diz respeito ao estranhamento/admiração sobre ELE e à comparação de ELE com outras línguas (incluindo o Português). Para uma melhor visualização dos resultados, as crenças dos alunos das duas escolas foram

agrupadas, mas no capítulo 5, apresento a comparação das crenças nos dois contextos. Cada uma dessas categorias será discutida mais detalhadamente nas seções a seguir.

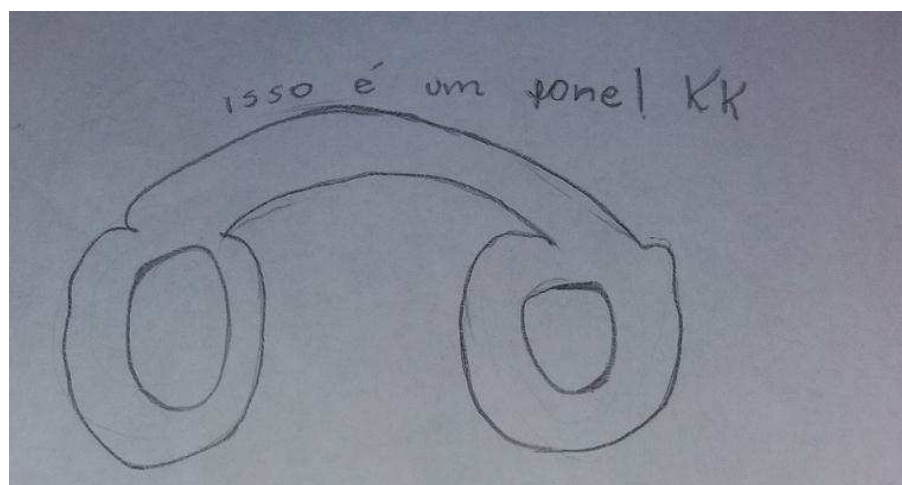
4.1 Crenças sobre a aprendizagem de espanhol

Esta categoria diz respeito às crenças relativas às habilidades linguísticas consideradas importantes para se aprender ELE. Foram evidenciadas duas subcategorias nesta categoria de crenças: crenças sobre a melhor forma para se aprender ELE e crenças sobre os motivos para se estudar ELE. Discurso sobre cada uma delas nas subseções seguintes.

4.1.1 Crenças sobre a melhor forma para se aprender espanhol

Nessa subcategoria estão agrupadas as crenças sobre as formas que os participantes consideram melhor para se aprender espanhol. Os alunos acreditam que se aprende espanhol: a) através de vídeos e músicas; b) através da tradução; e c) em contextos formais de ensino. Eles também acreditam que ter fluência na língua alvo é importante. A seguir discorro sobre cada uma dessas crenças e analiso a relação entre elas.

A crença mais recorrente nesta subcategoria diz respeito à aprendizagem de ELE através de vídeos e músicas. Essa crença indica o caráter contextual das crenças (BARCELOS, 2006), pois sua recorrência se deu unicamente na turma de 1º ano, com alunos adolescentes, que podem ter atribuído à música e aos vídeos a ludicidade que relacionam a essas mídias. Essa crença também se encontra presente em uma narrativa visual de uma das participantes:



Narrativa Visual 1(Ana Paula, FE)

Ana Paula, em sua narrativa visual, representa a relação entre aprendizagem e músicas em espanhol através de um fone de ouvido. A frase escrita logo acima da imagem: “Isso é um fone! Kkk!”, por seu caráter informal, remete à leveza atribuída pelos adolescentes à aprendizagem de ELE através de músicas. A explicação dada pela participante para o desenho faz referência direta a música e aprendizagem:

Excerto 1:

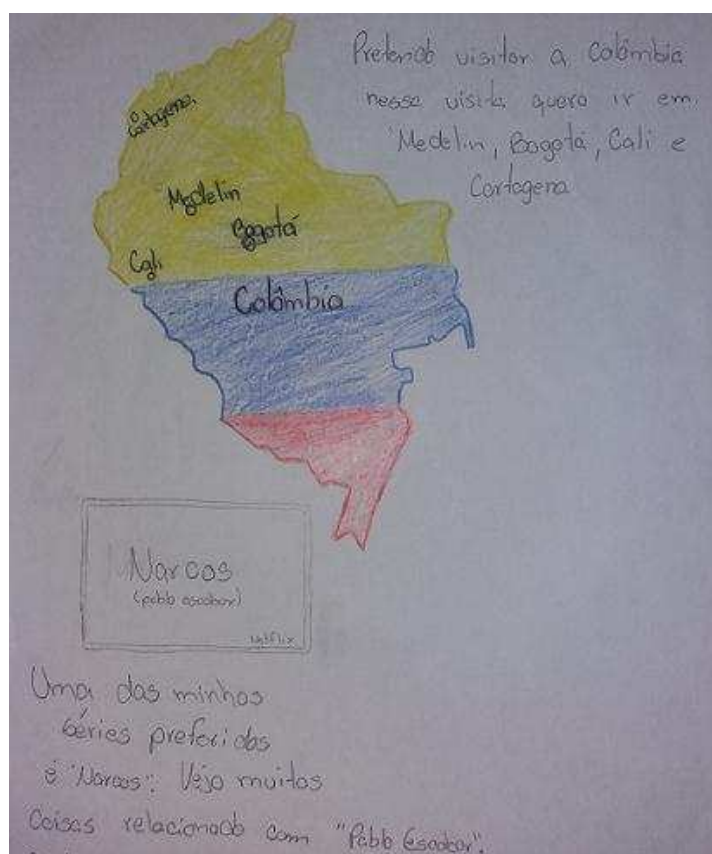
“Adoro ouvir música em espanhol. Acho muito importante para o aprendizado.” (Ana Paula, NV, FE)

Ana Paula ressalta a importância que a música tem para ela na aprendizagem de ELE. No contexto dessa turma, vários alunos relataram que gostavam de ouvir e cantar músicas, e que sua primeira aproximação com o espanhol se deu através de músicas, vídeos e séries, como se percebe no seguinte excerto:

Excerto 2:

“Uma das minhas séries preferidas é Narcos. Vejo muitas coisas relacionadas com Pablo Escobar”. (Augusto, NV, FE)

Neste excerto, Augusto fala de seu interesse por Pablo Escobar, que o leva a assistir uma série e ver outras “muitas coisas”. O estudante demonstra que a busca de informações acerca de um personagem colombiano conhecido mundialmente é algo que lhe aproxima do espanhol, como fica claro também em sua narrativa visual:



Narrativa Visual 2 (Augusto, FE)

Em sua narrativa visual, Augusto demonstra sua relação com o espanhol através do interesse por Pablo Escobar, representado pela tela de uma televisão que remete a uma conhecida série sobre o personagem. Além disso, ele também representa a Colômbia através do mapa do país, onde destaca a localização das cidades por onde pretende passar em uma viagem futura. A narrativa visual de Augusto é um exemplo de como uma mídia desperta seu interesse pelo mundo hispânico. Esse interesse recorrente de vários alunos da turma também pode indicar a relação entre o contexto e essa crença de que essas mídias facilitam a aprendizagem da língua. Assim como outros alunos,

Renata, em sua narrativa visual, também aborda a importância da música para sua aprendizagem:



Narrativa Visual 3 (Renata, FE)

Nesta narrativa visual, Renata representa um palco com microfones, notas musicais, estrelas e uma lua acima desse palco. Portanto, aparentemente a música é algo que já é considerado muito importante pela estudante. Em sua entrevista, ela informa que é cantora na igreja que frequenta. O título de sua narrativa visual, “La música”, remete ao fato de que a música em espanhol também lhe interessa muito.

A relação próxima de boa parte dos estudantes que participaram desta pesquisa com as mídias remete também à segunda crença mais recorrente nesta subcategoria: é preciso tradução para aprender ELE. Para esses estudantes, ouvir músicas e assistir séries é uma boa forma de aprender ELE, pois a tradução das letras de músicas e falas de personagens ajuda a compreender melhor o espanhol e aprender, como se percebe pelos seguintes excertos:

Excerto 3:

“Eu acho música também bem legal. Às vezes a gente escuta a música, aí a gente vê a tradução da música e vai e liga a palavra com a tradução da música e a gente vai...” (Taís, E, FE)

Excerto 4:

“Aí você tá lendo ali embaixo a tradução, aí depois você vai falando as coisas, e depois você vai entendendo sem precisar ler a legenda, por isso que eu acho que é bem mais fácil.” (Paula, E, FE)

Estes excertos deixam claro que os participantes relacionam músicas e outras mídias com a aprendizagem através da tradução. Para eles, ouvir música e fazer a tradução ou ter acesso à legenda faz parte de um processo que torna mais fácil a aprendizagem. Além disso, a crença de que é preciso tradução para aprender parece estar relacionada também com a crença de que ter fluência na língua alvo é importante. O excerto 5 revela a relação entre tradução e fluência:

Excerto 5:

“Aí a gente vê a tradução da música e vai e liga a palavra com a tradução da música e a gente vai ... de repente você já sabe, de repente você aprendeu...” (João, E, FE)

Essa crença de João, de que a tradução auxilia na aprendizagem de língua, já foi detectada em outros trabalhos. Em uma pesquisa sobre o uso da língua materna na aula de LE, os resultados de Rodrigues (2012) revelaram que a maioria dos alunos aprova a utilização da língua materna em sala, acreditando que a tradução auxilia na resolução de dúvidas, facilita a compreensão de palavras mais complexas e oferece mais segurança para entender e produzir na língua alvo.

Desse modo, para esses participantes, uma das maneiras eficientes de se chegar à fluência seria ouvir músicas e assistir vídeos e ver a tradução. Para eles, isso ajuda a compreender melhor, além de ser uma maneira leve e divertida de aprender a língua. Além disso, os alunos também acreditam que é importante aprender em contexto formal, que é a terceira crença inferida pelos dados nesta subcategoria.

Apesar de relatar que tiveram o primeiro contato com ELE através de músicas e filmes, os alunos consideram que também aprendem espanhol quando estão em contextos formais de ensino, conforme Paula afirma:

Excerto 6:

*“Um livro e o estudo nos possibilita todo esse conhecimento.”
(Paula, NV, FE)*

Neste excerto, Paula relaciona o conhecimento da língua espanhola a “livro” e “estudo”, sugerindo sua crença de que a aprendizagem acontece com o fato de abrir e estudar dedicadamente um livro de língua estrangeira. Essa afirmação presente no texto da narrativa de Paula parece se confirmar na imagem de sua narrativa visual a seguir:

Outras narrativas visuais também mencionam a escola ou cursos de idiomas para aprendizagem de ELE, conforme se observa na narrativa visual de Heitor:



Narrativa Visual 5 (Heitor, FE)

A narrativa de Heitor mostra a escola oferecendo as línguas inglesa e espanhola e um ponto de interrogação, sugerindo que o aluno talvez tenha dúvidas sobre sua escolha. Além da questão da escolha entre inglês e espanhol, que será discutida mais adiante neste capítulo, aparece no desenho do estudante a menção à escola, como se denota pelo título que Heitor dá a sua narrativa: “Escola”.

Dessa forma, as três crenças discutidas até o momento parecem ao mesmo tempo comprovar o caráter contextual, dinâmico e contraditório das crenças (BARCELOS, 2006). Ao mesmo tempo em que os participantes consideraram importante aprender através de músicas, televisão, filmes e vídeos por se tratar de uma maneira divertida de aprender também consideram importante a tradução e o ambiente formal.

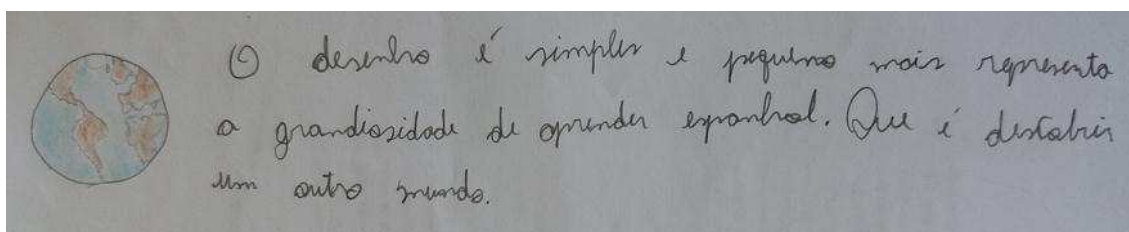
Na subseção seguinte, discuto as crenças sobre as razões desses participantes para se estudar ELE.

4.1.2 Crenças sobre os motivos para se estudar espanhol

Esta subcategoria diz respeito às crenças dos participantes sobre os motivos para se estudar espanhol, que estão relacionadas a: a) acesso a novas oportunidades e mercado de trabalho; b) viagens e cultura; c) curiosidade em relação ao espanhol. Discorro e analiso a seguir cada uma dessas razões.

A razão mais recorrente entre os dados de todas as categorias e subcategorias nas duas turmas pesquisadas foi a crença de que estudar ELE representa acesso a novas oportunidades.

Segundo Barcelos e Kalaja (2011), as crenças são relacionadas com os contextos micro e macro políticos e se conectam com os contextos sócio-políticos mais amplos. Portanto, as crenças expressam pontos de vista pessoais, mas denotam também discursos sociais. Entre esses discursos sociais que parecem ecoar no discurso desses participantes está o de que é importante saber LEs para o currículo profissional, para se comunicar com pessoas de outros países etc. A narrativa visual 6 e os excertos seguintes expressam essa relação entre aprender espanhol e novas oportunidades:



Narrativa Visual 6, Daniel (IF)

Excerto 7:

“O desenho é simples e pequeno, mas representa a grandiosidade de aprender espanhol, que é descobrir um outro mundo.” (Daniel, NV, IF)

Excerto 8:

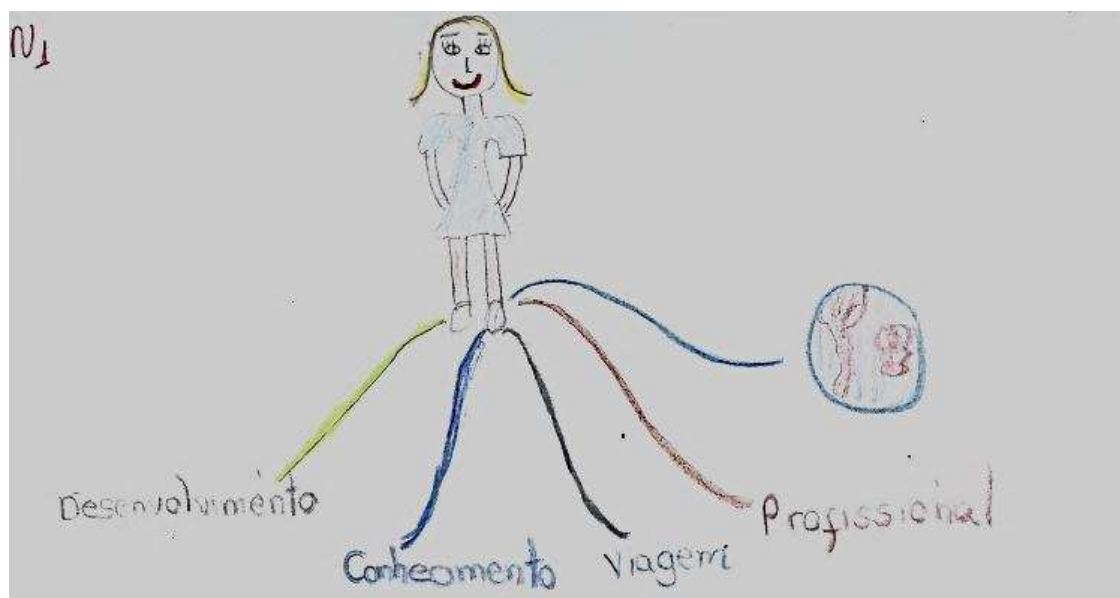
“Aí quando você começa a estudar a própria língua, aí você começa a abrir a mente, a pensar mais coisas, pesquisar certas coisas também sobre a língua, sobre as palavras. Sua mente muda totalmente...” (João, E, FE)

Tanto na narrativa visual de Daniel quanto nos excertos dele e de João, a atribuição de novas oportunidades se refere à possibilidade de encontrar um emprego melhor, de conhecer pessoas novas e principalmente de abrir/mudar a mente. O uso de expressões como “abrir a mente”, “pensar coisas”, “grandiosidade”, “novo mundo” sugere que os participantes veem na aprendizagem de espanhol perspectivas que os permitem ir além do conhecimento que já possuem, conhecer novas coisas, enfim, se envolver com novos desafios que a aprendizagem da língua os possibilita. Essa crença se aproxima do que preveem as OCEM (2006) para o ensino de línguas, pois os participantes demonstram acreditar que, além de ser um meio para comunicação e para melhoria do currículo para o mercado de trabalho, aprender uma nova língua pode proporcionar um ganho cultural e social muito além da utilidade de aprender uma LE.

O estudo de Oliveira (2015) sobre crenças de alunos de Inglês do Ensino Médio também apresenta dados sobre crenças de alunos sobre o futuro profissional. A autora pesquisou estudantes de uma escola particular e boa parte deles se referiu aos benefícios da aprendizagem de inglês para a vida profissional. Zolin-Vesz (2013a), em um artigo sobre o ensino de espanhol em uma escola pública, argumenta que a oferta do ELE nessa escola está atrelada à crença de que espanhol oferece mais oportunidades na inserção no mercado de trabalho. Entretanto, ao se analisar os dados, o autor constata que essa crença se refere ao mercado informal de trabalho, o que acaba mantendo o

status quo, além de não promover a abertura para novas possibilidades. Pergunto-me se a crença desses alunos não está na mesma direção.

Percebemos que os excertos 8 e 9 sugerem uma relação sujeito/linguagem, segundo a perspectiva de Celada (2008), à medida que indica que o sujeito se afasta da ideia de língua enquanto mero veículo para o mercado de trabalho. Por mais que o “perfil veicular” também esteja em foco, os participantes expandem a relação entre sujeito e LE, atribuindo sentidos diversos a essa aprendizagem. Na narrativa visual 7, também se nota essa ampliação da relação sujeito/língua estrangeira:



Narrativa Visual 7, Patrícia (IF)

A narrativa visual de Patrícia, ao apresentar a figura de uma menina ligada às palavras “desenvolvimento”, “conhecimento”, “viagem”, “profissional” e a um globo terrestre, demonstra as várias possibilidades que ela vê na aprendizagem de espanhol. Para ela, o curso de espanhol representa acesso a oportunidades que estão atribuídas ao que ela acredita e/ou espera que possa lhe acontecer ao aprender ELE. A palavra desenvolvimento e o desenho do globo terrestre parecem ser as mais significativas da relação que Patrícia atribui à aprendizagem de ELE, pois sintetizam as demais expressões, como se as possibilidades de conhecimento, viagens e oportunidades profissionais

lhe permitissem ganhar o mundo a partir do desenvolvimento que tudo isso pode representar. O texto da narrativa visual representa bem essas expectativas de Patrícia com relação a aprender ELE:

Excerto 9

*“O espanhol pode abrir vários caminhos e possibilitar várias oportunidades, como viagens, oportunidades de emprego, e até mesmo o meu próprio desenvolvimento como pessoa.”
(Patrícia, NV, IF)*

Neste excerto, a estudante explica o porquê das relações que fez em seu desenho, deixando claro, através da expressão “abrir vários caminhos”, o quanto é significativo para ela frequentar um curso de ELE. Esses dados corroboram também a segunda crença mais recorrente nessa subcategoria: aprender espanhol proporciona conhecimento cultural e histórico. O excerto a seguir sugere a relação entre aprender espanhol e a aquisição de conhecimento cultural e histórico:

Excerto 10:

“O espanhol é enriquecimento cultural, pessoal e profissional. É o começo de muitas coisas boas, é o mundo inteiro pela frente.” (Raquel, Q1, IF)

Nota-se que a oportunidade de aprender espanhol tem um significado plural na vida desses participantes, pois além de representar uma oportunidade para conhecer uma nova língua, representa também expectativas que vão além da língua e alcançam estágios mais amplos da vida desses alunos. O processo de subjetivação (CELADA, 2008) dessa nova língua traz a esperança de novos significados para suas vidas.

Um dos participantes atribui à oportunidade de aprender espanhol a possibilidade de “novas experiências, conhecimento” (Bernardo, Q1). A relação

com aprendizagem, conhecimento e oportunidades foi bastante recorrente na maioria das narrativas visuais nas duas escolas. A narrativa visual 8 é mais um exemplo dessa relação:



Narrativa Visual 8, Fernanda (IF)

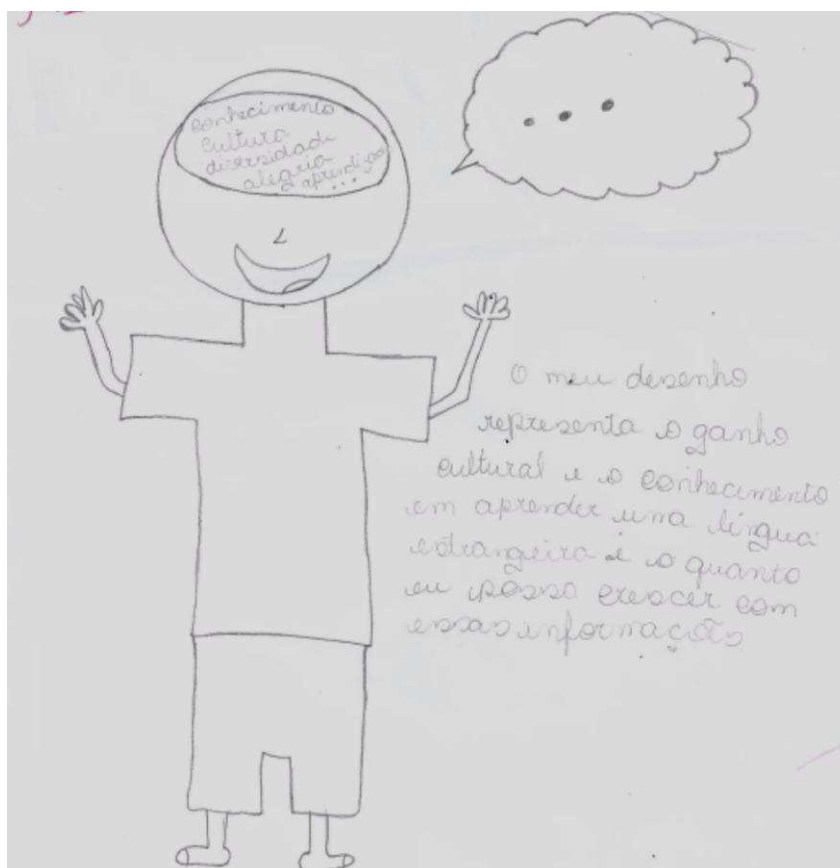
Nesta narrativa visual, Fernanda coloca em destaque palavras e expressões que para ela se relacionam com a aprendizagem de espanhol. As palavras “viver” e “conexão” aparecem duas vezes, e as palavras “tempo” e “transformação” parecem se conectar com “viver”. Para a estudante, que tem 56 anos e já se aposentou como professora, estudar uma LE significa uma oportunidade de estar sempre se renovando, como fica claro em seu texto da narrativa visual:

Excerto 11:

Aprender um novo idioma como a língua espanhola é um novo comando para minha vida. Creio que estamos em constante transformação. O tempo urge e por isso é necessário que estejamos sempre à procura de algo que nos motive a cada dia. Ficar atenta ajuda o cérebro a não parar. (Fernanda, NV, IF)

Fernanda explicita o significado de aprender ELE, parecendo denotar sua necessidade de constante atualização. Ingressar no curso de espanhol é um passo no sentido dessa atualização, desse manter-se sempre em movimento. Ou seja, o estudo de ELE representa uma oportunidade de aprender coisas novas e de manter a mente em constante movimento.

Na maioria das narrativas houve menção a oportunidade, janela aberta, conhecimento e aprendizagem, conforme ilustrado na narrativa visual de Marcela:



Narrativa Visual 9 (Marcela, IF)

Em sua narrativa visual, Marcela escreve as palavras “conhecimento”, “cultura”, “diversidade”, “alegria” e “aprendizagem” dentro da cabeça de uma pessoa. Ao lado da cabeça aparece um balão com reticências dentro, o que sugere que as possibilidades na aprendizagem de ELE podem ir muito além dessas palavras na narrativa visual. O texto ao lado do desenho confirma a crença sobre conhecimento cultural e histórico através da expressão “ganho cultural”, como se nota no excerto abaixo:

Excerto 12:

O meu desenho representa o ganho cultural e o conhecimento em aprender uma língua estrangeira e o quanto eu posso crescer com essas informações. (Marcela, NV, IF)

Marcela enfatiza o que seu desenho ilustra, ou seja, o quanto aprender espanhol, para ela, pode representar perspectivas de mudança e melhoria em sua vida. Além disso, a expressão “crescer” enfatiza a crença sobre novas oportunidades. Desse modo, observa-se que o significado de aprender uma LE é compreendido pelos participantes desta pesquisa conectado com um significado que permite compreender sua condição e ajude a viver melhor, como propõem as OCEM (BRASIL, 2006). Cabe observar também o que afirma Barcelos (2004) que crenças sobre aprendizagem de línguas são, sobretudo, crenças a respeito do que é linguagem e sobre qualquer tipo de aprendizagem. Desse modo, a tarefa de aprender uma LE parece ressignificar e ampliar a noção de aprendizagem desses alunos através de enriquecimento cultural e histórico, entre outros fatores. Os excertos a seguir também ilustram a crença sobre conhecimento cultural e histórico em relação à aprendizagem de ELE:

Excerto 13:

“Quando aprendi espanhol na outra escola significou conhecimento cultural e histórico. ” (Augusto, Q1, FE)

Excerto 14:

“O que me motivou foi aprender uma nova cultura. ” (Maria, Q1, IF)

Nestes excertos, nota-se a atribuição de ganho cultural à aprendizagem de espanhol, pois Augusto deixa claro que a oportunidade de estudar a língua na escola anterior lhe agregou “conhecimento cultural e histórico”. Segundo Maria, o que a motivou a aprender espanhol foi saber mais sobre “uma nova cultura”. Essa atribuição se assemelha ao que Celada (2008) chama de ser afetado pelo novo simbólico que constitui a língua estrangeira em aprendizagem. Ao se tornar sujeito da aprendizagem (CELADA, 2008) com e a partir desse novo simbólico, esses participantes atribuem ganho a esse contato com uma nova cultura.

Além disso, a aprendizagem de ELE também parece ressignificar a compreensão do que representa para um estudante brasileiro viver em um país vizinho de outros falantes oficiais de espanhol. Alguns participantes também consideram que é importante aprender ELE pela língua ser falada nos países vizinhos ao Brasil, conforme se nota no excerto seguinte:

Excerto 15:

“Uma língua muito importante por ser utilizada em vários países que estão próximos ao Brasil. ” (Josiane, Q1, IF)

Neste excerto, Josiane atribui importância ao espanhol por ser uma língua falada nos países vizinhos ao Brasil, e assim, se reconhece como proveniente de um país que tem proximidades históricas e culturais que vão além da língua (CELADA, 2002; CELADA e RODRIGUES 2005). Além disso, representa também o desejo, a curiosidade por esse outro que representam

essas culturas próximas ao Brasil, o que torna, para ela, o espanhol uma língua “muito importante”. Essa relação está representada também na narrativa visual a seguir:



Narrativa Visual 10 (Roberto, IF)

Nesta narrativa, Roberto usa a palavra “vizinhos” em referência aos países hispanofalantes próximos ao Brasil. Esse uso sugere uma identificação que pode ser interpretada como desejo de pertencimento a essa cultura, já que ocorre um reconhecimento de que existe relação entre a cultura brasileira e a sul americana hispânica.

Essa compreensão se relaciona com a proposta de aprendizagem de LE que favoreça um pensamento aberto e livre (MORIN, 2000) na medida em que nessa perspectiva, a identificação amplia horizontes para o estudante, que se vê pertencendo a um universo mais amplo do que o que pode lhe promover o olhar voltado apenas para sua própria cultura. Desse modo, essa identificação e desejo de pertencimento estão também associadas à possibilidade de acesso a novas oportunidades e cultura.

As relações estabelecidas pela crença de que estudar ELE promove ganho cultural e histórico estão presentes também na crença sobre a curiosidade em relação ao espanhol, que representa uma motivação para aprender a língua, conforme ilustra o seguinte excerto:

Excerto 16:

“Foi uma curiosidade, pois vivi minha vida toda estudando inglês e não queria perder essa oportunidade de aprender essa nova língua.” (Renata, Q1, FE)

Renata relata sua curiosidade em relação ao espanhol pelo fato de ter tido acesso apenas ao estudo de inglês durante sua vida escolar. Apesar disso, houve uma curiosidade despertada pela oferta da aprendizagem de ELE. Desse modo, pode-se perguntar se, caso houvesse maior possibilidade de acesso à ELE nas escolas regulares no nível médio e também no fundamental, provavelmente não haveria um movimento de boa parte dos alunos em função dessa curiosidade.

De qualquer forma, outras duas questões podem estar implícitas no excerto. A primeira diz respeito a uma possível rejeição à aprendizagem de inglês, tendo em vista que a oferta dessa língua é imposta aos alunos desde o ensino fundamental, como se nota no trecho “vivi minha vida toda estudando inglês”¹. A segunda questão implícita no excerto de Renata está relacionada à crença de que é necessário saber mais de uma LE, pois, já que o inglês é obrigatório, a possibilidade de aprender *mais* a língua espanhola pode ser “*importante*”. Apesar de a curiosidade em relação ao espanhol se manifestar sob diferentes aspectos, tais como o de conhecer outra língua além do inglês e o de conhecer uma língua que acreditam ter ligação com o português e o Brasil, foi a relação com o estudo de inglês que teve mais destaque. A expressão “vivi a minha vida toda” parece demonstrar certo cansaço com o estudo de inglês. Nesse contexto, a oportunidade de estudar ELE desperta no participante a curiosidade de estudar uma língua diferente. Outro excerto

¹ A discussão sobre a comparação entre inglês e espanhol será feita mais adiante neste capítulo.

demonstra mais claramente a relação entre a curiosidade pelo espanhol e alguma rejeição pelo inglês:

Excerto 17:

“Eu passei o ensino fundamental inteiro vendo inglês e o verbo “to be”, queria saber uma coisa nova.” (Ana Paula, Q1, FE)

Este excerto parece deixar transparecer certa rejeição ao estudo compulsório do inglês e à forma como se ensina a língua. Ana Paula relaciona a aprendizagem de inglês com a repetição do verbo “to be” e atribui à aprendizagem de ELE a oportunidade de aprender uma “coisa nova”. Nota-se que a curiosidade em aprender espanhol passa por fatores os mais diversos, desde o fato de não se conhecer muito sobre a cultura, o fato de ser uma alternativa ao estudo do inglês ou uma complementação, até a proximidade entre o português e o espanhol. Entretanto, a comparação entre a aprendizagem de ELE e a de inglês é o fator que mais se destacou para a curiosidade. Na seção seguinte, outras crenças sobre a língua espanhola serão discutidas e mais especificamente crenças sobre espanhol em relação a outras línguas.

4.2 Crenças sobre a cultura e língua espanhola

Nesta seção, discorro sobre as crenças a respeito da cultura e língua espanhola, que dizem respeito a: a) crenças sobre a língua espanhola; b) crenças sobre a cultura hispânica; c) crenças sobre a relação do espanhol com outras línguas.

4.2.1 Crenças sobre a língua espanhola

Nesta subseção, discuto a respeito das crenças sobre estranhamento com relação à pronúncia do espanhol e admiração por essa língua. Os alunos parecem acreditar a) na rapidez na pronúncia do espanhol pelos falantes nativos; b) na beleza da língua espanhola.

A crença na rapidez na pronúncia dos falantes nativos de espanhol foi uma das mais recorrentes foi sobre. Os participantes relataram que essa rapidez na pronúncia dificulta a compreensão e aprendizagem de ELE, como se observa nos seguintes excertos:

Excerto 18:

“Um ponto negativo é que falam muito rápido.” (Bernardo, Q1, IF)

Excerto 19:

“O ruim é porque a pronúncia é rápida e eu não acompanhava a legenda.” (Daniel, Q1, IF)

Nestes excertos, tanto Bernardo quanto Daniel ressaltam que um ponto negativo ao entrar em contato com espanhol pela primeira vez foi a dificuldade de compreensão da pronúncia dos falantes nativos pelo fato de a pronúncia ser muito rápida. É interessante observar que ao se considerar a pronúncia muito rápida, parece haver uma pressuposição de que seria ou deveria ser fácil compreender espanhol. Essa suposição pode estar calcada em outra: a de que espanhol é mais fácil por ser parecido com português, crença que será discutida mais adiante neste trabalho.

Esse é exatamente o ponto a se observar com relação a essa crença sobre a rapidez na pronúncia, que diz respeito à suposta facilidade de aprender ELE. Desse modo, a suposição de facilidade se choca com a realidade de que se trata de outra língua. Esse estranhamento advém, então, da percepção de não haver reconhecimento da própria língua naquela que se ouve. Além disso, há uma quebra da suposta facilidade ao se perceber que existem questões próprias da língua espanhola, que não estão no espelhamento da relação com o português (CELADA, 2002).

Por outro lado, é interessante observar que a crença sobre a rapidez na pronúncia dos falantes nativos também pode revelar uma compreensão e

reconhecimento de que se tratam de duas línguas e culturas diferentes. Afinal, os participantes relatam que esse é um ponto que dificulta a aprendizagem, mas nenhum deles relata que esse é um motivo para desistir da aprendizagem de ELE. Ao contrário, a outra crença que se revela nesta subcategoria é sobre a beleza da língua espanhola. Uma participante chega a escrever que a língua é “encantadora, contagiante” (Núbia, Q1,). Isso pode sugerir que, mesmo acreditando que aprender uma LE é sempre importante, independente de qual língua, a escolha por se inscrever no curso ou optar pela ELE no ensino médio está embasada na atribuição de certo prazer de estudar uma língua agradável, que chame a atenção positivamente e não apenas que seja um ponto a mais no currículo, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 20:

“Acho o espanhol interessante. A cultura é bem bacana e os países são incríveis. A língua espanhola é muito linda, me encanta ver pessoas falando.” (Luciana, Q1, IF)

Percebe-se, neste excerto, que tanto a sonoridade quanto a cultura hispânica são objetos de admiração pelos participantes. Luciana utiliza termos como “linda” e “encantadora” para denotar o quanto a sonoridade do espanhol é um aspecto positivo para o estudo da língua. Já os termos “bacana” e “incríveis” que estão relacionados à cultura, denotam que esse encantamento pela língua também se amplia a uma admiração pela cultura, que pode estar também relacionada à curiosidade sobre ELE. Se a cultura e a língua parecem ser agradáveis e interessantes, isso desperta o interesse em estudar a língua.

O que se percebe, então, é que apesar da dificuldade atribuída à rapidez na pronúncia, admira-se a sonoridade da língua. Desse modo, a dificuldade encontrada ao se deparar com o fato de que espanhol e português não são línguas idênticas (e isso pode causar impacto por romper com o paradigma da semelhança, logo facilidade) muitas vezes se dissolve pela crença na sonoridade agradável e pelo interesse em conhecer mais sobre uma cultura

que parece igualmente agradável. Os seguintes excertos são exemplos dessa relação:

Excerto 21:

*“Eu gosto de estudar espanhol, pois quero viajar para vários lugares com minha mãe, também para conseguir compreender músicas e textos em espanhol, que é uma língua muito bonita.”
(Maria, Q1, IF)*

Excerto 22:

*“... eu acho a forma de pronunciar importante e bonita.”
(Fernanda, Q1, IF)*

Excerto 23:

“Então ... eu acho muito interessante tanto a forma como é falado quanto a forma escrita, eu acho muito bonita a pronúncia.” (Renata, E, FE)

Nestes excertos, Maria, Fernanda e Renata atribuíram beleza à pronúncia do espanhol através de expressões como “muito bonita” e “importante”, destacando que essa é uma crença que as incentiva a continuar estudando ELE. O destaque na beleza da pronúncia reforça que aprender uma língua considerada bonita é algo que incentiva os alunos a procurarem o espanhol e a permanecer no curso. Além disso, essa crença sobre a beleza também pode reforçar a identidade do espanhol como uma língua diferente do português, pois o estranhamento negativo que gera o reconhecimento de que embora irmãs na origem as duas línguas tenham uma sonoridade própria, pode trazer também uma admiração por essa identidade.

Na subseção a seguir, discuto mais especificamente sobre essa admiração e sobre o estranhamento com relação à cultura hispânica.

4.2.2 Crenças sobre a cultura hispânica

Nesta subseção, discorro sobre as crenças sobre o estranhamento e à admiração pela cultura hispânica. Em geral, os participantes acreditam que a cultura hispânica é muito diferente e interessante.

Celada (2008) afirma que o conceito de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ocorre num processo de subjetivação, pois produz efeitos na relação do sujeito com o simbólico. Segundo a autora, essa relação poderá afetar também aspectos de identidade. Interessante como uma cultura tão próxima da nossa desperte nos participantes sensações de estranhamento como se se tratasse de algo muito distante, o que parece revelar que existe um desconhecimento sobre a cultura hispânica por parte dos brasileiros. Essa aparente contradição se justifica por esse processo de subjetivação em que cada aluno, a cada momento, se apropria de maneira diferente da língua que aprende. Nesse processo, o outro é estranho e ao mesmo tempo admirável, é esquisito e ao mesmo tempo próximo. A identidade do outro e a de si mesmo parecem oscilar abrindo caminho para a aprendizagem.

Além disso, Barcelos e Kalaja (2003) afirmam que crenças são dinâmicas e sociais e se relacionam à linguagem, podendo mudar de um aluno para outro, de um momento histórico para outro, de um contexto para outro ou em um mesmo contexto. É na relação com a linguagem que as crenças podem ser observadas e analisadas, como se nota no excerto 25:

Excerto 24::

“Eu achava [cultura hispânica] bastante diferente da nossa cultura, eu diria que era até “esquisito”.(João, Q1, FE)

Neste excerto, nota-se uma relação de distanciamento antes de estudar ELE e conhecer mais sobre a cultura. João parece perceber a cultura hispânica como “esquisita” talvez, devido às poucas informações antes do primeiro contato na escola, como ele relata na entrevista:

Excerto 25:

“É questão do costume porque a gente sempre estudou inglês, neh. Aí a gente pensa do espanhol assim: ‘nó esse trem não tem nada a ver.’” (João, E, FE)

A atribuição do estranhamento por João se relaciona com o desconhecimento. Essa atribuição de “esquisito” existia no lugar do vazio porque pelo que o participante relata na entrevista, a estranheza com espanhol ocorria porque a oportunidade de aproximação maior era até então com inglês. Desse modo, a crença anterior se relacionava mais com desconhecimento do que com estranhamento. Os dados revelam também que o reconhecimento da diferença parece tornar o ELE estranho e o reconhecimento da semelhança parece tornar a língua mais reconhecível e atraente, como se observa no excerto seguinte:

Excerto 26:

“Pensava que era muito diferente, mas depois de um trabalho vi que não é assim.” (Augusto, Q1, FE)

Augusto enfatiza que a oportunidade de fazer um trabalho sobre a cultura hispânica o permitiu reconhecer que a cultura não é tão diferente quanto o estudante pensava que fosse antes de começar a estudar ELE. Antes de ter o primeiro contato com ELE, sua crença era de que se tratava de uma cultura muito diferente da cultura brasileira e por isso lhe parecia estranha. Após realizar um trabalho sobre os países latinos, solicitado pela professora de sua turma, o aluno pôde compreender que havia interseções com a cultura brasileira e isso tornou a cultura hispânica mais familiar. Nesse caso, o ponto de interseção entre a cultura brasileira e a hispânica favorece a identificação entre as duas culturas e logo, o interesse em aprender. Sendo assim, a relação de espelhamento que discute Celada (2002) se torna, nesse aspecto, um ponto positivo para a aprendizagem. Por outro lado, é curioso que seja essa identificação um ponto necessário ao favorecimento do interesse pelo

espanhol. Isso significa que se não houvesse essa identificação não haveria o interesse pela aprendizagem?

Para Assis-Peterson et al (2010) o sentido surge da relação do sujeito com o contexto sócio histórico no qual está inserido. Ou seja, o sentido se constrói na retomada constante do já dito e, portanto, as crenças não são neutras nem expressões aleatórias de gostos e emoções. Elas estão relacionadas com o contexto social e cultural em que são expressas. A história do ensino de ELE no Brasil, como visto no capítulo 2, está permeada por momentos de incerteza e de falta de clareza dos reais motivos que levaram à implantação do ensino de ELE nas escolas do país. Além disso, o ensino da língua ficou historicamente atribuído ao segundo plano, à segunda língua, a língua optativa. Nesse contexto, parece mesmo difícil não haver estranhamento do aluno brasileiro com relação à língua e cultura hispânica.

Ao mesmo tempo em que parecem sentir esse estranhamento em relação à língua hispânica, os alunos também percebem a cultura hispânica como interessante. Talvez isso aconteça porque a aproximação com a cultura hispânica pode trazer admiração em relação a essa cultura. Além disso, se conecta com a crença sobre a beleza da língua espanhola. As duas crenças (beleza do espanhol e admiração pela cultura hispânica) revelam admiração pela cultura hispânica numa relação dinâmica e paradoxal (BARCELOS, 2006) com as crenças sobre a diferença e estranhamento. Parecem revelar também que, sob uma mudança de paradigma que apresente possibilidades de (re)conhecimento e aproximação com a outra cultura que até dado momento parecia estranha, diferente demais e até esquisita, pode haver também uma mudança nas crenças evidenciadas pelos sujeitos. É importante observar que os excertos que se referem a estranhamento estão todos com verbos no passado, como se nota nos excertos a seguir:

Excerto 27:

“Pensava que eles eram muito diferentes, mas na verdade não são.” (Paula, Q1, FE)

Excerto 28:

“Meio estranho porque não conhecia muito sobre o espanhol.” (Artur, Q1, FE)

Nestes excertos, os participantes relatam sua impressão sobre ELE e sobre a cultura hispânica antes de começar a estudar a língua. O desconhecimento era um aspecto que favorecia a impressão de que o espanhol era “estranho”. Além disso, o pronome “eles” sugere um distanciamento que parece ser gerado pela falta de identificação com a cultura materna. Sendo assim, “eles” desconhecidos e diferentes permanecem também estranhos até que se tornem mais próximos. Ao se tornar uma cultura mais próxima pela abertura que a aprendizagem proporciona, como pressupõem as OCEM (BRASIL, 2006) o novo conhecido se torna mais atraente. Isso parece reforçar que, sob a possibilidade de aproximação e oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a cultura hispânica, há uma mudança de crenças que transforma inclusive a perspectiva do tempo verbal utilizado pelos participantes. Talvez por isso os excertos que dizem respeito às crenças que denotam admiração pelo espanhol apresentem verbos conjugados no presente do indicativo. Um exemplo é o excerto 30:

Excerto 29:

“Agora eu conheço os lugares que falam espanhol e soube que eles são legais.” (Paula, Q2, FE)

Paula reconhece que antes de começar a estudar ELE não conhecia muito sobre os países hispanofalantes, mas agora que conhece “os lugares que falam espanhol”, ela sabe que eles são bem “legais”. Essa diferença entre os tempos verbais parece indicar que há um conjunto de crenças que se atribui ao ELE antes do contato com a aprendizagem da língua e outro conjunto de crenças que se revela após esse contato. A subjetivação que defende Celada

(2008) permite (re)conhecimento do outro na sua própria cultura e da sua cultura no outro. Além disso, como propõem as OCEM (2006) permite que o sujeito se constitua para além do aprender a reconhecer a estrutura e falar uma LE.

Na subseção seguinte discuto a importância do espanhol com relação a outras línguas.

4.2.3 Crenças sobre a relação do espanhol com outras línguas

Nesta subcategoria estão agrupadas as crenças que dizem respeito a como os participantes enxergam ELE em relação a outras línguas, inclusive ao português. Os dados evidenciaram as crenças: a) espanhol é mais fácil que outras línguas; b) espanhol é tão importante e mais fácil que inglês; c) espanhol é parecido com português; d) os falsos cognatos dificultam a aprendizagem de espanhol. Cada uma dessas crenças é discutida a seguir.

A crença que mais se destacou nessa subcategoria foi a de que ELE é mais fácil de aprender do que outras línguas. Essa facilidade, na maior parte dos dados, diz respeito à atribuição de facilidade de compreender que os participantes em sua maioria relacionam com espanhol, como se nota no seguinte excerto:

Excerto 30:

“Eu sempre achei que era mais fácil de entender.” (Maria, Q1, IF)

Neste excerto, Maria relata que mesmo antes de começar a estudar ELE, a língua lhe parecia mais fácil de entender. O fato de a participante “sempre” ter achado o espanhol mais fácil de entender diz respeito a um construto social a respeito de ELE que tem se revelado nos dados. A crença de que espanhol é fácil, já discutida em diversos trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de ELE, (ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b; FERREIRA, 2009; MACIEL, 2014; LIMA, 2011) de que o espanhol é fácil. Essa

crença está calcada principalmente na de que espanhol é parecido com português (CELADA, 2002). O seguinte trecho da entrevista confirma essa relação entre semelhança linguística e facilidade:

Excerto 31:

Entrevistadora: Você comenta que achou o espanhol mais fácil e mais interessante. Por que você achou isso?

Lucas: Eu achei parecido com o português, então é mais interessante de aprender.

(Lucas, E, FE)

Para Lucas, o fato de espanhol ser parecido com português torna a língua mais fácil e mais interessante. Não está claro nos dados se essa atribuição de interessante se deve principalmente à facilidade ou a outros atributos da ELE. Sobre a facilidade da língua espanhola, Zolin-Vesz (2013b) defende que a escolha pela ELE pode estar muitas vezes calcada no mito da facilidade, a partir do qual a língua demandaria menos esforço intelectual e tempo de estudo para ser aprendida. Desse modo, no Brasil, o estudante que supostamente não conseguiria alcançar o nível desejado no estudo de inglês, acredita que espanhol seja a língua possível de aprender, sustentado pela crença, socialmente construída, da semelhança do espanhol com português. Os excertos seguintes também deixam clara a atribuição de facilidade à aprendizagem de ELE:

Excerto 32:

“Eu acho mais fácil que outras línguas para aprender.” (Maira, Q1)

Excerto 33:

“Mais fácil, porque mesmo se a pessoa não souber falar o espanhol direitinho ela vai entender.” (João, E)

Os dois excertos foram respostas à pergunta “o que te motivou a aprender espanhol?”, presente no Questionário 2 (vide Apêndice 5). Boa parte dos participantes respondeu a essa pergunta fazendo alusão à facilidade de aprender, compreender e pronunciar espanhol. Isso parece confirmar a crença comum de que espanhol é uma língua fácil, o que por sua vez corrobora a discussão proposta por Zolin-Vesz (2012, 2013a, 2013b). Por outro lado, boa parte dos participantes também responde a essa pergunta do Questionário 1 com afirmações como as seguintes:

Excerto 34:

Os pontos positivos são os modos como é falada e também é mais fácil de entender. (Renata, Q1, FE)

Excerto 35:

“Pensava que era uma língua muito mais compreensível e mais interessante, mais estilosa.” (Heitor, Q1, FE)

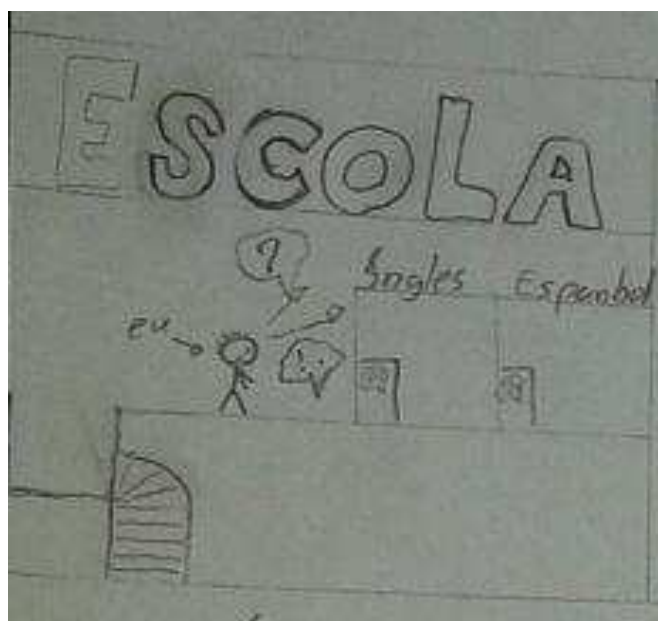
Nesses excertos, percebe-se que nem toda atribuição de interesse se deve ao fato de que se trata de uma língua mais fácil de aprender. Como discutido na crença sobre o espanhol ser uma língua bonita, a facilidade nesse caso também reforça a identidade de ELE e firma a mesma como uma língua diferente do português, apesar da crença sobre facilidade.

Celada e Rodrigues (2005) adverte que, no processo de se aprender, estranhamento e identificação se sobrepõem, o que torna a aprendizagem de LE um espaço de subjetivação. Isso significa que ao se propor a aprender uma LE, o sujeito ocupa novas posições do dizer diferentes daquelas que ocorrem no terreno da língua materna. Por isso os dizeres e crenças sobre a LE que se aprende podem ser muitas vezes múltiplos e contraditórios.

Além disso, o caráter dinâmico, complexo, inter-relacionado e não linear que as crenças possuem (BARCELOS, 2015) explica porque os estudos identificam crenças em interação com outras, relacionadas de maneira complexa e muitas vezes contraditória. O fato de ELE ser visto como fácil pode

ter relação com a crença na semelhança com português e ser um indício de que LE deve ser fácil de aprender. Por outro lado, ao mesmo tempo pode ser considerada mais fácil porque se admira mais a língua em relação a outras LEs.

A discussão sobre a facilidade do espanhol está também representada pela segunda crença mais recorrente nessa subseção: espanhol é tão importante quanto e mais fácil do que inglês. Apesar de essa crença estar relacionada diretamente com a de que espanhol é mais fácil de aprender que outras línguas, optei por discuti-la separadamente. Isso porque os excertos parecem acionar mais especificamente questões relacionadas à aprendizagem de LEs no Brasil e à relação que os participantes desta pesquisa fazem entre aprender inglês e aprender ELE. Vejamos como exemplo a narrativa visual 3, já discutida anteriormente:



Narrativa Visual 5 (Heitor, FE)

Na narrativa visual 5, Heitor se representa em dois momentos distintos: um referente à sala de aula de inglês e outro referente à aula de ELE. À aprendizagem de inglês o participante relaciona o símbolo de uma interrogação e à aprendizagem de ELE o participante atribui o símbolo de exclamação. A representação simbólica do sentimento que o participante sente frente à

aprendizagem das duas línguas revela que, para o estudante, inglês representa dúvidas e o espanhol interesse, animação. O texto que acompanha a narrativa visual deixa mais claro a crença do participante:

Excerto 36:

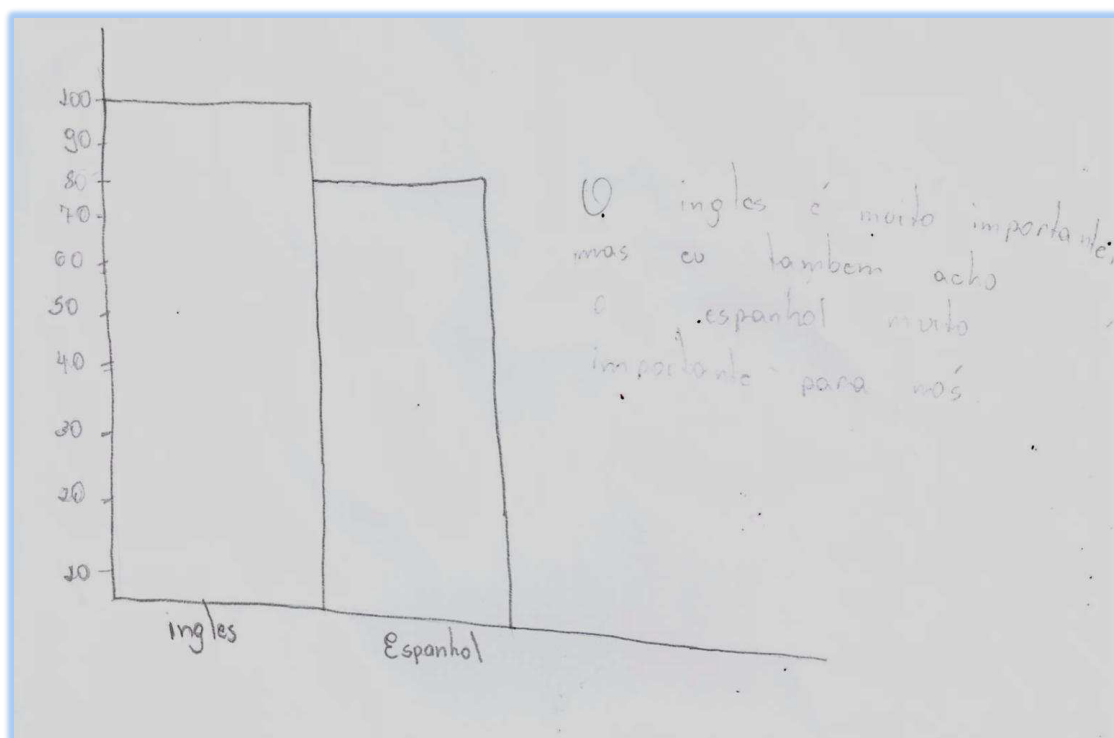
“O desenho ilustra uma pessoa (no caso eu) passando por duas salas, uma de inglês outra de espanhol. Na sala de inglês não entendo nada que eles falam. Já na sala de espanhol entendo várias coisas e então resolvo fazer espanhol por ser mais compreensível.” (Heitor, NV, FE)

Em sua explicação, Heitor representa inglês como algo que para ele foi inalcançável. Ao ser mais compreensível, o ELE se apresenta então como uma língua de aprendizagem mais palpável ao despertar nele maior sensação de aprendizagem. Nesse caso, a crença na facilidade de ELE se revela como uma motivação para a escolha e permanência no estudo dessa LE. Zolnier (2012) afirma que estudantes se sentem animados com a aprendizagem de línguas quando as emoções acionadas por essa aprendizagem também são positivas. Nesse caso, o sentimento que parece ter sido acionado na aprendizagem de ELE foi de que o aluno era capaz de aprender, por isso ele se sente motivado a permanecer estudando a língua. Por outro lado, essa crença do participante de que não tenha compreendido nada na aula de inglês e que compreende na aula de espanhol pode estar calcada na crença de que não se aprende inglês na escola extensamente discutida em trabalhos sobre ensino e aprendizagem de inglês, como o de Coelho (2005) e também na crença sobre a facilidade do espanhol. O excerto de João exemplifica essa ideia:

Excerto 37:

“Aí você estuda, você olha pra língua e pensa assim: nó isso é bem melhor, é bem mais fácil, bem mais legal de aprender e tal.” (João, E, FE)

Neste excerto percebe-se que João considera que espanhol é mais fácil de aprender em comparação com outras línguas. O estudante deixa implícita a comparação com inglês, já que em outro momento da entrevista relata que foi a língua que estudou durante todo o ensino fundamental. Paula, em sua narrativa visual, também deixa implícito que a crença na facilidade do espanhol se deve à comparação com inglês:



Narrativa Visual 11 (Paula, FE)

Na narrativa de Paula, nota-se que ela acredita que inglês tenha muita importância e representatividade na aprendizagem de línguas, mas também considera que espanhol é importante. O texto de sua narrativa visual deixa claro sua visão sobre essa importância:

Excerto 38:

“O inglês é muito importante, mas eu também acho o espanhol muito importante para nós.” (Paula, NV, FE)

Além disso, a crença sobre a equivalência da importância do espanhol em relação ao inglês se baseia em parte também em certa rejeição ao inglês, como se percebe no seguinte trecho:

Excerto 39:

“Eu me acostumei mais com o espanhol em um ano do que com o inglês a minha vida escolar quase inteira.” (João, Q2, FE)

João atribui mais familiaridade ao estudo de ELE do que foi possível estabelecer com o de inglês durante toda a “vida escolar”. Percebe-se que essa familiaridade denota que o participante estabeleceu com espanhol uma proximidade que até então não tinha sido possível com uma LE. Percebe-se também, como já dito anteriormente, uma relação também de desinteresse pelo estudo de inglês, o que não aconteceu até o momento com o estudo de ELE. Apesar de ter sido exposto durante sua vida escolar “quase inteira” ao estudo de inglês, isso não significou mais costume com essa língua. O participante parece denotar inclusive certa preferência ao estudo de ELE, o que fica claro em trecho de sua entrevista:

Excerto 40:

“Aí você estuda, você olha pra língua e pensa assim: nó isso é bem melhor, é bem mais fácil, bem mais legal de aprender e tal.” (João, E, FE)

Neste excerto, João expressa claramente o interesse maior por espanhol. Entretanto, não está claro se esse interesse maior é devido ao fato de que o estudante considera mais fácil aprender espanhol do que inglês, já que entre as razões para considerar “legal” aprender ELE está o fato de ser “bem mais fácil”. Apesar de confirmar que inglês é a língua “veicular” para o mercado de trabalho (CELADA, 2008), ELE parece ser a língua que aciona sentimentos que não estão ligados a essa visão funcional de língua. Aprender inglês é importante para o mercado, mas espanhol é também importante não

só para o mercado de trabalho. Espanhol, para boa parte dos participantes desta pesquisa, remete também a prazer, beleza e curiosidade.

Barcelos (2004) destaca que as crenças podem ser originadas coletivamente através de aspectos culturais, midiáticos ou mesmo influenciadas por pessoas que consideramos ter mais autoridade. A crença de que espanhol é tão importante quanto inglês não deixa de enfatizar a importância que se considera que inglês tem. Essa importância do inglês como LE pode estar calcada na crença construída socialmente de que inglês é importante por ter maior número de falantes mundialmente, pela importância econômica ou pelo status atribuído pela mídia brasileira a essa língua.

Por outro lado, a crença de que espanhol é tão importante quanto inglês pode deixar o ELE no mesmo status de importância que se atribui geralmente à língua inglesa, sem o aspecto veicular que destaca Celada (2008). A importância do espanhol pode estar relacionada ao fato de que a aprendizagem dessa língua aciona e está envolvida por crenças que influenciam a maneira de significar o mundo e a si próprio (BARCELOS, 2015).

Outro aspecto da importância da aprendizagem de ELE em relação ao inglês diz respeito à crença recorrente em trabalhos sobre crenças sobre o ensino de inglês em escolas regulares: de que não se aprende inglês na escola e por isso o lugar ideal para realmente se aprender a língua seria o curso de idiomas (COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007, 2012). Sendo assim, ao se verem obrigados ao estudo de inglês desde o ensino fundamental e não enxergarem que esse estudo lhes proporcionou aprender a língua, a nova possibilidade representada pelo espanhol ganha importância. Isso porque nos contextos onde a pesquisa ocorreu todos os estudantes fizeram a opção pelo ELE. Como discutido no capítulo 2, essa escolha está relacionada, em alguns casos, à crença na facilidade de compreensão do espanhol. Sendo assim, ao se depararem com uma LE que acreditam conseguirem aprender na escola, ao contrário do que ocorria com inglês, a aprendizagem de ELE se torna tão importante quanto a de inglês.

Desse modo, os dados sugerem que o inglês é a língua que não se pode deixar de estudar por ser a mais falada mundialmente e por sua importância para o mercado de trabalho, como observado em alguns excertos acima. O espanhol, por outro lado, aparentemente é, nos contextos pesquisados, a outra possibilidade de estudo de LE que para esses estudantes se configura, por razões diferentes do inglês, como uma LE importante.

Os pontos considerados até aqui remetem à natureza contraditória e dinâmica das crenças (BARCELOS, 2006), mas também parecem demonstrar a complexa relação entre português e espanhol, discutida por Celada (2002, 2005). Entretanto, a reflexão a respeito crença sobre a semelhança entre português e espanhol pode trazer alguns pontos de luz para essa discussão. Embora não tenha tido tantas ocorrências específicas nesta pesquisa, a maior ocorrência da crença sobre a semelhança entre espanhol e português frente às demais consiste no fato de que boa parte das crenças observadas nos dados remeterem a ela. Por isso, nesta análise buscarei primeiro focar nas crenças que explicitam essa comparação e depois fazer um paralelo com outras crenças já discutidas neste trabalho. O excerto 44 é um exemplo da crença na semelhança entre espanhol e português:

Excerto 41:

“Eu achei parecido com o português, então é mais interessante de aprender.” (Arthur, E, FE)

Neste excerto, Arthur aponta para a semelhança entre espanhol e português. Segundo o estudante, o que torna o ELE “interessante” para aprender é justamente essa semelhança. A relação explicitada por Arthur sugere que a escolha pelo curso de ELE se deveu à crença sobre a semelhança, que por sua vez remete à facilidade.

Essa suposta correspondência entre as duas línguas é discutida por Celada (2002). Segundo a autora, essa relação de semelhança busca homogeneizar tanto a língua e cultura do Brasil quanto a dos países hispanofalantes. Ao se considerar uma semelhança entre as línguas,

desconsidera-se que existem variações linguísticas, culturais e sociais que expressam a heterogeneidade das línguas e das culturas. A esse respeito, a autora adverte que, apesar de haver uma semelhança linguística entre português e espanhol, a relação de espelhamento provocada pelas interseções linguísticas, culturais e históricas (no caso dos países latinos) não corresponde à totalidade da relação entre português e espanhol. Há pontos linguísticos e principalmente culturais e históricos que não se encontram nesse espelhamento. Além disso, espelhamento não quer dizer identidade. Sendo assim, parece haver uma identificação dos participantes com a língua hispânica, seja por supor uma semelhança entre as duas línguas, seja por supor uma facilidade de compreensão do espanhol. Entretanto, a identidade de ELE é uma e a do português é outra. Ou são outras, já que existe também uma pluralidade de identidades nas línguas.

O espelhamento entre português e espanhol (CELADA, 2002) sugere que as duas línguas se assemelham em sua totalidade e não apenas linguisticamente. Esse efeito muitas vezes se associa a certo menosprezo pela aprendizagem de LEE. Dessa maneira, a relação do brasileiro com ELE, segundo Celada (2002), sempre esteve balizada por um tripé "espanhol - língua parecida - língua fácil" (p. 35). O excerto seguinte é um exemplo de como esse tripé permeia o pensamento coletivo dos participantes desta pesquisa:

Excerto 42:

Idioma parecido com o português, mais facilidade. (Augusto, Q1, FE)

Para Augusto, assim como para Arthur (Excerto 44), o fato de considerar espanhol parecido com português é que determina sua escolha por estudar a língua no ensino médio. Como já discutido anteriormente, fica o questionamento sobre a relação entre língua fácil e menor esforço para estudo. Não é apenas o ELE que é menosprezado, mas a LE na escola. Então, já que, em geral, quase toda LE é vista sem grande importância por parte dos

estudantes (COELHO, 2005), a escolha por uma língua que representaria menor esforço para o estudo se apresenta como uma opção menos angustiante e frustrante. O excerto seguinte corrobora o tripé "espanhol - língua parecida - língua fácil" e a relação entre melhor opção para se estudar:

Excerto 43:

“Aí a gente fala o português e do nada já sai o espanhol, quase sem ver a gente fala as coisas em espanhol, fala duas três palavras e...” (Arthur, E, FE)

Arthur se mostra animado com a aprendizagem de ELE porque diferentemente do que acontecia com o estudo de inglês ele consegue “quase sem ver” produzir “duas três palavras” em espanhol. Há um paralelo entre falar espanhol praticamente enquanto se fala português, o que coloca as duas línguas numa relação de espelhamento como se houvesse uma grande interseção entre as mesmas. Essa suposta grande interseção torna aparentemente fácil transitar entre uma língua e outra sem grandes esforços, “quase sem ver”. Assim, a escolha pelo ELE pode estar vinculada a essa crença e não apenas ao fato de que a língua parece interessante, atraente, importante. A crença da semelhança com português se baliza então em outras duas crenças recorrentes nas crenças arraigadas da sociedade brasileira: a de que não se aprende LE na escola e a de que o aluno da escola pública não tem maiores perspectivas, como viajar ou exercer cargos nos quais a LE possa ser importante.

O excerto 47 é um exemplo da relação entre facilidade e motivação para escolha e atração pela língua:

Excerto 44:

“Meu primeiro contato com o espanhol foi bom, pois não tive muita dificuldade para entender.” (Augusto, Q1, FE)

Neste excerto, ao responder à questão sobre como e qual foi o primeiro contato com o espanhol, o participante relata que foi “bom”, pois acredita que “não teve muita dificuldade para entender” o que a professora falava. Essa relação entre “bom” e “fácil” coloca em xeque a legitimidade de ELE enquanto LE, pois remete à “falta de atribuição de saber” (CELADA, 2002), ou seja, não é necessário estudar para saber espanhol.

À medida que essa crença sobre a língua fácil, embasada numa suposta relação de espelhamento entre português e espanhol, leva à crença de que o ELE é a melhor opção para o aluno de escola pública (que supostamente necessita algo fácil para aprender) ela não permite a construção de uma transformação social (ZOLIN-VESZ, 2013b). Configura-se, pois, em uma crença que possibilita a manutenção da estratificação social.

Para Barcelos (2015), as crenças revelam nossa interação com nossas próprias experiências e com o mundo a nossa volta. Sabidamente, a interação dos brasileiros com a LE remete a uma interação ainda não muito resolvida com a língua inglesa. Somos muito expostos ao inglês em músicas, filmes, séries, empréstimos linguísticos e dessa maneira parece natural que essa seja a língua veicular, utilitária (CELADA, 2008) e necessária para o trabalho e para viagens. Isso parece colocar o estudante brasileiro numa relação de assujeitamento diante dessa língua. Relação essa que na verdade é um construto social embasado na *utilidade* da língua inglesa. Entretanto, o inglês ensinado na escola parece não condizer com esse utilitarismo e por isso a sensação de fracasso do estudante. Ao se sentir fracassado diante da língua imposta e considerada necessária, a escolha pela *facilidade* parece ser a melhor opção.

Essa crença na semelhança entre espanhol e português dialoga com outras três crenças discutidas nesta pesquisa: a da facilidade do espanhol em relação a inglês e outras línguas e da rapidez da pronúncia dos falantes nativos. Nos próximos parágrafos procuro refletir sobre a relação entre essas crenças com a de que o espanhol é parecido com o português.

A crença na facilidade do espanhol em relação ao inglês, como já discutido anteriormente, tem relação com a crença na semelhança do espanhol com português, na medida em que pressupõe uma facilidade relativa à semelhança entre as duas línguas latinas. Da mesma forma, a crença de que espanhol é mais fácil que outras línguas também se ancora nessa mesma pressuposição de facilidade. Igualmente, as duas crenças remetem à confusão entre proximidade linguística e facilidade bastante arraigada na sociedade brasileira (PARAQUET, 2009). Além disso, remetem também a um mito de que ao aprender a LE na escola o que se deve aprender são as estruturas linguísticas e não os aspectos culturais e sociais atrelados a toda língua. Segundo Morin (2000), o ensino de uma LE na escola deve promover a aproximação e reflexão sobre a outra cultura. Isso significa que o foco no linguístico não deveria ser prioridade da escola, o que confronta a crença cristalizada de que não se aprende LE na escola e, portanto, de que não se aprende inglês na escola.

A crença na facilidade do espanhol em relação ao inglês e a outras línguas remete a essa contradição na medida em que pressupõe que existe uma competência linguística que só se alcança na aprendizagem de ELE, devido à semelhança com o português. Além disso, remete também ao mito de que se adquire competência linguística facilmente em ELE, como demonstra o excerto abaixo:

Excerto 45:

“Aí a gente vê a tradução da música e vai e liga a palavra com a tradução da música e a gente vai ... de repente você já sabe, de repente você aprendeu...” (João, E, FE)

Neste excerto, João utiliza a expressão “de repente” para expressar como acontece, na sua visão, a aprendizagem de ELE. Além de considerar que aprendizagem de línguas é saber a tradução das palavras na língua alvo, a afirmação “de repente você aprendeu” revela que o participante considera que se aprende ELE facilmente, quase sem nenhum esforço.

Já a crença na rapidez da fala dos falantes nativos dialoga com a crença na semelhança do espanhol com português porque se pressupõe que ao ouvir os falantes nativos falando apareceria o espelhamento entre as duas línguas. Entretanto, o que se encontra é uma língua diferente, com marcas próprias que não confirmam a pressuposição de uma grande interseção entre português e espanhol.

Essa mesma pressuposição se evidencia na quarta e última crença observada nos dados nesta subcategoria, a de que os falsos cognatos dificultam a aprendizagem de ELE. Essa crença, segundo Celada (2002), remete “àquele lugar-comum fortemente cristalizado que reduzia, em sua versão mais forte, a diferença da ELE com relação ao português a uma lista de falsos cognatos” (p. 133). O que está fora dessa lista então é a parte fácil, que é todo o resto do ELE. O excerto seguinte exemplifica a relação que um aluno atribui entre dificuldade e falsos cognatos:

Excerto 46:

Tive dificuldade, “pois os chamados falsos amigos confundem muito.” (Paulo, Q1, IF)

Neste excerto, Paulo atribui à dificuldade que teve no primeiro contato com o ELE com a existência de palavras que “confundem muito”. Isso pressupõe que o que não está dentro dessa lista de falsos amigos torna a aprendizagem de ELE fácil. Percebe-se que, além de desconsiderar o aspecto de enriquecimento cultural da aprendizagem de línguas, a crença foca no perfil veicular da língua (CELADA, 2008), a partir do qual a língua aprendida será utilizada para algo.

Essa crença, que remete à ilusão de que se aprende fácil e rapidamente o espanhol, representa uma pedra no caminho. Se esse obstáculo for vencido, então supostamente se terá aprendido ELE. Além disso, essa crença remete também à ilusão de que os falsos cognatos podem ser compreendidos sob a suposição de uma homogeneidade linguística e cultural do português e do espanhol (CELADA, 2002) que não se confirmam na prática. O excerto

seguinte exemplifica que a questão cultural é desconsiderada na crença sobre a dificuldade dos cognatos:

Excerto 47:

“Às vezes você fala: ah, essa palavra é esquisita e tal igual uma palavra lá que às vezes tem um sentido no Brasil aí você vê e pensa nó que palavra esquisita, aí você começa a brincar e tal. Aí quando você começa a estudar a própria língua, aí você começa a abrir a mente, a pensar mais coisas, pesquisar certas coisas também sobre a língua, sobre as palavras.”
(Arthur, E, FE)

Neste excerto, ao dizer que a palavra “tem um sentido no Brasil”, Arthur considera a representação linguística do português brasileiro um todo homogêneo ao qual corresponderia um sentido igual a determinada palavra em todo Brasil. A compreensão das palavras do espanhol abriria a mente para o fato de que em espanhol existe um significado igualmente homogêneo para as palavras “esquisitas” que corresponderiam à dificuldade na aprendizagem de ELE. Desse modo, a análise das crenças evidenciadas deixa clara a natureza dinâmica, contextual, social e contraditória das crenças (Barcelos, 2007).

Em resumo, os dados sugerem que os alunos acreditam em uma aprendizagem de ELE conectada com suas experiências e expectativas de vida, por isso se destacam crenças como a aprendizagem de ELE através de músicas e vídeos e importância do espanhol para acesso a novas oportunidades. Importante também destacar que entre as razões para se estudar o espanhol tenha se revelado a curiosidade em relação ao ELE. Essa crença sugere que, talvez expostos à oportunidade de aprender ELE como opção ou como mais uma LE na escola, os alunos possam tender a valorizar e aproveitar essa oportunidade. Isso é reforçado pela crença sobre ELE ser tão importante quanto inglês. Por outro lado, crenças sobre a facilidade do espanhol em relação ao inglês e semelhança com o português reforçam pensamentos arraigados na sociedade brasileira que sugerem que o ELE é facilmente aprendido, mesmo sem grandes esforços. Essas últimas crenças citadas colocam em questionamento a aparente simpatia sugerida pelas

crenças citadas acima. Isso porque não fica claro se a aparente simpatia realmente indica interesse e boa vontade dos alunos participantes desta pesquisa em relação ao espanhol, ou se indicam que espanhol se mostra como uma língua supostamente mais fácil e por isso de estudo menos estressante que o relatado por alguns participantes com relação a experiência de estudo de inglês. Entretanto, as crenças sobre a beleza do espanhol e sobre a língua ser interessante parecem reforçar interesse e admiração pelo espanhol, indicando a complexidade e dinamicidade da natureza das crenças (BARCELOS, 2006). Os dados também corroboraram o caráter contextual das crenças, pois algumas ocorrências variaram entre os dois contextos pesquisados de acordo com idade, experiência no mercado de trabalho e expectativas sobre a relação entre o estudo de uma LE e o futuro pessoal e profissional. A recorrência maior da crença sobre a importância de ELE para acesso a novas oportunidades e mercado de trabalho é um exemplo desse caráter contextual, pois está relacionada com as expectativas de (re)inserção no mercado demonstrada pelos alunos da escola 1.

A discussão sobre a relação entre as crenças reveladas pelos dados e o contexto será discutida mais detalhadamente no Capítulo 5, no qual apresento as considerações finais deste trabalho e procuro dar a tessitura final da análise dos dados.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa. Ele está dividido em quatro partes: na primeira, retomo as perguntas de pesquisa tentando respondê-las; na segunda, apresento e reflito sobre as implicações desta pesquisa para o ensino e aprendizagem de línguas; na terceira, discorro sobre algumas limitações desta pesquisa; e finalmente, apresento sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar e analisar as crenças de alunos de espanhol de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa, quais sejam:

- a)** Quais as crenças de alunos de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte a respeito do ensino e aprendizagem de espanhol?
- b)** Qual a relação entre as crenças dos alunos nesses dois contextos?
- c)** Quais fatores contextuais influenciam nas crenças dos alunos?

A seguir, retomo cada uma dessas perguntas de pesquisa e a discussão dos resultados apresentada no capítulo 4.

5.1.1 Quais as crenças de alunos de duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte a respeito do ensino e aprendizagem de espanhol?

Os resultados sugeriram duas grandes categorias de crenças dos alunos: sobre a aprendizagem de espanhol e sobre a língua e cultura espanhola. A tabela 5 traz um resumo dessas crenças:

APRENDIZAGEM DE ESPANHOL	LINGUA ESPANHOLA
1)Crenças sobre a melhor forma para se aprender espanhol • Se aprende espanhol através de vídeos e músicas • É importante a tradução para aprender espanhol • Se aprende espanhol em contextos formais de ensino	3)Crenças sobre a língua espanhola • Rapidez na pronúncia do espanhol pelos falantes nativos • Beleza do ELE 4)Crenças sobre a cultura hispânica • É diferente • É interessante
2)Crenças sobre os motivos para se estudar espanhol • Importante para ter acesso a novas oportunidades e mercado de trabalho • Importante para viagens e cultura • Curiosidade em relação ao espanhol	5)Crenças sobre a relação do espanhol com outras línguas • Espanhol é mais fácil que outras línguas • Espanhol mais fácil e tão importante quanto inglês • Espanhol é parecido com português • Os falsos cognatos dificultam a aprendizagem de espanhol

Tabela 5 – Crenças dos alunos sobre aprendizagem de espanhol e sobre a língua espanhola.

Como ilustrado na Tabela 4, a categoria das crenças sobre a melhor maneira de aprender é composta por quatro outras crenças. A primeira diz respeito a aprendizagem através de vídeos e músicas. Para os participantes, a ludicidade e leveza dessas mídias facilita e ajuda a manter o interesse na aprendizagem. A segunda crença revela que eles também acreditam que é necessário ter acesso a contextos formais de ensino para se aprender espanhol. A terceira crença sugere que os participantes acreditam na necessidade da tradução para aprender. Essa crença se conecta com a crença sobre vídeos e músicas como melhor forma de se aprender, uma vez que

sugere que para se ter tradução então é necessário ter acesso a músicas e legendas de filmes, ou seja, é necessário utilizar mídias na aprendizagem.

Outra categoria que emergiu dos dados refere-se às razões para se aprender espanhol. Uma das principais razões observadas diz respeito à importância do espanhol para acesso a novas oportunidades e para o mercado de trabalho. Essa crença sugere que os participantes enxergam no espanhol a possibilidade de crescer profissional e academicamente. Além disso, os participantes apresentaram a crença de que o espanhol é importante para viagens e cultura. Então, junto à visão aparentemente utilitarista que a aprendizagem da língua envolve para esses participantes, eles também veem no estudo de espanhol uma oportunidade de ampliar as possibilidades de suas vidas (OCEM, 2006; MORIN, 2000), permitindo pensar em uma viagem futura para um país de língua nativa espanhola. Importante também destacar que ao considerar o crescimento cultural que aprender espanhol pode proporcionar, parece haver a percepção de que uma LE é mais que acumular um conhecimento para ser utilizado em algum momento de suas vidas, é acessar percepções de mundo que aprender (uma língua estrangeira) permite acessar (MORIN, 2000). A última razão apontada pelos alunos diz respeito à curiosidade em relação ao espanhol, que sugere que, para eles, aprender uma LE não se conecta apenas a uma visão utilitarista da aprendizagem, pois muitos ponderaram sobre a importância do inglês por ser a língua mais falada mundialmente, mas acreditam também que o espanhol lhes desperta curiosidade, por ser uma língua e uma cultura com a qual tinham pouca aproximação antes de estudar e sobre a qual pouco conheciam.

A segunda categoria de crenças diz respeito especificamente à língua espanhola. Os participantes sentem admiração pelo espanhol, mas também acreditam que a pronúncia dos falantes nativos é muito rápida e isso para eles dificulta a compreensão da língua. Apesar de lhes parecer que o espanhol tem pronúncia muito rápida, consideram também que a língua é muito bonita. Nesse sentido, pode-se especular que a língua aciona ao mesmo tempo crenças sobre uma suposta facilidade (CELADA, 2002), que se confronta com a crença sobre dificuldade de compreensão da fala dos falantes nativos, e

também com a admiração que afirmam sentir pela língua espanhola. Esses atributos de estranho e interessante também se referem às crenças sobre a cultura hispânica. Os participantes consideraram essa cultura estranha porque lhes parece muito diferente da brasileira ou porque é totalmente desconhecida para eles. Entretanto, ao se acessar informações sobre essa cultura a partir do estudo da língua, ela passa a lhes parecer interessante.

Um dos destaques entre as crenças sobre a língua espanhola se refere à relação que os participantes parecem fazer entre o estudo de espanhol e o estudo de inglês. Essa relação foi detectada na crença de que o espanhol é mais fácil e tão importante quanto o inglês, que apesar de confirmar a crença na importância do inglês como língua veicular por excelência (CELADA e RODRIGUES, 2005), também destaca que espanhol é importante de ser estudado. Parece haver uma tendência nos participantes desta pesquisa em se acreditar que inglês seria a língua obrigatória de ser aprendida e o espanhol seria a língua de escolha. Isso porque a importância do espanhol se refere à proximidade do Brasil com países hispanofalantes e pela língua e cultura representarem beleza e interesse para os participantes.

A relação com obrigatoriedade do estudo de inglês também aparece de duas formas diferentes. A primeira diz respeito ao fato de os participantes considerarem inglês como língua de estudo obrigatório devido a sua importância comercial e pelo grande número de falantes. A segunda diz respeito a certo cansaço da aprendizagem de inglês, uma vez que a língua é obrigatória desde o ensino fundamental; assim, a oportunidade de estudar outra ou mais uma língua seria apenas para o ensino médio, no caso desses estudantes.

Além disso, a crença na facilidade do espanhol frente ao inglês também remete a uma suposta facilidade do espanhol por acreditar-se ser parecido com o português (CELADA, 2002; ZOLIN-VESZ, 2012), o que estaria numa direção contrária às crenças sobre a rapidez da pronúncia dos falantes nativos, sobre a necessidade de fluência na língua alvo, sobre a aprendizagem em contextos formais de ensino. Isso porque essas crenças sugerem que o espanhol não é

uma língua de domínio tão fácil assim e que seria necessário estudo para aprendê-la.

Por outro lado, a crença na facilidade do espanhol está na mesma direção da crença de que espanhol é mais fácil que outras línguas. E essa última crença parece ter relação direta com a crença de que espanhol é parecido com português (CELADA, 2002) e com a de que os falsos cognatos dificultam a aprendizagem de espanhol. Ou seja, na verdade é como se houvesse uma espécie de teia de aranha sustentada pela crença da semelhança de espanhol com português, o que acarretaria na facilidade do espanhol. Como acreditam que a língua é fácil por ser parecida com o português, a maior dificuldade na sua aprendizagem seria justamente o que não está dentro da relação de espelhamento entre português e espanhol, ou seja, os falsos cognatos (CELADA, 2002).

Porém, apesar de sustentar essa teia, a crença de que espanhol é parecido com português não foi a que recebeu o maior número de ocorrências entre as crenças sugeridas pela análise dos dados. Há muitas menções também à beleza, ao fato de a cultura ser interessante e gerar curiosidade e ao fato de que estudar espanhol ajuda os alunos a ir muito além do conteúdo linguístico (OCEM, 2006), permitindo aos participantes abrir sua mente para possibilidades que ainda não se fazem reais em suas vidas, como conhecer um país estrangeiro.

Percebe-se, então, que a rede de crenças que os dados desta pesquisa revelou é bastante representativa da complexidade das crenças. Elas interagem numa relação dinâmica e às vezes paradoxal (BARCELOS, 2006), se encontram e parecem se distanciar dependendo dos mais diversos fatores e concepções prévias de que os sujeitos dispõem para relatar e refletir sobre suas crenças.

Na seção seguinte, procuro responder à pergunta sobre a relação entre as crenças nos dois contextos pesquisados.

5.1.2 Qual a relação entre as crenças dos alunos nesses dois contextos?

Barcelos (2004) afirma que pelo fato de as crenças não serem um conceito apenas cognitivo, mas serem também sociais, elas devem ser pensadas na interação com o contexto. Isso porque elas nascem das experiências anteriores dos indivíduos. Portanto, nessa subseção, procuro responder se há alguma relação entre as crenças detectadas nos dois contextos desta pesquisa. Ou seja, procuro analisar se há diferenças e/ou semelhanças entre as crenças evidenciadas no curso de extensão do Instituto Federal (Escola 1) e a turma de primeiro ano da Fundação de Ensino (Escola 2). Em consonância com Barcelos (2004), que afirma que o contexto se refere ao ambiente da sala de aula e da escola, mas também às experiências pessoais prévias desses alunos, procuro destacar a importância do contexto social e escolar dos estudantes.

Para procurar responder a essa pergunta, primeiro apresento a Tabela 6 com as crenças que tiveram mais representação em cada escola pesquisada:

CRENÇAS MAIS RECORRENTES NA ESCOLA 1	CRENÇAS MAIS RECORRENTES NA ESCOLA 2
Importante para ter acesso a novas oportunidades e mercado de trabalho	Se aprende espanhol através de vídeos e músicas
Beleza do ELE	É importante a tradução para aprender espanhol
Espanhol é parecido com português	Se aprende espanhol em contextos formais de ensino
	Importante para viagens e cultura
	Rapidez na pronúncia do espanhol pelos falantes nativos
	A cultura hispânica é muito diferente
	A cultura hispânica é interessante
	Espanhol é mais fácil e tão importante quanto o inglês
	Espanhol é mais fácil que outras línguas
	Espanhol é parecido com português
	<i>Motivação para estudar espanhol:</i>

Tabela 6 – Crenças e motivação mais recorrentes em cada contexto

Como se pode observar na Tabela 5, houve maior ocorrência de crenças inferidas pelos dados na Escola 2 (FE). No contexto desses alunos, todos adolescentes e ainda em idade escolar, por terem sido expostos ao inglês durante o ensino fundamental ainda recente (a maioria dos alunos) dispõem de mais instrumentos de comparação com o estudo dessa língua. Já na escola 1 a realidade dos alunos, embora de classe social parecida com os da FE, é um pouco diferente. Os alunos do IF nutrem expectativas de curto e médio prazo com relação ao mercado de trabalho. Por isso, talvez seja natural que os dados nessa escola tenham convergido mais para as crenças em novas oportunidades a partir da aprendizagem de ELE. Além disso, pelo fato de boa parte deles estar desempregado e aguardando recolocação no mercado de trabalho, aparentemente a oportunidade de realizar um curso gratuito de idiomas lhes parece algo grandioso, como se pode notar em expressões como “grandiosidade”, “abrir a mente”, “mente muda totalmente”. Essas expectativas parecem contribuir sobremaneira nas expectativas com relação ao curso. As crenças destacadas em negrito na Tabela 5 foram as que tiveram representação semelhante nos dados das duas escolas. Observando-se a Tabela 5 percebe-se que as duas crenças foram semelhantes. Comento sobre isso a seguir. A primeira crença sobre a importância de ser fluente na língua alvo, citada igualmente nas duas escolas, parece se relacionar com uma visão de aprendizagem de LE calcada na sua utilidade (CELADA, 2008): futuro profissional e/ou acadêmico, relações comerciais, viagens, dentre outros. A representação semelhante nas duas escolas parece evidenciar o quão enraizada a ideia da utilidade ao estudar um LE está na sociedade.

A segunda crença semelhante nos dois contextos desta pesquisa é sobre a semelhança entre português e espanhol. Entretanto, é curioso como nos dados da escola 2 essa crença parece se refletir em outra: sobre a facilidade do espanhol. Já nos dados da escola 1, não fica evidenciado que a semelhança leva à crença sobre a facilidade, já que os dados não revelaram

ocorrências significativas sobre facilidade do espanhol. Especulo que essa diferença de desdobramentos se refere ao fato de na FE os alunos terem sido mais recentemente expostos ao inglês e aparentemente estarem fazendo mais comparações entre o estudo de inglês e espanhol. Já os alunos do IF, por não terem tido que escolher entre inglês e espanhol nesse momento de suas vidas, podem não dispor dos mesmos parâmetros de comparação que aqueles. Nesse caso, o contexto social parece moldar as crenças (BARCELOS, 2003).

As duas crenças que tiveram maior representação nos dados da Escola 1 (espanhol é importante para ter acesso a novas oportunidades e mercado de trabalho e espanhol é uma língua bonita) parecem se referir a um pensamento de que a língua deve ser interessante, agradável, admirável. O aspecto da admiração favorece o interesse do aluno para o estudo da LE (ZOLNIER, 2012). Ao mesmo tempo, a LE nesse contexto ganha grande importância pela proporção das expectativas atribuídas à aprendizagem de uma língua estrangeira. Na Escola 1, as crenças desses alunos podem ter moldado seu interesse pelo espanhol bem como suas crenças sobre a beleza da língua e acesso a novas oportunidades. Por outro lado, a realidade da sala de aula e do que fosse sendo possível convergir naquilo que os alunos esperavam (ZOLNIER, 2007) podem ter ido moldando suas crenças também até o final do curso. Entretanto, não disponho dos dados de todo esse processo.

As demais crenças, que foram mais recorrentes nos dados da Escola 2, parecem revelar que mesmo os participantes acreditando na beleza da língua e cultura hispânicas, na importância do espanhol frente a outras línguas, ao estudo da língua estrangeira não parecem ser atribuídas as mesmas expectativas que na Escola 1 (algo grandioso, possibilidade de mudança da mente). Na escola 2 as expectativas atribuídas ao estudo de uma LE se referem a uma possibilidade de viagens, contato virtual ou pessoal com um falante nativo, mas principalmente para compreensão de mídias que fazem parte do cotidiano desses alunos, como músicas e filmes.

Desse modo, os dados sugerem uma relação às vezes convergente e às vezes divergente, mas sempre dinâmica para a análise das crenças nos dois

contextos pesquisados. Essa relação sofreu influência não só do contexto micro da sala de aula (como idade, experiência e expectativas profissionais), como também do contexto maior de vida desses alunos e das possibilidades que podem atribuir para seu futuro (BARCELOS, 2004).

5.1.3 Quais fatores contextuais influenciam as crenças dos alunos?

Os fatores contextuais são compreendidos aqui como os elementos estruturais e micro sociais do ambiente da sala de aula (estrutura, práticas pedagógicas, disciplina, etc), bem como aspectos mais amplos que dizem respeito ao contexto histórico e social desses alunos (BARCELOS, 2004, 2006). Além disso, para refletir sobre os fatores contextuais, considero que cada indivíduo desenvolve suas crenças influenciado pelo meio (BARCELOS, 2015).

Portanto, para responder a essa pergunta, considero a diferença entre os contextos pesquisados. Como explicitado acima, houve diferenças entre as ocorrências das crenças entre as duas escolas. Acredito que essas diferenças se deram principalmente em função das particularidades de cada contexto. Na Escola 1 o público é constituído por alunos de idades variadas, mas que buscaram estudar espanhol por opção de estudar uma LE (já que se trata de um curso de extensão). Alguns desses alunos, como dito no capítulo 3, já são pais e precisam sustentar seus filhos ou se sustentar sem a ajuda da família.

Já na escola Escola 2 se tratam de alunos adolescentes entre 14 e 15 anos, que precisaram escolher entre o inglês e o espanhol, mas obrigatoriamente tinham que cursar uma LE no ensino médio. Esses alunos ainda não estão inseridos no mercado de trabalho. As crenças que foram mais recorrentes nessa escola sugerem que esses alunos acreditam na importância da LE para seu futuro profissional, que vislumbram possibilidades de viagens a países hispanofalantes, e que se aprende língua estrangeira com atividades divertidas e leves. Essas crenças parecem representar a visão de adolescentes sobre o futuro e sobre a aprendizagem, já que para eles as possibilidades

ainda estão por construir. Os fatores idade, conectividade própria da adolescência, experiência escolar anterior e expectativas particulares da idade parecem ter tido grande peso nesse contexto. Para muitos alunos da Escola 1 o fato de já haverem se inserido no mercado de trabalho parece tornar mais forte a crença em possibilidades que agreguem na sua carreira em construção ou passando por mudanças.

Por outro lado, parece haver forte comparação entre a aprendizagem de inglês e espanhol para os alunos da Escola 2. Em sua maioria, esses alunos estudaram inglês no ensino fundamental e os dados revelam que a escolha pelo espanhol no ensino médio esteve motivada pela rejeição à continuidade do estudo de inglês e/ou pela crença na facilidade do espanhol. Provavelmente por esse motivo foi mais recorrente nesse contexto a curiosidade com relação ao espanhol, baseada possivelmente no desgaste com o estudo de inglês.

Em resumo, os fatores contextuais (BARCELOS, 2006) interferiram nas crenças reveladas pelos dados colhidos nas duas escolas. Os aspectos sociais, as experiências escolares e de vida anteriores ao ingresso no curso de espanhol (BARCELOS E KALAJA, 2011) parecem ter contribuído para a construção das crenças reveladas pelos dados.

Após a reflexão sobre as perguntas de pesquisa, na seção seguinte discorro sobre as implicações deste trabalho para a área de estudos relativos a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

5.2 Implicações

Foram três as implicações desta pesquisa para o campo de ensino e aprendizagem de línguas.

A primeira diz respeito ao fato de a pesquisa ter tido os alunos como foco possibilitou a percepção de que existem demandas e expectativas dos estudantes que contribuem para compreender alguns pontos importantes relativos ao ensino e aprendizagem de línguas. Ou seja, curiosidade que

motivou alguns estudantes a escolherem o espanhol e a comparação positiva do espanhol em relação ao inglês podem ser exemplos de que o espanhol tem demanda nas escolas. Barcelos (2015) afirma que as crenças de alunos revelam muito sobre sua abordagem de aprendizagem e podem auxiliar os alunos em suas reflexões sobre esse processo (BARCELOS, 2006). Por isso, o fato de este estudo ter revelado nos dados que a oportunidade de estudar ELE permite acessar conhecimentos novos e perspectivas diferentes parece comprovar o quanto a língua estrangeira pode contribuir para a formação do aluno e, portanto, o quanto é importante compreender o processo de ensino e aprendizagem da LE na escola.

A segunda é relativa ao ensino e aprendizagem de LE. Acredito que a comparação entre inglês e espanhol, bastante recorrente nos dados, pode indicar principalmente que há uma demanda pela ampliação da oferta de outras línguas que não apenas o inglês nas escolas regulares. Os dados sugerem que os alunos já se mostram um tanto cansados da hegemonia (PARAQUETT, 2009). A possibilidade de escolher (também) o espanhol e talvez até outras LEs, além de ampliar as possibilidades da relação sujeito/linguagem (CELADA, 2008), permite ao estudante dar mais sentido ao estudo da LE na escola.

Por fim, a última implicação se refere ao uso das narrativas visuais nesta pesquisa, que proporcionou aos participantes expressar de maneira mais espontânea e leve sua visão sobre o ensino e aprendizagem de espanhol. Além disso, me permitiu fazer uma triangulação mais clara dos dados dos instrumentos de pesquisa, já que as narrativas deixaram mais claras as crenças dos participantes ao permitir que eles se colocassem de maneira mais livre com relação ao estudo de espanhol. Ao não terem perguntas para direcionar respostas sobre o que acreditam, as narrativas revelaram mais sobre as crenças dos participantes desta pesquisa.

5.3 Limitações desta pesquisa

Nesta seção discorro sobre as duas limitações encontradas na realização desta pesquisa. A primeira limitação se deveu ao fato de eu precisar trabalhar durante todo o tempo de realização da pesquisa. Isso influenciou o tempo de dedicação para pesquisa de campo e leituras. Percebe-se então, que a oportunidade de se dedicar em tempo integral ao mestrado é o ideal para que o trabalho transcorra com menos contratempos.

A segunda limitação se refere à demora na definição das escolas de realização da pesquisa, pois o foco inicial (pesquisa em dois Institutos Federais) precisou ser mudado em função da realização de uma greve e de questões administrativas do IF. Isso determinou o cancelamento da pesquisa em um campus de IF onde a mesma seria realizada e a interrupção de uma turma de curso de Extensão em outro campus também não permitiu a continuidade da pesquisa naquela unidade. O impacto foi um tempo drasticamente menor que o previsto de coleta de dados nos dois contextos onde a pesquisa foi realizada.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Acredito, em consonância com Barcelos (2004, 2006, 2007) que a investigação das crenças pode oferecer muitas pistas sobre possíveis melhorias no ensino, adequação às demandas de professores e alunos, além da abertura para a constante reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Acredito que este trabalho lançou alguns pontos de luz sobre a investigação de crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol. A seguir apresento algumas sugestões para pesquisas futuras:

- a) Estudo sobre crenças de alunos de duas escolas regulares, para comparar as crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol no mesmo nível de ensino;
- b) Estudo longitudinal sobre crenças de alunos durante todo o ensino médio, para investigar mudança de crenças;

- c) Estudo sobre a relação entre crenças e políticas públicas a respeito da oferta do espanhol no Brasil, para investigar se a política de oferta da disciplina tem influência sobre as crenças apresentadas pelos alunos da escola regular.

REFERÊNCIAS

ABIO. G. A MP 746 e o futuro do ensino de espanhol no Brasil. <http://gonzaloabio-ele.blogspot.com.br/2016/09/a-mp-e-o-futuro-do-ensino-de-espanhol.html>. On line. acesso em 11 de novembro de 2016.

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 1a. ed. Campinas: Pontes, 2006.

ALMEIDA FILHO. J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua. Campinas: Pontes Editores. 1993

AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais? In: CONGRESSO INTERNACIONAL/ ENCONTRO DE ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: Unioeste, 2010. v. 1. p. 313-322.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; SANTOS, D. A. G. Crenças & discursos: aproximações. In: SILVA, K. A. (Org.). Crenças, discursos & linguagem. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 195-226.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO (Orgs.). Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O;

SILVA, K. A. (orgs). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. . Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Ana Flávia Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim; Alvaro Monteiro Carvalho. (Org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. 1aed.Campinas: Pontes, 2013, v. , p. 153-186.

BARCELOS, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2015

BARCELOS, A. M. F.. Identities as emotioning and believing. In: Gary Barkhuizen. (Org.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. 1ed.New York: Routledge, 2017, v. 1, p. 145-150.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. 1a. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F., KALAJA, Paula. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, edited by Paula Kalaja; Ana Maria Ferreira Barcelos, 231-238. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA Revisited. *System*, v. 39, n. 3, p. 281-289, Sept. 2011.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F. ; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. 1a. ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 65-85.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. Cambridge University Press. *Language Teacher*, v. 6, p. 81-109, 2003.

BRASIL. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. P. 87-164.

BRASIL. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. P. 87-164.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. Medida Provisória 746/16, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 nov. 2016.

CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco da sua história. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua - Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. Letras (UFSM), v. 37, p. 37-56, 2008

CELADA, M. T.; RODRIGUES, Fernanda dos Santos C. . El español en Brasil: actualidad y memoria. Real Instituto Elcano, España, v. 01, p. ARI Nº 31-2005.

CELADA, M.T. O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Unicamp, IEL, 277 p, 2002.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 2005.

COSTA, E. G. M. . Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 12, p. 911-932, 2012.

COSTA, E. G. M., RODRIGUES, F. C. FREITAS, L. M. A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. 2009. Linguassagem. ISSN: 1983-6988. Disponível em <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>

COSTA. Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011. Revista Letras (UFSM) online, v. 21, p. 315-340, 2011. BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm >, acesso em 15 abril de 2017.

FERREIRA, J. L. F. As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de

Letras. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F. ; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). Crenças e ensino de línguas. 1a. ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 65-85.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, 1988, p. 283-294.

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

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-Portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008, p.186-198.

LEAL, V. A. Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola. Universidade Federal de Viçosa. Dissertação de mestrado. Viçosa, 2014.

LIMA, C. Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do paraná e as políticas lingüísticas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Trabalho de Conclusão de Curso. Ponta Grossa, 2011.

MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. Crenças e competências docentes em EaD em um contexto de formação de professores de Língua Espanhola. Tese. Estudos Linguísticos. 2011. Disponível em:. Acesso em: 08 abr. 2015.

MACIEL, A, S. Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2014.

MARQUES, E. A. Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2001.

MORIN, E. A cabeça bem-feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NUNAN, D. Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL*

Matters, v.10, n.2, 2000.

OLIVEIRA, B. M. Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular. Universidade Federal de Viçosa. Dissertação de mestrado. Viçosa, 2015.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. Abeache Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 2, p. 225-239, 2012

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações.. Hispanista (Edición Española), v. X, p. 37, 2009.

PATTON, M. Q. Qualitative evaluation and research methods. 2. ed. Newbury Park, 1990

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. Entrepalavras, Fortaleza - ano 2, v.2, n.2, p. 84-100, ago/dez 2012.

RODRIGUES, V. L. B. O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2 ano do ensino médio de uma escola particular de porto velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar. Universidade Estadual do Ceará. Dissertação de mestrado. Ceará, 2011.

SCHUSTER, L. Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno. Universidade Estadual de Goiás. Dissertação de mestrado. Goiânia, 2009.

SILVA, L. O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2000.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem vindos ao mundo dos sonhos e das (im)possibilidades. Universidade Federal de Mato Grosso. Dissertação de mestrado. Cuiabá, 2012.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, p. 815-828, 2013

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2013. 63p

ZOLNIER, M.C.A.P. Aprender inglês na escola pública: uma questão de identidade, investimento e comunidades imaginadas. In: Revista de Ciências Humanas, Vol. 7, 2007

ZOLNIER, M.C.A.P. O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. In: Revista de Ciências Humanas, Vol.12, Nº2, p.432- 445, jul./dez. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de espanhol”. Nesta pesquisa pretendemos identificar as crenças de alunos de espanhol de turmas iniciantes do ensino médio; identificar as ações desses alunos para aprender espanhol; investigar a relação entre crenças que identificamos e as ações relativas à aprendizagem de espanhol nos IFs onde esses alunos estudam; identificar quais fatores contextuais interferem ou influenciam a relação entre crenças e ações dos alunos.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é que ainda há poucos trabalhos que estudem as crenças de alunos, pois a maioria está voltada para as crenças de professores ou professores em formação; há também, poucos trabalhos sobre as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de espanhol, sendo a maioria voltada para o ensino de inglês; e por fim não há registros de pesquisas já realizadas nos Institutos Federais de Educação sobre o ensino de espanhol. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro os alunos responderão, durante uma aula de 50 minutos da disciplina espanhol, a um questionário aberto onde buscaremos identificar as principais crenças sobre o ensino e aprendizagem de espanhol, depois faremos observações de duas aulas com o objetivo de relacionar as crenças identificadas através dos questionários com as ações dos alunos em sala de aula, durante as observações de aula faremos notas de campo com o objetivo de registrar as observações da pesquisa, e por fim realizaremos uma narrativa visual, que também ocorrerá durante uma aula da disciplina e que consiste na produção de desenhos livres pelos alunos, de maneira que possam expressar livremente suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de espanhol. Os materiais que porventura sejam necessários para realização da pesquisa serão custeados pela pesquisadora, exclusivamente. Os alunos participantes podem desistir de sua participação a qualquer momento e em qualquer etapa. A

identidade dos alunos será preservada e não será divulgada. Não haverá captação de imagem ou som durante nenhuma etapa da pesquisa. Os resultados desta pesquisa irão beneficiar à escola e aos alunos, pois na reflexão buscamos pensar sobre a qualidade de ensino e o que pode ser feito de diferente para que os alunos aprendam melhor.

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e são os mesmo envolvidos em qualquer atividade cotidiana, como andar de ônibus, assistir televisão ou comer. Entretanto, sabemos que a participação na pesquisa pode causar algum desconforto e para minimizá-los garantimos que o nome verdadeiros dos alunos não serão usados e sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa. Destacamos também que em nenhum momento o participante será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer tipo de coação.

Caso tenham dúvidas, os alunos e os pais ou responsáveis têm o direito de fazer qualquer pergunta em relação à pesquisa, durante qualquer momento, assim autorizando ou não a sua participação.

Para participar deste estudo o aluno não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização. O aluno tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o aluno é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) aluno(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao aluno.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da

pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Sílvia Letícia Cupertino dos Santos

Telefone: (31) 92746576

Email: silvialeticia.esp@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

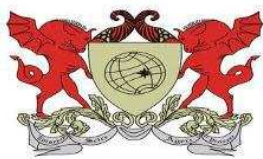
Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

APÊNDICE 2 – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO



Prezado aluno,

Meu nome é Sílvia, sou aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa e estou desenvolvendo o projeto **Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de espanhol**, sob orientação da professora Ana Maria Ferreira Barcelos.

Gostaria de contar com sua participação para a realização do mesmo. Esta pesquisa procura compreender o universo dos alunos de duas turmas de ensino médio de espanhol, por meio da análise de suas crenças durante o primeiro ano no ensino médio.

Os objetivos da minha pesquisa são: a) Identificar as crenças de alunos de espanhol de uma turma do ensino médio técnico de dois Institutos Federais de Ensino Tecnológico de (IFMG) da região metropolitana de Belo Horizonte, b) identificar as ações para aprender desses alunos para aprender espanhol. c) investigar a relação entre crenças e ações relativas à aprendizagem de espanhol nos IFs da região metropolitana de Belo Horizonte. d) identificar quais fatores contextuais interferem ou influenciam a relação entre crenças e ações dos alunos.

Ao aceitar participar desta pesquisa, solicitarei que responda a um questionário aberto e faça uma narrativa visual sobre sua aprendizagem de línguas. Os dados coletados por meio desses instrumentos de pesquisa não serão armazenados. Eles serão utilizados somente para fins específicos desta investigação.

Espero que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de Língua Inglesa. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para a formação dos próprios participantes, uma vez que participarão de discussões e reflexões sobre o processo de se aprender uma língua estrangeira.

Ressalto que sua contribuição para com esta pesquisa é voluntária e que possui plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma. Embora a participação nesta pesquisa possa gerar desconfortos e exposição, garanto que, para evitá-los, seu nome verdadeiro não será usado e sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa. Destaco também que em nenhum momento será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.

Você poderá entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* da Universidade Federal de Viçosa a qualquer momento caso perceba qualquer irregularidade no desenvolvimento da pesquisa e em caso de se sentir prejudicado ao participar da pesquisa. O endereço, telefone e e-mail do Comitê de Ética são:

Endereço: Edifício Bernardes, piso inferior, *Campus* Universitário da Universidade Federal de Viçosa-UFV/ MG.

Telefone: 3899-2492.

Correio eletrônico: cep@ufv.br

Site: www.cep.ufv.br

Quaisquer outras dúvidas referentes ao desenvolvimento desta pesquisa poderão ser sanadas através do seguinte contato de e-mail da pesquisadora Sílvia Letícia Cupertino dos Santos. Silvialeticia.esp@gmail.com, ou pelo seu telefone: (31) 92746576.

Lembramos que o presente TERMO DE ASSENTIMENTO foi redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DE PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO informado.

Nome do participante:

Assinatura: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Data: _____

Agradeço antecipadamente a cooperação!

Sílvia Letícia Cupertino dos Santos

APÊNDICE 3 – Questionário 1

QUESTIONÁRIO

Querido aluno,

Obrigada pela participação nesta pesquisa! ☺

Por favor, responda as perguntas deste da melhor forma que puder, com respostas verdadeiras em relação a sua experiência de aprendizagem de língua espanhola.

Sílvia Letícia.

1. Dados pessoais e escolares:

a) Nome:

b) Após este ano de estudo de espanhol, comente sobre os aspectos positivos e negativos dessa aprendizagem:

c) Além da escola

() sim () não

- Se marcou sim à pergunta acima, responda:

- Em qual(s) local(s) você teve ou tem esse contato?

- Como foi/é esse contato? Comente, por favor, destacando os pontos positivos e negativos.

2. Aprendizagem de espanhol:

1. O que te motivou a aprender espanhol?

2. O que você pensava do espanhol (cultura, língua, pessoas, países) antes de começar a estudar a língua?

3. O que significa, para você, aprender espanhol?

4. Na sua opinião, qual seria a melhor forma de aprender espanhol?

5. Na sua opinião, quais habilidades seriam mais necessárias para se aprender espanhol (compreensão oral, escrita, leitura)? Por que você acredita que essas habilidades são importantes?

6. O que você gostaria de estudar/aprender nas aulas de espanhol?

7. Você sente alguma dificuldade em relação à aprendizagem do espanhol? Qual?

8. Escreva três palavras que, para você, se relacionam ao idioma espanhol.

APÊNDICE 4 – Guia Narrativa Visual

Guia para narrativas visuais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Projeto de pesquisa: Crenças de alunos sobre o ensino e aprendizagem de espanhol

Guia para Narrativa visual:

Instruções:

Querido aluno,

Faça um desenho que represente para você o que é estudar ou aprender espanhol como língua estrangeira.

Logo após, escreva uma breve descrição explicando o seu desenho.

Obrigada por sua participação!



APÊNDICE 5 – Questionário 2

QUESTIONÁRIO – 2ª aplicação

Querido aluno,

Obrigada pela participação nesta pesquisa! ☺

Por favor, responda as perguntas deste da melhor forma que puder, com respostas verdadeiras em relação a sua experiência de aprendizagem de língua espanhola.

Sílvia Letícia.

1. Dados pessoais e escolares:

d) Nome:

e) Após este ano de estudo de espanhol, comente sobre os aspectos positivos e negativos dessa aprendizagem:

f) Além da escola

() sim () não

• Se marcou sim à pergunta acima, responda:

▪ Em qual(s) local(s) você teve ou tem esse contato?

- Como foi/é esse contato? Comente, por favor, destacando os pontos positivos e negativos.

2. Aprendizagem de espanhol:

9. O que te motivou a aprender espanhol?

10. O que você pensava do espanhol (cultura, língua, pessoas, países) antes de começar a estudar a língua?

11. O que significa, para você, aprender espanhol?

12. Na sua opinião, qual seria a melhor forma de aprender espanhol?

13. Na sua opinião, quais habilidades seriam mais necessárias para se aprender espanhol (compreensão oral, escrita, leitura)? Por que você acredita que essas habilidades são importantes?

14. O que você gostaria de estudar/aprender nas aulas de espanhol?

15. Você sente alguma dificuldade em relação à aprendizagem do espanhol? Qual?

16. Escreva três palavras que, para você, se relacionam ao idioma espanhol.

APÊNDICE 6 – Guias para Entrevistas

Roteiros de Entrevistas

Lucas

- 1- Por que vc considera importante o espanhol para conhecimentos profissionais? Você considera que tenha aprendido sobre língua, cultura e países relacionados ao espanhol. O que você acha mais interessante do que aprendeu?
- 2- Você considera que tenha aprendido sobre língua, cultura e países relacionados ao espanhol. O que você acha mais interessante do que aprendeu?
- 3- Por que você considera que fazer intercâmbio é a melhor forma de aprender espanhol? Para qual país você escolheria viajar para realizar seu intercâmbio? Por quê?
- 4- A que você atribui não ter tido dificuldade em aprender espanhol?
- 5- Por que você relaciona a língua espanhola e essas três palavras?
- 6- Em que coisas que você faz você acredita que o espanhol está?
- 7- O que você considera que sejam aulas abertas?
- 8- E para você, de que maneira é mais fácil?
- 9- Para você, o que são as “matérias próprias”? Em que momentos para você seria importante falar espanhol.
- 10-Então, o que você achava antes do espanhol?

João

- 1- A que acontecimentos “onde o mundo se reúne” você se refere? que você acha que o espanhol é importante
- 2- Você considera que durante as aulas também é bom ter esse contato? Por quê?
- 1- Por que você achava esquisito? Hoje você vê a cultura hispânica de maneira diferente?
- 2- Por que você acredita que saber espanhol é uma forma de melhorar o contato com outras pessoas?
- 3- Por que você acredita que repetir a palavra é uma boa forma de aprender espanhol? Nas suas aulas você acha que funcionou bem assim?
- 4- Por que você considera que precisamos do espanhol?
- 5- Você usa o espanhol para conversar e ler nas aulas? E fora da aula, você usa/já usou?

- 6- Como você acha que esses diálogos poderiam acontecer em sala de aula?
- 7- Por que você acha que se acostumou mais com o espanhol do que com o inglês?
- 8- O que você entende diferente sobre a língua hoje?

Heitor

- 1- Quando você diz que achava um língua muito mais compreensível, é em relação a quê (a outra língua?) Por que você acha que o espanhol é estiloso?
- 2- Pra que lugares você pretende viajar e que seria necessário aprender espanhol?
- 1- Quando você fala em “fazer curso”, você se refere a um curso fora da escola? Porque você que é preciso fazer esse curso além da escola?
- 2- Você acha que apenas os “falsos amigos” dificultam aprender espanhol?
- 3- Você já aprendeu algumas coisas sobre Colômbia e Espanha? O que mais te chama atenção sobre esses países?
- 4- Você continua acreditando que o espanhol é mais compreensível? O que te faz pensar isso?
- 5- Para você, que comportamentos em sala demonstram mais compromisso e força de vontade do aluno?
- 6- Você gosta mais de espanhol em relação a que? O que te faz gostar do espanhol?

Renata

- 1- Fale mais sobre o modo como o espanhol é falado? Porque você acha que o espanhol é mais fácil de aprender?
- 7- Por que você acredita que é preciso saber pelo menos duas línguas para conseguir um emprego?
- 8- Que músicas, livros ou filmes/programas de TV você costuma ter contato em espanhol?
- 9- Por que você relacionou espanhol a cotidiano?
- 10- Músicas em espanhol te ajudaram a superar algum momento difícil. Por que você acredita que essas músicas te ajudaram?
- 11- Na sua opinião, qual a melhor maneira de estudar dentro e fora da sala de aula?
- 12- Por que você considera que compreensão oral e leitura são as habilidades mais fáceis?
- 13- Por que você considera que tem dificuldade na hora de escrever?

14-Para você, que comportamentos em sala demonstram mais compromisso e força de vontade do aluno?

Taís

- 2- Por que você achou o espanhol diferente e legal?
- 3- Por que você acredita que a língua espanhola se identifica mais com o Brasil?
- 4- Quais dificuldades você sente em relação a aprender espanhol?
- 5- Que coisas interessantes você acredita que o espanhol tem te trazido?
- 6- Você acredita que é possível compreender o espanhol, mesmo sem tradução? Você ouve músicas, assiste TV e filmes em espanhol?
- 7- Por que você acha a pronúncia do espanhol importante e bonita.
- 8- Que dificuldades você tem na escrita?
- 9- Para você, que comportamentos em sala demonstram mais compromisso e força de vontade do aluno?
- 10-Para você, o que você considera fácil e o que te traz dificuldade no espanhol?