

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE**

LUCIMAR ARAUJO BRAGA

**CRENÇAS E ATITUDES DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO PARANÁ E AS POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS**

**PONTA GROSSA
2013**

LUCIMAR ARAUJO BRAGA

**CRENÇAS E ATITUDES DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO PARANÁ E AS POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada para a obtenção
do grau de Mestre em Linguagem,
Identidade e Subjetividade na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Área de concentração: Linguagem,
Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

B813 Braga, Lucimar Araujo
Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas/
Lucimar Araujo Braga. Ponta Grossa, 2013.
136p.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Letícia Fraga.

1.Crenças e atitudes. 2.Ensino e aprendizagem de língua. 3.Espanhol como língua estrangeira. 4.Políticas linguísticas. I.Fraga, Letícia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 407

LUCIMAR ARAUJO BRAGA

**CRENÇAS E ATITUDES DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO PARANÁ E AS POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 29 de agosto 2013.

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora - UEPG

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira-Abrahão – UNESP - São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa – UEPG

Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto - UEPG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma forma ou de outra estiveram comigo durante essa caminhada. A querida professora Letícia Fraga pela paciência e o companheirismo. A professora Djane Antonucci Correa e a professora Maria Helena Vieira-Abrahão por aceitarem o desafio de ler e propor sugestões para esta dissertação com sabedoria e respeito. Em especial, a minha querida família pela compreensão por algumas ausências necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

A possibilidade de propor reflexões que envolvam crenças e atitudes de professores em atuação nos instigou a querer compreender como estas aparecem nas salas de aula de línguas. Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011) considera que as crenças exercem impacto em nosso comportamento e em nossas ações, e que existe uma inter-relação entre crenças, atitudes e construção de identidade. Compreendendo a identidade do professor como um processo contínuo (TADEU DA SILVA, 2004) que a cada dia se molda à realidade existente nas salas de aula e partindo do pressuposto de que as crenças e atitudes podem ser modificadas, bem como as políticas linguísticas estão inter-relacionadas nesse processo o tempo todo esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo observar, identificar e analisar crenças e atitudes de uma professora de línguas de uma escola pública no estado do Paraná. Amparados em Picanço (2003), realizamos um apanhado de fatos históricos relacionados ao percurso do ensino e da aprendizagem de línguas, pelo viés da política linguística no Estado brasileiro e mais especificamente no Paraná. Na revisão teórica, apresentamos posicionamentos sobre os estudos a respeito de crenças e atitudes segundo Le Bon (2002); Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011); Vieira-Abrahão (2004, 2010, 2011) e Silva (2010, 2011), entre outros. As questões que nortearam esta dissertação foram as seguintes: “Que crenças a professora manifesta em sua prática? Que relação essas crenças estabelecem com as ações da professora? Há convergência entre as crenças e ações da professora e as políticas linguísticas voltadas à educação de línguas?”. Em termos gerais, as crenças apresentadas nas aulas de língua espanhola se assemelham a algumas crenças levantadas e apresentadas em outras pesquisas da mesma natureza, uma vez que a participante manifestou crenças relativas às seguintes temáticas: a) Crenças sobre o aprendizado da LE pela LE; b) Crenças sobre o tratamento do erro; c) Crenças sobre a falta de interesse em aprender LE; d) Crenças sobre a importância de aprender E/LE; e) Crenças sobre a autonomia do aluno para aprender; f) Crenças sobre o papel do vocabulário nas aulas de E/LE; g) Crenças sobre o papel do lúdico nas aulas de E/LE; h) Crenças sobre a necessidade de convencer os alunos a aprender; i) Crenças sobre a “facilidade” em aprender E/LE; e j) Crenças sobre o papel da realização de trabalhos em grupo.

Palavras Chaves: crenças e atitudes; ensino e aprendizagem de língua; espanhol como língua estrangeira; políticas linguísticas.

RESUMEN

La posibilidad de proponer reflexiones que reflejan creencias y actitudes de profesores en actuación nos instigó a querer entender la forma que estas aparecen en la clase de lengua. Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011) considera que las creencias tienen un impacto en nuestro comportamiento y nuestras acciones, y que hay una interrelación entre las creencias, las actitudes y la construcción de la identidad. Entender la identidad docente como un proceso en marcha (TADEU DA SILVA, 2004) que cada día se moldea a la realidad existente en el aula y en el supuesto de que las creencias y las actitudes pueden cambiar, además, comprendemos que las políticas lingüísticas están mezcladas en ese proceso todo el tiempo esta investigación de naturaleza cualitativa, tuvo como objetivo observar, identificar y analizar las creencias y actitudes de una maestra en una escuela pública en el estado de Paraná. Nuestros estudios abarcan la enseñanza y el aprendizaje del español en el formato de un estudio de caso. Con el respaldo de Picanço (2003), se realizó un resumen de los hechos históricos relacionados con la ruta de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, el sesgo de la política lingüística en el estado brasileño y, más concretamente, en Paraná. En la revisión de la literatura, se presentan posicionamientos en los estudios acerca de las creencias y actitudes segundo Le Bon (2002), Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011), Vieira-Abrahão (2004, 2010, 2011) y Silva (2010, 2011), entre otros. Las preguntas que guiaron esta tesis ha sido el siguiente: ¿"Qué creencias la maestra manifiesta en su práctica? ¿Qué relaciones esas creencias establecen con las acciones de la maestra? ¿Existe una convergencia entre las creencias y las acciones de las políticas docentes de idiomas destinadas a la enseñanza de idiomas?". En general, las creencias que se presentan en las clases de español se parecen a algunas creencias criados y presentados en otros estudios de la misma naturaleza, ya que la participante expresó creencias acerca de los siguientes temas: a) creencias sobre el aprendizaje de LE/LE; b) Las creencias sobre el tratamiento del error c) Creencias sobre la falta de interés en aprender LE; d) Las creencias acerca de la importancia de aprender E/LE; e) Las creencias acerca de la autonomía del estudiante para aprender; f) Las creencias sobre el papel vocabulario en la clase de E / LE; g) Las creencias sobre el papel de las clases lúdicas E / LE; h) Creencias acerca de la necesidad de convencer a los estudiantes para aprender; i) las creencias acerca de la "facilidad" en el aprendizaje de E / LE y j) Las creencias sobre el papel de la realización de trabajos en grupo.

Palabras clave: las creencias y actitudes, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, español como lengua extranjera, las políticas lingüísticas.

ABSTRACT

Reflecting the possibility of talking about beliefs involving teacher's behavior in class instigated us to try to understand how these attitudes appear in language classrooms. Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011), considers that beliefs have great power upon our behavior and actions, existing an inter-relation among beliefs, attitudes and identity construction. Understanding teacher's identity as an ongoing process (TADEU DA SILVA, 2004) that shapes itself to the reality inside the classroom and knowing that beliefs and attitudes can be modified, as well as language policies are inter-related in this process all the time this research, with a qualitative nature, aims at observing, identifying and analyzing beliefs and attitudes of a teacher from a public school located in Paraná. Our studies comprehended Spanish teaching/learning process, as a case study. Based on Picanço (2003), we gathered historical facts related to language teaching/learning process analyzed through the language policy in Brazil, specifically in Paraná. In the theoretical revision, we present some positions about studies related to beliefs and attitudes according to Le Bon (2002); Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011); Vieira-Abrahão (2004, 2010, 2011) e Silva (2010, 2011) among others. Some questions guided this work: "which beliefs the teacher shows in her practice?" "Are there any difference between teacher's beliefs and acts and the language policy concerned to language teaching?" "What relations do these beliefs establish with the teacher's actions?". In general terms, the beliefs presented in Spanish language classes are similar to some beliefs that have already appeared in other research works, once the participant showed beliefs with these thematic: a) beliefs about the learning process of FL by FL; b) Beliefs about how to deal with an error; c) Beliefs about the lack of interest in learning FL; d) Beliefs about the importance of learning S/FL; e) Beliefs about student's autonomy in learning language; f) Beliefs about the role of the vocabulary in S/FL classes; g) Beliefs about the ludic role in the S/FL classes; h) Beliefs about the necessity of persuade students to learn; i) Beliefs about the "facility" in learning S/FL; and j) Beliefs about the group work activities role in class.

KEYWORDS: Beliefs and attitudes; Language Teaching/Learning; Spanish as a foreign language; language policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	Crenças sobre o aprendizado da LE pela LE	87
QUADRO II	Crença sobre o tratamento do erro	91
QUADRO III	Crença sobre a falta de interesse em aprender E/LE	93
QUADRO IV	Crença sobre a importância de o aluno em aprender E/LE	96
QUADRO V	Crença sobre a autonomia do aluno para aprender E/LE	101
QUADRO VI	Crença sobre o papel do vocabulário nas aulas E/LE	103
QUADRO VII	Crença sobre o papel do lúdico nas aulas E/LE	106
QUADRO VIII	Crença sobre a necessidade de convencer os alunos a aprender E/LE	109
QUADRO IX	Crenças sobre a facilidade em aprender E/LE	112
QUADRO X	Crença sobre a realização do trabalho em grupo	115

SUMÁRIO

REFERÊNCIA	TÍTULO	PÁGINA
	INTRODUÇÃO	11
A)	Problematização do estudo	13
B)	Justificativa da pesquisa	15
C)	Perguntas de pesquisa	17
D)	Objetivos	17
E)	Objetivo geral	17
F)	Objetivos específicos	18
G)	Organização da pesquisa	18
	CAPÍTULO I: Fundamentação teórica	19
1.1	Língua(gem)	19
1.2	Ensino de Línguas estrangeiras: percurso e percalços	20
1.3	Crenças: considerações introdutórias	38
1.3.1	Crenças e educação: perspectivas teóricas	39
1.3.2	Crenças e linguística aplicada	43
1.3.3	Crenças e línguas estrangeiras	47
1.3.4	Algumas crenças sobre ensinar e aprender língua estrangeira	53
1.3.5	Pesquisa sobre crenças em língua espanhola	62
	CAPÍTULO II: Metodologia	70
2.1	Natureza da pesquisa: a pesquisa qualitativa	70
2.2	Estudo de caso do tipo etnográfico	71
2.3	Instrumentos de coleta de dados	73
A)	Projeto Político Pedagógico	74
B)	Observações das aulas	74
C)	Gravações das aulas em áudio e vídeo	75
D)	Registro da observação das aulas em diário de campo	77
E)	Transcrição e visionamento	77
2.4	Participante da pesquisa	78
2.5	Contexto de desenvolvimento da pesquisa	79
2.6	Percurso da pesquisa	80

	CAPÍTULO III: Apresentação, análise e discussão dos dados	85
3.1	Apresentação e análise dos dados: as crenças e as atitudes de Maria	87
3.1.1	Crenças sobre o aprendizado da LE pela LE	87
3.1.2	Crenças sobre o tratamento do erro	91
3.1.3	Crenças sobre a falta de interesse em aprender LE pela LE	93
3.1.4	Crença sobre a importância de o aluno aprender E/LE	93
3.1.5	Crença sobre a autonomia do aluno para aprender	96
3.1.6	Crença sobre o papel do vocabulário nas aulas E/LE	101
3.1.7	Crença sobre o papel do lúdico nas aulas E/LE	103
3.1.8	Crença sobre a necessidade de convencer os alunos a aprender E/LE	109
3.1.9	Crença sobre a facilidade em aprender E/LE	112
3.1.10	Crença sobre o papel da realização de trabalhos em grupo	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
	ANEXOS	136

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar (FREIRE, 2000, p. 80).

INTRODUÇÃO

Iniciamos a escrita deste texto chamando a atenção para o fato de que este trabalho, assim como muitos, é essencialmente fruto de algumas de nossas inquietações que surgiram ao longo de nossa experiência como aluna e professora de espanhol língua estrangeira, doravante E/LE.

Durante nossa vivência nas salas de aula da educação básica e, posteriormente, na universidade nos deparamos com muitas situações relativas à prática docente do professor de línguas estrangeiras que nem sempre conseguimos compreender em sua totalidade, fato este que desencadeou muitos questionamentos, tais como: por que estudamos, na escola as línguas estrangeiras que estudamos? E por que as estudamos como estudamos? Existiria uma forma mais “eficiente” para ensinar e aprender língua estrangeira na escola? Qual(is) diferença(s) existe(m) entre ser professor de “língua materna” e “língua estrangeira”? Ou o que caracteriza/diferencia este último em relação àquele?

Podemos dizer que essas inquietações sempre estiveram de uma forma ou de outra, presentes. A diferença é que, com o passar do tempo, passamos a ter mais consciência de que ensinar ou aprender algo é um processo político, social e histórico que abarca também as crenças de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, como alunos, professores, direção, coordenação pedagógica, enfim, todas as pessoas que estão direta ou indiretamente ligadas ao processo educacional.

Da mesma forma, o tempo fez com que percebêssemos que poderíamos buscar compreender melhor as indagações que nos acompanharam e ainda acompanham em nossa vivência profissional. Por essa razão propusemos esta pesquisa de mestrado, já que acreditamos que esses questionamentos não são apenas nossos, mas são também compartilhados com outros professores e aprendizes das línguas em geral.

Essa foi a principal motivação que nos levou a procurar uma colega de profissão – no caso, a professora “Maria”¹, de modo que, ao final deste trabalho, pudéssemos compreender um pouco melhor a relação que se estabelece entre as crenças, as atitudes (práticas) dos professores de E/LE e as políticas linguísticas.

Podemos dizer que os estudos sobre crenças relacionadas ao processo de ensinar e aprender línguas atualmente tem despertado o interesse de um número cada vez maior

¹Trata-se de um pseudônimo que, neste trabalho, identificará a professora participante. Esta será apresentada no capítulo II desta dissertação.

de pesquisadores. Nesse sentido, Barcelos (2004) assinala que, apesar de a temática ter começado a ser investigada há pouco tempo (no exterior, por volta dos anos 80 e, no Brasil, em meados dos anos 90), já existem à disposição dos interessados no assunto artigos, dissertações e teses relativas ao tema que procuram, na maior parte das vezes, abordar as complexidades que dizem respeito à relação entre crenças, atitudes e contexto educacional (BARCELOS, 2004).

Por outro lado, mesmo que a produção na área possa ser considerada expressiva tanto quantitativa quanto qualitativamente, isso não significa que abordar o tema seja algo simples, uma vez que pode envolver – como é o caso deste trabalho – uma discussão sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem² de línguas³ nos mais diversos contextos, como o da disciplina específica de E/LE.

Essa complexidade se deve em grande parte ao fato de que compreender as crenças que uma professora de E/LE manifesta sobre sua prática exige que discutamos inúmeras noções, como a de *crenças*, *língua(gem)*, *língua estrangeira* e, por extensão, *língua materna*, pelo menos no sentido em que apreendemos cada uma dessas noções neste trabalho⁴.

Desse modo, o que propomos é que a própria pesquisa científica sobre o fenômeno da linguagem em sentido amplo (nesta pesquisa, abarcando crenças e línguas em geral) seja algo mais bem esclarecido para que possamos assumir que discutir o ensino e a aprendizagem de um código linguístico deve ser feito não apenas do ponto de vista do falante nativo de uma língua, mas principalmente levando em consideração a amplitude e a diversidade do tema (KRAMSCH, 2012b), como por exemplo, as políticas diversas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Por essa razão é que procuramos apresentar uma proposta reflexiva sobre como se estabelecem as políticas linguísticas voltadas para o ensino e a aprendizagem das línguas, no caso o E/LE, por meio da prática de uma professora que ministra a disciplina

²Neste trabalho, optamos pela utilização do termo “ensino e aprendizagem” por entendermos que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2000, p. 43-44).

³Como o título indica, este trabalho se propõe a discutir as crenças de uma professora de E/LE, mas em determinados momentos será necessário fazer referência à(s) *língua(s) estrangeira(s)* em geral ou simplesmente a *língua(s)*, quando entendermos que as considerações que fizermos puderem ser estendidas a outros idiomas estrangeiros ou mesmo à língua portuguesa, sem, no entanto, perder de vista que os dados que temos em mãos resultaram das observações que fizemos em aulas de língua espanhola como disciplina curricular.

⁴A discussão sobre as noções de língua(gem), língua estrangeira/materna e crenças assumidas nesse trabalho será realizada no capítulo 1 desta dissertação.

na educação básica, mais especificamente no ensino médio, levando em conta as crenças que esta manifesta em relação à forma como efetivamente se inserem (e com que objetivos) os estudos das línguas estrangeiras nos currículos escolares.

a) Problematização do estudo

Como afirmamos anteriormente, esse trabalho parte de nossa intenção de pesquisar e compreender algumas crenças e atitudes linguísticas recorrentes na prática de ensino de uma professora de E/LE em atuação e a relação que estas estabelecem com as políticas linguísticas.

Quando nos referimos à importância de se valorizar, na universidade, a realização de uma pesquisa diagnóstica e reflexiva sobre a prática de professores que se encontram em atuação na educação básica também nos referimos à necessidade de conhecermos “os saberes da prática [...] ou suas [dos professores] “teorias pessoais”, termo que nos parece mais apropriado para significar o conhecimento que os professores têm sobre ensino” (PESSOA, SEBBA 2010, p. 43). Para as autoras, esse conhecimento inclusive “tem o mesmo status do conhecimento que é gerado nas universidades”, pois é também com base nele que “os professores são capazes de planejar uma aula, colocá-la em prática e produzir resultados desejados” (PESSOA, SEBBA, 2010, p. 43).

Além disso, de acordo com Celani (2010), a proposta de observar diferentes abordagens assumidas pelos professores em suas atuações nos desvela a capacidade de respeitar a diversidade e pluralidade de cada sujeito. Por essa razão, é importante compreender opiniões diferenciadas, pois estas enriquecem nossas experiências por meio de trocas interpessoais, ainda que um trabalho de caráter diagnóstico e reflexivo se baseie em grande parte no olhar do pesquisador. No caso específico desta dissertação, procuramos apresentar pontos relacionados às crenças e às atitudes de uma professora de E/LE que também desvelem a prática de muitos de nós da área das línguas estrangeiras.

As vantagens de interagir com o professor em atuação nos são apresentadas por Celani (2010), quando a autora reforça que a independência profissional é alcançada tanto pela experiência acadêmica inicial, na universidade, quanto pela continuada, que se dá posteriormente, quando o professor assume uma sala de aula, seja em escola pública ou privada. Neste sentido, esperamos que desta pesquisa possam resultar

algumas propostas de intercâmbio dialógico que discutam as relações que se podem estabelecer entre o conhecimento, a prática e as atitudes dos professores, aumentando o entendimento pessoal e coletivo sobre o tema, inclusive na universidade. Para Pessoa e Sebba (2010):

O estudo da prática pedagógica não deve ser entendido de uma perspectiva positivista, na qual o pesquisador observa um fenômeno da realidade e desenvolve uma teoria sobre ele, mas sim *do ponto de vista do professor que desenvolve essa prática*. Hoje, parece não haver dúvida de que esse professor tem um conhecimento que afeta cada aspecto do ato de ensinar – sua relação com os alunos, sua interpretação do conteúdo da disciplina e sua importância na vida dos alunos, a forma como esse conteúdo é trabalhado, o planejamento das aulas e a avaliação dos resultados – sendo, portanto, central para a aprendizagem do aluno (PESSOA, SEBBA, 2010, p. 44, grifos nossos).

Desse modo, compreender as crenças de uma professora de E/LE na perspectiva de uma pesquisa diagnóstica e reflexiva exige que entendamos melhor o papel das línguas estrangeiras na sala de aula e dos professores dessas disciplinas, levando-se em conta o fato de que, no Brasil, a língua estrangeira é uma disciplina tão marginalizada historicamente que os professores chegam a ser tachados de alienados (LEFFA, 2006).

Por essa razão, consideramos válido que docentes e discentes tenham consciência das políticas linguísticas vigentes, de modo que isso permita, por exemplo, que situações como a da língua estrangeira possam ser mais bem analisadas e compreendidas. Se um profissional é considerado “alienado”, é preciso que se busquem as causas e consequências de tal fato. Conhecer as políticas orientadoras dos documentos oficiais da área permite que a discussão sobre o tema saia de uma vez por todas das estantes universitárias (FARACO, 2007) e passe a ser observado, analisado e debatido.

Afirmando mais incisivamente, propomos que as discussões sobre as relações que políticas linguísticas estabelecem com as crenças e atitudes linguísticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas, em geral saiam da obscuridade e passem a ser objeto de estudo em âmbito escolar, uma vez que a escola é um local apropriado para buscarmos compreender a ação e atuação sobre os conflitos linguísticos (HILGEMANN, 2004).

Daí a proposta desta pesquisa que, dentre outras coisas, objetiva contribuir com a área de línguas, mais especificamente de E/LE, por meio da compreensão do processo das políticas linguísticas que orientaram a elaboração de documentos oficiais (que, por sua vez, depois de prontos passaram a representá-las e ratificá-las) – como os

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008)⁵.

Entender a forma como esse movimento ocorre nas escolas, especificamente na escola regular de Ensino Médio poderá contribuir para a abrangência do ensino e da aprendizagem de E/LE, em consonância com o atendimento à lei 11.161/05⁶, temática essa que será abordada, na sequência, na justificativa desta pesquisa.

b) Justificativa da pesquisa

De acordo com o Tratado de Assunção de 1991, as relações político, econômicas e comerciais entre o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Argentina passaram a estreitar um acordo de integração que ficou conhecido como *Mercado Comum do Cone Sul*⁷ – MERCOSUL.

A partir da assinatura desse acordo comercial e aduaneiro, as línguas portuguesa e espanhola começaram a ter maior visibilidade em razão das negociações firmadas (MORENO FERNÁNDEZ, 2005). Um histórico mais detalhado a respeito de como se deu esse processo será apresentado no Capítulo I desta dissertação.

Objetivamente, a justificativa de nossa proposta se dá pela importância de observar se as leis e pareceres – mais especificamente a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 –, que subsidiam a inserção do E/LE nas grades curriculares, dão amparo para a oferta desta no ensino básico e, caso deem, de que forma o fazem considerando as políticas praticadas com base nos e para além dos documentos oficiais como os PCN (1998), OCN (2006) e DCE (2008).

Muito embora os documentos oficiais indiquem que o ensino das línguas estrangeiras na escola deva ter um caráter prático, nem sempre a oferta, o ensino e a aprendizagem destas línguas atendem essas orientações. Além disso, como a grade curricular da educação básica tem sido conduzida sob a influência de um sistema reprodutivista e capitalista dominante no país, já que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”

⁵ Doravante, respectivamente, PCN (1998); OCN (2006) e DCE (2008).

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm, acesso 08-08-2012.

⁷ O Mercosul, formado pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai foi instituído por meio do Tratado de Assunção em 1991. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao..pdf

(TADEU DA SILVA, 2004, P. 32).

Nesse sentido, inserir e/ou excluir de uma língua estrangeira por si só, não garante a capacitação do sujeito conforme afirmam os próprios documentos oficiais⁸. Quiçá a realidade disciplinar e compartimentada dos currículos seja um complicador e para as línguas,

[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, *as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional de estudantes.* [...] Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominantemente no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a consequente formação de professores de outros idiomas (PCN, 1998, p. 25, grifos do documento).

Nesse sentido, conforme citação anterior, o fato de, nas últimas décadas, o ensino de língua estrangeira na grade curricular da Educação Básica tender para certo “monolinguismo” em inglês pode ter sido um dos maiores responsáveis pela restrição (como enfatiza o próprio documento) do (re)conhecimento, por alunos e professores, da diversidade linguística e cultural existente no Brasil e no mundo.

Esse exemplo evidencia que “uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 2009, p. 06-07), pois ainda que a Lei 11.161/2005 tenha validade desde 2005, isso não significou que, a partir dessa mesma época, a língua espanhola tenha passado a ser valorizada a ponto de ser ofertada nas grades curriculares de todas as escolas do país, já que se trata de uma lei federal.

Por isso, parece significativo que as discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras como disciplinas curriculares abordem outras questões como, por exemplo, o entendimento de como têm sido dispostas as línguas estrangeiras nas grades curriculares da educação básica e a compreensão da política adotada pelas escolas.

Além disso, cremos ser relevante procurar entender os movimentos políticos que determinam os termos de documentos oficiais em relação ao ensino e à aprendizagem das línguas estrangeiras para o ensino médio, trajeto esse que, em nosso entendimento,

⁸ Para mais detalhes sobre a questão da predominância na oferta de determinadas línguas estrangeiras (em detrimento de outras), ver Picanço (2003).

também pode ser compreendido por meio da análise das crenças e atitudes da professora Maria, pelo viés das políticas linguísticas praticadas na e pela escola.

Enfim, a presente dissertação também se justifica por buscar contribuir para as reflexões relativas à área de formação de professores de línguas estrangeiras, mais especificamente de E/LE, a partir da compreensão de que o processo de inserção do ensino do espanhol se deu em decorrência de determinadas políticas e atitudes de planificação linguísticas orientadas por documentos oficiais norteadores da educação básica – como o PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010; observadas as especificações das LDB (96); em seguida dos PCN (1998); das OCN (2006) e das DCE (2008).

Nesse sentido, traçada nossa justificativa, apresentamos na sequência nossas perguntas de pesquisa e os objetivos deste trabalho, para então descrever a forma como esta dissertação foi organizada.

c) Perguntas de pesquisa

Com o intuito de investigarmos as crenças e as atitudes de uma professora de E/LE no ensino básico, nossas perguntas de pesquisa buscam compreender como se desenvolve a prática dessa professora em sala de aula em relação às políticas norteadoras da educação. Mais especificamente, por meio da realização deste trabalho procuramos saber:

- Que crenças a professora manifesta em sua prática?
- Que relação essas crenças estabelecem com as atitudes da professora?
- Há convergência entre as crenças e atitudes da professora e as políticas linguísticas voltadas à educação de línguas?

d) Objetivos

1) Objetivo geral

Nossa proposta tem como objetivo geral realizar uma reflexão a respeito das crenças e das atitudes de uma professora da rede pública do estado do Paraná a respeito do ensino e da aprendizagem de E/LE, correlacionando-as às políticas linguísticas vigentes.

2) Objetivos específicos

- Fazer um levantamento das crenças que a professora participante da pesquisa manifesta;
- Investigar as atitudes desta professora e a relação que estas atitudes estabelecem com as crenças manifestas;
- Constatar se há convergência entre as crenças e as atitudes da professora com as políticas linguísticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras na escola.

e) Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Nesta, fizemos a apresentação da problematização do estudo, apresentamos a justificativa, as perguntas de investigação e os objetivos.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que abaliza a pesquisa e, para isso, utilizaremos um conjunto teórico que sustenta nossas afirmações sobre a presença das línguas estrangeiras na educação brasileira com um breve histórico. Na sequência, enveredaremos para a reflexão sobre teorias que abarcam as crenças em sentido amplo para então chegarmos às crenças linguísticas.

No segundo capítulo, trazemos a metodologia e os procedimentos utilizados para desenvolver o trabalho. Por fim, esclareceremos quem são os participantes da pesquisa e a forma como foi feita a coleta e a análise de dados.

No terceiro capítulo, analisamos e discutimos os dados colhidos por meio das observações, diário de campo, filmagens em vídeo e áudio e transcrição dos vídeos com o objetivo de apresentar algumas crenças e atitudes da professora Maria, as quais relacionamos com as políticas linguísticas vigentes para o ensino médio.

Para finalizar, apresentaremos nossas considerações finais e os encaminhamentos práticos e teóricos desta pesquisa.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo trazemos a fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento desta dissertação. Com o intuito de discutir alguns conceitos que nos serviram de base, expomos algumas sínteses que nos auxiliaram a compreender a nossa proposta de trabalho. Dentre essas, apresentamos um recorrido histórico sobre o ensino das línguas estrangeiras para entendermos o processo que levou a língua espanhola a se tornar obrigatória no ensino médio. Além disso, fazemos um trajeto descritivo e reflexivo sobre crenças, relacionando-as ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

Antes de tudo, no entanto, nos parece considerável apresentarmos o posicionamento que assumimos em relação às noções de língua e linguagem, por entendermos que para nosso trabalho isso é fundamental.

1.1 Língua(gem)⁹

De certa forma, podemos dizer que a comunicação é algo simples e ao mesmo tempo complexo, uma vez que não se trata apenas de “dominar” um código, mas sim de fazer (ou não) parte de um grupo de pessoas cujo código comunicativo seja comum, de modo que no interior dessa convivência, todos “se compreendam” no sentido mais amplo da expressão.

Por essa razão, consideramos que, por vezes, a adoção, no texto, da noção de linguagem como parte do ser humano que é heterogêneo, social, histórico e linguístico. Assim, na “passagem da diversidade das línguas para a unidade da linguagem” (NEF, 1995, p. 08) torna-se complexa a divisão de língua e linguagem.

É pela linguagem que damos a devida importância a nossa cultura, história, costumes e crenças. Nesse sentido, a linguagem nos é necessária para podermos nos inserir em diversos grupos. De acordo com Rajagopalan (2005), a linguagem está intrinsecamente ligada à sociedade e à história. Para o autor “questões sobre

⁹ Pessoa de Barros (2005, p. 151) diz que “a língua e a linguagem têm uma relação de ir e vir com a sociedade. Elas são elementos sem os quais o homem não se organiza em sociedade. Quer dizer, a organização social depende da linguagem e os fatos da língua dependem dessa organização social e vão variando, mudando, construindo discursos, trabalhando com questões de ideologia e com todos esses elementos que estão ligados ao fato de o homem é um ser linguístico e social, e de que essas duas coisas não se separam”.

pensamento, sujeito e linguagem não são questões isoladas, vêm num só pacote” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 177). Assim, a linguagem é algo que está presente diuturnamente em nossas vidas e mais do que conceituar o termo, para o autor trata-se de uma questão política e, em assim sendo, qualquer tese que envolva a linguagem precisa ser apresentada e compreendida como um tema que inflama crenças e paixões. Nesse sentido, esse trabalho assume o posicionamento de compreender a linguagem como uma temática que envolve história, crenças, culturas, costumes e política, enfim como prática social.

Em se tratando de um trabalho que se volta para a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre políticas linguísticas e linguagem, acreditamos que propor um conceito restrito para os termos seria um risco que não permitiria considerar diferentes possibilidades de estudo das línguas que estão em constante transformação (RAJAGOPALAN, 2004).

Evidenciamos, no entanto, que nossa posição teórica pode não se refletir no resultado final do trabalho, pois nosso posicionamento dentro da pesquisa garante apenas nossa posição de pesquisadora. Além disso, trazemos os posicionamentos dos teóricos de acordo com suas crenças, ou seja, em determinados momentos aparecerá o termo *língua* isoladamente e também haverá momentos em que o termo *linguagem* será utilizado. Ainda que tenhamos uma visão de língua¹⁰ mais ampla e abrangente, nessa pesquisa seguiremos fazendo distinção entre as noções de *línguas materna* e *estrangeira*, pela necessidade de compreender conceitos utilizados na área até a data da realização deste trabalho.

Por isso, na sequência apresentamos nosso posicionamento frente aos acontecimentos que envolveram e envolvem as línguas estrangeiras e sua inserção nos currículos e grades curriculares do ensino regular do Brasil.

1.2 Ensino de línguas estrangeiras: percurso e percalços

Iniciamos esta seção trazendo um pouco da história do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras na educação formal do Brasil, primeiramente de forma mais geral, para em seguida restringirmos a questão ao estado do Paraná. Para isso, partimos de um retrospecto que inicia no século XIX. Essa opção relaciona-se à literatura

¹⁰ Sugerimos a leitura de Kramersch (2012) e Faraco (2007) para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

encontrada sobre o assunto que pode nos auxiliar a compreender o tratamento dado às línguas estrangeiras na escola, ora inserida na parte diversificada, ora na parte obrigatória, das grades curriculares da Educação Básica brasileira, conforme evidenciamos em alguns documentos oficiais anteriormente nominados.

Para que possamos compreender melhor os movimentos econômicos, políticos e sociais que influenciam a educação, seja por força de lei ou de projetos políticos pedagógicos, é importante entender como eles adentram a escola. Para Tadeu da Silva (2004), é por meio da ideologia veiculada pelo currículo. Segundo o autor:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (TADEU DA SILVA, 2004, p. 31-32, grifos nossos).

Ou seja, nas palavras de Tadeu da Silva (2004), as disciplinas que circulam nas grades curriculares das escolas parecem estar atreladas ideologicamente a uma estrutura de reprodução. Para melhor exemplificar o sentido atribuído à noção de “reprodução”, podemos dizer que as ideologias presentes nos currículos escolares procuram seguir uma *receita* em que o conhecimento é moldado para finalidades outras que não a reflexão.

Segundo Picanço (2003), esse movimento ideológico teve início quando do término do período de educação jesuíta, época em que a educação formal foi retomada pelo Estado brasileiro. A educação pública se encontrava em um estado muito precário porque os jesuítas foram expulsos e a educação pública para os nativos (índios) e colonizadores que aqui viviam praticamente se acabou. Assim:

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. (MACIEL; NETO, 2006, p. 468).

A proposta de educação dos jesuítas trazia diluídos ideologicamente objetivos muito mais religiosos que educacionais; entretanto, de acordo com a história, essa era a

única opção educacional da época. Nesse sentido, diante das dificuldades políticas que o Estado vivenciava a educação privada começava a se firmar em meio à burguesia, passando, inclusive, em nosso entendimento, a exercer um importante papel de reprodutora e ratificadora das crenças e costumes da época.

Essa era, talvez, uma das maneiras mais eficazes de os nobres se sobreporem às classes desprivilegiadas, que não tinham como chegar à escola. “Nestes casos, [o ensino de] língua estrangeira servia como exercício de erudição e destinava-se, assim como as demais disciplinas, a formar a elite do país [...]” (PICANÇO, 2003, p. 28). Mesmo porque, “Na administração de Pombal, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa” (MACIEL, NETO, 2006, p. 469).

Nesse sentido, de acordo com Picanço (2003), o contexto histórico que envolvia a condução das políticas voltadas para a educação nacional tinha a pretensão de controlar o ensino ofertado, por meio da definição da estrutura dos programas curriculares como base nos programas adotados pelo Colégio Pedro II¹¹. Vejamos:

¹¹**Colégio Estadual Dom Pedro II.** A "Escola Presidente Kennedy" era uma escola destinada à formação das "professorinhas" por meio do curso "Normal", de nível médio, inicialmente localizado no Bingen, um bairro de Petrópolis, junto ao SENAI. Posteriormente, com a construção de um prédio nos fundos do prédio do Grupo e do Estadual, onde deveria se localizar uma área desportiva, nunca devidamente organizada como tal, embora lá existissem até alguns "pórticos, barras e aparelhos" idênticos aos encontrados em quartéis militares, para lá foi transferida a "Escola Presidente Kennedy", antes da fusão dos três colégios que vieram a formar o CENIP e congestionando a área doada pela Princesa Isabel para a construção de um colégio com o nome do Imperador D. Pedro II. Aliás, esta foi a razão do nome CENIP ter sido substituído com a retomada da denominação original, em respeito à finalidade do gesto de carinho para com a cidade da Família Imperial Brasileira. O "Grupo Escolar D. Pedro II" foi fundado no ano de 1911, funcionando inicialmente no Quarteirão Renânia, outro bairro de Petrópolis, numa casa da Rua 14 de Julho, hoje Washington Luiz, em instalações bastante precárias, fato que levou sua primeira diretora, a Prof.^a Angélica Lopes de Castro a reivindicar uma nova sede para o Grupo, por ocasião da visita do governador. Este escreveu uma carta à Princesa Isabel, solicitando a doação de um terreno à Av. 15 de Novembro com a finalidade de ali construir um prédio para o Grupo Escolar. A ocasião não podia ser mais favorável, pois o Presidente Epitácio Pessoa revogara a lei de banimento da Família Imperial e tratava-se da transladação dos restos mortais dos Imperadores D. Pedro II e Dona Teresa Cristina para o Brasil e iniciavam-se os preparativos para comemorar o centenário de nossa Independência. Em 1920, a Fazenda Imperial, denominação da administradora dos bens da Família Imperial em Petrópolis, resolveu lotear toda uma extensa área pertencente ao Palácio Imperial e abrir a Rua D. Pedro I, lembrando-se a Princesa Isabel de fazer a referida doação, exigindo, porém, que o nome do Imperador D. Pedro II seria dado para sempre ao estabelecimento de ensino que ali fosse edificado. A 7 de setembro de 1920, foi lançada a pedra fundamental do novo edifício, em solenidade que contou com a presença de Raul de Moraes Veiga, então Presidente do Estado, de Oscar Weinschenck, Prefeito Municipal e outras autoridades estaduais e municipais. Na mesma data o presidente do Estado enviou à Princesa Isabel o seguinte telegrama: "A S.A. a Senhora Condessa d'Eu - Chateau d'Eu - SeineSuperieur - France. Comemorando a data de hoje, que o Brasil inteiro festeja, o governo do Estado a que tenho a honra de presidir, lança em Petrópolis, no prazo de terra doado pela generosa outorga de Vossa Alteza para a construção de um grupo escolar, a pedra fundamental deste instituto, a que ficará ligado o nome imperecível de Pedro Segundo. Registrando o nobre gesto com que a excelsa doadora contribuiu para a

Para exercer o seu papel de controle, era preciso que se uniformizassem conteúdos e modelos de avaliação. Portanto, as aulas por disciplinas foram substituídas por classes de alunos e programas de ensino comuns. Neste momento se consolida a ideia de currículo como conjunto de programas, e os do Colégio Pedro II se tornaram oficiais. Nesses programas curriculares oficiais, que copiavam a França no modelo de educação, em sua ênfase no ensino clássico e humanista, constam aulas de francês, inglês e alemão, distribuídas nos últimos anos da escola secundária. O italiano e o espanhol não faziam parte do currículo do Pedro II (PICANÇO, 2003, p. 28).

Como é possível perceber na citação trazida, a uniformização dos conteúdos passa a ser feita por meio da criação dos *currículos*. Para a efetivação dessa padronização, o Estado brasileiro busca na França um modelo que delineasse algumas características clássicas e humanísticas a serem aplicadas na educação. Assim, é a primeira vez que afirma explicitamente quais línguas estrangeiras deveriam estar inseridas na educação secundária da época.

O que percebemos por meio desta proposta organizada em forma de currículo é uma estruturação dos objetivos que *deveriam* ser seguidos por escolas, professores e administradores educacionais. Os conteúdos que seriam estudados na educação básica começariam a ser organizados no formato de um currículo com a distribuição das aulas em uma grade curricular.

Somente mais tarde surgiu “a noção de educação nacional¹², que se consolidou no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II, a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias” (PICANÇO, 2003, p. 28).

As proposições emolduradas no formato de currículo de programas implantados no Colégio D. Pedro II especificavam que as línguas inglesa, francesa e alemã deveriam aparecer na grade curricular. Na década de 30, houve a primeira reforma na educação

difusão do ensino pela infância do nosso país, apresento a V.A., em nome do povo fluminense e do governo, os protestos da mais alevantada e respeitosa estima. Raul Veiga, presidente do Estado do Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920". O edifício do Grupo Escolar D. Pedro II foi construído conforme projeto do Arquiteto Heitor de Mello, em terras do ex-Palácio Imperial de Petrópolis, com 50 m de frente e 160 m de fundos. A construção do edifício foi contratada em concorrência pública, por 698:000\$000 (seiscentos e noventa e oito mil réis), e realizada pelo Engenheiro Eduardo de Vasconcellos Pederneiras, sob a fiscalização da Diretoria Geral de Obras Públicas. Chama atenção que suas linhas arquitetônicas fogem ao tipo comum desses edifícios, para apresentar um tipo completamente novo. O ato inaugural do edifício realizou-se a 26 de novembro de 1922, constando de uma sessão solene no salão nobre. Atualmente está para receber obras de revitalização na sua fachada onde, segundo o projeto da Prefeitura de Petrópolis, será reconstruído o jardim da frente do prédio histórico e colocadas novamente grades no lugar dos muros atuais. Informação disponível em: <http://www.cedompedroii.com.br/historia.html>, acesso 16-12-2012.

¹²Ainda que o termo seja nacional o referencial de Picanço (2003) diz respeito à educação no Paraná.

“[...] que ficou conhecida como a Reforma Francisco Campos” (PICANÇO, 2003, p. 29). Por meio desta reforma, sugeriram-se propostas que visavam à centralidade não somente na formação humana, como no preparo para o ingresso na universidade.

Na sequência, acontece o golpe de Estado e o estabelecimento do Estado Novo em meio a mudanças políticas, as disciplinas de *línguas estrangeiras* foram sendo substituídas por disciplinas de caráter mais cívico, como história, com foco nos heróis e instituições nacionais, além da “[...] ênfase no catolicismo e *uso adequado* da língua portuguesa [...]” (PICANÇO, 2003, p. 30, grifos nossos).

Para fortalecer o sentimento nacional, promoveu-se uma tentativa de conter o desenvolvimento das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil do início do século, e colocá-las sob o jugo do governo. Para isso foram envolvidos quase todos os ministérios, desde o da Guerra até o do Trabalho, passando pela Educação e da Justiça. Várias medidas passaram a cercear a liberdade dos colonos, principalmente dos alemães. Em ofício enviado ao Ministro da Guerra, o então Chefe do Estado-Maior do Exército, General Pedro Aurélio de Góis Monteiro, tenta mostrar os perigos que a presença de núcleos estrangeiros organizados traziam à segurança nacional (PICANÇO, 2003, p. 30).

Como se pode perceber pela citação de Picanço (2003a), no Brasil do Estado Novo, a construção de uma “identidade nacional” sustentava-se em grande parte na homogeneidade linguística “obtida” ou “garantida” por meio da exigência de uma apropriação *adequada* da língua portuguesa por todos os brasileiros. Por essa razão, os direitos de falar e aprender (em) outras línguas diferentes da língua portuguesa foram tolhidos e as minorias étnicas, linguísticas e culturais passaram a ser perseguidas, já que, segundo o governo, representavam riscos para a segurança nacional. Como consequência passou-se a alimentar a aversão ao estrangeiro e muitas escolas de comunidades de imigrantes que utilizavam suas línguas na alfabetização de seus alunos fecharam as portas (ou melhor, tiveram suas portas fechadas) ou perderam a autonomia.

Evidentemente que o posicionamento do governo brasileiro tinha motivações políticas, econômicas e sociais. Em decorrência dos fatos, as perseguições podem ser apresentadas como exemplo de desrespeito ao outro, ou seja, são atitudes que contrariam o que hoje conhecemos como direitos linguísticos universais, já que estas desconsideravam a questão da diversidade na elaboração das políticas linguísticas. A saber:

Isso implica, como direitos fundamentais, o direito de cada indivíduo a aprender e desenvolver livremente sua própria língua materna, a receber

educação pública através dela, a usá-la em contextos oficiais socialmente relevantes, e a aprender pelo menos uma das línguas oficiais do seu país de residência (HAMEL, 2003, p. 51).

Nesse sentido, o impedimento da liberdade de falar e de utilizar sua língua materna impõe ideológica e economicamente línguas de grupos que detêm mais status com suas culturas, crenças e costumes, como foi o caso da língua imposta pelos colonizadores aos brasileiros.

No entanto, podemos considerar que, de uma forma ou de outra, todas as comunidades podem se organizar e defender seus espaços, tanto as que detêm poder em escalas grandiosas, como as mais limitadas. O que aconteceu em quase toda a América Latina foram imposições de governos ditatoriais impossibilitando maiores avanços em relação à compreensão dos direitos universais do cidadão, como o direito de ir e vir, de falar (em) sua língua, de manifestar sua cultura. Por outro lado, se a violência dos dirigentes ditadores retarda os movimentos de compreensão dos direitos universais de cada um, não impede que as comunidades se organizem e se manifestem conforme nos apresenta Hamel (2003).

Especificamente no Brasil, a ditadura se apoia em uma ideia de “identidade nacional” em construção que encontra eco no regime político do Estado Novo. Para lograr êxito, prometia-se “[...] um ideal de pátria representado por um único idioma, um único povo, uma única ideologia [...]”. Esse momento foi uma ótima oportunidade para que, no Brasil da época, se instalasse um “[...] sentimento de aversão ao estrangeiro [...]” (PICANÇO, 2003, p. 31), cujo reflexo maior, em termos de ensino de línguas estrangeiras, foi a diminuição da possibilidade de intensificar os movimentos em prol de uma maior visibilidade às línguas estrangeiras, nas grades curriculares, diminuição essa justificada pelo argumento, utilizado pelo governo, de que se deve aprender somente o idioma que, *de fato*, representa o povo brasileiro, a língua portuguesa.

Na sequência, em 1942, a reforma de Capanema estabelece a divisão entre o *ginásio*, que passa a ter quatro anos e um *secundário*, ciclo de três anos, com a opção entre o *clássico* e o *científico*. A reforma do ensino secundário mantém a ênfase no ensino humanístico de tipo clássico. Os conteúdos de caráter nacionalista são ainda mais valorizados e teoricamente o aluno é preparado dentro de uma proposta de conhecimentos gerais.

A partir dessa reforma, as línguas francesa, inglesa e espanhola, que eram oferecidas no ensino fundamental, vêm substituir o alemão. O latim e o grego eram

estudados durante os três anos do ensino clássico, além de filosofia e história natural, ou seja, as línguas estrangeiras não eram automaticamente excluídas das grades curriculares. O ensino secundário era formado pelas modalidades colegial clássico e colegial científico e as disciplinas de tronco comum eram: “[...] português, francês, inglês, matemática, física, química, história geral e do Brasil, e geografia geral e do Brasil” (PICANÇO, 2003, p. 33).

Entretanto, o trabalho com as línguas estrangeiras passou a acontecer sob a ressalva de que o ensino e a aprendizagem de línguas contribuíssem para a formação educacional do aprendiz de modo que esse conhecesse, observasse e refletisse sobre os hábitos e a cultura do estrangeiro. A maneira com que essa advertência era passada pelos documentos a que tivemos acesso parece insinuar que o aprendiz deveria ser *cauteloso* ao conhecer a língua e os costumes do estrangeiro. Ou seja, a princípio a proposta de refletir sobre os hábitos e a cultura do outro não tinha unicamente a finalidade de ampliar nossos conhecimentos culturais, mas também o objetivo de permitir que conhecêssemos *o outro* (Lei 5692-71).

É nesse contexto que a língua espanhola entra no currículo do ensino secundário, para contemplar autores consagrados como Miguel de Cervantes, Becker e Lope de Vega. De acordo com a concepção da proposta de inserção da língua espanhola nos currículos da década de 1940, estes autores eram representantes de um povo importante para a colonização ocidental. No entanto, aparentemente esse argumento camufla alguma outra intenção: com a extinção da cadeira destinada à língua alemã, a língua espanhola entra “[...] como componente curricular obrigatório ao lado do francês e do inglês [...]” (PICANÇO, 2003, p. 33).

A substituição da língua alemã pela língua espanhola ocorre “em 1942 [quando] o governo Getúlio Vargas determina a substituição do alemão pelo espanhol, motivado [...] pelo fato de o alemão ser a língua do inimigo na 2ª Guerra Mundial [...]” (LISBOA, 2009, p. 206). Da mesma forma, as mudanças trazidas pela reforma de 1942 determinam que a língua espanhola fosse incorporada gradualmente “[...] a quase todos os cursos da escola secundária” (PICANÇO, 2003, p.34).

Por outro lado, mesmo com a entrada da língua espanhola no ensino secundário, o espaço da língua inglesa continua garantido pelo fato de que essa era a língua usada na maioria das transações comerciais. Além disso, falando politicamente, no momento pós-segunda guerra mundial, o Brasil fica em uma situação de maior dependência em relação aos Estados Unidos nos acordos comerciais, de modo que a necessidade de

aprender o inglês também aumenta (LISBOA, 2009).

Com o desenvolvimento econômico iniciado nos anos 50 em razão do surgimento das indústrias (CAPUTO; MELO, 2009), o currículo, que antes era mais voltado para a área das humanidades, passa a ter um caráter mais técnico, o que levou a uma notória diminuição na carga horária destinada às disciplinas de línguas estrangeiras, tradicionalmente associadas àquela área de conhecimento.

Já na década de 60, pelo surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024 de 1961 (LDB/61), os estados ficam responsáveis pela inclusão ou não da língua estrangeira no então segundo grau e, pela demanda do mercado, a língua inglesa continua sendo a mais valorizada (LISBOA, 2009).

Em 1971, os governantes militares reformaram a LDB/61 e esta foi substituída pela lei nº 5.692/71, que centrava o ensino no desenvolvimento de uma habilidade profissional, o que, pelo entendimento da época, desobrigava o ensino de línguas estrangeiras. Essas seriam trabalhadas apenas de modo instrumental como uma ferramenta específica para certos fins, como a leitura (PICANÇO, 2003).

Desse modo, as disciplinas de língua estrangeira mudam de lugar na grade curricular comum, passando à parte de diversificação. Com esse formato de currículo tem início a ampliação da escola, com foco em um ensino voltado mais para capacitar pessoas que desempenhassem funções técnicas, que não precisam saber línguas estrangeiras. Para Picanço (2003), “a ampliação da obrigatoriedade de ensino escolar seria o resultado tanto das exigências dos políticos em favor da democratização do ensino, quanto dos industriais e economistas” (PICANÇO, 2003, p. 41), uma vez que, naquele momento, o país necessita de mão de obra capacitada para atuar nas indústrias que se encontram em pleno desenvolvimento.

Por essa razão, em termos de ensino de língua, a lei 5.692/71 permanece valorizando quase unicamente o português, em razão do seu caráter de língua nacional: “No ensino de 1º. e 2º. graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (LDB/71).

Como afirmamos anteriormente, quanto às línguas estrangeiras, estas foram desaparecendo das grades curriculares formais, apesar de a LDB/71 possibilitar, por meio de seu artigo 8º, que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. Com base nessa brecha, “muitas escolas mantiveram o ensino de mais de

uma língua, na maioria dos casos o inglês e o francês.” (PICANÇO, 2003, p. 45). A esse momento histórico, a autora denomina de *desprovincialização do país*. Entendendo melhor:

O aspecto de desprovincialização na elaboração da lei significava estar sincronizado com as tendências mundiais sem estar atrelado a nenhum modelo cultural como único, fosse europeu ou não. No entanto, durante a sua implantação, a partir de meados da década de 70, passa a significar a adoção do modelo norte-americano (op. cit.).

Assim, uma das características da desprovincialização está relacionada à tentativa de tornar o Brasil mais internacionalizado, mas, como é possível perceber, a partir dos anos 70, o intento de internacionalizar o país acabou enveredando quase exclusivamente para o lado dos Estados Unidos. Percebamos na citação:

Em relação ao inglês, Phillipson (1992), em sua análise do chamado *Imperialismo Linguístico da Língua Inglesa*, afirma, a partir de documentos oficiais dos governos norte-americano e inglês, que a difusão da língua inglesa ao longo do século XX (patrocinada por esses dois países via Conselho Britânico, por exemplo) atendeu a interesses políticos e econômicos dessas nações (RIBEIRO DA SILVA, 2009, p. 317, grifos do autor).

De acordo com o autor, a língua inglesa compõe o currículo escolar brasileiro desde o império, talvez por essa razão o modelo norte-americano tenha prevalecido, ou seja, torna-se visível qual é a política linguística e cultural praticada pelo Estado brasileiro em termos de ensino de língua estrangeira na escola. O patrocínio de estudos e projetos educacionais mantidos pelo Conselho Britânico impulsiona a manutenção de e predomínio de uma única língua estrangeira na grade curricular.

Por essa razão, segundo o autor, se a língua espanhola passasse agora por um momento de *incentivo* para sua entrada no currículo escolar brasileiro pela obrigatoriedade, por meio da colocação em prática da lei 11.161/2005, mais uma vez se repetiria “[...] uma prática (de política linguística e cultural) largamente utilizada ao longo da história” (RIBEIRO DA SILVA, 2009, p. 317). O que em nosso entendimento não favorece a possibilidade de ensino e aprendizagem imersos em uma diversidade linguística evidenciada no Brasil (OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto e mais especificamente no estado do Paraná dos anos 70 e 80, essa situação passa a ser vivenciada principalmente por escolas que ofertavam mais de uma língua estrangeira, como era o caso do Colégio Estadual do Paraná, que sofreu o

impacto da diminuição, no seu quadro de professores, no número de docentes que ministravam outras línguas estrangeiras, além do inglês, porque o governo não dispunha de uma política de investimento na formação de professores (PICANÇO, 2004). E nesse sentido,

[o] francês e o espanhol foram sendo paulatinamente substituídos. Exemplo disso era, em 1971, o quadro de efetivos da área de línguas do Colégio Estadual do Paraná: dos trinta e três professores, dezessete eram de inglês, quase o dobro do número de professores de francês que eram apenas dez. Nessa época ainda existiam quatro professores de latim, um de grego e apenas o professor FRIGÉRIO de espanhol (PICANÇO, 2003, p. 47). (Caixa alta pela autora)

As substituições do francês, do espanhol, do latim e do grego pelo inglês podem ter incentivado o aparecimento dos centros de línguas estrangeiras modernas nos estados de São Paulo e Paraná (LISBOA, 2009). Ou seja, com a falta de investimento na contratação de professores para as cadeiras das outras línguas, os professores começaram a se organizar em associações para que tivessem como continuar trabalhando em suas áreas de atuação. E os professores que restaram nas escolas, para garantir sua permanência assumiram aulas de língua portuguesa e se uniram em centros de línguas (PICANÇO, 2003).

De acordo com o que explica Picanço (2003), no final da década de 70 e início de 80, com o início da redemocratização é que voltam as disciplinas de línguas estrangeiras para o núcleo comum. Assim, começam a ser concebidas novas possibilidades de fortalecimento das línguas estrangeiras na escola – que, nessa época, como já apontamos – praticamente se restringia à língua inglesa. Há quem afirme que essa política em prol do “só inglês” se explica em razão dos altos investimentos feitos pelos bancos norte-americanos no Brasil, assim como em razão dos acordos firmados entre governo brasileiro com bancos e do panorama mundial valorizava apenas o inglês, devido às exigências tecnológicas do mercado mundial (PICANÇO, 2003).

Já a língua espanhola, ao contrário, não tinha representatividade política que a elevasse ao patamar de língua estrangeira necessária para o comércio e diplomacia nesta época. De acordo com Guimarães (2011), a língua espanhola foi mantida apenas nos currículos escolares de escolas de cidades que faziam fronteira com os países hispanófonos, juntamente com a língua inglesa. É dessa forma que, no fim da década de 70, a língua espanhola quase desapareceu das grades curriculares. Em Curitiba, por exemplo, o Colégio Estadual do Paraná manteve a disciplina apenas pela insistência de

alguns professores, como o professor Frigério¹³ (PICANÇO, 2003).

Nessa perspectiva, na década de 80 iniciaram-se manifestações pela volta da democracia e, por sua vez, as associações de professores de línguas estrangeiras, insatisfeitas com a realidade vivida, “[...] começam a buscar soluções, individual ou coletivamente” (PICANÇO, 2003, p. 53). No Colégio Estadual do Paraná, por exemplo, foram criados cursos de línguas estrangeiras para atender a demanda de pessoas interessadas em aprendê-las (além de alunos eram atendidas pessoas da comunidade em geral). Além do espanhol, eram ofertadas aulas de inglês, alemão e francês. Nesse momento nasciam os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que, paulatinamente, foram levados para outras escolas de Curitiba e de outras cidades no Paraná, como Rolândia e Ponta Grossa (primeiras cidades a sediarem os CELEM fora da capital).

Naquela época, para atuar no CELEM, os professores precisavam fazer parte do quadro de docentes efetivos do colégio, exigência que dificultou a manutenção e ampliação dos cursos. Assim, “novamente as iniciativas dos professores esbarravam em limitações impostas pela falta de uma política que garantisse a formação e manutenção de quadros de professores” (PICANÇO, 2003, p. 55).

A autora enfatiza que uma das razões alegadas pelas pessoas que não se interessavam em estudar espanhol dizia respeito ao fato de que até aquele momento não era possível, no vestibular, realizar uma prova de espanhol como língua estrangeira. Foi então que nessa mesma década “[...] a professora DEUCÉLIA¹⁴ fez a proposta de se incluir o idioma como opção para as provas de vestibular” (PICANÇO, 2003, p. 55, caixa alta pela autora). Desse modo, uma ação de política educacional possibilitou, de alguma maneira, a inserção da língua espanhola na educação formal, pois, se fosse conteúdo que pudesse ser exigido no vestibular, teria maior aceitação pela comunidade e alunos das escolas regulares.

De acordo com a entrevista que a professora Deucélia concedeu a Picanço (2003), em 2000, a partir do momento em que se incluiu a prova de língua espanhola como opção no processo de seleção do vestibular da Universidade Federal do Paraná, apareceram cada vez mais interessados em estudar espanhol. Pessoas estas que posteriormente seriam os professores que ministrariam as aulas preparatórias para os

¹³O professor Francisco Frigério é citado no livro de Picanço (2003).

¹⁴ Não apresentamos o nome completo da professora Deucélia porque a autora Picanço (2003) assim apresenta a professora.

alunos que fariam vestibular na capital paranaense.

Enfim, por todas as razões citadas anteriormente acreditamos que o percurso percorrido pelos professores de línguas estrangeiras em geral, e especificamente pelos professores de espanhol, no intuito de ampliar a diversidade de oferta de línguas estrangeiras nas grades curriculares do estado do Paraná, foi cheio de percalços, já que, por vários motivos e em muitos momentos, evidenciava-se uma política de descaso para com o ensino de línguas estrangeiras na escola, seja porque estas eram simplesmente retiradas do currículo, seja porque passavam à condição de disciplinas extracurriculares. Por sua vez, esse descaso pode ter sido reflexo da “opção” por um tipo específico de desprovincialização, por meio de um processo de internacionalização que valorizava apenas uma língua e cultura estrangeira, ou seja:

O estreitamento das relações de dependência econômica e tecnológica com os Estados Unidos fazia arrefecer as paixões pela França como ideal de modernidade e civilização. A tentativa de passar a fazer parte do mundo globalizado faz com que a opção seja também por um currículo mundial, que na época seguia o modelo norte-americano. Esta opção, na verdade, resulta na negação do ideal de desprovincialização, pois propicia o atrelamento a um único referencial cultural (PICANÇO, 2003, p. 53).

Muito embora a proposta de rever os interesses do Estado, no que diz respeito ao incentivo da internacionalização por meio da negação da condição de província, podemos dizer que a vigência da lei 5.692/71 contribuiu para o isolamento do Brasil dentro da América Latina, no sentido em que afasta a possibilidade de ampliação de oferta de maior diversidade entre as línguas estrangeiras na escola. A lei 5.692/71 dava margem para que cada instituição a interpretasse a sua maneira – e dentro das suas possibilidades. Acompanhemos o que dizia a lei no artigo 8º:

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Nesse sentido, com o intuito de buscar oferecer maior diversidade na área das

línguas estrangeiras modernas, os professores de línguas estrangeiras, organizados em associações, fomentaram a criação de novos cursos no CELEM, criado nos anos 80 e abalizados pela Secretaria de Estado de Educação, nos anos 90 (PICANÇO, 2003). Desse modo, além de oportunizar aos alunos mais opções no que diz respeito às línguas estrangeiras que seriam ofertadas no CELEM, também os professores seriam beneficiados, pois teriam a oportunidade de atuar em suas áreas de conhecimento, já que, devido à diminuição de oferta de cadeiras para as línguas estrangeiras, muitos deles tiveram que passar a atuar em outras áreas de conhecimento.

Nesta busca pela diversidade na oferta das línguas estrangeiras que seriam ensinadas na escola— que ia à contramão da tradição do ensino monolíngue em inglês, já essa era a única ofertada na grade curricular – até em razão da volta da redemocratização do ensino, despontam na América Latina novas possibilidades de ampliação da área do ensino das línguas estrangeiras.

Se, no início dos anos 80, a hegemonia do inglês era um fato dado e não contestado, a partir do processo de democratização do país ela passou a ser questionada cada vez mais. Com o trabalho das associações, entidades afins, e com a ajuda de consulados e embaixadas, foi possível a quebra do monolinguismo no ensino de línguas (PICANÇO, 2003, p. 68)

Ainda que, conforme trouxemos anteriormente, a possibilidade de entrada de outras línguas estrangeiras nos currículos escolares estivesse vinculada a manobras políticas e econômicas como, por exemplo, investimentos de outros países na economia nacional brasileira, parece ter-se iniciado outra etapa, pautada por leis e diretrizes de bases educacionais a serem inseridas na reforma educacional brasileira a partir de 1996. Entretanto, se para ampliar a diversidade linguístico-cultural fosse preciso fazer acordos mercantis, na década de 90 o MERCOSUL confirma que a política linguística não se estabelece separadamente da política econômica e social. Assim,

Por causa da criação do Mercosul, na última década o espanhol começa a dividir esse cenário, mais por motivos econômicos do que por uma intenção integradora do ponto de vista social e cultural. [...] a partir do início dos anos 90, o idioma começou a ser oferecido em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional (PICANÇO, 2003, p. 69).

Ao longo de sua trajetória, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras parecem ter se deparado com tantos problemas que a realidade do ensino formal de línguas estrangeiras na escola começou a tomar outros rumos somente a partir da década

de 90. Ora incluída no tronco comum, ora passando à parte diversificada do currículo, o tratamento dado a essa disciplina deixou a desejar em vários sentidos. Um dos problemas que podemos indicar diz respeito ao tratamento que a disciplina recebeu e recebe na formatação da grade curricular escolar. É possível que tal movimento vivenciado pelas línguas estrangeiras possa ter desencadeado determinadas crenças recorrentes a respeito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na escola.

Explicamos: a geração dos anos 80 (e aqui nos incluímos) foi educada formalmente em uma escola que afirmava que *a disciplina de língua estrangeira não reprovava*; o professor que ministrava as aulas de língua estrangeira, em geral, o fazia para *preencher sua carga horária*. Ou seja, nem sempre o professor que lecionava inglês (ou outra LE) tinha formação na área. Assim, *grosso modo*, os professores faziam de conta que ensinavam e os alunos, que aprendiam (ZAGURY, 2006). Estudos indicam que esse formato utilizado para com as línguas estrangeiras na educação básica pode ter influenciado a geração que crê que *não se aprende língua estrangeira na escola pública* (LIMA, 2011). Vejamos o que dizem os PCN (1998) sobre o ensino de língua estrangeira:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira *não é visto como elemento importante na formação do aluno*, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, *essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo*, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (PCN, 1998, p. 24, grifos nossos).

Desse modo, é possível afirmar que o ensino das línguas estrangeiras na educação básica sofreu alguma mudança em razão da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996? Para Zagury (2006), a implantação desta lei propôs somente mudanças nas atitudes dos profissionais inseridos nos contextos educacionais, sem considerar, entretanto, a necessidade de propor soluções para a falta de capacitação dos professores por meio do investimento na formação continuada, por exemplo:

A despeito do que preconizou a lei de Diretrizes e Bases em 1996, ano de sua entrada em vigor, e que também marcou o início da década da chamada Década da Educação, persistem no Brasil professores leigos; muitos não recebem um salário mínimo mensalmente; outros leem e escrevem mal. Mas, apesar de tudo isso, as autoridades esperam que o professor, assim, de hora

para a outra, aprenda assuntos que nunca foram sua escolha profissional; e também que, num passe de mágica, mude sua metodologia de ensino com entusiasmo e empenho [...] No Brasil, as mudanças educacionais têm sido ‘de papel’, ocorrem na ‘lei. (ZAGURY, 2006, p. 44-45).

O desabafo da autora se refere à educação formal em sentido amplo, mas em relação à situação dos professores de línguas estrangeiras, a descrição se encaixa perfeitamente, uma vez que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB/96) orientava que a oferta da língua estrangeira era obrigatória no ensino fundamental. As escolas deveriam optar pela língua que ofertariam de acordo com suas possibilidades (Art. 26 § 5º). No caso do ensino médio, a lei sustentava que fosse incluída uma língua estrangeira moderna, de caráter obrigatório e uma segunda língua eleita pela comunidade escolar como optativa, de acordo com a capacidade da escola (Art.36, Inciso III). Ou seja, mudanças foram propostas, entretanto a preocupação em definir a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola abre novos precedentes para as escolas. Como definir que língua seria obrigatória? De acordo com os PCN (1998), alguns fatores precisam ser considerados, quais sejam:

O fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCN, 1998, p. 21).

Segundo Almeida Filho (2009a), a “valorização” do ensino de leitura em detrimento do trabalho com as quatro habilidades tem base na – histórica, diga-se de passagem – pouca relevância das disciplinas de línguas estrangeiras dentro do currículo, que, por sua vez, valorizava o ensino da língua materna:

O descomprometimento oficial com o ensino escolar das línguas confirmado e reconfirmado pelas autoridades escolares no desdém que se dedica à disciplina deu ainda um passo decisivo nos anos 90 com a prática generalizada da terceirização do ensino de línguas mediante contrato com escola de línguas das cidades. O propósito educacional já debilmente previsto e praticado da aprendizagem de línguas sofreu com isso outro duro revés. (ALMEIDA FILHO, 2009a, p. 39).

Por outro lado, é importante não perder de vista que, apesar de estarmos no século XXI, isso não significa que o currículo escolar em vigência atualmente seja tão diferente daquele proposto, em 1917, por Bobbit (cujo objetivo era *capacitar o*

indivíduo para tecnicamente desenvolver alguma função como os trabalhos em linha de montagem) (TADEU DA SILVA, 2004).

Por isso, podemos afirmar que a inclusão ou exclusão da disciplina de língua estrangeira nos currículos é um processo que se vincula a uma visão de política linguística veiculada em documentos oficiais, cujos princípios nem sempre vão ao encontro das possibilidades de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como aquisição de conhecimento de forma mais ampla. Para Almeida Filho (2009a, p. 66), ensinar “Uma língua estrangeira equivale a [ensinar] outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la”.

O trajeto da inclusão/exclusão das línguas estrangeiras nas grades curriculares no Brasil está relacionado a determinados fatos políticos, econômicos e sociais, os quais foram decisivos para a manutenção ou não do ensino de determinada língua estrangeira na grade curricular das escolas de educação básica. Vejamos:

Constatamos, em primeiro lugar, que as finalidades de ensino da língua estrangeira, no geral, e do espanhol, especificamente, respondem tanto a expectativas políticas do governo, como a expectativas culturais da sociedade, em seus vários segmentos, representados, muitas vezes, por interesses antagônicos (PICANÇO, 2003, p. 186).

Nesse sentido, podemos dizer que a trajetória aqui apresentada sucintamente permite que nos situemos a respeito de como se deram os diversos processos de inclusão e exclusão das disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos escolares brasileiros, do século XIX ao início do século XXI. A partir de então, mais especificamente em 2005, depois do advento do MERCOSUL (em 1991), o MEC criou a Lei 11.161/2005¹⁵ que decretava a obrigatoriedade da presença da disciplina de língua espanhola nas escolas públicas de ensino médio. Pela lei, a oferta é obrigatória, mas a matrícula do aluno, facultativa e as escolas dispõem de cinco anos, a partir da data da publicação da lei, para se adaptarem a ela.

Por outro lado, o cenário atual da inserção da língua espanhola no currículo, como disciplina de oferta obrigatória, conforme a lei 11.161/2005, não parece desvelar que os estudos deste idioma se fortaleceram.

Desde 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) esclarece, em sua

¹⁵Conforme afirmado anteriormente, a lei 11.161/2005 provavelmente esteja no cerne dos acordos comerciais, especialmente do MERCOSUL, mas não somente com os países da América Latina já que a Espanha, depois de sua implantação, passou a investir fortemente na formação de professores de espanhol aqui no Brasil (MORENO FERNÁNDEZ, 2005).

página na Internet, qual a situação da língua espanhola no Brasil. Ainda naquele ano, o então ministro Fernando Haddad trouxe a público, por meio de uma carta de intenções¹⁶ firmada entre o Instituto Cervantes e o governo federal, a notícia de que a língua espanhola passaria a ser levada às escolas pela educação a distância com a instalação de banda larga, nas escolas do país.

A informação chocou os professores de língua espanhola do Brasil, pois estes estavam confiantes na possibilidade de que seriam ofertadas novas cadeiras, nas escolas, para a área. Mas, ao contrário do que esperavam os professores, o Instituto Cervantes, órgão diretamente ligado ao governo espanhol, seria o único responsável pela capacitação e formação dos futuros responsáveis pelo ensino do E/LE nas escolas brasileiras.

Por essa razão, perguntamos: houve verdadeiramente alguma mudança significativa na condução destas disciplinas? Elas passaram a ser tratadas como importantes para a formação do aprendiz brasileiro? Nesse sentido, os PCN (1998, p. 92) apresentam alguns dos propósitos que justificam a presença das línguas estrangeiras nas grades curriculares, a saber:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).

A proposta parece relevante e bem justificada, poderíamos dizer que é até

¹⁶Mais informações em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14072

politicamente correta, já que o próprio documento defende a presença das línguas estrangeiras nas grades curriculares. Entretanto, a política praticada verdadeiramente para com as línguas estrangeiras, especificamente neste país, não afirma (ou afirma e depois se contradiz) se estas são ou não relevantes para a formação dos alunos.

Não é preciso ser pesquisador na área de educação para saber que aprender outras línguas auxilia na formação do cidadão, pois, quanto mais conhecemos sobre o outro mais nos inseriremos na diversidade. Quanto mais pudermos circular entre as diversas línguas, culturas, crenças e costumes melhor estaremos preparados para atuarmos na sociedade. Como diz a citação dos PCN (1998), o aprendizado das línguas estrangeiras nos possibilita enfrentar as mais diversas situações sociais e diárias tanto em nosso bairro, cidade, país quanto em outros lugares, com mais confiança. Circular entre as línguas é ter autonomia para compreender que *língua é língua*¹⁷, tenha ela *status* de materna ou estrangeira.

Infelizmente, o que temos acompanhado é a promulgação de leis e documentos que intervêm diretamente no setor educacional, mas não garantem aplicabilidade e tampouco qualidade. De acordo com o que acompanhamos nesse breve esboço sobre a história das línguas estrangeiras no país, os decretos e as leis – ou seja, toda forma de intervenção feita na educação – continuam deixando a desejar.

O que vemos atualmente são professores de espanhol e inglês que procuram compreender por que o ensino das línguas estrangeiras nas escolas regulares fracassa (LIMA, 2011), enquanto os responsáveis pela elaboração das leis fixam e ditam normas, fazem alianças (no caso do espanhol na atualidade) com instituições estrangeiras e simplesmente desconsideram que as universidades formam profissionais capazes para atuar na área.

Além disso, o movimento econômico, social e histórico desvela um mundo competitivo em que o conhecimento de línguas, ao mesmo tempo em que é considerado fundamental, por outro lado está associado aos entraves enfrentados no passado. Estes, por sua vez, não parecem ter mudado muito, considerando que as autoridades continuam dando pouca importância à qualidade do ensino ofertado. Parece que sua preocupação cada vez mais se volta apenas à quantidade de pessoas que estão frequentando a escola (não que isso não seja fundamental – a escola deve ser para todos), e não propriamente à qualidade, que tem sido aferida por avaliações oficiais, como as do ENEN, PROVA

¹⁷ Conforme apresentamos na seção 1.1.

BRASIL e PROVINHA BRASIL. Resta saber se os números revelados por essa avaliações indicam que estes alunos estão realmente aprendendo ou apenas refletem os números que satisfazem instituições financiadoras internacionais.

Compreendemos que as políticas educacionais se responsabilizam por normatizar e fazer funcionar os mecanismos que regulam a educação e que o fazer político é um gesto que envolve pessoas, demanda vontade e interesses. Por isso, as práticas políticas abrangem fatores relacionados às aspirações dos sujeitos?

Neste sentido, entra em jogo um emaranhado de atributos de valores (como o de considerar que uma disciplina tem maior relevância que outra, por exemplo), em que as crenças pessoais e coletivas estão relacionadas, já que quando tratamos de compreender o lugar das línguas estrangeiras no currículo brasileiro não há como nos distanciarmos dos movimentos políticos, econômicos e sociais vivenciados pelo Estado brasileiro. Para quem são feitas as leis e em que direção seguem as políticas linguísticas?

Por essa razão, nosso próximo tópico trata da temática das crenças em relação à educação. Neste procuramos discutir o que são as crenças e as relações estabelecidas com o processo de construção do conhecimento, em especial o relativo ao ensino e à aprendizagem das línguas estrangeiras.

1.3 Crenças: considerações introdutórias

A simples pronúncia da palavra *crença*, em um contexto de comunicação informal, provavelmente nos conduziria a buscarmos, em nosso inconsciente, algo em que acreditamos e identificamos como *verdadeiro*, ou seja, nossas crenças refletem nossas verdades. E isso está registrado nos estudos de Le Bon (2002, p. 56).

Neste sentido, construímos nossas crenças sobre religião, política, educação, família, entre outras, desde que começamos a nos perceber como seres humanos capazes de pensar e agir, conforme nossas necessidades e vontades (MOREIRA, 2002).

Assim, se alguém pronuncia a frase: “eu tenho uma crença” provavelmente procuramos nos situar, questionando o outro sobre do que se trata essa crença. E para melhor nos posicionarmos em nossa (contra-) argumentação, imediatamente pensamos em *crença* nesse sentido, ou seja, a pessoa vai se pronunciar sobre algo a respeito de que tem convicção. E essa convicção às vezes é tão grande que, dependendo do assunto, é muito difícil fazer com que alguém mude seu posicionamento.

Para que uma crença realmente tenha sentido para nós, esta precisa representar

algo verdadeiro. “A crença parece ser um alimento mental, tão necessária à vida do espírito quanto os alimentos materiais à nutrição do corpo” (LE BON, 2002, p. 261-262). As crenças provocam em nós uma sensação de cumplicidade em relação a um fato ou um acontecimento. Não costumamos questionar por que agimos da mesma forma que outras pessoas em um ritual, por exemplo. Somos tolerantes o suficiente para compactuar com horários, gostos musicais e gastronômicos, enfim, as crenças estão em nossas vidas para nos manter em sociedade ou em comunidade e em comunhão. Para Le Bon (2002, p. 264), “Examinando unicamente do ponto de vista da razão, a intolerância das crenças parece insuportável”.

Ainda para o mesmo autor, ser tolerante significa não questionar se uma crença é necessária ou não. As pessoas simplesmente seguem “[...] as crenças, as opiniões e os preceitos do seu grupo” (LE BON, 2002, p. 264).

As crenças unem as pessoas em prol de afinidades e de sentimentos comuns. “A crença é antes de tudo um ato de confiança, de respeito e de reconhecimento.” (MELLO, 1995, p. 390). Por isso, ao falarmos em crenças, podemos inconscientemente relacioná-las a afinidades e interações que podemos desenvolver com pessoas que partilhem das mesmas crenças que nós. Dificilmente nos inseriremos em um grupo social, religioso ou político que manifeste crenças com as quais não comungamos.

1.3.1 Crenças e educação: perspectivas teóricas

Iniciamos esta seção procurando relacionar conhecimento e crença. É possível que nossas leituras e estudos sobre determinados assuntos nos garantam verdades a ponto de considerarmos que a ciência¹⁸ é inquestionável. E isso está relacionado ao movimento de valorização do homem que surgiu com a modernidade¹⁹.

Em razão do fenômeno das quedas dos paradigmas, podemos dizer que saem de

¹⁸Para Rajagopalan (2004, p. 34), “As opiniões leigas são desclassificadas em bloco como ‘teorias populares’, cujo interesse é no máximo antropológico”. Ou seja, o autor nos alerta sobre o *status* determinado ao conhecimento chamado de ciência para aquilo que comumente é alegado às teorias populares como sendo de senso comum e que, portanto, não teria tanta fiabilidade quanto à ciência.

¹⁹As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas: não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divida das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento (HALL, 2006, p. 25).

cena algumas verdades enquanto procuramos entender algumas crenças arraigadas (BARCELOS, 2010) que carregamos conosco sobre questões sociais, históricas e culturais. Assim, deparamo-nos com o movimento de desacomodação e diante da proposta da pós-modernidade²⁰ percebemos que não existem respostas que esclareçam totalmente nossos questionamentos (TADEU DA SILVA, 2004), sejam estes quais forem. O que temos são muitas possibilidades. Seria como se estivéssemos vislumbrando um momento de propostas diferentes dos padrões vivenciados na modernidade:

O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. [...] Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo (TADEU DA SILVA, 2004, p. 111).

O movimento da modernidade possibilitou aos seres humanos uma visão de domínio e poder. O homem passou do teocentrismo para o antropocentrismo, como senhor da razão, e durante muito tempo acreditamos que tivéssemos as respostas necessárias para compreendermos o mundo e tudo o que nele existe²¹. Por isso, podemos dizer que entre o renascentismo e o iluminismo,

Na sua vertente epistemológica, a pós-modernidade costuma apresentar-se não como um período, mas como um paradigma. O cerne deste paradigma seria o reconhecimento de que o mundo somente pode conhecer-se através de formas de discurso que o interpretam. Isto traz em si uma importante consequência: o conhecimento do mundo social amparado neste paradigma, é mais resultado da interação de um certo jogo de linguagem que um instrumento de controle facilitador da direção pela qual deve seguir uma mudança social. Como diz Lyotard, a pós-modernidade é uma específica condição do pensamento pela qual se define uma nova situação cultural. Uma situação na qual a ciência, a principal forma de conhecimento legítimo na modernidade, perdeu o amparo dos metadiscursos (GEORGEN, 2001, p. 67).

Nesse sentido, observamos que o movimento da pós-modernidade tornou as verdades antes instituídas um conjunto de possibilidades diversificadas. O que percebemos é que estas, outrora aceitas como indiscutíveis, passaram a não caber mais

²⁰ Em particular Lyotard (1985), com base nas teses foucaultianas, radicaliza a leitura dos traços centrais da contemporaneidade, por ele diagnosticada como pós-modernidade, ao reconhecer nela elementos que, a seu ver, configuram uma nova fase da história que substitui a modernidade (GEORGEN, 2001, p. 5).

²¹Max Weber definiu a modernidade como o “desencantamento” do mundo. Nietzsche, Heidegger, Adorno, Horkheimer e Foucault tratam cada um à sua maneira, do “desencantamento” da modernidade. (GOERGEN, 2001, p. 5).

como estereótipos de fatos absolutos. Assim, entendemos que “há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras” (BAUMAN, 2005, p. 19).

O movimento da pós-modernidade nos possibilita olharmos para as nossas crenças sobre semelhanças e diferenças e as vislumbrarmos como algo que pode ser repensado e revisto. E talvez isso se dê porque, nesse emaranhado de probabilidades de revisão de conceitos, nos deparamos com a possibilidade de não considerá-los verdades únicas. Percebemos que as “verdades” podem ser revistas, de modo que, para Hall (2006), tornam-se quase impossíveis de serem classificadas em um movimento tido como puro, uma vez que nos achamos imersos em um plano em que os conceitos são transitórios.

É possível ver as diferenças dentro de um processo de hibridização. Ou seja, algumas crenças, ainda que consideradas por Le Bom (2002) como *puras e verdadeiras*, podem ser revistas. Perceber a diversidade pelo hibridismo pode ser uma forma de refletir sobre algumas verdades aclamadas no meio escolar.

Assim, pelas “culturas híbridas” (HALL, 2006, p. 89) percebemos que dentre as novas perspectivas e possibilidades estão as habilidades humanas de construir e reconstruir. E se esses paradigmas estão sendo revistos na e pela sociedade, podemos acreditar que a escola comunga das mesmas indagações sobre verdades instituídas.

Podemos dizer que na escola também se podem vislumbrar as crenças sobre os novos paradigmas questionadores dos mais diversos conceitos epistemológicos. A escola não é uma ilha afastada da sociedade como um todo. Os eventos vivenciados na escola, na sociedade, nas igrejas, nas associações, congregações, confrarias, enfim, em todos os lugares em que os indivíduos se agrupam para estudar, se divertir, rezar ou trabalhar são os mesmos.

Evidentemente que algumas das instituições apresentadas se desenvolvem mais que outras. Coletivamente, o que temos percebido é que a conjuntura atual da educação tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores que, na maior parte das vezes, buscam entender a delicada situação em que esta se encontra.

De acordo com Rajagopalan (2011), a situação de precariedade da educação no Brasil e no mundo nem sempre está relacionada diretamente à ação do professor em sala de aula. Em relação às questões que envolvem o tema, é preciso considerar que “Muitas delas têm a ver com os anos a fio de descaso para com a educação” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58).

Esta afirmação sugere que há uma crença instituída de que atualmente os professores não são pessoas suficientemente preparadas para dar conta das mais diversas questões que dizem respeito à escola. Por outro lado, o descaso apontado por Rajagopalan (2011) também evidencia que outras estruturas têm enfrentado problemas, como as famílias, de modo que o peso que, a princípio, recai somente sobre os ombros do professor passa a ser dividido com outras instâncias da sociedade como um todo.

Nesse sentido, considerando que incorporamos modelos e aspirações sociais pelas crenças que (re)construímos, destacamos a capacidade de que dispomos para elaborar sínteses pessoais e coletivas (LE BOM, 2002). Ou seja, nesse caso, as experiências de professores que atuam em contextos escolares em que o descaso com a educação parece persistir, a manutenção de crenças que envolvem maior credibilidade na área educacional tem um papel importante.

Por essa razão, ainda que o movimento da pós-modernidade apresente um sujeito deslocado²², as crenças estão em nosso imaginário atreladas a verdades absolutas. Para Le Bon (2002, p. 19), “as raras tentativas empreendidas no sentido de elucidar o problema da crença bastam, aliás, para mostrar que ele tem sido pouco compreendido”. Insistindo na dificuldade que as pessoas têm de compreender suas crenças e considerando que, culturalmente, estas estão dispersas e são ratificadas pela sociedade e pela escola, a crença sobre a insolúvel precariedade na educação, até por ser diariamente veiculada pelo testemunho das mais diversas pessoas, parece também uma crença insuperável.

Ao mesmo tempo em que essa situação parece insanável, a reflexão sobre a educação em sentido amplo tem gerado cada vez mais pesquisas, que buscam compreender o *status quo* que envolve a educação sistematizada. Se o que procuramos é compreender e conseqüentemente contribuir para melhorar o sistema educacional, a ponto de possibilitar que ele gere sujeitos que saibam se posicionar na sociedade, é tempo de investirmos na escola, com propostas que venham a contribuir para as transições e diversificações educativas que vão ao encontro da realidade vivenciada na sociedade (GOERGEN, 2001).

Dentre esses pesquisadores, podemos citar os que atuam na área da linguística aplicada, que têm dedicado boa parte de seu tempo a compreender o descaso para com a educação, como também o processo de formação inicial e continuada de professores de

²² Entendendo esse deslocamento como “[...] sistemas de significação e representação cultural [que] se multiplicam [...]” (HALL, 2006, p. 13).

línguas, partindo do princípio de que a escola é local mais apropriado para a realização dessas pesquisas, cujo objeto é investigar a crença da ineficiência da educação formal. Além disso, a pesquisa na escola permite o estudo de crenças que circulam neste ambiente, considerando “a importância do professor como agente de mudança, que favorece a compreensão mútua e a tolerância” (DELORS, 2012, p. 123).

Dessa feita, observar e analisar crenças em contextos escolares parece uma proposta viável, no sentido em que pode aproximar universidade, escola e professores de línguas estrangeiras, como de todas as áreas de ensino. E este foi um dos motivos por que fizemos esses apontamentos relativos à questão das crenças e da educação.

Nosso percurso segue trazendo alguns posicionamentos teóricos que nos auxiliaram no entendimento dos estudos sobre crenças no Brasil pelo viés da linguística aplicada.

1.3.2 Crenças e linguística aplicada

Mello (1995) afirma que, ao nos comunicarmos, cremos que há clareza, principalmente se “falamos a mesma língua”²³ que as outras pessoas. Entretanto, existem artifícios ligados à comunicação humana que são apresentados como fatos surpreendentes. A linguagem como algo mais abrangente “[s]e presta para expressar não só as ideias racionais e lógicas, mas também os sentimentos, as angústias, o medo, as alegrias e tudo que envolve o existir humano” (MELLO, 1995, p. 451). Pela linguagem que re/des/construímos as mais diversas crenças em nossa convivência social, educacional, filosófica e ideológica.

Se também pela linguagem refutamos (ou tentamos refutar, ao menos) algumas crenças instituídas, é por meio dela que igualmente confirmamos outras tantas crenças, principalmente quando se trata de temas para os quais o ser humano não consegue “encontrar respostas” (MELLO, 1995). Afinal, a partir do momento em que mais de uma pessoa tem uma mesma impressão a respeito de um assunto qualquer, esta já passa a ter caráter de *verdade*.

Neste sentido, Le Bon (2002) defende que é difícil compreender a temática das crenças porque “[...] todos os elementos das crenças obedecem a regras lógicas, muito seguras, porém inteiramente alheias às que são empregadas pelo sábio nas suas investigações” (LE BON, 2002, p. 20). O pensamento elaborado difere do senso comum

²³ No caso, o mesmo idioma.

e uma crença não existe pela mesma sistematização cognitiva utilizada por um sábio para elaborar uma teoria, são coisas distintas. Para melhor compreender essa afirmação, Le Bon (2002, p. 24) julga importante distinguir conhecimento e crença. “O conhecimento constitui um elemento essencial da civilização, o grande fator dos seus progressos materiais. A crença orienta os pensamentos, as opiniões e, por conseguinte, a maneira de proceder”.

Além disso, somos humanos e nossas crenças e conhecimentos estão organizados de acordo com nossa individualidade ao mesmo tempo em que são formadas na coletividade. Sem dúvida, somos parte de um coletivo, mas somos primeiramente seres únicos que nos utilizamos das crenças e conhecimentos formados em uma coletividade para nos apresentarmos com nossas individualidades. Isto é, temos identidades próprias e ainda que sejamos parte de um todo somos, individualmente, um todo, a nossa maneira.

Nessa empreitada de estudar as crenças e as atitudes linguísticas estão inseridas as complexidades de nossa forma de ver o mundo, de nossas identidades. “Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (TADEU DA SILVA, 2011, p. 81). Nessa complexa e intrincada formação social de constituição das identidades estão as nossas crenças e atitudes. Por isso, consideramos importante que os estudos sobre crenças e atitudes na área das línguas, apesar de recentes, tenham aumentado cada vez mais (BARCELOS, 2010).

Nesse sentido, ao tratarmos de estudos que envolvem crenças linguísticas que circulam pelas aulas de língua estrangeira, alguns linguistas aplicados têm se dedicado, sobretudo, a entender as crenças em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (BARCELOS, 2010). Percebemos que a busca por melhor compreender como acontecem as manifestações das crenças e das atitudes de professores e alunos de línguas estrangeiras é bastante nova em nosso país, mas, ao mesmo tempo, já existem trabalhos que nos permitem perceber a relevância de continuar estudando-as. As pesquisas que envolvem as crenças e as línguas a que elas se referem podem desvelar reflexões na área, pertinentes tanto para questões da língua materna quanto das línguas estrangeiras.

O progressivo desenvolvimento das pesquisas sobre crenças, a partir dos anos 90, esteve relacionado quase sempre ao inglês como língua estrangeira. Em muitos casos, essas pesquisas resultaram em dissertações de mestrado e teses de doutorado de

participantes de grupos de estudos que discutem crenças e atitudes. A professora Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011) é uma das autoras que mais tem contribuído para o desenvolvimento dos estudos referentes às crenças linguísticas.

Para Barcelos (2004), uma de suas razões de seu interesse em estudar crenças está relacionada ao fato de necessitarmos de entendimentos amplos sobre as questões que nos cercam, enquanto seres humanos. Dificilmente, conseguiremos propor um trabalho com pessoas sem procurarmos entender suas crenças e atitudes linguísticas. E diante da possibilidade de tentar entender os conceitos atribuídos ao estudo, Barcelos (2004) esclarece que crença não se trata de objeto de estudo exclusivo da Linguística Aplicada:

O conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. [...] Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar (BARCELOS, 2004, p.129).

De acordo com a autora, os estudos sobre crenças, em Linguística Aplicada, passam a ter mais visibilidade a partir dos anos 90 quando “a trajetória do conceito de crenças em LA fica ainda mais completa, quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem” (BARCELOS, 2004, p. 128).

A autora faz referência a Almeida Filho (2009a, 2009b, 2010, 2011) e Leffa (1989, 2005, 2006, 2011) como autores que contribuíram de alguma forma com as pesquisas em crenças em contextos nacionais, porque estes pesquisadores propuseram trabalhos que envolviam crenças ainda que a palavra ‘crença’ não tenha aparecido em suas pesquisas.

No Brasil, foi somente na década de 90 que o conceito de crenças ganhou força, com os seguintes marcos teóricos: Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993) que definiu cultura de aprender como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”(p. 13); Barcelos (1995) que utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p.128).

No caso de Almeida Filho (2010), entre seus trabalhos há um livro editado em 1993 (que se encontra em sua 6ª. Edição) que apresenta uma pesquisa em que o autor considera a área das línguas estrangeiras “[...] uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação e uma das mais tardias nas ciências humanas em realinhar epistemologicamente com pesquisa experimental empírica em contextos nacionais.” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 8).

Já Leffa (1989, 2005, 2006, 2011) contribuiu e contribui com discussões voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente da língua inglesa, e tem organizado alguns artigos que abordam metodologias e ensino de línguas, além de propor reflexões sobre como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Além disso, autores como Vieira-Abrahão (2004, 2010, 2011) e Silva (2010, 2011) têm organizado livros e apresentado resultados de pesquisas que envolvem trabalhos sobre crenças de professores de línguas estrangeiras em formação inicial e continuada. Muitos artigos presentes nestes livros são de autoria de pesquisadores que abordam o ensino e a aprendizagem de professores formados e em formação que citaremos no transcorrer deste texto. Almeida Filho (2009a, p. 13) afirma que:

[...] os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. [...] São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender, dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Ou seja, ainda que o termo “crenças” não esteja inserido na citação acima, sobre o que é ensinar e aprender, a expressão ‘abordagem de aprender e de ensinar’ remete à noção de crenças, pois inclui os costumes e maneiras que caracterizam nossa região ou grupo familiar, ou seja, as crenças de nossos ascendentes.

Por outro lado, a entrada de novas abordagens de ensinar e aprender línguas traz mudanças que passam a ser incorporadas às metodologias. Segundo Leffa (1988, p. 23):

O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões.

No excerto apresentado por Leffa (1988) também não encontramos, explicitamente, o termo crenças. O que há são sugestões de que algumas atitudes por

parte de professores e alunos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas devam ser reconsideradas. Por outro lado, essas sugestões propõem a mudança de algumas crenças até então consideradas parte da metodologia de ensinar e aprender língua estrangeira. Até porque as críticas que recaem sobre os profissionais da educação são diversas e necessariamente estão relacionadas a crenças que podem ser revistas.

Os professores, de um modo geral, têm sido criticados em muitos aspectos, tanto pelo que fazem (perseguem alunos, inflacionam as notas, pactuam com a mediocridade, etc.) como pelo que deixam de fazer (não leem, não escrevem, não se atualizam, etc.). Os de línguas estrangeiras, além de todos esses aspectos, ainda podem ser acusados de outras deficiências, como por exemplo, não conseguir falar a língua que lecionam, não usar uma metodologia adequada, etc. É na questão política, no entanto, que as acusações são mais fortes. A lista é longa: os professores de línguas estrangeiras são alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, ingênuos e conformistas. (LEFFA, 2006, p. 10).

Nesta seção, compreendemos alguns marcos teóricos da pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas na Linguística Aplicada como, por exemplo, a década em que esses estudos iniciaram, bem como conhecemos alguns dos autores mais influentes nesse contexto. Dando sequência a este capítulo de embasamento teórico, passamos à análise de alguns registros de estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, diretamente relacionadas às línguas estrangeiras.

1.3.3 Crenças e línguas estrangeiras

Iniciamos essa seção sobre crenças e atitudes linguísticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras retomando Le Bon (2002), para quem crenças e conhecimento não convivem em um mesmo plano de definições e explicações. Para o autor, a crença “[...] não é voluntária nem racional” (LE BON, 2002, p. 19). Assim, diante da prerrogativa de que as crenças independem do nosso domínio sobre a razão, o autor questiona: “Por que é tão fraca a razão para modificar as nossas convicções e sentimentos?” (LE BON, 2002, p. 20).

O questionamento trazido por Le Bon (2002) confirma que crença e conhecimento são independentes, porque os sentimentos (crenças) parecem estar mais fortalecidos que a razão (conhecimento). Além disso, algumas afirmações do autor seguem no sentido de separar conhecimento e crenças, porque conhecer um tema, discuti-lo e propor encaminhamentos para ele é uma espécie de conquista do ser humano, ao passo que as crenças podem ser consideradas menos propensas a reflexões

sobre determinado fato. Não nos esforçamos para *crer*, ao passo que para *conhecer*, sim:

Saber e crer permanecerão sempre como coisas distintas. Ao passo que a aquisição da menor verdade científica exige enorme labor, a posse de uma certeza baseada unicamente na fé não pede nenhum trabalho. Todos os homens possuem crenças; muito poucos se elevam até o conhecimento (LE BON, 2002, p. 24).

O conhecimento, de acordo com Le Bon (2002), está relacionado ao desenvolvimento e às conquistas materiais dos seres humanos que compõem uma civilização. Entretanto, é preciso não perder de vista que as civilizações têm, todas, uma estreita ligação com suas crenças, desde a antiguidade. “Essa origem inconsciente e, portanto, involuntária das crenças, torna-as muito fortes. Religiosas, políticas ou sociais, têm sempre desempenhado na história um papel preponderante” (LE BON, 2002, p. 24). Ou seja, por mais que o conhecimento aparente ser sólido, “[...] a crença se transforma num centro de deformação. Os vários elementos da vida social, como filosofia, artes, literatura, modificam-se para que a ela possam adaptar” (LE BON, 2002, p. 25). Para o autor, as crenças podem ser revistas e questionadas, mas no final das contas o que acontece é que “os dogmas, que se dissipam, são sempre substituídos” (LE BON, 2002, p. 25).

Discutido o que pensa Le Bon (2002) a respeito de crença e conhecimento, passamos a analisar algumas crenças relativas ao contexto educacional, mais especificamente as que estão relacionadas ao modo como se trabalham as disciplinas de língua estrangeira, quais são os posicionamentos e as crenças linguísticas dos professores de línguas estrangeiras, uma vez que o que buscamos, por meio de estudos dessa natureza, é contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de atuação em sala de aula, já que, na área da educação, assim como em qualquer outra, existem as mais diversas dificuldades.

Nesse sentido, Miccoli afirma que (2011, p. 172) “[...] estamos no caminho da quebra do círculo vicioso”, referindo-se à crença generalizada de que ensinar e aprender língua estrangeira no Brasil, especificamente em escolas públicas, não funciona. (LIMA, 2011).

Segundo a autora, a quebra do círculo vicioso da ineficiência do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras em escolas públicas é um desafio de todos os dias. Como professores de línguas estrangeiras, precisamos atentar não somente à nossa prática de sala de aula, como também compreender que nossas crenças podem ser

percebidas de um lugar que antes não havíamos tido a oportunidade de fazê-lo, por exemplo, por em prática, depois de formados as crenças e as atitudes que tínhamos enquanto professores em formação. Entretanto, é significativo ter claro também que o círculo vicioso sobre a descrença para com o ensino das línguas estrangeiras modernas não pode ser visto como um problema e sim como uma oportunidade de propor reflexões sobre ensinar e aprender línguas.

Alguns fatores podem ser mais bem compreendidos se propuserem reflexões sobre os contextos sociais que influenciam diretamente o sistema educacional como um todo. Por exemplo, a história das propostas de entrada e saída das disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos escolares está ligada a determinados fatos políticos e sociais vivenciados pelo Estado brasileiro (TADEU DA SILVA, 2004). Trata-se de jogos de poder simbólico instituído por meio das políticas linguísticas voltadas à educação.

Segundo Bourdieu (1988), os movimentos políticos de imposição de poder simbólico, na sociedade ou na escola, estão relacionados à autonomia que os indivíduos professam a outras pessoas por meio de rituais. Por acomodação, falta de conhecimento ou imposição das instituições autorizamos in(conscientemente) que os outros atuem em nosso nome, legitimamos as suas atitudes. Assim, se o processo de inserção/exclusão das línguas estrangeiras nos currículos escolares brasileiros está relacionado ao perfil do momento político, histórico e social vivido pelo Estado, as estratégias utilizadas para regulamentar essa normatização são propostas perante nomeação autorizada coletivamente. Essa nomeação ou não em sentido coletivo mais parece um reflexo das crenças sendo (re)afirmadas e/ou questionadas na performatividade²⁴ entre os sujeitos.

Evidentemente que a formalização dos dispositivos utilizados para regulamentar uma conduta estão entrelaçados por crenças e ideologias de uma minoria. A palavra, *coletivo*, nesse sentido, simboliza uma quantidade de pessoas aptas e nomeadas para responderem em nome de uma coletividade, seja na política, na economia ou na educação, quando necessário. Se for para regulamentar um currículo, dirigir um colégio ou mesmo representar uma empresa ou uma igreja, quase sempre o fazemos por meio de um processo democrático em que elegemos nossos representantes (BOURDIEU, 1998).

Nesse sentido, é na e pela coletividade que os sujeitos transitam em todas as direções. Por isso, a condução das políticas linguísticas está inserida em um processo

²⁴ Para Otoni (2001, p. 120), [o] conceito de *performativo*, de *ato de fala* e de *ilocucionário* estão vinculados na obra de Austin, de modo muito especial: um conceito muitas vezes serve para a explicação do outro, havendo uma interdependência entre eles.

mais abrangente, que é o interesse político e econômico de um Estado. “Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido” (TADEU DA SILVA, 2004, p. 146-147). O mundo social se organiza nesse emaranhado de pressupostos ideológicos, políticos e econômicos e essa sistematização está presente também dentro das instituições educativas.

Evidentemente que a escola, instituição autorizada pela sociedade, proclama uma política baseada naquela praticada no círculo social em que esta esteja inserida. E se em nossa sociedade capitalista evidencia-se uma prática de valorização do poder aquisitivo, além, é claro, das crenças de superioridade entre os sujeitos, a escola reproduzirá essa prática:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais ampla, a teoria pós-crítica deve se combinar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. *Além disso*, o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem papel decisivo na reprodução da estrutura de classes de sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (TADEU DA SILVA, 2004, p. 147-148, grifo nosso).

Portanto, trabalhar com políticas linguísticas inseridas no quadro das políticas educacionais existentes nos currículos é compreender que os professores têm responsabilidade na forma como conduzem suas disciplinas e que as reflexões sobre ‘política’ e ‘política linguística’ poderiam ser temas mais explorados pelos professores de língua em atuação junto a seus alunos. A compreensão sobre como estão formatadas as propostas curriculares também poderia fazer parte dos cursos de formação de professores, pois quanto mais um professor conhece a estrutura e organização política da escola mais tem condições de compreender sua complexidade.

Vale lembrar que a escola, os documentos oficiais e os currículos que orientam o ensino e a aprendizagem estão dentro de um território político e de poder (TADEU DA SILVA, 2004), pois historicamente a força representativa que fundamenta os currículos tende a ser influenciada pelo momento político e econômico em que uma lei ou diretriz educacional foi regulamentada. Assim, conhecer o funcionamento de leis e diretrizes educacionais pode nos proporcionar maior entendimento sobre as políticas linguísticas propostas nestes documentos. Pelo menos é isso que muitos estudos sobre crenças e

atitudes linguísticas relativas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa na educação básica têm mostrado (LEFFA, 2006).

Por essa razão, parece que os professores que exercem sua profissão de forma mais reflexiva e crítica têm mais condições de trabalhar no sentido de rever as ideologias propostas pelos documentos oficiais. Por outro lado, se essa reflexão for desenvolvida na sala de aula e envolver uma maior compreensão da sociedade e de seu funcionamento, ela não serviria simplesmente para reunir argumentos para criticar os documentos oficiais, mas também para refletir sobre as mais diversas propostas relacionadas ao ensino e à aprendizagem das línguas estrangeiras com nossos alunos.

E como cada um destes, “o professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132). Por essa razão, para que uma experiência em sala de aula de língua estrangeira seja validada é preciso abarcar essa totalidade, o que inclui refletir sobre as crenças a respeito do que seja ensinar e aprender línguas estrangeiras de alunos e professores. Enfim, devemos esclarecer que fazer política – educacional, linguística, econômica ou ideológica – exige que compreendamos uma série de conhecimentos teóricos científicos embasados em leis, documentos oficiais e currículos educacionais e teóricos. Ou seja, refletir sobre quem somos e por que vivemos como vivemos, nos contextos sociais em que estamos inseridos, pode nos possibilitar compreender um pouco mais as diferentes propostas dos currículos escolares, os quais trazem dispostas em si crenças e atitudes linguísticas, já que são pensadas por seres humanos.

Dizendo de outra forma, as crenças representadas no currículo são oriundas das crenças dos sujeitos que os organizam e propõem como regulamento e guia educacional, ou seja, cada sujeito que ocupa um lugar de representação na gestão escolar, por exemplo, levará para os documentos norteadores da escola propostas relacionadas aos seus posicionamentos, isto é, suas crenças e as crenças que estes estão inseridos no coletivo vivenciado pelo sujeito. Afinal, as crenças são reafirmadas na coletividade.

Nesse sentido, ao olhar para o lugar ocupado pelas línguas estrangeiras nas grades curriculares educacionais, temos que perceber que estas podem ser trabalhadas de forma a proporcionar integração com outras áreas educacionais ao encontro de uma proposta que possa legitimar não somente o lugar das línguas estrangeiras como também o da educação como um todo.

Não propomos uma maior valorização de uma disciplina em detrimento de outra e sim que possamos abarcar entendimentos mais amplos sobre todo o processo de

educação formal. Para Barcelos (2010), rever essas crenças pela reflexão pode funcionar como “[...] *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer” (BARCELOS, 2010, p. 26).

Desse modo, fazer o levantamento das crenças de uma professora nos permitiu vislumbrar as propostas políticas trazidas pelos currículos educacionais, ainda que saibamos que se trate de propostas idealizadas nas OCN (2006). Ainda que saibamos que o ideal de qualidade se encontra em um plano um tanto quanto distante, fazer o que for possível enquanto professor de língua estrangeira é nosso dever, mesmo sabendo que o sucesso da educação não depende somente da atuação do professor.

Ainda temos muito a fazer – professores, alunos e escola – para que percebamos que o processo de ensino e aprendizagem não depende apenas da “transmissão” do conhecimento pelo professor a seus alunos. A cultura de centralizar o processo de ensino no professor não garante que o aluno compreenda o conteúdo, já que “A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente para a compreensão” (MORIN, 2011, p. 82). Professores e alunos precisam aprender a estudar e a escola precisa rever seus conceitos do que seja ensinar e aprender. Certas crenças, como a de que o professor “transmite” e o aluno apenas “absorve”, já há muito são questionadas (FREIRE, 2000). Os sujeitos são seres simplificados e complexos, isso porque para qualquer situação vivenciada por nós é preciso ativar um conjunto de posições que precisamos assumir. Além disso, o conhecimento desintegrado e fragmentado em disciplinas dificulta a integração das partes com o todo:

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio de disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. [...] A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2011, p. 16).

Conforme a proposta das OCN (2006), a efetivação de uma proposta diferenciada por meio de um currículo crítico, em contraste com um currículo tradicional, pode ser mais bem explorada se incluir, dentre outras coisas, a compreensão

sobre o que sejam as políticas linguísticas presentes em documentos oficiais, além das crenças e atitudes linguísticas que circulam na sociedade e nestes documentos, que podem aparecer sob a forma de ideologias que precisam ser mais bem compreendidas.

Sabemos, entretanto, que esta é uma proposta que demanda muito estudo, abertura e esclarecimento, pois apesar de vivermos na era da pós-modernidade, no pós-estruturalismo e pós-criticismo, em relação ao processo educacional, de acordo com Tadeu da Silva (2004), permanecemos com uma visão modernista. Desse modo, as OCN (2006), por exemplo, podem até propor um currículo crítico, mas será que conseguimos colocá-lo em prática? Temos preparo subjetivo para isso? Compreendemos quem somos para poder mediar o processo de reflexão sobre as crenças e atitudes linguísticas no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras? Não temos respostas para os questionamentos o que podemos é deixar as lacunas para que os leitores nos auxiliem nas reflexões.

Assim, diante de tantos questionamentos, reunimos, na sequência, algumas pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas em língua estrangeira, realizadas por pesquisadores da nossa área de estudos.

1.3.4 Algumas crenças sobre ensinar e aprender língua estrangeira

De acordo com Barcelos (2004), os estudos sobre crenças mostram que estas têm muita relação com a metodologia utilizada para ensinar e aprender língua estrangeira. É assim que, de acordo com Barcelos (2004, p. 126), “o interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial”. Acreditamos que entendimentos como este impulsionaram os estudos sobre as crenças e as atitudes linguísticas na Linguística Aplicada, ainda mais que as pesquisas nessa área têm se multiplicado.

Basso (2010) corrobora a afirmação de Barcelos (2004) por meio de uma investigação realizada com professores em formação inicial e continuada. Neste trabalho, as principais crenças elencadas estão relacionadas ao perfil do profissional. De acordo com as pesquisas realizadas pela autora, um bom professor de língua estrangeira “[...] é aquele que tem excelente domínio da língua: sabe falar fluentemente; entende filmes, músicas [...]; tem um bom vocabulário; sabe a gramática da língua; lê com certa facilidade [...]” (BASSO, 2010, p. 73). Para a autora, essas crenças estão relacionadas

ao mito do falante nativo e à busca pela perfeição. Crenças como essas, de acordo com a autora, na verdade acabam desvalorizando o papel do professor de língua estrangeira, pois este nunca conseguirá fazer com que seu aluno conheça uma determinada língua como um nativo, ideal, aliás, que deveria ser revisto, uma vez que nem mesmo um nativo *domina completamente* (da forma como imaginamos) a primeira língua que aprendeu.

A crença relativa ao domínio da língua, segundo Basso, foi percebida tanto entre os professores em formação inicial como entre os em formação continuada. “É importante notar que tanto os PE²⁵ quanto os APR²⁶ comungam da mesma crença de que o domínio da língua é o *marco decisivo entre ser e não ser bom um professor*” (BASSO, 2010, p. 73, grifos nossos). É nesse sentido que a autora chama a atenção para a necessidade de se refletir a respeito de uma crença tão forte quanto essa:

As consequências para a tão esperada educação pelas línguas é que continuamos a ter professores e futuros professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, *apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber usá-la e que, se aprenderam assim, esse deve ser o caminho para ensinar*, ou seja: baseando-se nos modelos que trouxeram como alunos, não se deixando transformar durante sua formação inicial nem na continuada. O medo e a vergonha de não ser ‘perfeito’ na outra língua fazem com que o professor de LE²⁷ se anule por trás dos exercícios gramaticais, tirando de si mesmo e dos seus alunos o poder de construção e renovação constante de suas próprias identidades (BASSO, 2010, p. 76, grifos nossos).

A crença de que se deve ensinar língua estrangeira tendo como modelo o ‘falante nativo’ (especialmente no caso do ensino de Inglês) aprisiona os professores a determinadas questões ideológicas veiculadas, inclusive, pelos mais diversos meios de comunicação. Vejamos o posicionamento Kramsch (2012a) sobre o momento globalizado e tecnológico que envolve a comunicação:

A globalização, em conjunto com a mídia global e as tecnologias de comunicação global, tem exacerbado a multiplicidade de códigos, os meios e formas de dar sentido à vida cotidiana. Se olharmos para a forma como os jovens de hoje utilizam a língua no facebook, twitter e em suas mensagens de texto, notamos uma proliferação da atividade semiótica, um desrespeito saudável pela autoridade acadêmica (regras e convenções ortográficas, gramaticais e lexicais), hibridismos e alternância de códigos, explosões multimodais de criatividade e inovação. Mas também notamos uma crescente

²⁵ PE = professores experientes (sigla instituída pela autora).

²⁶ APR = alunos professores reflexivos (sigla instituída pela autora).

²⁷ LE = língua estrangeira (sigla instituída pela autora).

ansiedade sobre quem são eles, uma preocupação se eles são ‘populares’ ou não, como são percebidos por seus pares, o que o futuro lhes reserva. A internet e as formas eletrônicas de comunicação têm explodido as formas convencionais e previsíveis de comunicação oferecidas pela literatura impressa, gramáticas e dicionários e aberto um caminho para a criatividade, agência e inovação, mas também tem aumentado as incertezas e ambiguidades semióticas. Para resumir, elas têm mudado o nosso significado de comunicação, língua e cultura (KRAMSCH, 2012a, p. 182. Tradução de Silvana Carvalho do Prado)²⁸.

Para a autora, se antes aprendíamos línguas por modelos pautados em regras e convenções específicas em que seguíamos sequencias racionais por anos a fio, hoje o que percebemos é um formato diferenciado e inovador para ensinar e aprender línguas. E o que percebemos é que a crença de que para aprender língua é preciso saber imitar um nativo precisa ser observada com cautela, pois, as pessoas que antes se anulavam diante do outro, por vergonha de se expressar diferentemente de um nativo, começam a perceber que essas verdades racionais começam a dar espaço para outros formatos de compreensão entre pessoas que querem trocar informações, se comunicar, “[e]les já não se empenham em entender cada palavra de um texto; eles fazem uma leitura rápida do texto para extrair informação e ficam felizes ao entender o sentido da sua mensagem (KRAMSCH, 2012, p. 183. Tradução de Silvana Carvalho do Prado)²⁹.

Infelizmente, em se tratando de língua inglesa “o conhecimento da língua é simplesmente pressuposto por corporações multinacionais [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12) como requisito de acesso ao trabalho, seja para ser professor de língua estrangeira ou para trabalhar em uma empresa. Por isso, em relação à língua inglesa, se a pessoa que se propõe a estudá-la não dominá-la como um ‘nativo’ será desprezado porque existe um ideal pressuposto de que ser proficiente em uma língua estrangeira é ser praticamente um nativo. E a mídia reforça a crença de que para “se dar bem na vida”, (inclusive para ser um ‘bom’ professor de língua estrangeira) é preciso ter um

²⁸Globalization, coupled with global media and global communication technologies, has exacerbated the multiplicity of codes, media, and ways of making meaning in everyday life. If we look at the way youngsters nowadays use language through social media such as Facebook and Twitter and in their texted messages, we notice a proliferation of semiotic activity, a healthy disrespect for academic authority (orthographic, grammatical and lexical rules and conventions), hybridities, code-switching, and multimodal bursts of creativity and innovation. However, we also notice a growing anxiety about who they are, a concern about whether they are ‘popular’ or not, how they are perceived by their peers and what the future holds for them. The internet and electronic forms of communication have exploded the conventional, predictable forms of communication offered by print literacy, grammars, and dictionaries, opening the way for creativity, agency and innovation, but they have also increased semiotic uncertainty and ambiguity. In short, they have changed what we mean by communication, language and culture (KRAMSCHI, 2012, p. 182).

²⁹No longer do they strive to understand every word of a text; they skim and scan the text for information and are content with getting the gist of its message(KRAMSCH, 2012, p. 183)

domínio idealizado da língua que se proponha aprender.

É por este motivo que, no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. [...] No entanto, havia um corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como um pressuposto no campo de ensino de língua: nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso naturalmente levou a consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento inatingível – não só na prática, como também em princípio. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67, grifos nossos).

Desse modo, ao crer que para ser professor de língua estrangeira é preciso dominá-la como um nativo, acaba por levar o aprendiz a sentir uma conjunção de sentimentos, especialmente de medo e incapacidade (BASSO, 2010), a qual desestimula qualquer pessoa que um dia tenha pretendido fazê-lo. Nesse sentido, Silva (2010) corrobora as afirmações de Basso (2010) com os dados de uma pesquisa que realizou sobre crenças de professores em formação inicial, os quais apresentaram crenças bastante parecidas com as percebidas por Basso (2010) e comentadas por Rajagopalan (2003). E para Silva (2010, p. 119):

Ficou evidenciado na análise dos dados, que os alunos-professores participantes desta pesquisa possuem as seguintes crenças e seus possíveis aglomerados: a) Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; b) Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; c) É muito difícil aprender uma LE (inglês) na escola pública; d) Aprende-se somente o básico na escola pública; e) Quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; f) Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo; g) O aprendizado de uma LE depende do aprendiz; h) É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; i) Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; j) A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; k) A aprendizagem de uma língua depende mais do (a) professor (a) do que do (a) aluno (a).

Assim, Silva (2010), percebe que muitas dessas crenças já haviam sido apontadas em estudos anteriores. Isso significa que pesquisas sobre crenças, relacionadas às línguas estrangeiras “[...] possibilitar-nos-iam investigar a (re)construção, a evolução e possíveis mudanças das crenças com o decorrer dos anos e em diferentes contextos sociais” (SILVA, 2010, p. 121). Assim, vamos ao encontro do que afirma o autor, uma vez que investigar as crenças em “[...] um contexto que diz respeito à realidade brasileira de ensino (de línguas) [...] merece ser foco de muitas

pesquisas”. (BARCELOS, 2010, p. 25).

Nesse sentido, Garbuió (2010) também traz sua contribuição, por meio da pesquisa em que analisou dados levantados junto a uma participante com mais de vinte anos de experiência em sala de aula. Neste trabalho, a autora pôde verificar crenças bastante significativas em relação ao trabalho com a oralidade e a compreensão auditiva. Estes são considerados, pela participante, como de muita validade quando se fala em aprender uma língua estrangeira.

Os dados – colhidos por meio de questionários, diários e entrevistas – apontam mais especificamente que a participante acredita que o trabalho com o treino oral é muito útil, razão pela qual, sempre que pode, utiliza-se deste recurso. O trabalho de Garbuió (2010) apresenta ainda o levantamento de outras crenças, mas esse exemplo é suficiente para endossar o que dizem Silva (2010) e Barcelos (2010) sobre a importância da realização de pesquisas sobre crenças, já que os dados sempre se complementam.

O trabalho de Vieira-Abrahão (2010) sobre ‘Metodologia na investigação das crenças’ também contribui com sugestões de condução para as pesquisas sobre crenças. A autora relaciona alguns estudos sobre crenças de acordo com as abordagens de investigação; delimita que instrumentos podem ser utilizados em pesquisas com crenças e aponta que questionários, entrevistas, auto-relatos, observação de aulas, notas de campo e diários são instrumentos bem-vindos para efetivar uma pesquisa sobre crenças.

A autora complementa afirmando que, quando se quer alcançar certa abrangência nestes trabalhos, poder-se-ão considerar pertinentes gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento e até mesmo desenhos, que podem apresentar um resgate de “[...] visões e expectativas que têm os alunos, sobretudo os mais novos, sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 229). Ou seja, para a autora, “[...] nenhum instrumento de pesquisa é descartado, muito embora estejam atrelados a diferentes paradigmas e a diferentes perspectivas de investigação sobre crenças. Isto porque nenhum instrumento isolado é suficiente [...]” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 229). Na mesma direção, de acordo com Barcelos (2010), a evolução nas pesquisas sobre crenças que envolvem muitos instrumentos oportuniza a triangulação dos dados. E esses instrumentos vêm enriquecer as pesquisas na área das línguas estrangeiras.

Por isso, os trabalhos sobre crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem das línguas estrangeiras podem e precisam ser ampliados (BARCELOS, 2010). Para a

autora, “[...] a compreensão e desenvolvimento de uma visão mais contextual e crítica da pesquisa de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas em linguística aplicada” (BARCELOS, 2010, p. 36) continuam sendo relevantes.

Para Le Bon (2002), as crenças somente poderão ser objeto de estudo a partir do momento em que dispomos dos dados que serão observados e analisados. Por sua vez, os dados podem desvelar os elementos de que precisamos para propor reflexões a respeito das crenças vigentes sobre o papel do professor, do aluno, qual a metodologia de ensino ideal, a função dos materiais didáticos e todos os fatores extrínsecos e intrínsecos à educação sistematizada, não perdendo de vista, no entanto, que “uma crença qualquer, política, religiosa, artística ou moral, só tem realmente fixo o seu nome. Ela é um organismo em via de incessante evolução” (LE BON, 2002, p. 285).

Nessa visada, frisamos que embora a maioria das investigações que apresentamos tivesse como foco a língua inglesa, suas conclusões podem ser estendidas também ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola (e mesmo a outras línguas) na escola, conforme trataremos na sequência. Assim, para darmos sustentação a estes argumentos, os quais serão utilizados como referência em nossa análise no desenvolvimento da dissertação, trazemos Barcelos (2010) e Barcelos e Kalaja (2011).

Esse referencial certamente nos será útil para abrangermos algumas das características das crenças, bem como poderá nos auxiliar a compreendê-las melhor na análise dos dados. De acordo com Barcelos e Kalaja (2011), os apontamentos referentes à natureza das crenças apontam que estas são complexas e dependem do contexto, além de serem dinâmicas e contraditórias. Em um agrupamento proposto pelas autoras temos uma conceituação de crenças estabelecidas pelas autoras, conforme segue:

Os artigos sobre esse assunto confirmam o que Kalaja e Barcelos (2003) têm comentado sobre a origem das crenças: elas são dependentes do contexto; em um número de casos, variáveis dentro de um mesmo momento e num mesmo contexto ou em outro tempo e ao mesmo momento constante e complexo, discursivamente construído por meio de negociações, dinâmico e contraditório. Além disso, os artigos sobre esse tema enfatizam que as crenças são:

1- Flutuantes: em outras palavras, a mesma pessoa pode carregar consigo diferentes crenças sobre os mesmos aspectos relativos à ASL (aquisição de segunda língua) em diferentes momentos ou durante pequenos períodos de sua vida. A flutuação é influenciada por pessoas significativas para aquele que carrega a crença, contextos macro políticos, emoções e autoconceitos. Em resumo, as crenças são conhecidas por terem uma trajetória complexa permeada por mudanças, sendo então emergentes. (Peng, 2011).

2- Complexa e dialética: As crenças são caracterizadas por Mercer (2011, p.343) como um sistema dinâmico complexo, ao invés de ser

determinado por uma simples relação de causa e efeito ou definida pela dicotomia estabilidade/mudança. Algumas das crenças mais comuns podem parecer ser “menos influenciadas pelo contexto” (Mercer, 2011, p.343). De fato, como Negueruela-Azarola (2011, p. 360-361) comenta, as crenças são tanto estáveis quanto mutantes. Uma visão complexa das crenças nos traz o conhecimento de seu caráter paradoxal, as caracterizando como sendo duas: a) dinâmica e estável b) social, mas relevante para o pessoal c) pontual, mas também pode ser entendido como global d) dialética, exemplo, elas “transcendem a dicotomia entre o cognitivo e o social, ideias e atitudes”; orientada “promove a significação das atividades mas não determina o resultado em um modelo casual”; e) “transformativo” e f) Inter-relacionado, intrínseco, não linear, multidimensional e multifacetado (Mercer, 2011). Isso está de acordo com o que Kramsch (2003) havia dito antes sobre o assunto: uma visão contextualizada das crenças deveria considerar “variabilidade, contingência e inconsistência” (p.111)

3- Com relação aos discursos e contextos macro e micro- políticos, como já apontado recentemente por Gao (2010): as Crenças são produtos políticos e históricos, conectados aos contextos sócio políticos locais (De Costa, 2011; Pan e Block, 2011; Negueruela-Azarola, 2011). As crenças podem até mesmo serem referenciadas por outros termos como ideologias da linguagem. Por isso De Costa (2011, p. 352) entende como “(1) ideias sobre a origem da linguagem; (2) os valores e significados atrelados aos códigos particulares; (3) hierarquias dos valores linguísticos; e (4) a forma como específicos códigos linguísticos estão conectados as identidades e posicionamentos.”. Ideologias linguísticas estão intimamente ligadas as identidades dos professores/alunos e da fala do grupo. (De Costa, 2011).

4- Intrinsecamente ligada aos outros constructos efetivos tais como emoções e autoconceitos: as crenças são intrinsecamente relacionadas às emoções. Emoções tais como medo, vergonha, ou autoestima podem estar relacionadas às crenças que o aprendiz tem sobre si mesmo e podem influenciar as suas atitudes (Aragão, 2011). O autoconceito como um subconjunto de autocrenças pode ter uma grande influência sobre como os aprendizes abordam a tarefa de se aprender inglês. As crenças dos aprendizes são mediadas pelas suas dimensões afetivas (emoções e autoconceitos) (Mercer, 2011).

5- Orientada pelos outros: as crenças são influenciadas por pessoas significantes que podem afetar a decisão de uma pessoa em incorporar novas crenças ou reforçar antigas (Navarro e Thornton, 2011)

6- Influenciada por reflexões e propiciamentos: as crenças podem mudar ou serem redefinidas da mesma forma que os indivíduos têm a chance de refletir sobre eles; elas são estimuladas pelos propiciamentos e mediadas por emoções, bem como os contextos sócio-históricos (Negueruela-Azarola, 2011; Woods e C. Akir, 2011; Borg, 2011; Mercer, 2011, De Costa, 2011).

7- Relacionada ao conhecimento em formas ramificadas: conhecimento do professor (ou compreensão) é dinâmica, situada, e contextualizada. É um processo (Woods e C, akir, 2011). Os professores entendem conhecimento por meio da interpretação e reflexão de suas atitudes. O conhecimento prático que os professores possuem pode tornar-se articulado e teorizado através da reflexão sobre a prática. De acordo com Woods e C, Akir (2011), “novos entendimentos surgem primeiramente quando vão além dos termos e desenvolvem conceitos pessoais por meio das experiências, e então são (re) teorizadas por articulação verbal, e compartilhamento deles por expressões retóricas.

8- Relacionado às atitudes em modos complexos: como apresentado acima e discutido na literatura (Borg, 2006; Kalaja e Barcelos, 2003; Woods, 1996), a relação entre crenças e atitudes não é casual. Além de ser dinâmico; ele é intrinsecamente mediado por propiciadas, das suas próprias interpretações das atitudes, emoções e autoconceitos; e é influenciado por

contextos sócio-históricos. (ver seção 2.4). (BARCELOS; KALAJA, 2011, p. 285-286³⁰, Tradução: Julia Margarida Kalva).

Este levantamento feito por Barcelos e Kalaja (2011) vem ao encontro de alguns apontamentos feitos anteriormente por Barcelos (2010, p. 25) em que a autora afirma que “[...] as crenças exercem grande influência nas atitudes, mas as atitudes também podem influenciar as crenças”. Além disso, podem existir outras maneiras de estudar as

³⁰1) Fluctuating: In other words, the same person can hold different beliefs about the same aspect related to SLA at different times or during short periods in their lives. The fluctuation is influenced by significant others, micro and macro-political contexts, emotions and self-concept. In sum, beliefs are known to have a complex trajectory permeated by changes, being thus emergent (Peng, 2011).

2) Complex and dialectical: Beliefs are characterized by Mercer (2011, p. 343) as a complex dynamic system rather than determined by a simple cause-and-effect relationship or defined by the change/stability dichotomy. Some more general global self-beliefs may appear “to be less immediately influenced by context” (Mercer, 2011, p. 343). In fact, as Negueruela-Azarola (2011, p. 360e361) puts it, beliefs are both stable and changing. A complex view of beliefs acknowledges their paradoxical nature portraying them as being both a) stable and dynamic; b) social, but personally significant; c) situated, yet generalizable; d) dialectical, i.e., they “transcend the dichotomy between cognitive and social, ideas and actions”; orienting “the significance of activity but not determining the outcomes in a causal fashion”; e) “transformative” and f) inter-related, embedded, non-linear, multidimensional and multilayered (Mercer, 2011). This is in accordance with what Kramsch (2003) has stated earlier on: a contextualized view of beliefs should take into account “variability, contingency and inconsistency” (p. 111).

3) Related to the micro- and macro-political contexts and discourses, as also pointed out recently by Gao (2010): Beliefs are socially historical and political products, connected to the broad socio-political contexts (De Costa, 2011; Pan and Block, 2011; Negueruela-Azarola, 2011). Beliefs may even be referred to by other terms such as language ideologies. By these De Costa (2011, p. 352) understands “(1) ideas about the nature of language itself; (2) the values and meanings attached to particular codes; (3) hierarchies of linguistic value; and (4) the way that specific linguistic codes are connected to identities and stances”. Language ideologies are closely connected to learner/teacher identities and group talk (De Costa, 2011).

4) Intrinsically related to other affective constructs such as emotions and self-concepts: Beliefs are intrinsically related to emotions. Emotions such as fear, embarrassment, or self-esteem can be related to the beliefs a learner has about him- or herself and can influence his or her actions (Aragão, 2011). Self-concept as a subset of self-beliefs can have a tremendous influence on how learners approach the language learning task. Learners’ beliefs are mediated by their affective dimensions (emotions and self-concept) (Mercer, 2011).

5) Other-oriented: Beliefs are influenced by significant others who can affect a person’s decisions to incorporate new beliefs or reinforce old ones (Navarro and Thornton, 2011).

6) Influenced by reflection and affordances: Beliefs may change or be refined as individuals have the chance to reflect on them; they are triggered by affordances and mediated by emotions as well as the socio-historical contexts (Negueruela-Azarola, 2011; Woods and C, akır, 2011; Borg, 2011; Mercer, 2011; De Costa, 2011).

7) Related to knowledge in intricate ways: teacher knowledge (or “understandings”) is dynamic, situated, and contextualized. It is a process (Woods and C, akır, 2011). Teachers understand knowledge through the interpretation of their own experiences and through reflection on those experiences. Teachers’ own “practical knowledge” can become articulated and theorized through reflection on practice. According to Woods and C, akır (2011), “new understandings evolve first by going beyond the terms and developing personal conceptions through experience, and then by re-theorizing them through verbal articulation, and sharing them through rhetorical expression” (p. 389).

8) Related to action in complex ways: As pointed out above and discussed in the literature (Borg, 2006; Kalaja and Barcelos, 2003; Woods, 1996), the relationship between beliefs and actions is not a causal one. Rather, it is dynamic; it is intrinsically mediated by affordances, one’s interpretations of one’s own actions, emotions, and self-concepts; and it is influenced by the socio-historical contexts (see Section 2.4). (BARCELOS; KALAJA, 2011, p. 285-286).

relações entre as crenças e as atitudes. Para Le Bon (2002, p. 156), “[...] a formação da maior parte das opiniões compreende poucos fatores. A raça, o meio e o contágio para as grandes crenças, as impressões e o interesse pessoal [...]” estão relacionadas às influências possíveis entre crença e ação. Trata-se de um movimento bilateral que pode acontecer em função dos fatores que compõem o contexto.

Dessa forma, crenças recorrentes a respeito do que seja ensinar e aprender línguas estrangeiras podem ser observadas a partir da conjuntura em que estas circulam; a partir da relação de causa e efeito entre as crenças; pelo nível de interação e influência entre as crenças, a partir de seus valores simbólicos e do (des)encontro entre as crenças (BARCELOS, 2010).

Assim, a complexidade de observar, apontar e refletir sobre determinada crença percebida na ação do outro ou em nossas próprias atitudes se dão principalmente pela natureza social, histórica e política da linguagem. Para Barcelos e Kalaja (2011), as crenças linguísticas podem refletir ideologias, pois desencadeiam hierarquias, identidades e lugares assumidos em contextos de sala de aula em que alunos e professores ocupam lugares diferentes. Além disso, assumir posições diferentes faz com que tenhamos que mudar de atitudes, forma de agir e isso exige reflexão. Enfim, “Change is also closely tied to reflection and action” (BARCELOS; KALAJA, 2011, p. 287)³¹.

Outro aspecto relevante que as autoras apresentam é a questão da afetividade. O ser humano é por natureza um ser emocional e sentimental que, diante de determinadas situações, se sentirá a vontade ou se retrairá em sua intimidade. A autoestima de um aluno é exposta diante de uma sala de aula heterogênea, heterogeneidade essa que, para alguns, é motivadora para se apresentar frente aos colegas e, para outros, é constrangedora. Cada indivíduo tem uma formação social e histórica de vida, que nem sempre é passível de ser observada pelo professor quando se tem uma sala de aula com muitos alunos. Assim, de acordo com o levantamento feito por Barcelos e Kalaja (2011) a percepção da afetividade também faz parte dos estudos sobre crenças linguísticas uma vez que, trazidas pelos seres humanos, elas podem interferir no ensino e na aprendizagem de línguas.

Outro aspecto a ser trazido como relevante por Barcelos e Kalaja (2011) é a natureza processual das crenças. Reafirmando Le Bon (2002), as crenças são orientadas

³¹Mudança também está intimamente ligada à reflexão e ação (Tradução nossa).

pelo contexto. Se professores e alunos que trabalham com a linguagem se derem conta de que esta é constantemente reorientada pelo contexto vivenciado e que, diante disso, a reflexão percebida sob a forma de trocas de experiências (diálogos em sala de aula e além desta), fomentar-se-á um contexto processual em que a compreensão do que sejam as crenças pode corroborar para os entendimentos das crenças linguísticas no ensino e aprendizagem de línguas.

Dando continuidade à nossa abordagem teórica, discutiremos na sequência alguns dados relativos a pesquisas sobre a língua espanhola que relacionam crenças percebidas e apontadas especificamente em relação a esta língua.

1.3.5 Pesquisas sobre crenças em língua espanhola

Para iniciar essa seção sobre crenças relacionadas à língua espanhola, cabe esclarecermos que não seria possível fazer um levantamento bibliográfico completo da situação dos estudos sobre crenças a respeito de língua espanhola. Portanto, esse recorte na pesquisa procura apenas apresentar alguns trabalhos já realizados nesta temática, para que possamos nos situar a partir de indicadores que orientem esta pesquisa. Até porque, na área educacional – assim como em qualquer outro contexto –, estudamos vários fenômenos e nem sempre os percebemos ou admitimos que eles têm relação com os estudos das crenças (LE BON, 2002):

Mesmo para os fenômenos muito estudados, somos forçados, não os podendo verificar todos, a admiti-los como crenças. A nossa educação clássica é apenas um ato de fé relativa a doutrinas impostas pelo prestígio de um dominador. Ela deve, por essa razão, tornar-se experimental algumas vezes, a fim de mostrar ao aluno a possibilidade de verificar as afirmações que se lhe impõem e ensinar-lhe que a observação e a experiência são as únicas armaduras da verdadeira certeza (LE BON, 2002, p. 299).

Desse modo, a seção ora proposta – que apresenta e discute algumas pesquisas sobre crenças relativas ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola na escola – complementa nossa investigação, no sentido em que permite que encontremos novas possibilidades de entendimento sobre os fatos que pesquisamos. O contato com esses trabalhos é que permitiu que revíssemos as conclusões a que chegamos até aqui, mesmo por que, como já afirmamos, em muitos sentidos as pesquisas se complementam.

Diferentemente do que ocorrem em relação aos estudos que envolvem a língua inglesa, os trabalhos que abordam as crenças relacionadas à língua espanhola ainda são

poucos, de modo que nossa jornada tem um importante papel no sentido de sistematizar novas contribuições para as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola.

Passemos agora à análise de dois trabalhos de mestrado realizados no Brasil e uma tese de doutorado realizada na Espanha. Gostaríamos de adiantar que tivemos dificuldades para encontrar outras pesquisas sobre crenças linguísticas na área de língua espanhola e por isso nos pareceu relevante especificarmos um pouco mais os trabalhos de Elizabeth Aparecida Marques (2001); Idelso Espinosa Taset (2006) e Lidia Usó Viciado (2007). Certamente existem outros trabalhos que envolvam a língua espanhola, entretanto esclarecemos que nossa intenção não era a de fazer um levantamento completo (e exaustivo) de trabalhos sobre crenças linguísticas na área de E/LE e, sim, de trazermos teorias que nos auxiliassem em nossa trajetória para analisar os dados reunidos nesta dissertação.

A dissertação de Elizabeth Aparecida Marques (2001) tem como título “Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura” e apontou como resultado a tendência ao uso de determinadas abordagens nas aulas. A autora opta por afirmar que as crenças são frutos de uma relação “[d]ialética e complexa, indicando que o sistema de crenças pode ser dinâmico, permeável às estruturas mentais e que, através das experiências e reflexão, tal sistema pode ser suscetível de mudanças” (MARQUES, 2001, p. 69).

A autora opta por primeiramente observar sem ter a pretensão de encontrar respostas óbvias, o que é fundamental para que os dados obtidos sejam contrapostos à teoria pertinente, sem que se faça uso da adivinhação e, sim, da interpretação (LE BON, 2002). Além disso, a autora corrobora Le Bon (2002), quando assegura que as crenças evoluem. Ou seja, elas estão em processo e encerrá-las em conceituações comprometeria as tantas possibilidades de entendimento de uma crença.

Ainda dentre as crenças levantadas por Marques (2001) estão algumas que convergem com as crenças encontradas em pesquisas cujo foco era o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, o que nos permite afirmar que talvez elas digam respeito ao ensino de línguas na escola em sentido amplo. Como exemplo disso, podemos citar a crença de que só se aprende ‘efetivamente’ uma língua (ou variedade de língua) – e aí tanto faz se se trata de uma língua estrangeira ou materna –, em contextos “reais”, em que somente o contato *intenso* com a língua possibilitaria a aprendizagem *ideal*. Alguns materiais de apoio didático parecem defender que só é possível aprender

uma língua se, depois de estudá-la em *contexto artificial*, a pessoa morar em um país cuja língua-alvo (a ser aprendida) é a língua oficial (e, de preferência, a materna da maior parte da população). Nesse sentido, os participantes da pesquisa de Marques (2001) manifestaram acreditar que a aprendizagem só ocorre se o aprendiz puder *vivenciar* a língua alvo de alguma maneira, seja viajando para ou morando no país estrangeiro.

Outra crença levantada por Marques (2001) é a de que o contato direto com o outro que fala espanhol proporciona, de alguma forma, o *encontro entre culturas*, o que, por sua vez, *provoca o conhecimento*. Provavelmente esta crença esteja relacionada à outra, que considera que o contato direto entre culturas distintas promoveria a aprendizagem na língua espanhola, porque as pessoas, em processo de *imersão* na língua e cultura do outro, seriam verdadeiramente *obrigadas* a praticá-la. E, de acordo com a pesquisadora, nesse contexto, essa visão do participante parece demonstrar que, para que o aluno aprenda a língua espanhola, o professor precisa agir como mediador e não transmissor do conhecimento. É o professor quem possibilita aos alunos percorrerem os caminhos adequados para aprender a língua espanhola. De acordo com Le Bon (2002), essa é uma compreensão bastante equivocada, já que as experiências precisam ser testadas, de modo que não é possível adquirir conhecimento pela vivência do outro.

Por isso, a proposta de um professor como mediador³² pode ser trazida como um exemplo de crença que pode modificar a identidade (BARCELOS, 2010), porque diante da possibilidade de experimentar um aprendizado, o aluno vai vivenciar situações inovadoras que poderão influenciar em sua identidade. Como afirma Bauman (2005), as identidades flutuam, se esbarram e convergem ou divergem no tempo e no espaço (BAUMAN, 2005). Explicando melhor, o contato com outra língua e cultura pode desvelar novos conhecimentos e o professor mediador pode intermediar a busca do aluno incentivando-o a absorver o novo como um complemento de informação já que “[...] as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 68).

Nesse seguimento, outro trabalho que merece destaque é a pesquisa de Idelso Espinosa Taset (2006), que se intitula “As crenças de aprendizagem de línguas de

³² Mediação é um termo utilizado por Vygotsky (1998) em seu livro “A formação Social da Mente”. Nesta dissertação, assumimos o termo mediador para representar um professor que é responsável por sua sala de aula, mas que não impõe e sim media o processo de ensino e aprendizagem.

principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira”.

A pesquisa de Taset (2006) foi desenvolvida em uma escola de idiomas e dela participaram alunos e professores de língua espanhola. Comenta o autor que, em muitos momentos, os participantes entraram em *contradição* em suas respostas. Por exemplo, ao mesmo tempo em que um participante declarou que a escrita era importante no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, ao ser indagado se gostava de escrever nas aulas de língua espanhola, a maioria respondeu que não gostava.

O autor relembra que, nas respostas apresentadas pelos participantes, estudantes da língua espanhola, muitos manifestavam não gostar de escrever na língua estudada devido às experiências que tiveram no ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa. De acordo com a pesquisa de Taset (2006), em geral, essas queixas diziam respeito à maneira como se trabalhava língua na escola, ou seja, dizia respeito ao enfoque baseado essencialmente em exercícios gramaticais. Para o autor, alguns chegaram a confessar que até mesmo em seus cursos de graduação tiveram pouco contato com a escrita.

Em linhas gerais, as crenças apresentadas pelos participantes da pesquisa de Taset (2006) relacionam-se a uma dificuldade surgida no contexto da escola regular, ao longo do processo de ensino e aprendizagem de escrita. Estas crenças podem ser alistadas ao que Barcelos (2010) chama de crença relacionada ao contexto e às experiências. Ou seja, aparentemente os participantes manifestam que acreditam na importância de *saber utilizar* a escrita, mas devido a algumas experiências que tiveram, criou-se um descompasso entre crenças e atitudes (BARCELOS, 2010).

Na sequência lemos e trazemos alguns apontamentos sobre a tese de doutorado de Lidia Usó Vicedo (2007), intitulada “Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación”³³. Esta pesquisa teve como participantes alunos do mestrado matriculados na disciplina de Fonética Aplicada, do Mestrado em Formação de Professores de Espanhol, na Universidade de Barcelona.

O trabalho ora citado apresenta revisão teórica sobre as crenças de professores, sendo que um dos pontos ressaltados sobre as crenças está em concordância com o que diz Barcelos (2010) a respeito da possibilidade de as crenças dos professores mudarem, quando estes se propõem à reflexão (BARCELOS, 2010). Ou seja, *grosso modo*, uma

³³Crenças dos professores de E/LE sobre o ensino/aprendizagem da pronúncia (tradução nossa).

pesquisa que envolve crenças linguísticas, segundo os preceitos de Le Bon (2002), relaciona-se à psicologia da crença que, no final, nos conduz a fatos comuns de existência e convivência em sociedade. E isso acontece porque as pesquisas trazidas neste contexto podem ser catalogadas como trabalhos que indagam sobre as crenças alistadas no contexto do ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda que a pesquisa de doutorado tenha sido realizada na Espanha, provavelmente contribui com nossas reflexões, já que também se relaciona ao ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. E isso pode ter a ver com a possibilidade de as crenças pautarem os nossos hábitos, os quais, por vez, são sustentados na sociedade (LE BON, 2002). De tal modo, as pessoas são diferentes, mas, diante das crenças que em geral são construídas no meio em que vivemos e reforçadas por este, as prerrogativas das crenças de professores espanhóis dialogam com as crenças dos professores brasileiros.

Passemos finalmente à observação de algumas considerações apontadas no trabalho de Viciado (2007). Uma crença recorrente a quase todos os participantes daquela pesquisa aponta que, segundo os professores, não é possível ensinar sem que se saiba *o que os alunos querem aprender*. Como o trabalho diz respeito à fonética, os professores optam por passar a responsabilidade da correção da pronúncia na língua-alvo aos aprendizes. Se o aluno *quiser* ser corrigido, o professor fará a correção; se não quiser, não será corrigido. Essa é uma crença que ainda não havíamos percebido entre os trabalhos que analisamos. Entretanto, podemos relacioná-la a uma categoria mais ampla de crença de professores, a que considera que *o aluno só aprende o que quer ou precisa*.

Acreditar que sua ação dependerá dos objetivos dos alunos pode estar relacionado ao fato de estes participantes serem professores em formação continuada (são alunos do mestrado de formação de professores) e essa seja uma crença manifesta devido à dupla posição (de aluno e professor) que o professor esteja conciliando durante a realização da pesquisa.

Outra crença que percebemos diz respeito à necessidade de *inserção* na língua estudada. Para Viciado (2007), alguns participantes (que, em sua maioria, falavam a língua inglesa como primeira língua) manifestaram que uma boa estratégia para aprender a língua espanhola seria vivenciando-a no contexto de fala, motivo pelo qual, talvez, tivessem ido estudar na Espanha. Dessa forma, no entendimento desses participantes, a convivência com falantes nativos poderia levar a uma melhor

internalização dos sons da língua, capaz, inclusive de evitar a fossilização da pronúncia equivocada de sons.

Nesse sentido, a crença de que saber *bem* uma língua estrangeira exige o domínio de uma pronúncia bastante próxima à do nativo aparece também em pesquisas sobre a língua inglesa, realizadas no Brasil e também na dissertação de Marques (2001), cujo trabalho se volta para as crenças sobre a língua espanhola.

Provavelmente essa crença esteja relacionada à abordagem mais específica que defende que a aprendizagem de outra língua ou de uma língua estrangeira requeira a imersão total, para o sucesso. Evidentemente que se fôssemos enumerar as possibilidades de adequação de aprendizagem em imersão, provavelmente requisitaríamos a exposição de alguns métodos utilizados para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras como o método direto, o audiolingual, o comunicativo, entre outros. Entretanto, não temos a intenção de sugerir que a maneira como cada professor ou pesquisador compreende e propõe sua pesquisa e ação possa ser enquadrada.

Nesse sentido, uma das conclusões observadas no trabalho de Vicedo (2007) é de que os professores têm muita preocupação com o ensino de pronúncia no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Na pesquisa de Marques (2001), os participantes também manifestaram a importância atribuída ao contato com o falante nativo como forma de motivação para o aprendiz. Assim, tanto a preocupação dos participantes da pesquisa espanhola, quanto a manifestação dos participantes da pesquisa da brasileira sustentam que *falar bem* uma língua estrangeira equivale a falar como um *nativo idealizado*.

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Por isso, independentemente de qual seja o contexto onde se estuda a língua estrangeira (em qualquer que seja o continente, por exemplo), o *status* cultural que esta carrega consigo pode ser um fator que leve tanto à desmotivação ou, contrariamente, a uma supervalorização desta aprendizagem.

Como exemplo, podemos discutir a questão da diferença de *status* da língua inglesa em relação ao de outras línguas estrangeiras, fato já mencionado quando da análise de documentos oficiais, neste trabalho. Durante algum tempo, mais especificamente do início da década de 70 até os anos 2000, a escola manteve uma política educacional em que a língua inglesa recebeu certo prestígio, na educação formal. Não podemos dizer que isso foi produtivo para a área das línguas estrangeira porque, conforme apontamos anteriormente, a política educacional que se estabeleceu em relação à língua estrangeira não foi suficiente para fazer com que houvesse investimento significativo na formação dos professores de inglês.

Evidentemente, os professores-autores da área de línguas estrangeiras, mencionados ao longo dessa dissertação, são pessoas que têm dedicado seus estudos para uma ampliação da compreensão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A busca por compreender o processo de ensinar e aprender línguas advém de crenças confirmadas e questionadas ao longo de 30 anos que, de certa forma, têm corroborado para aumentar as pesquisas na área e, *grosso modo*, os questionamentos sobre ensinar e aprender língua estrangeira têm possibilitado mais pesquisas sobre crenças e atitudes de professores e alunos.

Nesse sentido, apresentamos a contribuição de Kramsch (2012b), que afirma que o *ideal* do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras era o de *tornar o aprendiz estrangeiro um falante nativo*. Não podemos negar que esse objetivo perpassa igualmente o ensino e da aprendizagem de língua materna (do português, no contexto brasileiro), que busca alcançar um ideal de língua (FARACO, 2007). Por outro lado, para Kramsch (2012ba), a atualidade múltipla e global em que estamos inseridos tem contribuído para que passemos a ter uma visão mais ampla sobre linguagem, que sugere a necessária transposição da barreira entre língua estrangeira e língua materna, uma crença que pode ser mais explorada.

Conforme apresentamos anteriormente, essas maneiras, formas ou métodos nos quais os professores se amparam para trabalhar com línguas estão interseccionados com a diversidade de metodologias desenvolvidas para conseguir êxito com o ensino e a aprendizagem das línguas. Nesse sentido, a busca por um falante ideal que se aproxime ao máximo de um nativo é uma realidade vivenciada por todos.

Entretanto, atualmente autores como Graham Hall (2011) e Kumaravadivelu (2006) têm trabalhado a partir de uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas um pouco mais abrangente. Ao considerar que a linguagem é algo suficientemente

complexo, os autores preferem utilizar uma terminologia mais ampla e propõem a utilização do termo pós-método. Assim, compreendemos que trabalhar com as línguas a partir de uma proposta de um pós-método pode ser uma forma de o professor ter mais autonomia. Além disso, para Kumaravadivelu (2006), pode ser uma forma de desencadear maiores possibilidades de negociação entre professores e alunos na sala de aula.

Nesse sentido, trazemos as observações de Celani (2010) sobre as pesquisas e os investimentos na área educacional, especialmente com professores em atuação. Podemos dizer que o que se tem feito é quase invisível quando se trata de pensar o ensino e a aprendizagem de línguas. Por isso, uma proposta que mescle metodologias e utilize o que cada método tenha de melhor aliado ao conhecimento e especificidade de cada professor, como é o caso do pós-método, possa trazer outras maneiras de estudar línguas.

De acordo com Celani (2010), as atitudes voltadas para a educação têm se limitado à criação de documentos oficiais por “especialistas”. Por outro lado, a mera distribuição destes documentos nas escolas pouco contribui para que os professores possam rever suas crenças e atitudes. “Além do mais, parece que se ignora um princípio básico: da discussão e da interação desponta a compreensão e desta a vontade de experimentar, para continuar a discutir e entender mais. E assim prosseguir em um processo sem fim” (CELANI, 2010, p. 62).

Se existe, em nosso imaginário, a crença de que existe uma metodologia e um lugar ideal para aprender uma língua estrangeira, esse ambiente pode ser o país onde a língua-alvo é – necessariamente – a língua materna da maioria da população. Parece que essa crença, por sua vez, contribui para o surgimento e consolidação de outra crença, complementar àquela, que sugere que é impossível aprender qualquer língua estrangeira fora desse contexto. Por isso, a proposta de Celani (2010) – de procurarmos discutir e repensar nossas crenças – pode ser-nos útil, já que ela nos leva a nos depararmos com aspectos que nos levam a compreender algumas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como por exemplo, rever nossas crenças sobre métodos e idealização para aprender e ensinar línguas.

Assim, levantados alguns apontamentos teóricos que fundamentam este trabalho, na sequência passaremos a apresentar a metodologia de levantamento e análise dos dados a serem tratados nessa dissertação.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa: a pesquisa qualitativa

Estudos voltados para a grande área de educação podem ser descritos como vertentes/formas/métodos de condução de pesquisa científica quantitativa ou qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa quantitativa deriva do positivismo e a qualitativa “[...] provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativista” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10).

A abordagem qualitativa apresenta uma característica interpretativista por centrar sua análise em explicações de práticas sociais porque, como propõe Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. É nesse sentido que este trabalho opta por uma metodologia caracteristicamente interpretativista, em que se foca a pesquisa qualitativa como norteadora das observações, anotações e análise.

Caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986), esta exige que o pesquisador tenha contato direto com o contexto pesquisado por um período de tempo significativo para a realização da coleta de dados. Nesse sentido, as autoras defendem a perspectiva qualitativa nos estudos em educação ressaltando que, nesses, se torna relevante cuidar de aspectos mais amplos, já que “[...] as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Além disso, a pesquisa qualitativa parece mais apropriada para o trabalho em campo, pois inclui práticas de observação, de descrição e de análise das trocas experienciais entre os sujeitos, como uma técnica relevante e apropriada para ser utilizada na área de educação, em nosso caso, em aulas de LE/E.

Nesse sentido, as dinâmicas a serem estudadas têm origem na sala de aula. E observar, analisar e compreender este espaço não como neutro e sim como um ambiente em que estão presentes sujeitos diversos permite observar “[...] os problemas [...] estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Por isso, desse trabalho qualitativo podem resultar negociações diversas,

dentre as quais o entendimento entre as práticas da solidariedade, a revisão de valores e de crenças arraigadas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a realização deste trabalho que está direcionado ao ensino e à aprendizagem das línguas estrangeiras na escola. Entendemos que uma pesquisa sobre esse tema nos conduz a uma compreensão mais ampla em prol de reflexões sobre as crenças manifestas por um professor e a relação que estas estabelecem com sua prática.

Por essa razão, propusemos a utilização de instrumentos de coleta e análise de dados, pelo estudo de caso, em um colégio estadual do interior do Paraná. Acreditamos que a aproximação ao ambiente a ser estudado possibilita mais credulidade para a pesquisa. Então,

[o]utra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautados por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes (ANDRÉ, 2008, p. 35-36).

Nesse segmento, esclarecemos que a realização de nossa pesquisa é respaldada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Por isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está comumente acordado entre participante e pesquisadora, necessidade esta fundamental para nos amparar eticamente na condução da pesquisa.

Na próxima seção, discorreremos sobre o estudo de caso do tipo etnográfico.

2.2 Estudo de caso do tipo etnográfico

De forma mais específica, a proposta metodológica deste trabalho (que, como dissemos na seção anterior, em sentido amplo é uma pesquisa qualitativa) pode ser classificada como estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008).

Inicialmente, os estudos de casos eram vistos com certa desconfiança pelos pesquisadores em geral, que entendiam que tal estudo, exploratório, não tinha credibilidade científica (ANDRÉ, 2008). Segundo a mesma autora, somente a partir dos anos 70 é que o estudo de caso começou a ter relevância no cenário científico.

A busca pelo entendimento de um estudo de caso conduz à compreensão de

investigação de fatos/fenômenos/contextos em local e tempo real. Assim, pode-se dizer que um estudo de caso se insere no campo das pesquisas etnográficas mais recentemente, como definido pela autora:

Meu foco neste livro será, pois, o estudo de caso do tipo etnográfico, que surgiu muito recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional. Isto quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso se incluem dentro da perspectiva etnográfica, como por exemplo, os estudos de caso históricos e os relatos autobiográficos. Da mesma forma, nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso (Bassey, 2003) (ANDRÉ, 2008, p. 23)

Para André (2008), as pesquisas etnográficas passaram a ser assim denominadas a partir de uma insatisfação com o termo genérico “pesquisa qualitativa” em razão da própria amplitude do termo. Como, segundo a autora, a qualidade contrapõe-se à quantidade, entendemos que utilizar a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se encaixa melhor na proposta do trabalho.

A partir das definições propostas por André (2008), apontaremos algumas questões consideradas relevantes nesse formato de pesquisa. Já a opção por realizar uma pesquisa junto a uma professora em atuação diz respeito ao quanto isso é pertinente em um estudo de caso na área de educação: “[s]e o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados [...])” (ANDRÉ, 2008, p. 25), há que se considerar a necessidade de inserção do pesquisador no local que este pretende estudar, sob a égide de tempo de permanência menor que a de um estudo antropológico, por exemplo.

Sobre o termo etnografia, André (2008) questiona em que medida pode-se considerar uma investigação em educação como um estudo do tipo etnográfico. De acordo com a autora, um requisito a ser considerado é o da relativização, proposta por antropólogos como princípio básico. E o que seria essa relativização? De acordo com a autora, o pesquisador precisará assumir uma posição de distanciamento do caso, na tentativa de “... apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, *as crenças*, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2008, p. 27, grifos nossos).

Dessa forma, a autora considera que um estudo de caso do tipo etnográfico em educação precisará ser conduzido quase que alheamente, isto é, um estudo de caso sobre crenças, em educação, especialmente porque no formato de estudo de caso etnográfico exigirá do pesquisador um estado de alerta permanente, para que este

consiga perceber em que sentido observa as crenças do participante ou deixa-se influenciar por suas próprias crenças, a ponto de comprometer o trabalho. Entretanto, é preciso considerar que o trabalho do pesquisador também funciona como “[...] uma via de duas mãos [...] por um lado [...] o pesquisador [dá] inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e por outro lado, [ele] se despoj[a] de sua posição de classe e de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o familiar” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Esse posicionamento, segundo a autora, sugere que, para a obtenção de resultado científico aceito pelo meio acadêmico é preciso que o pesquisador afaste-se para ter condições de analisar cada situação.

Especificamente, fazemos nesta dissertação um estudo de caso etnográfico interpretativista, de cunho diagnóstico. Esclarecemos que o caráter unicamente diagnóstico se deve ao fato de não ter sido possível³⁴ fazer um trabalho de intervenção e de os resultados apresentados versarem sobre uma reflexão da pesquisadora a respeito dos dados levantados.

Entende-se que se este trabalho buscou compreender o espaço social e interativo da sala de aula e é importante considerar “... a necessidade de compreender as situações sociais antes de explicá-las” (BARBIER, 2007, p. 26), se o que se pretende é contribuir para o desvelamento de algumas crenças e atitudes que transitam nas aulas de língua espanhola.

Nesse segmento, damos continuidade a esta dissertação trazendo os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2011, p. 72), pesquisar uma sala de aula é adentrar um universo de mistério. “[É] o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 72).

Por essa razão, a escolha dos instrumentos de coleta de dados se pautou em um

³⁴ Inicialmente tínhamos a intenção de realizar um trabalho com intervenção e ainda uma maior troca com a participante, entretanto, devido ao fato de o trabalho apresentar uma quantidade ampla de dados a serem analisados, pareceu-nos relevante restringirmos a um trabalho mais diagnóstico. Assim, optamos por trazer a visão da participante somente após termos realizado a análise dos dados. Nesse sentido, Maria contribuiu fazendo sua leitura e posicionando-se, por escrito, sobre os dados coletados e analisados. Essa contribuição nós apresentamos nas considerações finais desta dissertação.

princípio que entendemos como fundamental o de que “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 221) do universo da sala de aula.

Neste trabalho, optamos pelos seguintes instrumentos, os quais serão descritos na sequência: a) Projeto Político Pedagógico; b) observação das aulas; c) gravações das aulas em áudio e vídeo; d) registro da observação das aulas em diário de campo e e) transcrição e visionamento.

a) Projeto Político Pedagógico. O primeiro documento que analisamos foi o Projeto Político e Pedagógico³⁵ da escola em que a professora Maria lecionava, à época da coleta dos dados. Certamente que a leitura desse documento nos deu subsídios para melhor compreendermos a política adotada pela escola quanto à disposição das disciplinas na grade curricular. Percebemos que, por meio dessa análise, encontramos apenas menção ao termo “ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras” e que estas são indicadas pela expressão - línguas estrangeiras modernas – “LEM”.

b) Observações das aulas. As observações aqui representadas como o primeiro contato entre pesquisadora e participante objetivavam compreender a sala de aula como um espaço profícuo para a retroalimentação do ensino e da aprendizagem tanto da professora como dos alunos. Para Vieira-Abrahão (2010), “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as atitudes e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 225).

Entendemos que o momento da observação é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois:

[...] a observação ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

³⁵ O primeiro instrumento de coleta de dados foi o da análise documental, mais especificamente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola participante, material este disponível no Portal Educacional do Estado do Paraná e inserido nos anexos, desta dissertação. Neste documento, nos interessava conhecer a forma como eram dispostas, na grade curricular, as aulas de língua estrangeiras bem como a metodologia pedagógica adotada pela escola.

As observações realizadas durante todo o percurso de coleta de dados permitiram que o pesquisador estivesse em contato direto com os participantes, ou seja, na pesquisa qualitativa, o processo de observação proporciona ao investigador uma imersão no contexto dos sujeitos participantes. Há uma tentativa de compreender o comportamento dos informantes, suas crenças e expectativas em relação, no caso, à aula de língua espanhola, no intuito de perceber quais eram as atitudes desencadeadas pelo ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Para Vieira-Abrahão (2010), o momento da observação pode ser produtivo já que o trabalho de observar é um processo que acontece em partes. Para que a observação seja eficiente a ponto de o observador documentar com fidelidade os acontecimentos na sala de aula, por exemplo, as condições de observação são circunstâncias através das quais esta se realiza com base nos eventos ocorridos durante a permanência do observador no ambiente pesquisado.

E para que o todo seja captado, o pesquisador necessitará atentar para os mais diferentes acontecimentos ocorridos na sala de aula, as partes. É preciso estar atento ao professor, aos alunos, à condução da aula como um todo e ainda estar alerta para eventuais manifestações extras que possam interferir na condução da aula, como, por exemplo, a presença de alguma pessoa para dar um recado, chamar um aluno etc.

Por isso, podemos dizer que durante as observações são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. Nesta pesquisa optamos pelas anotações registradas a cursivo procurando descrever continuamente a maior quantidade possível de acontecimentos ocorridos durante nossa permanência na sala de aula.

Para Lüdke e André (1986), uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador. Diz-se que uma observação é fidedigna quando o observador é preciso e seus registros são confiáveis.

Assim, trabalhamos com o intuito de trazer fidelidade ao nosso trabalho porque procuramos seguir as prescrições trazidas com a maior transparência e imparcialidade possíveis, durante nossa observação.

c) Gravações das aulas em áudio e vídeo. A evolução dos recursos tecnológicos permitiu um avanço no processo de captação de dados para a realização de trabalhos científicos. Podemos dizer que, para nós, pesquisadores, a coleta de dados por meio da

utilização de filmagens possibilita captar sons e imagens de forma a se reduzir a influência de muitos aspectos que interferiam na fidedignidade da coleta dos dados simplesmente observados durante a realização de uma pesquisa.

Nas pesquisas com foco nas crenças tanto as gravações como as filmagens em vídeo vêm sendo utilizadas, uma vez que aquelas se encontram implícitas no discurso e nas atitudes do professor e alunos e podem ser inferidas pelo pesquisador e pelos próprios actantes em sessões de visionamento [...] (ABRAHÃO, 2010, p. 227).

Podemos depreender do que nos apresenta Vieira-Abrahão (2010) que a utilização do instrumento de gravação em áudio e vídeo auxilia a fidelidade dos dados quando de sua análise e interpretação, uma vez que as filmagens garantem a reprodução dos dados mais aproximados daquilo que aconteceu na sala de aula. Juntamente com o dados oriundos das observações e do registro destas no diário de campo, as filmagens subsidiam de forma significativa a análise reflexiva e diagnóstica propostas por esta dissertação.

Podemos dizer que as filmagens permitiram que tivéssemos mais confiança quando da análise dos dados. Para Bortoni-Ricardo (2001, p. 62), “A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo”.

Assim, esse recurso também corroborou para que pudéssemos realizar a triangulação dos dados levantados por meio dos diferentes instrumentos, considerando que “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 61).

Além disso, o recurso da filmagem foi o que permitiu que recuperássemos parte do *corpus* eleito para análise, mais especificamente os excertos³⁶(textos transcritos a partir da fala da participante), os quais foram triangulados com os dados das observações e dos registros das observações das aulas no diário de campo, que aparecem sob a forma de quadros-referências, juntamente com os trechos de crenças e atitudes.

³⁶ Após a transcrição dos vídeos percebemos que os excertos que confirmaram as crenças e as atitudes da participante, durante as aulas, se desenvolviam mais ou menos ritualistamente. Isso nos fez perceber que crenças e atitudes se repetem em cada aula, ainda que sejam turmas diferentes, por isso optamos por apresentar apenas um excerto de crença em cada quadro de referência de análise.

Essa opção nos chamou a atenção por evidenciar mais facilmente do que estamos tratando em cada análise. Entendemos que os quadros parecem proporcionar maior visibilidade, o que poderá facilitar o trabalho do leitor que queira pesquisar a partir de nossas considerações. Essa percepção ficou evidenciada nas leituras realizadas, principalmente da literatura referente às crenças linguísticas.

d) Registro da observação das aulas em diário de campo. O registro das observações em diário de campo tem como objetivo principal resgatar informações que porventura tenham passado despercebidas durante as observações, tais como atitudes, gestos, comentários, enfim, fatos que podem se tornar relevantes no cruzamento com os demais dados levantados. O conteúdo das anotações é bastante complexo e geralmente de ordem subjetiva, uma vez que não se descarta absolutamente nada, pelo menos o que pode ser captado pelo observador. O diário foi elaborado durante as observações e continha anotações que descrevia a forma como se realizava a interação entre professores e alunos, no total, observamos e registramos 50 aulas em nosso diário.

Durante nossa permanência na sala de aula procurávamos observar, anotar e filmar os acontecimentos para que não cometêssemos equívocos durante a análise e interpretação dos dados. Para Vieira-Abrahão (2010), as anotações garantem que sejam incluídos apontamentos diferenciados que, reunidos posteriormente aos outros instrumentos de coleta de dados, podem ser úteis por complementarem ou retroalimentarem as análises dos dados.

O diário de campo também foi utilizado para anotar os acontecimentos e comportamentos da professora participante (Maria), bem como outros eventos relativos ao desenvolvimento da aula, tais como atitudes, comentários, gestos, ou seja, quaisquer fatores considerados de natureza subjetiva que pudessem ser utilizados na análise e cruzamento dos dados oriundos dos diferentes instrumentos de coleta.

Nesse sentido, consideramos que a reunião de todos os dados levantados foi significativa para a análise, por eles considerarem as mais diferentes relevâncias individuais e coletivas dentro da pesquisa, pois, pela triangulação dos dados é que conseguimos chegar categorizar, apresentar e analisar algumas crenças apresentadas pela participante, na realização desta dissertação. Após essa reunião de dados, passamos a descrever a participante desta pesquisa.

e) Transcrição e visionamento. A transcrição é um momento em que o pesquisador

revê as gravações. Trata-se de ver o ouvir novamente os vídeos, pausando sempre que necessário para transcrever o conteúdo gravado para ser triangulado com os outros instrumentos de coleta. Nesse sentido, realizamos a transcrição de 48 aulas (que geraram os excertos utilizados para confirmar as crenças e as atitudes levantadas por nós, conforme trazemos nos anexos), pois, em duas aulas tivemos problemas técnicos que não nos permitiram a filmagem.

Quanto ao visionamento, este instrumento praticamente não aconteceu porque conforme trouxemos no início deste capítulo nossa dissertação se encaminhou para uma pesquisa diagnóstica e interpretativista.

2.4 Participante da pesquisa

A participante Maria (nome fictício) tinha 43 anos à época da coleta de dados e concluiu seus estudos no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol em 2003. Ela foi aluna da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), curso em que lecionamos. Cabe esclarecer, portanto, que Maria foi nossa aluna entre os anos de 2002 e 2003.

Após se graduar, Maria foi aprovada em concurso público, em 2004, para atuar na rede estadual de educação formal e nomeada em 2009. De 2004 a 2009, atuou somente como professora de língua portuguesa. A partir de 2009, começou a trabalhar também como professora de língua espanhola.

Cabe ressaltar sua disponibilidade em participar da pesquisa desde a primeira vez em que a abordamos para saber de seu interesse em fazer parte da pesquisa. Além disso, a professora participante, em outras ocasiões (Maria lecionava em duas escolas) abriu as portas de suas salas de aula para receber alunos do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da UEPG para que estes realizassem, sob nossa supervisão, estágio curricular obrigatório, conforme já dissemos, em E/LE.

Assim, após nossas alunas de licenciatura em Letras realizarem seus estágios com Maria, esta nos acolheu em suas salas de aulas, já em outra escola e continuamos uma relação amistosa de troca de experiências. Com o desenvolvimento da pesquisa, fizemos o convite a Maria para que esta viesse à UEPG participar como convidada em um grupo de estudos³⁷ para trazer e dividir sua experiência de sala de aula com o grupo.

³⁷ O Grupo de Estudos sobre Crenças Linguísticas existe desde 2011 sob a coordenação da professora Letícia Fraga. Deste fazem parte professores e acadêmicos da UEPG, além de professores da educação

Na sequência, após a coleta de dados, houve nosso reencontro quando da participação de Maria no grupo de estudos. A partir de sua participação como convidada, a professora coordenadora convidou-a para inserir-se ao grupo e compartilhar as discussões e reflexões sempre que quisesse. Foi dessa forma que Maria se integrou ao grupo de estudos, tomou gosto pelas reflexões, inscreveu-se como aluna especial em uma disciplina no programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade e no início de 2013 passou a ser aluna regular no curso.

Esta jornada, em que Maria mostrou-se disposta a aceitar futuros colegas de profissão para que estes estagiassem em suas turmas, dentre outras coisas, deixa claro que a professora se preocupa com sua prática, assim como com a dos futuros colegas, uma vez que aproveitou a oportunidade de voltar para a universidade e seguir sua formação continuada, entendendo que professor formado e professores em formação podem, juntos, trocar diferentes experiências e aprender uns com os outros.

Em relação a sua participação nesta pesquisa, a participante demonstrou em todos os momentos que sua preocupação voltava-se à (auto)avaliação de sua prática: “se for para eu rever minha prática e melhorar como profissional e ser humano, estou de acordo” (MARIA, 2010, quando de nosso contato inicial sobre a possibilidade de participar dessa pesquisa). Consequentemente, não encontramos dificuldades de ter acesso formal a sua sala de aula, uma vez que a instituição em que Maria lecionava à época foi igualmente favorável à realização de nossa proposta naquele contexto. Provavelmente a posição da escola tenha tido relação com o fato de nossa pesquisa focar somente a prática da professora, até porque em nenhum momento fomos para além da sala de aula de Maria, ou seja, em nossa pesquisa refletimos sobre a atuação da professora e não sobre a dinâmica da instituição como um todo, ainda que o contexto institucional possa influenciar e alimentar as crenças (BORG, 2006).

Por essa razão, optamos por fazer referência à professora Maria como participante, por entendermos que esta contribuiu para nosso trabalho tanto no sentido de perceber e rever *sua* prática, assim como também nos abriu caminhos para que repensássemos *nossa* posição de professora de línguas.

2.5 Contexto de desenvolvimento da pesquisa

Como já trouxemos, essa dissertação foi realizada em uma escola pública do

interior do Paraná, escola essa que oferta Ensino Fundamental e Médio (regular e na modalidade e Educação de Jovens e Adultos – EJA) e profissionalizante.

Em relação a este último, ofertam-se cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Normal Integrado) e de Técnico em Administração Integrado e Subsequente. O Colégio mantém três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno.

À época, contava com trinta e nove turmas, dispostas nos três turnos (quatorze turmas no período matutino; outras quatorze, no vespertino; e dez, no noturno). A escola foi escolhida como local de pesquisa porque a professora participante atuava unicamente nesta instituição como professora de E/LE.

2.6 Percorso da pesquisa

Iniciamos este subitem do trabalho apresentando alguns fatos ocorridos antes do início da pesquisa. Trata-se de alguns acontecimentos que parecem relevantes de serem trazidos, pois, conforme já declaramos anteriormente, dizem respeito à imagem que se tem do professor de E/LE e sua quase invisibilidade na escola. Os acontecimentos ocorreram durante nossa atuação como supervisora de estágio de E/LE, no curso de Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2010. Precisávamos encontrar campo de atuação para os alunos realizarem seus estágios obrigatórios. Fomos, então, a uma das escolas públicas mais tradicionais (por ser bastante antiga, existir há muitos anos e manter o curso de formação de professoras das séries iniciais – Magistério) da cidade, uma vez que esta oferecia E/LE na grade curricular do magistério por intermédio do CELEM.

Ao chegarmos a esta escola, nos apresentamos como professora de estágio primeiramente à secretaria da escola e fomos encaminhadas à sala de professores em busca do/a professor/a de língua espanhola daquela escola que, até aquele momento, não sabíamos quem era. Chegamos durante o intervalo de aulas e havia uma grande quantidade de professores na sala de professores. Apresentamo-nos e indagamos quem era o/a professor/a de espanhol, pergunta essa que ninguém soube responder. Alguns, inclusive, disseram nem saber que havia espanhol naquela escola. Em seguida, um professor que conhecíamos nos levou ao diretor da escola. Novamente toda a formalidade e qual não foi nossa surpresa: o diretor também não sabia quem trabalhava com a língua espanhola.

Novamente fomos conduzidos à secretaria da escola e uma das secretárias, de posse de uma tabela, encontrou o nome de nossa participante (que, como descrevemos, já conhecíamos - era Maria), e toda a disposição de suas aulas.

Esse pequeno relato evidencia uma experiência vivenciada e descrita por muitos professores E/LE: a do apagamento tanto das disciplinas de línguas estrangeiras na grade curricular quanto da presença dos professores que ministram essas disciplinas na escola.

Nesse sentido, como são poucas as pesquisas que discutem a situação da disciplina de língua espanhola na escola, trazemos como referência a realidade, não muito distinta da vivenciada por nós, dos professores e da disciplina de língua inglesa. Trata-se do desabafo de uma professora de língua inglesa, em que narra como se sentia na escola em que trabalhava: “Eu me sentia muito sozinha na minha escola. Eu era a única professora de inglês em meio a muitos professores que, apesar de não falarem, demonstravam, através de atitudes, que desprezavam o ensino de inglês nas escolas” (VIÇOSO, 2010, p. 308).

Esse pequeno excerto exemplifica o preconceito em relação à presença das disciplinas de línguas estrangeiras no currículo regular. Por essa razão, é fácil culpar os professores e o diretor pela invisibilidade da disciplina de espanhol e mesmo da professora Maria na escola em questão. Por outro lado, como não se trata de um caso isolado, é necessário percebermos que muito provavelmente o fato é consequência das crenças arraigadas sobre a (ir)relevância de estudar língua estrangeira na escola.

Como já apontamos anteriormente nesta dissertação, esse processo pode ter se iniciado com a tentativa de nacionalização, na busca por um progresso em nome da desprovincialização³⁸ do Brasil. Ou seja, a disciplina de língua estrangeira é tão relevante quanto qualquer outra disciplina da grade curricular. Entretanto, certa *coisificação* e deslocamento da disciplina na grade curricular, ora na parte diversificada, ora na parte obrigatória, além dos objetivos focados em interesses mercadológicos contribuíram para essa visão da língua estrangeira quase como um *souvenir* à disposição da educação para preencher determinados espaços, quando necessário.

Foi neste contexto de (des)encontros que nos deparamos com a nossa

³⁸De acordo com o ideal de vida que se *internacionaliza em um mundo que se apequena ao impacto da tecnologia e dos meios de comunicação*, o Brasil, na década de 70, passou a responder mais intensamente às determinações de organismos financeiros internacionais para os países *em desenvolvimento*, cujo papel tem sido historicamente o de importador de mercadorias – na forma de produtos, tecnologia e produção científica – produzidas nos países *desenvolvidos* (PICANÇO, 2003, p. 47, grifos da autora).

participante que não se mostrou admirada com a situação descrita por nós, pois, de acordo com Maria, esta já havia passado por situações semelhantes a essa em outras escolas.

Conforme trouxemos anteriormente, posteriormente à época em que Maria foi nossa aluna, nosso primeiro contato com esta aconteceu ano de 2010, quando nos reencontramos (nós, como supervisora de estágio do curso de Letras e ela, já formada, como professora de língua espanhola em uma escola tradicional da cidade). Desde essa época, começamos a conversar com Maria sobre a possibilidade de ela participar desta pesquisa e a professora se mostrou à vontade no sentido de colaborar como fosse necessário.

No ano seguinte, quando ingressamos no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da UEPG, com a proposta de realizar um trabalho sobre crenças de um professor de língua estrangeira, fomos ao encontro de Maria. Conforme mencionamos anteriormente neste trabalho, a professora ouviu nossa proposta e se mostrou bastante interessada em participar, porque, em seu entendimento, a pesquisa traria benefícios para ambas as instituições, escola e universidade. Além disso, Maria ainda enfatizou que seria relevante que ela, como professora de língua espanhola, revisse seus conceitos sobre o que seja ensinar e aprender língua estrangeira.

Esta dissertação tem, portanto, uma trajetória parecida com a de outros trabalhos na área de educação, que envolve seres humanos. Entretanto, nos pareceu relevante trazer os fatos relacionados ao processo que deu origem a esse trabalho, desde o nosso primeiro contato com a professora participante.

Como já dissemos, inicialmente foram realizadas negociações informais entre a participante Maria e as professoras responsáveis pela pesquisa, Letícia Fraga e Lucimar Araujo Braga. Na sequência, o estudo foi submetido à aprovação pela direção da escola onde trabalha a professora Maria e posteriormente foi apreciado e autorizado pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Essa proposta de pesquisa caminhou, portanto, no sentido de realizar um estudo de caso que permitisse que compreendêssemos mais amplamente a atuação em sala de aula de uma professora de E/LE, suas crenças e a relação de ensino e aprendizagem que se estabelece por meio da convivência entre professores e alunos, considerando que esse processo é mediado por leis, documentos oficiais, crenças institucionalizadas e pessoais. Além disso, a partir desse estudo buscamos entender as relações que se estabelecem entre crenças e atitudes linguísticas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

como estratégia que converge para a formação crítica de alunos e professores.

O desenvolvimento da pesquisa em relação à coleta de dados transcorreu tal como descreveremos a seguir: inicialmente, fizemos uma negociação informal para a realização do trabalho com a participante, uma professora de E/LE. Em seguida, negociamos com o diretor da escola onde trabalhava a professora, uma instituição estadual, situada no interior do estado do Paraná, a autorização para a realização da pesquisa no local. Após a confirmação e o aceite da parte de todos os envolvidos no projeto, a pesquisadora encaminhou o projeto à COEP/UEPG e, depois que esse foi aprovado, providenciou os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), de modo que diretor, professora, alunos e respectivos responsáveis não somente ficassem cientes da pesquisa, mas autorizassem formalmente sua participação nela. Somente depois de aprovados todos os documentos pelos órgãos competentes, estes foram encaminhados para assinatura dos participantes. Após a concordância formal destes, demos, então, início à coleta de dados e, conforme descrito anteriormente, desenvolvemos a pesquisa de acordo com as normas estabelecidas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Na sequência nos empenhamos em responder aos objetivos da investigação comparando conceitos e temas entre a análise dos dados colhidos no diário de campo e as gravações de vídeo e áudio em que organizamos as questões em grupos de identificação teórica, conforme traremos nesta dissertação. Nesta etapa, pareceu-nos mais prático inserir nossas anotações em forma de quadros em que pudéssemos trazer as crenças, as atitudes e os excertos de fala da participante de maneira que facilitasse a compreensão para a análise dos dados³⁹.

Posteriormente, passamos a analisar os dados agrupados em categorias de crenças em que apontamos as manifestações da professora sobre diversos temas relacionados à sala de aula; ao ensino e a aprendizagem da língua espanhola, ao posicionamento dos alunos sobre a língua estrangeira, além de dados sobre suas próprias crenças manifestas durante a coleta de dados.

A partir da efetivação dessa parte do trabalho, passamos a organizar e sintetizar nossos entendimentos sobre as manifestações da participante da pesquisa sobre os variados conceitos atribuídos ao ensino e à aprendizagem das línguas estrangeiras para organizarmos a nossa compreensão global sobre seu posicionamento de professora de

³⁹ Essa pormenorização está explicada na parte de Instrumentos de coleta de dados.

língua espanhola.

Passada a fase de clarificação e entendimento de posicionamentos da participante, passamos a buscar sintetizar conceitos teóricos em que pudéssemos comparar os dados obtidos na coleta de dados com o referencial teórico escolhido para a realização da pesquisa. Assim, neste trabalho recorreremos à análise de conteúdo para a análise dos dados qualitativos obtidos, através dos dados coletados e documentais relativos ao corpus da pesquisa, respeitando a participante eticamente.

Assim, para buscarmos mais explicações sobre questões que envolvem crenças, atitudes e políticas linguísticas passamos para a apresentação, análise e discussão dos dados coletados, categorizados e triangulados entre si, além do posicionamento da participante no transcorrer desse capítulo.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os dados relativos a esta pesquisa. Para tanto, parece-nos relevante estabelecer algumas relações teóricas entre os dados apresentados por Barcelos (2010), em suas pesquisas, e os levantados por nós, que dizem respeito às crenças manifestas pela professora Maria, durante o período em que realizamos nossas observações.

Para Lüdke e André (1986), nessa etapa deve-se classificar, organizar, descrever e atentar para que o estudo traga novas contribuições aos estudos já existentes sobre o assunto, razão porque torna-se importante a “[...] consideração tanto do conteúdo manifesto quanto [d]o conteúdo latente do material” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Em termos de organização, como se poderá observar na sequência, optamos por apresentar as crenças manifestas pela professora separadamente, em grupo. A divisão nos permitiu analisar os dados de forma mais apropriada, tal como foi feito por outros pesquisadores, como Barcelos (2010), por exemplo.

Já o critério que definimos para separar as crenças em grupos foi o da temática a que elas se referiam. Levando isso em consideração, dividimos as crenças em dez categorias de análise, quais sejam: a) Crenças sobre o aprendizado da LE pela LE; b) Crenças sobre o tratamento do erro; c) Crenças sobre a falta de interesse em aprender LE; d) Crenças sobre a importância de aprender E/LE; e) Crenças sobre a autonomia do aluno para aprender; f) Crenças sobre o papel do vocabulário nas aulas de E/LE; g) Crenças sobre o papel do lúdico nas aulas de E/LE; h) Crenças sobre a necessidade de convencer os alunos a aprender; i) Crenças sobre a “facilidade” em aprender E/LE; e j) Crenças sobre o papel da realização de trabalhos em grupo.

Entendemos que a análise das crenças dentro das categorias estabelecidas permitiu vislumbrar melhor o posicionamento da participante no tocante as suas crenças relacionadas aos alunos, aos conteúdos trabalhados e, de maneira geral, a como deve ser conduzida a aula de espanhol.

As anotações dos quadros são baseadas na coleta dos dados que se deu por meio das observações, anotações em diário de campo e transcrição dos instrumentos coletados em um percurso de seis meses que resultaram de nossa presença em cinquenta

aulas ministradas por Maria no ensino médio.

Considerando que a proposta desse trabalho foi de observar, descrever e analisar as crenças de uma professora em seu contexto de atuação, os dados da pesquisa apresentados nesta exposição e análise resultam das observações, anotações em diário de campo, das filmagens e transcrição na sala de aula de Maria.

Os excertos trazidos, juntamente com as crenças e as atitudes, nos quadros de referência são resultantes da triangulação de dados entre as observações, as anotações em diário e as transcrições obtidas com as gravações de áudio e vídeo. Não exporemos a sala de aula (1º, 2º. ou 3º. ano) em que foi realizada cada gravação, como forma de resguardar a identidade dos alunos. Limitamo-nos na apresentação da data em que foi realizada cada observação e gravação da aula.

Após a exposição de cada quadro, traremos nossa análise e apreciação dos dados apresentados e para isso nos organizamos conforme Barcelos (2010); Barcelos e Kalaja (2011) que categorizaram alguns tipos de crenças em seus estudos. Neste sentido, abalizamos nosso estudo nos exemplos apresentados pelas autoras para identificar e refletir sobre algumas crenças de nossa participante à luz das teorias apresentadas na revisão teórica desta dissertação.

3.1 Apresentação e análise dos dados: as crenças e as atitudes de Maria

3.1.1 Crenças sobre o aprendizado da LE⁴⁰ pela LE

CRENÇAS	ATITUDES	EXCERTOS
<ul style="list-style-type: none"> • As aulas de LE devem ser ministradas somente na língua-alvo, pois, a compreensão auditiva é uma das habilidades mais importantes, por isso deve ser bastante trabalhada. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora diz aos alunos que é preciso falar sempre em espanhol nas aulas, pois, segundo ela, falar em espanhol é uma oportunidade que os alunos têm de praticarem a língua-alvo. Se os alunos não entendem o que foi dito, Maria utiliza gestos ou explica o que disse com outras palavras – em espanhol –, recorrendo à língua portuguesa em último caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Muy bien! Así es, cada palabra en español ayuda a aprender e entrenar la lengua española. Ustedes son inteligente y consiguen hablar en español. (Maria, 14-04-2011).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quanto mais se ouve a LE, mais se aprende a LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora ministra suas aulas em espanhol, falando português raramente. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Muy bien! Ahora vamos al texto y les pido que cualquier palabra o expresión que no comprendan, me pregunten que repetiré (Maria, 07-04-2011).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Quanto mais se fala a LE, mais se aprende a LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora felicita os alunos por responderem a chamada em espanhol e os incentiva a se manifestarem, entre si ou com ela, somente na língua-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se dice presente la s con sonido de c. ¡Enhorabuena fulano! (Maria, 14-04-211).</i>

Quadro 1: Crenças sobre o aprendizado da LE pela LE

Os dados sobre aprendizado da LE pela LE demonstram que esta tem a preocupação que seus alunos *estejam atentos para poder treinar e aprender a língua*, ou seja, para a professora, o importante é que seus alunos estejam atentos para *ouvir o que for falado em espanhol*, nas aulas. Certamente que o exercício de compreensão auditiva é importante, em conjunto com o exercício de outras habilidades utilizadas para o ensino e a aprendizagem de línguas. A importância que se atribui ao desenvolvimento da habilidade da compreensão auditiva é defendida por quase todas as abordagens de ensinar e aprender línguas estrangeiras provavelmente porque, de acordo com Graham Hall (2011), a existência dos diferentes métodos pode ser definida como linear e ao mesmo tempo cíclica, de modo que não é possível afirmar categoricamente que, em qualquer momento, um determinado método – e seus pressupostos – tenha predominado em relação aos demais. Por essa razão, Maria se preocupa tanto em propor exercícios de compreensão auditiva nas aulas de língua estrangeira.

⁴⁰ Língua estrangeira (LE).

Além disso, as características das crenças apresentadas por Maria em relação a essa categoria parecem relacioná-las às características das crenças mediadas, definidas por Barcelos (2010) como oriundas da possibilidade de o professor se perceber como mediador no processo de aprendizagem de seus alunos. Para a autora, quanto melhor o professor souber compreender seu espaço de mediador do ensino e da aprendizagem, melhor o aluno exercerá o controle sobre as atividades a serem desenvolvidas. Neste caso, pode ser que Maria tenha como objetivo essa motivação (de mediar), o que não se concretiza porque Maria apresenta seus argumentos como quase imposição aos alunos, para que estes prestem atenção à aula, pois esta é, segundo a professora, *uma estratégia importante para aprender uma língua estrangeira*.

Entretanto, se a professora crê que *chamar a atenção do aluno para que este silencie e preste atenção na aula seja uma estratégia que garanta a condução da aula*, tal crença pode ser um pressuposto de utilização do *status* que o professor tem garantido como o *único responsável* pelo que acontece em sua sala de aula. Ou ainda, pode ser que essas crenças insurjam de suas teorias pessoais na tentativa de ensinar língua estrangeira, teorias essas que, de acordo com Pessoa e Sebba (2010), podem estar relacionadas à ideia de que ensinar é *transmitir* conhecimentos por meio de leituras, diálogos e filmes, entre outros.

Já a participante se posiciona dizendo que: *Quanto à crença de que a aula de LEM deve ser ministrada na língua-alvo tenho como princípio o fato de termos aprendidos nossa língua materna dessa forma, através de gestos, repetições, imagens, objetos. Se aprendemos LM ouvindo e vendo outras pessoas, acredito que assim se pode aprender espanhol* (Maria, resposta organizada entre os dias 20 a 26-07-2013).

Conforme o excerto anterior, podemos dizer que Maria reforça a crença de que é significativo ministrar suas aulas em língua espanhola e mais para a participante se trata de um argumento muito bem justificado, porque afinal para sermos o falante de determinada língua que passamos a adquirir pela convivência, geralmente com os pais, parentes, amigos ou instituições (abrigos, orfanatos, entre outros), seja qual for a língua aprendemos pela convivência entre pessoas que falam uma língua, idioma, ou variedade de língua.

Entretanto, como já dissemos a aula de língua estrangeira não deve basear-se apenas no conhecimento do professor (PESSOA; SEBBA, 2010), mas isso acaba acontecendo, pois ainda faltam entendimentos entre professores e alunos que garantam que o processo de ensino e aprendizagem passe a ser algo construído individual e

conjuntamente e não apenas repassado. Por isso que talvez a não superação da crença de que *o conhecimento deve ser transmitido* tenha um papel importante na manutenção de outra crença manifesta pela professora participante, a de que *a responsabilidade a respeito do “sucesso” ou “fracasso” das suas aulas seja somente sua*.

Podemos afirmar também que a crença de Maria sobre *a necessidade de utilizar somente a língua-alvo durante as aulas* está relacionada a uma determinada metodologia de ensinar e aprender língua estrangeira moderna (BARCELOS, 2010), razão pela qual esta crença não diz respeito somente ao contexto do ensino de E/LE, mas também é recorrente no ensino da língua inglesa e como a própria participante afirmou não nos preocupamos como aprendemos a língua materna, mas, se observarmos se trata de uma crença recorrente à maneira como aprendemos a falar e nos comunicar. Assim, essa crença, já apontada por Marques (2001), tem relação com a crença de que *o trabalho de imersão na língua-alvo é facilitador da aprendizagem*. Nesse sentido, a crença apontada em Marques (2001) é ratificada por este trabalho, pois é igualmente manifesta por Maria. No primeiro caso, a crença a respeito da imersão é manifesta pelos participantes e, neste, a crença ainda relaciona-se a determinadas atitudes da professora que, por sua vez, lê textos na LE em voz alta, em todas as suas aulas; ao menor esforço do aluno de se comunicar na língua-alvo, a professora o felicita em espanhol “*Muy bien, fulano*”, até mesmo quando o aluno simplesmente responde a chamada em espanhol. Neste caso, a crença de Maria de que *elogiar os alunos os motivará a gostar de ou querer aprender a língua-alvo* evidentemente é uma estratégia que pode ser bem-sucedida ou não.

Em Vicedo (2007), também encontramos o registro da crença sobre a relevância de *inserir-se no mundo da língua que se queira aprender* para que a aprendizagem se efetive. Os participantes daquela pesquisa igualmente mencionaram que consideravam importante ter mais vivência na língua-alvo durante a aprendizagem.

Os dados trazidos sobre a crença da necessidade da *imersão na língua-alvo durante as aulas de LE* vão ao encontro de algumas crenças de outros aprendizes e professores envolvidos com o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, sistematizadas em outras pesquisas, como Vicedo (2007), por exemplo. No caso de Maria, a preocupação que tem e o esforço que emprega para se fazer compreender pelos alunos diz também que a professora acredita que *esta é uma estratégia que aumenta a possibilidade de seus alunos estarem em contato com a língua-alvo*.

Entretanto, não podemos esquecer que as estratégias que a professora utiliza

para explicar o conteúdo da aula – fazendo-o genericamente; repetindo (sempre em espanhol) exatamente o que pronunciou; gesticulando ou parafraseando o que disse, também em espanhol – partem do princípio de que os alunos são um todo homogêneo e não indivíduos que têm percepções diferentes das coisas – que inclusive podem não compreender o que se passa na aula de espanhol, apesar do seu esforço para garantir o contrário.

Assim, mesmo que algumas abordagens, métodos e estratégias pareçam ser os melhores para o professor, isso não significa que seus objetivos em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira serão alcançados, ou seja, a crença de Maria sobre sucesso do aprendizado da língua-alvo pela língua-alvo pode até ter algum fundamento como estratégia, mas é preciso que o professor utilize variados instrumentos com seus alunos, até mesmo a língua materna dependendo da situação de aprendizagem, uma vez que os alunos são diferentes e têm diferentes formas de aprender.

Para Kuramavadivelu (2006), a questão da utilização ou não de um método no ensino e aprendizagem de línguas se fundamenta na possibilidade de os professores se apoiarem nas teorias existentes para estabelecer relações entre estas e suas vivências.

3.1.2 Crenças sobre o tratamento do erro

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> • A reflexão sobre o erro efetiva a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora diz aos alunos que estes deveriam prestar atenção na correção proposta para saber o que erraram em suas provas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ustedes no ponen atención al que escriben o leen. Si tuvieran más ganas en entender y aprender el español conseguirían mejores notas en la prueba. Y cuando quiero corregir no ponen atención (Maria, 28-04-2011).</i>

Quadro 2: Crenças sobre o tratamento do erro

Os dados aqui apresentados demonstram que o erro é o centro das atenções. Maria insiste na necessidade de os alunos olharem – somente – para os equívocos cometidos na avaliação. Parece que, para ela, essa é uma estratégia válida para que os alunos percebam o que erraram para talvez em uma próxima avaliação estejam mais atentos.

Considerando o excerto acima, podemos indagar: qual seria o tratamento dado aos erros cometidos pelos alunos na prova escrita?

Segundo as DCE (2008), revisitar o erro pode ser uma oportunidade de refletir sobre o processo da aprendizagem, em vez de ser objeto de punição ao aluno que o cometeu.

Nesse sentido, pode-se dizer que a participante internalizou esse pressuposto, o que faz com que ela corrija os erros de seus alunos possivelmente por acreditar que se trate de uma estratégia positiva no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Essa crença sobre os erros como parte integrante do processo, que deve, pois, ser compreendido como algo que contribui para o desenvolvimento de cada um.

Para Morin (2011) uma avaliação emancipatória também pode ser considerada *reflexiva*, pois se refere ao fato de que ela possibilita que olhemos para nossos descompassos conteudísticos de forma ou função dentro de uma língua e reflitamos sobre os tais erros como forma de aprendizagem e não de punição. O que acontece é que talvez Maria não tenha podido ter uma conversa sobre avaliação com seus alunos, de modo que, mesmo que a professora procure agir da maneira de lhe parece ser a mais adequada, ela ainda não consiga fazer uso de mecanismos emancipatórios, como, por

exemplo, da construção do entendimento entre professor e aluno sobre o processo do conhecimento científico como um sistema de produtividade em que, para o aprimoramento do conhecimento científico, o erro não está descartado:

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Mesmo assim, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune ao erro para sempre. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve dedicar-se, por conseguinte, à identificação da origem dos erros, ilusões e cegueiras. [Pois] no mundo mamífero e, sobretudo no mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo (MORIN, 2011, p. 20).

Não queremos dizer que a professora não utilize o recurso da afetividade para realizar negociações com seus alunos. Apenas levantamos a hipótese de que talvez seja necessário um contrato mais claro sobre *como será trabalhado e avaliado o conhecimento científico*, contrato esse deve ser acordado entre as partes.

A crença de Maria de que os alunos não se interessam pelas correções das avaliações poderia ser revista pelo diálogo e esclarecimento, afinal, segundo Demo (2008), uma vez que a avaliação é imprescindível, ela poderia ser trabalhada com mais transparência, pelo menos em relação à necessidade da classificação que acaba sendo a finalidade da avaliação. Esta poderia também assumir a função de possibilitar que os alunos compreendam o estágio de desenvolvimento em que se encontram no processo de aprendizagem, ou seja, a avaliação não precisaria ser apenas um instrumento de classificação pura e simples, mas poderia possibilitar a alunos e professores a oportunidade de perceberem tantos seus erros quanto seus acertos.

É preciso que saibamos que o mundo real exige e sempre exigirá a classificação. Cabe a professores e alunos compreenderem e trabalharem esse processo dentro da educação sem fazer disso um critério que assombre os alunos. “A avaliação que não classifica também não avalia” (DEMO, 2008, p. 113). Por essa razão, para o autor, uma nota ou um conceito pode ser um fator que não apenas quantifique, mas também qualifique sem desmoralizar o indivíduo. Isso vai depender de como a avaliação será realizada e percebida pelos participantes do procedimento avaliativo.

3.1.3 Crenças sobre a falta de interesse em aprender LE pela LE

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos não conseguem fazer a tarefa porque não prestam atenção na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Segundo a professora, os alunos não fazem as atividades porque não ficam atentos ao que a professora fala. Ela nunca se surpreende pelo fato de os alunos não fazerem a tarefa e sempre a corrige totalmente no quadro e explica o conteúdo novamente, tentando convencer os alunos de que eles aprenderiam se prestassem atenção à aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Profesora: ¡Muy bien! Podemos ahora corregir la actividad que pasé en la clase pasada como tarea. Cada cual con sus textos y vamos a la corrección. Alumnos: Não fizemos, profesora. Profesora: Así es, estoy cierta de que no hicieron la actividad porque no pusieron atención en la profesora al final de la clase pasada. ¿Verdad? Alumnos: Sí. (Maria y alumnos, 25-05-2011)

Quadro 3: Crenças sobre a falta de interesse em aprender E/LE

Segundo as DCE (2008), o professor precisa agir como mediador do conhecimento. A crença de que *se os alunos não prestarem atenção na aula eles não conseguem fazer a tarefa* está relacionada à crença de que o professor é o *transmissor de conhecimentos* e o centro da aula. Para a professora, talvez *uma boa aula de língua espanhola seja aquela em que o aluno fique apenas sentado prestando atenção ao que ela (ou qualquer outro professor) diz*.

A participante parece acreditar que *se seus alunos estivessem mais envolvidos e mais atentos às aulas de espanhol* (segundo o entendimento dela do que seja estar envolvido e atento) *possivelmente não deixariam de anotar o que foi trabalhado nas aulas*. Para Barcelos (2010), como há uma relação de causa e efeito entre crenças e atitudes linguísticas, ainda que Maria corrobore com o texto das DCE (2008) em relação ao papel do professor na atualidade (que é o de atuar como um mediador, em vez de *transmissor*), nesta situação suas atitudes vão ao encontro de outras possibilidades que estão latentes em si como a que a leva a se colocar na posição de *receptor* atencioso que garante o acontecimento da aprendizagem. Para Maria, essa estratégia é condição *sine qua non* para que se consiga êxito na aprendizagem de LE pela LE.

De acordo com a crença da professora Maria, *se todos se esforçassem mais para falar em espanhol, se tivessem mais vontade de aprender, aprenderiam mais*. Nesse sentido, Félix (2009) questiona a origem das crenças de professores de valorizar uma e

não outra atitude de seu aluno, no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para o autor, o aprendizado é um todo que não precisa ser engavetado em partes, ou seja, o diálogo aberto entre professores e alunos pode ser uma boa saída para ensinar e aprender línguas. E nós, enquanto professores complementamos: por que cremos que nossa forma de trabalho será bem-sucedida (somente) se os alunos colaborarem, aceitando como imposição tudo o que achamos relevante para o ensino e aprendizagem do aluno? Para Félix (2009), as crenças que absorvemos durante toda a nossa vida acadêmica, desde que entramos na escola até a formação de professores acabam orientando nosso trabalho:

Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós (FÉLIX, 2009, p. 94).

Não é muito fácil reconhecer que há possibilidades de uma estratégia não funcionar se já a aplicamos a grupos diversos, se essa é uma forma de trabalhar que internalizamos e que acreditamos ser a melhor. Dificilmente buscamos as respostas para os nossos insucessos no trabalho com as línguas estrangeiras em nossas atitudes. Em geral, até por ser mais fácil, apontamos o outro como incapaz, sem vontade, desmotivado. Enfim, não somos preparados para perceber que nossa prática se forma pelas experiências diárias, as quais estão repletas de crenças (SILVA, 2010) que podem e devem ser revistas.

Não percebemos que cada “receita” malograda que tentamos usar com nossos alunos não impede que repitamos o erro elaborando outra “receita” que, cremos, agora funcionará. É difícil realizar o exercício de considerar que uma crença arraigada, nossa e/ou de nossos alunos, se for explicitada e renegociada junto ao grupo pode gerar conflitos positivos para a experiência do processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Para Vieira-Abrahão (2004), essa poderia ser uma grande (e importante) possibilidade de o professor refletir sobre essas atitudes, derivadas das crenças que traz consigo, como uma oportunidade de olhar para sua prática, procurando repensar sobre ela, a maneira como age, levantando hipóteses sobre suas crenças e atitudes. Essa prática é necessária tanto para o professor quanto para seus alunos, uma vez que se ambos percebem que uma estratégia não funciona igualmente para diferentes grupos, ela

deverá ser analisada antes de ser proposta novamente.

Nesse sentido, a crença de Maria de que o esforço do aluno em aprender língua espanhola seria a solução para um melhor aproveitamento de suas aulas poderia ser discutida no contexto da sala de aula. Essa proposta talvez esclarecesse algumas crenças de alunos e professores a respeito da questão e mostrasse que os grupos têm pensamentos diferentes. Assim, Almeida Filho (2010) observa que a cultura de aprender do aluno pode destoar (e geralmente destoa) da maneira de ensinar do professor:

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua alvo (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13).

Conforme a citação anterior, as crenças de professores e alunos podem destoar entre si. Um professor que seja capaz de rever estratégias ou abordagens de ensinar línguas estrangeiras terá mais condições de refletir sobre os conflitos inerentes ao processo de aprendizagem de língua estrangeira. Para Vieira-Abrahão (2004), talvez esse exercício seja mais fácil de ser realizado com professores ainda em formação ou em pré-serviço, os quais parecem ter menos dificuldade de rever suas crenças, após “explicitar suas crenças, pressupostos e conhecimentos sobre linguagem, ensinar e aprender línguas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 133).

A possibilidade de voltar um olhar criterioso para a própria prática, desde o início da formação no magistério, pode ser uma forma de entendimento sobre as nossas atitudes e as reações dos alunos, nas salas de aulas. E se os alunos reagem de forma diferente nas aulas é porque cada um traz consigo culturas de aprender (crenças) diferentes das outras pessoas.

3.1.4 Crenças sobre a importância de aprender E/LE

CRENÇAS	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender espanhol é importante 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora afirma claramente que “aprender espanhol é importante”. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Es importante aprender la lengua española porque en Brasil existen programas de intercambio entre países de habla hispánica y eso, o sea si quieren podrán hacerlos. (Maria, 26-06-2011)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • O professor de E/LE deve convencer o aluno da importância da sua disciplina com argumentos racionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em todas as aulas, a professora expõe argumentos para convencer os alunos de que aprender espanhol é importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aunque que ustedes no opten por la lengua española en el proceso de selección para adentrar en la universidad, por lo menos se esfuercen, pues, es español es una lengua oficial en muchos países y eso puede servirle en el futuro. (Maria, 25-05-2011)</i> • <i>Para estudiar español en la escuela pública no se paga. (Maria, 26-05-2011)</i> • <i>Brasil será sede de la copa del mundo y por supuesto que quien tenga conocimiento en lenguas extranjera podrá participar con más efectividad. (Maria, 02-06-2011)</i> • <i>La lengua española es lengua oficial en la ONU y UNESCO. (Maria, 09-06-2011)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno tiver razões concretas para aprender espanhol, ele aprenderá. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta argumentos que tentam “motivar” os alunos a aprender espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A las mujeres les gustan hombres bonitos, pero que también sean sabios y saber lengua extranjera puede ser una buena señal. (Maria, 02-06-2011)</i>

Quadro 4: Crenças sobre a importância de aprender E/LE

Em relação às crenças expostas no quadro 4, podemos afirmar que “ninguém se liberta facilmente do ciclo da crença. As sugestões aí se encadeiam e acabam por invadir todo o domínio do entendimento” (LE BON, 2002, p. 339). Ou seja, para a professora é importante convencer (por meio do recurso da argumentação) os alunos da importância da sua disciplina, razão pela qual ela busca fazer com que estes passem a considerar que é *necessário* aprender espanhol. Desse modo, em muitos momentos presenciamos Maria se esforçando para encontrar diferentes motivos (que ela procurava não repetir) que convencessem o aluno a *querer* aprender a língua espanhola (*porque se ele quiser, ele aprenderá*). Nesse sentido, todos os argumentos que pudessem convergir para legitimar a necessidade de se aprender a E/LE eram utilizados por Maria para convencê-los inclusive da relevância de suas aulas.

De acordo com Coelho (2010), precisamos ter conhecimento de algumas

informações para que compreendamos a relevância de ensinar e aprender línguas estrangeiras na escola. A autora realizou seu trabalho – sobre língua inglesa – em escolas públicas, entretanto, suas sugestões são muito bem-vindas para o trabalho, sobre E/LE, porque elas apontam a necessidade de haver diálogo entre alunos e professores em relação às expectativas que ambos têm em relação ao ensino e à aprendizagem regular das línguas estrangeiras. Não se trata apenas de o professor, sozinho, se esforçar para evidenciar a necessidade de estudar ou não uma língua estrangeira, como faz Maria, mas, sobretudo da disponibilidade de professores, alunos e direção escolar em discutir as razões que levam determinadas disciplinas a comporem a grade curricular educacional e qual sua importância na formação do aprendiz.

Conforme discutimos na problematização dessa dissertação, esta crença se relacionada às políticas linguísticas praticadas no país. E entendendo que a escola também é um local adequado para que reflitamos sobre política, a compreensão sobre o tema pode, de fato, nos auxiliar a compreender os conflitos linguísticos (HILGEMAN, 2004). A luta diária de Maria por apresentar argumentos favoráveis sobre a importância de o aluno aprender línguas está intrinsicamente ligada à crença de que diante da segregação das disciplinas do currículo, cada professor faz o que pode para tornar atraente sua aula.

Apresentamos essa reflexão porque a professora Maria acaba utilizando parte do tempo que teria para realizar seu trabalho com a língua espanhola (e se desgastando com isso) tentando convencer os alunos da importância da disciplina. Como para a professora aprender e ensinar espanhol parece ser muito relevante, esta quer convencer seus alunos disso de todas as formas possíveis. Por outro lado, se os alunos não se preocupam com a proposta da professora, é possível que para eles aquele conteúdo não seja relevante, pois eles não compartilham nenhuma crença relativa a esse assunto com a professora. Portanto, não será a crença de Maria sobre a relevância de se aprender E/LE que irá fazer com que o aluno passe a considerar que aprendê-la seja relevante também para a sua vida:

Em outras palavras, consideramos crenças como ficções criadas para explicar as propriedades implícitas do comportamento e que estas são mais determinantes do comportamento e das ações humanas do que o conhecimento, pois influenciam o modo como tomamos nossas decisões (LIMA, 2010, p. 148).

Ainda que para a professora a E/LE seja algo importante, pois ela manifesta

gostar de ministrar a disciplina e de exercer sua profissão, isso não é suficiente para ela, que deseja que seus alunos correspondam as suas expectativas em relação à atenção que se *deve* dar a sua disciplina. Parece que nós, seres humanos, atentamos para as coisas a partir da relevância que os eventos representam para nós. “A atenção permite eliminar estados de consciência alheios ao que nos interessa como também isolar do caos das coisas o assunto que nos atrai” (LE BON, 2002, p. 121). Dessa maneira, a crença de que é importante aprender E/LE parece bastante significativa para Maria ao passo que, para seus alunos, tanto faria se naquela hora-aula estivessem estudando outra matéria como inglês, por exemplo. Nas OCN (2006) há uma passagem que ilustra essa característica de falta de finalidade das aulas de LE.

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (OCN, 2006, p. 90).

Se compreendermos que a educação é um meio condutor para o conhecimento científico e que um de seus principais pressupostos está centrado na possibilidade de capacitar o ser humano para o seu desenvolvimento, esta deveria atribuir a cada um a probabilidade de construir seu próprio destino e contribuir para o progresso das sociedades (DELORS, 2012). Ou seja, é preciso mais movimentos em direção aos entendimentos gerais sobre o que seja estar na escola e quais conteúdos disciplinares são ou não são relevantes de serem ensinados e aprendidos. A falta de clareza sobre o que se propõe para as línguas estrangeiras, na educação básica, pode ser um entrave no entendimento maior sobre a importância dos conhecimentos gerais.

A política movimentada nas escolas parece estar meio desviada desse propósito maior de capacitar o ser humano para perceber a relevância dos estudos. Conforme trouxemos anteriormente, o que parece é que não existe interesse em capacitar os cidadãos para a consciência de seus direitos e a escola entra em um processo de fingimento de cumprimento de objetivos (RAJAGOPALAN, 2011).

Por isso, ainda que Maria se esmere em despertar o interesse de seus alunos por sua disciplina, os conflitos existentes na área educacional são maiores que a vontade da professora:

Na medida em que o desenvolvimento visa à realização do ser humano como tal, e não como meio de produção, é claro que essa educação básica deve englobar todos os conhecimentos necessários para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. A esse propósito, convém insistir no papel formador do ensino das ciências e, nessa perspectiva, definir uma educação que, desde a mais tenra idade e por meios às vezes muito simples como a tradicional ‘lição das coisas’, desperte a curiosidade das crianças, que desenvolva o seu sentido de observação e que as inicie nas atitudes de tipo experimental (DELORS, 2012, p. 67-68).

Assim, se nossa participante quer mostrar – e provar – aos seus alunos o quanto é relevante estudar E/LE, provavelmente sua atitude em reforçar linguisticamente essa necessidade em suas aulas pode ser interpretada de forma diferente. Não podemos esquecer de que formar cidadãos é muito mais importante do que convencer alguém a compartilhar com você suas crenças. Conforme apontamos anteriormente, cada um que as possui, as considera verdadeiras. E se o aluno não comunga da crença do professor sobre a relevância de uma disciplina para sua vida, pouco servirá um discurso que tente convencê-lo do contrário, uma vez que, para Barcelos (2010), as crenças e as identidades podem ser favorecidas se convergirem para os mesmos objetivos.

Sobre a crença da importância de os alunos aprenderem E/LE a participante se pronunciou: *“Importância da língua espanhola: não vejo como desgaste o fato de explicar a eles a importância da língua espanhola, mas sim como forma de informação sobre o status da língua que se está aprendendo. Não ensinava somente gramática e em relação a questão do interesse, consegui perceber isso quando preparei algumas aulas sobre os jogos Pan-americanos que aconteciam em 2011, no México. Era um assunto atual, levei o hino dos jogos, informações sobre a escolha dos mascotes, os significados das cores das bandeiras dos países envolvidos, os esportes praticados (eles pesquisaram alguns que não conheciam), competidores famosos, recordes, etc, também mencionamos os jogos paramericanos, com os deficientes físicos(Maria, resposta organizada entre os dias 20 a 26-07-2013).*

Percebemos nos dados aqui apresentados que a crença sobre a importância de aprender a língua espanhola e os argumentos, evidentemente representam uma estratégia de estudar a língua que talvez Maria ainda não tivesse experimentado.

Nesse sentido, como a aula referida foi ministrada no ano seguinte de nossa

coleta de dados, não tivemos a oportunidade de assistir e compartilhar. Entendemos, a partir dessa crença que somos representantes autorizados (BOURDIEU, 1988) de documentos oficiais que direcionam o funcionamento da educação e que confirmamos crenças e atitudes a partir das políticas linguísticas (no caso do ensino e da aprendizagem de línguas) praticadas nas escolas.

3.1.5 Crenças sobre a autonomia do aluno para aprender

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> O aluno precisa ter iniciativa e buscar mais se quiser aprender mais 	<ul style="list-style-type: none"> A professora se utiliza de argumentos sobre sua formação para exemplificar essa crença. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Por ejemplo: el día de los novios en Brasil es conmemorado como día de los amigos en otros países. Vean: eso yo no sabía y fui a buscar para traerles. O sea, es muy importante investigar más de lo que les pasa el profesor en sala de clase. (Maria, 09-06-2011).</i>

Quadro 5: Crenças sobre a autonomia do aluno para aprender E/LE

Outra crença manifestada nos dados está relacionada à questão da autonomia do aluno para aprender. Na educação formal como na vida sempre ouvimos dizer que quanto mais o sujeito conseguir pesquisar e testar o conhecimento, melhor ele lidará com esse conhecimento. E, para Maria, é preciso que *os alunos se interessem e tenham mais iniciativa para os estudos*. Uma fala recorrente da participante nas aulas que observamos é: *Vocês precisam pesquisar mais. Esses conteúdos que eu trago para a sala de aula são frutos de pesquisa realizada por mim. Na universidade, não tive contato com tudo que trago para a sala de aula, se quisermos complementar nosso conhecimento, temos que pesquisar*. Entretanto, para que o aluno desenvolva autonomia é preciso que tenha espaço na sala de aula para isso. Maria propõe que sua experiência sirva de exemplo aos seus alunos e de acordo com Freire (2000, p. 65-66), os alunos precisam de orientação para se descobrir autônomos:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – o da inclusão do ser que se base inconcluso-, *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando*. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (grifos do autor).

Para Maria, a crença sobre a necessidade de o aluno desenvolver autonomia também vai ao encontro do que as DCE (2008) apresentam como orientação geral. Ou seja, o entendimento da proposta curricular apresenta objetivos que precisam ser percebidos como meios e não fins do processo de ensino e aprendizagem, o que significa fazer com que o aluno perceba que a sala de aula é apenas parte de um processo que continua fora desta. Novamente, aqui Maria apresenta relação de suas crenças com as políticas linguísticas. Entretanto, a questão da autonomia é algo que precisa de maior reflexão e esclarecimento.

As propostas de Maria em insistir que seus alunos realizem pesquisas corroboram com a proposta de que a educação formal precisa ir para além dos bancos escolares. A sugestão de que é preciso descentralizar o foco da educação como um professor que sabe e vai ensinar os alunos inconclusos deve permitir que os sujeitos da educação se percebam como seres autônomos, esbarra na cultura do trabalho isolado, em que cada professor luta separadamente em sua disciplina para tentar proporcionar condições para que o cidadão desenvolva autonomia, se é que o professor consegue fazê-lo.

A crença de Maria de que o aluno deve ser mais autônomo é significativa, mas entra em confronto com outra crença manifesta pela professora, já mencionada neste trabalho: a de que é necessário que os alunos estejam centrados em suas aulas. Talvez as duas crenças pudessem ser revisitadas se a professora incentivasse os alunos a fazerem mais pesquisas e esta atuasse como mediadora do processo de ensino e aprendizagem e não *transmissora* de conhecimentos. Assim, de acordo com Barcelos e Kalaja (2011) estas crenças podem ser apresentadas como complexas e dialéticas, pois, estas podem entrar em contradição. Ora a participante deseja que seus alunos tenham mais autonomia, entretanto, Maria atua como transmissora de conhecimentos.

O que percebemos pelas atitudes de nossa participante é que a professora apresenta sinais de que tenta desenvolver um trabalho cujo propósito é fazer com que o aluno, autonomamente, construa seu conhecimento.

3.1.6 Crenças sobre o papel do vocabulário nas aulas de E/LE

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> O vocabulário precisa ser registrado no quadro, para que possa ser aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora registra todas as palavras mencionadas pelos alunos como “desconhecidas” encontradas do texto, no quadro negro e explica seu significado, por meio de diferentes estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Así, que voy apuntando las palabras que ustedes no comprenden o no conocen en la pizarra. Cada palabra nueva marcamos aquí. (Maria, 14-04-2011)</i>

Quadro 6: Crenças sobre o papel do vocabulário nas aulas de E/LE

Mais uma crença apresentada pelos dados é a da importância de trabalhar o vocabulário desconhecido dos textos em suas aulas, preferencialmente registrando-o no quadro, a partir dos questionamentos dos alunos. Em quase todas as aulas que observamos, ao longo de um semestre, a professora, ao perceber que a palavra (em espanhol) pudesse ser desconhecida, encaminhava-se ao quadro negro, registrava a palavra e procurava esclarecer seu significado. Em geral, apresentava um sinônimo da palavra na língua espanhola ou gesticulava até o aluno manifestar que tivesse compreendido. Se se tratasse de uma estrutura oracional, a professora se dirigia ao quadro e a escrevia para explorá-la, até que o aluno manifestasse concordando com gestos ou falando que havia compreendido.

Além de escrever no quadro e de apresentar sinônimos, outra estratégia utilizada por Maria em suas aulas era a de fazer gestos. Sabemos que para nos comunicarmos fazemos usos de várias estratégias, como a gesticulação, a simbologia e a língua propriamente:

Com o desenvolvimento dos estudos sobre línguas, nas últimas três décadas, ficou pra trás a crença de que seriam suficiente o domínio da fonologia, da morfologia e da sintaxe e dos conhecimentos voltados para vocabulário seriam suficientes para dominar uma língua (VILASECA, 2000, p. 14, tradução nossa)⁴¹.

Por isso, podemos dizer que o uso da língua está condicionado ao desempenho dos sujeitos envolvidos na comunicação e de suas relações estabelecidas com o mundo, com seus conhecimentos, enfim com suas experiências. Para o autor, não seria suficiente o conhecimento das funções de uma língua para assegurar o conhecimento

⁴¹Con el desarrollo del conocimiento de la lengua que ha tenido lugar en las últimas tres décadas ha quedado atrás la convicción de que únicamente con el dominio de la fonología, la morfología y la sintaxis y un adecuado conocimiento del léxico se aseguraba un dominio suficiente de la lengua⁴¹ (VILASECA, 2000, p. 14).

que garantisse a habilidade de falar e compreender outras línguas.

Por isso, a crença da participante em ressaltar a necessidade de os alunos atentarem para o vocabulário e *compreenderem as frases* ou orações em espanhol, durante suas aulas, pode estar relacionada à crença de que aprender língua estrangeira seja sinônimo de aprender vocabulário.

A atitude de Maria explicar o vocabulário do texto aos seus alunos no quadro-negro parece surgir da necessidade que a professora sente de *fazer com seus alunos a compreendam* em suas explicações, cada palavra. E isso pode se dar tanto no trabalho com textos escritos, quanto com vídeos ou músicas utilizados nas aulas. Se um aluno a questiona a respeito do significado de uma palavra, imediatamente Maria procura explicá-la de acordo com seus conhecimentos. Como já dissemos, para isso, além de utilizar a oralidade (sempre em espanhol), a professora escreve a palavra no quadro, aparentemente para que todos a visualizem e então *compreendam seu significado*:



O professor retratado na figura 1[o professor, o giz e a lousa na sala de aula]⁴² pode ser visto como representante das crenças e imagens que remetem ao requisito do professor saber sobre o que se ensina para ensinar, transmitir conteúdos e avaliar o produto desse ensino, produto esse muitas vezes equivalente à reprodução fiel do conteúdo ensinado, ‘passado na lousa’ ou trazido por meio de materiais didáticos (CONSOLO; AGUILERA, 2010, p. 136).

Nesse sentido, a citação anterior revela a crença do professor que acha que deve se desdobrar para *levar o conhecimento aos seus alunos*. Entretanto, como essas estratégias se baseiam em suas crenças, isso não garante, em si, que a aprendizagem

⁴²Figura extraída de Consolo e Aguilera (2010).

aconteça.

Se existe uma crença, por parte de Maria, de que indo para o quadro, escrevendo a palavra e explicando (a sua maneira) ao seu aluno qual *o significado* desta ou daquela palavra, certamente essa crença não adveio de uma única experiência, mas de várias, em diferentes momentos. Assim, conforme Vieira-Abrahão (2004), este é um processo que também está relacionado ao período de pré-serviço, em que o sujeito relaciona experiências anteriores às desenvolvidas durante o período de formação do professor:

No caso da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno professor, entre todas as outras experiências de vida, traz uma experiência rica como aprendiz, às vezes já como professor, além de uma gama de conhecimentos teóricos adquirida nos primeiros anos do curso universitário. No entanto, poucos tiveram a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, pressupostos e conhecimentos que têm sobre o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira que vão ensinar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132).

Segundo a autora, poucos professores tiveram a possibilidade de olhar para suas crenças antes de assumirem suas salas de aula, na vida profissional. Para Vieira-Abrahão (2004), nossa experiência nos mostra que a cultura de conjeturarmos sobre o que seja ensinar e aprender língua estrangeira e qual(is) estratégia(s) é(são) relevante(s) de ser(em) utilizada(s) na sala de aula de ensino básico, muitas vezes nos leva a crer que quanto mais acumularmos experiências teóricas, melhor nos sairemos em serviço.

É relevante entendermos que dificilmente existirá uma única receita para ensinar e aprender. Conforme apontamos anteriormente, a percepção da diversidade é que possibilita que reflitamos sobre algumas verdades instituídas do meio escolar, assim como as questionemos. Em educação formal, as crenças e as atitudes dos mestres nos influenciam e também podem ser adaptadas a cada realidade. Assim, o estudo do vocabulário pode ser significativo e útil de acordo com a proposta de explorar o conhecimento baseado na diversidade das línguas, ou dentro de uma mesma língua pela forma como cada região conhece um substantivo ou adjetivo, por exemplo.

3.1.7 Crença sobre o papel do lúdico nas aulas de E/LE

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> • É mais fácil aprender E/LE se utilizarmos recursos lúdicos nas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora utiliza recursos que considera “lúdicos” em suas aulas. • A professora argumenta que os recursos “lúdicos” deixam as aulas mais agradáveis. 	<p>Profesora: - <i>Y entonces, ¿les gustó la historia y el vídeo?</i></p> <p>Alumnos: - <i>Sí.</i></p> <p>Profesora: <i>Yo sé, les gusta mucho trabajar con estos vídeos, son más atractivos, ¿verdad?</i></p> <p>Alumnos: <i>Sí.</i></p> <p><i>(Maria y alumnos, 28-04-2011)</i></p>

Quadro 7: Crença sobre o papel do lúdico nas aulas de E/LE

A crença de Maria sobre a importância da utilização de recursos lúdicos nas aulas de E/LE pode estar relacionada à crença de que *é difícil ensinar E/LE no contexto da educação formal, pois o conteúdo é desinteressante para o aluno*. Como é forte a crença de que os educadores são os únicos responsáveis por promover/garantir a aprendizagem do aluno, muitos utilizam as mais variadas técnicas no sentido de incentivá-la. Não que isso não seja importante e relevante, entretanto o ponto frágil da questão é que ela pode dar a entender que o processo de ensino e aprendizagem depende apenas de um dos envolvidos, no caso o professor, e das estratégias que ele utilizará.

E não é preciso procurar muito para encontrar diversas “teorias” que nos levem a crer que somente teremos êxito em nossas aulas se fizermos com que os alunos fiquem felizes. Quantas vezes nós mesmos não nos encontramos pensando em alguma estratégia que fizesse com que nossa aula fosse *algo mais prazeroso*? Mas será mesmo que isso é possível? Ou necessário?

Para Le Bon (2002, p. 40), “o prazer só é, pois, um prazer sob a condição de ser descontínuo. O único prazer um pouco durável é o prazer não-realizado, ou desejo”. Assim, podemos até trabalhar para ministrar aulas lúdicas a nossos alunos, mas, de acordo com o autor, certamente *a totalidade* das aulas não o serão e nem devem ser, afinal a escola é um local de trabalho e não de brincadeiras. A vida não é constituída somente de prazer, por isso a escola não precisa ser um parque de diversões. Ao contrário, é interessante que ela seja vista como algo desafiador (ZAGURY, 2006):

O enfoque que se infiltrou na educação parece querer fazer crer que, de hora para a outra, o homem perdeu todo o seu potencial de luta, de reação às dificuldades e às frustrações. É como se tivesse se tornado incapaz de reagir a qualquer problema ou dificuldade. No modelo tradicional de ensino, em que o poder do professor era total (e a injustiça, por isso mesmo, bem mais provável), os educadores pareciam crer que os alunos eram estoicos (denominação dada à linha filosófica do grego Zenão de Cício (340-264) e

seus seguidores, que buscavam a impassibilidade em face da dor, da adversidade e do infortúnio). Agora, numa mudança de 180 graus, parecemos acreditar que somente por meio do hedonismo (filosofia que considera o prazer individual e imediato o único bem possível, princípio e fim da vida) é possível aprender... Porque sempre tanto exagero, porque não ficamos no equilibrado meio-termo aristotélico? Afinal, o que é hoje a vida fora da escola? Não há competição? As pessoas não são avaliadas? (ZAGURY, 2006, p. 55).

Conforme a autora, a vida no dia a dia não está ancorada em uma única possibilidade idealizada de utopias hedonistas. É preciso que alunos, como cidadãos, além do prazer, vivenciem também as adversidades da vida.

Dessa forma, se Maria acredita que quanto mais lúdica for sua aula, mais ela será eficiente, pode ser que a partir de um determinado momento o prazer perca seu sentido. Nesse sentido, de acordo com Weber (2005), precisamos saber o que e para que fazemos o que fazemos. Se estudar se tornou uma empreitada desmotivadora, talvez seja preciso que busquemos compreender por que isso acontece, em vez de simplesmente tentarmos promover *shows* em nossas aulas de língua espanhola para fazer com que nossos alunos queiram vir para a escola.

Evidentemente, não estamos afirmando que o ensino e a aprendizagem que envolvem a utilização de jogos e estratégias lúdicas não são bem-vindos na escola. Ao contrário, ir à escola deveria ser por si só um prazer, em razão de que ela proporciona desafios. A possibilidade de conhecer, explorar novas informações, vivenciar situações ainda desconhecidas, enfim, ir ao encontro de desafios poderia ser o ponto de equilíbrio entre ter que ir para a escola e estar nela.

É preciso, pois, que haja a percepção de que o ensino formal de espanhol – ou de outra disciplina, já que nosso currículo é disciplinar – pode ser trabalhado de forma lúdica quando assim convier a professor e alunos, ou seja, quando houver acordos para que, durante as aulas, sejam incluídas atividades que envolvam diversão, de modo que isso seja proveitoso para o grupo todo. Por outro lado, como já dissemos, a multiplicidade do ser humano não pode estar centrada apenas em um foco como o de que só se aprende pela diversão. Mas como momentos de distração e ócio nos confortam, é importante entendermos por que passamos por momentos de deleites e adversidades. Com ênfase Zagury (2005), é preciso que estejamos atentos para não nos transformarmos em seres conformados com o hedonismo.

Podemos compreender a crença de Maria de que o aluno aparentemente aprende mais se esta utiliza recursos lúdicos nas aulas. Até porque esta é uma crença que parece

ser relevante para a vida profissional de Maria. Para Almeida Filho (2009a), o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras passaram por percalços como o da descontinuidade da disciplina na grade curricular, o que as levou a serem vistas como desnecessárias. Ou seja, em última análise, um professor que se percebe crente naquilo que faz ou que goste de seu trabalho se esforçará para fazer com que sua aula seja significativa para o aluno e para ele mesmo. E isso deveria implicar a crença de que quanto mais lúdica a aula melhor será o desempenho do professor e dos alunos? Essa é uma questão para ser levada para reflexão.

3.1.8 Crença sobre a necessidade de convencer os alunos a aprender E/LE

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> • É importante convencer os alunos sobre a relevância em aprender E/LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora procura convencer os alunos da importância de aprender E/LE na escola, apresentando diversos argumentos nesse sentido. 	<p><i>Mira, son pocas las escuelas que ofrecen más de una lengua extranjera y ustedes que tuvieron hasta el octavo año la lengua inglesa, deberían aprovechar para aprender ahora el español. (Maria, 09-06-2011).</i></p>

Quadro 8: Crenças sobre a necessidade de convencer os alunos a aprender E/LE

A vigência da Lei nº 11.161/2005 estabeleceu que o ensino da língua espanhola seria de oferta obrigatória pela escola, de matrícula facultativa pelo aluno e sua implantação, gradativa, nos currículos plenos do Ensino Médio. O processo de implantação deveria ser concluído no prazo de cinco anos, a partir da vigência da citada Lei.

Conforme apresentamos anteriormente, todas as escolas de educação secundária ou Ensino Médio passaram, a partir de 2005, a contar então com cinco anos para oferecer, no mínimo, duas línguas estrangeiras, uma de matrícula obrigatória e outra de matrícula optativa para os alunos, sendo que uma dessas línguas estrangeiras teria de ser o espanhol, cuja oferta pela escola é obrigatória.

A inclusão de mais uma LE no currículo do Ensino Médio poderia ser a oportunidade de os alunos não somente conhecerem mais um idioma como também terem possibilidade de conhecer os aspectos culturais, políticos e econômicos que caracterizam outros povos. Entretanto, o que temos visto após dois anos de findo o prazo final para a implantação da Lei (em 2010, quando então todas as escolas públicas deveriam ter incluída língua espanhola em suas grades curriculares) é que, no município de Ponta Grossa, o que em geral tem acontecido é que a língua espanhola vem sendo ofertada em contra turno, pelo CELEM⁴³. Evidentemente, não estamos insinuando que a oferta da língua espanhola, pelo CELEM, não seja importante nem de baixa qualidade.

O que queremos dizer é que, em 2012 (dois anos após a obrigatoriedade de implementação da Lei nº 11.161/2005), no Paraná, mais especificamente em Ponta Grossa, parece que a lei não está sendo cumprida⁴⁴, uma vez que a lei diz no “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa

⁴³ Os dados foram retirados da dissertação de mestrado em que a autora aborda a situação da implantação da língua espanhola no município de Ponta Grossa (MACIEL, 2011).

⁴⁴ Idem 36.

para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. (Lei 11.161/2005).

Na escola em que Maria lecionava durante a realização da pesquisa, a escola oferecia língua inglesa no ensino fundamental e optou por oferecer E/LE no ensino médio. Provavelmente (essa ressalva se deve ao fato de não termos entrevistado os gestores da escola, até porque esse não estava entre os objetivos desta pesquisa) essa prática evidencia a forma como a escola decidiu atender a Lei nº 11.161/2005, acomodando as línguas espanhola (no Ensino Médio) e inglesa (no Ensino Fundamental) na grade curricular de modo que, no Projeto Político Pedagógico, ambas fossem contempladas.

Nesse sentido, retomamos Tadeu da Silva (2004), quando este se refere ao currículo como um documento que mostra em que sentido se estabelecem relações de poder e controle. Neste caso, a grade curricular representa a ideologia de um sistema reprodutivista de classes. Em relação às exigências de caráter político para a manutenção dessa ideologia, a escola em que Maria trabalha procura atender imposições hierárquicas que legitimam a ação. Dessa maneira, se é preciso atender especificações de esferas superiores, que se faça isso da forma mais adequada, no caso, incluindo ambas as disciplinas na grade curricular, uma na educação fundamental e outra, no ensino médio. Já em relação às exigências ideológicas, o responsável pelo funcionamento da proposta, a professora Maria, se responsabiliza por ela de tal forma que a defende explicitamente.

A criação da Lei nº 11.161/2005 parece evidenciar a existência de uma preocupação da escola com o acesso de seus alunos a mais de uma língua estrangeira. No entanto, no caso do colégio onde realizamos nossas observações, a decisão de oferecer inglês, no Ensino Fundamental e espanhol, no Ensino Médio, parece revelar uma dissonância entre os objetivos da escola estabelecidos teoricamente (o de oferecer mais oportunidades de acesso a conhecimento) e o que se faz na prática, uma vez que a “solução” para o problema de inserir mais uma disciplina no currículo dificulta a continuidade nos estudos relativos às línguas oferecidas.

De acordo com Tadeu da Silva (2004), estas são questões políticas defendidas por quem as representa. Se Maria é a professora dessa disciplina, provavelmente esta se sente responsável por garantir a presença formal da língua espanhola na grade curricular. Para a participante, a crença a respeito do valor da língua espanhola na grade curricular é algo que justifica a permanência da disciplina e a professora se esmera em

levar a proposta aos alunos como sendo uma disciplina importante e necessária, já que a disciplina está formalmente inserida no currículo e a presença formal no currículo agrega mais valor à disciplina.

Já para Leffa (2001, p. 334), “no caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade”. Ou seja, como até pouco tempo tinha-se de necessariamente escolher entre *uma ou outra língua*, os professores entendiam que tinham de defender sua área de atuação, utilizando, para isso, de todos os mecanismos necessários, até mesmo o de menosprezar as outras, já que a decisão vai ser sempre a de optar por uma ou outra língua.

Outra vez, nos percebemos dentro de um emaranhado de crenças que estão diretamente relacionadas à condução da política em educação. Conforme vimos insistindo, nesta dissertação, professores precisam entender que não se trata de lutar para encontrar um espaço para sua disciplina e sim de percebermos algo maior e mais significativo em educação que é o ser humano (MORIN, 2011).

E esse pode ser um dos motivos que em vez de haver o fortalecimento da grande área de línguas, ao contrário, enfraquece, pois cada professor acha que deve se defender em sua individualidade. Em sentido amplo, o sistema educativo perde igualmente, pois deixa passar mais uma oportunidade de fazer da escola um local de redescobertas em que o aluno pode ter mais oportunidade de inserção por meio de um processo de ensino e aprendizagem formal mais diversificado, contando, por exemplo, com a oferta de mais de uma língua estrangeira na grade curricular.

Além disso, de acordo com Weber (2005), se ser professor é conseguir trazer o aluno para a compreensão de que a educação é desafiadora, fazê-lo acreditar que é importante que este caminhe rumo à pesquisa talvez seja difícil, porque isso exige aguçar sua criticidade. As crenças que nos acompanham podem nos auxiliar e podem também nos cegar. Se o professor tem responsabilidade em mostrar que seu trabalho com determinada disciplina é relevante, a insistência de Maria em apontar a relevância da presença e da manutenção do E/LE na grade curricular seja válida, considerando que ela é professora de língua espanhola e existe uma lei que ampara a inclusão desta na grade curricular Maria parece estar disposta a defender que a língua espanhola tenha maior visibilidade no conjunto de disciplinas da educação básica.

3.1.9 Crenças sobre a facilidade em aprender E/LE

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> • Para o brasileiro, é mais fácil aprender espanhol do que inglês. • Para o brasileiro é fácil aprender espanhol, porque é uma língua tipologicamente próxima do português. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora tenta convencer os alunos de que é fácil aprender espanhol porque é uma língua parecida com português e mais fácil que inglês. 	<p><i>Alumnos: - No entendi, profesora.</i></p> <p><i>Profesora: ¡Cómo no! Voy a poner otra vez el audio.</i></p> <p><i>[A profesora repete o áudio 3 vezes]</i></p> <p><i>Profesora: ¿Y entonces?</i></p> <p><i>Alunos: É, mais ou menos.</i></p> <p><i>Profesora: - Bueno, si hacen un esfuerzo verán que pueden comprender sí. La lengua española es más comprensible que el inglés por ser una lengua más cercana de la lengua portuguesa (14-04-2011)</i></p>

Quadro 9: Crenças sobre a facilidade em aprender E/LE.

É possível dizer que o ensino da língua espanhola no Brasil é algo em expansão porque, desde 2005, existe uma lei que regulamenta seu funcionamento nas escolas de ensino básico do país. Entretanto, de acordo com Paraquett (2009), a realidade, no Brasil, da lei 11.161/2005 tem sido marcada por certo descompromisso entre os detentores do poder a quem, ao que parece, não interessa politicamente que caminhemos para uma relação de argumentação e negociação em que se possa vislumbrar melhor o processo de ensinar e aprender a língua espanhola na escola:

O espanhol e o português são línguas muito próximas. Por isso o ensino de espanhol para falantes nativos de português deveria ter características específicas, que levassem em consideração essa proximidade. Não é raro escutarmos comentários de professores de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) de que no começo do processo de aprendizagem os alunos brasileiros aprendem muito mais rápido do que os falantes de outras línguas. Porém, também comentam que é mais difícil para eles aperfeiçoarem a língua, o que não quer dizer que isso não aconteça (SALINAS, 2005, p. 54).

De acordo com Moreno Fernández (2005), a característica do espanhol de ser uma *língua fácil* – segundo muitos, pelo menos em relação ao inglês – pode nos levar a algumas armadilhas:

É normal encontrarmos brasileiros que se consideram falantes do espanhol pelo simples fato de se compreender algumas características fonéticas ou unidades léxicas. Esta confiança juntamente com a facilidade de compreensão se constitui em característica apropriada para o surgimento da manifestação linguística, tão volúvel e heterogênea como pertinente que é o *portunhol* (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 21, grifos do autor, tradução

nossa)⁴⁵.

Não queremos dizer que o portunhol é *mais apropriado* para a comunicação do que o espanhol. O encontro das duas línguas, português e espanhol, se faz presente principalmente nas fronteiras do Brasil com países hispanófonos em que existe contato direto e diário entre as duas línguas, de modo que, para estes falantes, a mescla entre o português e o espanhol é que será a (variedade de) língua necessária para garantir a comunicação. No mesmo sentido, na sala de aula, lugar em que geralmente aprendemos uma língua estrangeira, o portunhol também fará parte desse processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (FERNÁNDEZ, 2005), caso os estudantes sejam lusófonos, evidentemente.

Entretanto, a crença de Maria de que a *língua espanhola pode ser compreendida por todos os alunos* pode contrariar alguns preceitos sobre como o outro recebe nossas informações. Entendemos que é possível que alguns alunos que não tenham tido contato com a língua espanhola, ao ouvi-la pela primeira vez, não compreendam tudo, mas apenas uma parte do contexto enunciado. Portanto, conceber essa prática como uma verdade para todos os alunos em uma sala de aula de 40 alunos é reflexo de um entendimento simplista de que todos esses mesmos quarenta alunos compreendem tudo (e da mesma forma) o que dizem seus professores. Nem mesmo em língua materna existe a garantia de compreensão total, pois existem muitos fatores que podem interferir neste processo:

Quando nos comunicamos com outras pessoas, frequentemente acreditamos que o outro nos entende. Se o nosso interlocutor for de outra cultura ou de outro país, o simples fato de conhecermos sua língua será o suficiente para crermos que há comunicação. Normalmente, existe a frustração na comunicação principalmente porque nenhum dos interlocutores percebe que vivem em mundo de percepções diferentes. [...] De fato podem aparecer conflitos na comunicação pelo fato de os participantes não compartilharem as normas de interação e interpretação. Ou seja, aqueles fatores que fazem com a comunicação sejam percebidos de maneira diferente em cada língua e em cada cultura (OLIVERAS, 2000, p. 10, tradução nossa)⁴⁶.

⁴⁵Es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas. Esta confianza, unida a la facilidad de la intercomprensión, constituye un caldo de cultivo idóneo para la aparición de esa manifestación lingüística, tan voluble y heterogénea como pertinaz, a la que se da el nombre de *portuñol* (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 21, grifos do autor).

⁴⁶Cuando nos comunicamos con otra persona, partimos a menudo de la idea de que entiende e interpreta nuestras intenciones, lo que queremos decir. Si nuestro interlocutor procede de otro país u otra cultura, creemos que el hecho de compartir la lengua asegura le efectividad de la comunicación. A menudo, sin embargo, la comunicación se frustra principalmente porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo de percepciones diferente. [...] En efecto: pueden surgir conflictos

Ainda que a língua espanhola e a portuguesa tenham afinidades (de vocabulário, sintaxe, morfologia, por exemplo), isso não significa que todos os alunos de Maria a compreendam quando esta se utilizada da língua-alvo na comunicação em sala de aula. Provavelmente, alguns alunos não a compreendem e nem se manifestem, ou seja, a crença de que *o espanhol é mais fácil do que o inglês* pode ser ter fundamento para ela, que já a estuda há algum tempo. Entretanto, será que para seus alunos essa “facilidade” também existe? Poderíamos dizer então que somos capazes de compreender todas as línguas que têm parentesco com a língua portuguesa? Existem línguas estrangeiras mais fáceis de serem apreendidas que outras? Parece pouco provável, mas mesmo assim deixamos as questões como reflexão.

3.1.10 Crença sobre o papel da realização de trabalhos em grupo

CRENÇA	ATITUDE	EXCERTO
<ul style="list-style-type: none"> O trabalho em grupo ajuda na aprendizagem da língua-alvo 	<ul style="list-style-type: none"> A professora fornece argumentos de que em grupos os alunos se sentem mais livres para se manifestarem. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Por eso siempre que podemos trabajar con grupos es interesante. Pues, un alumno puede aprender con el otro. (16-06-11)</i>

Quadro 10: Crenças sobre o papel da realização de trabalhos em grupo

Ao falarmos sobre o trabalho realizado em grupo como uma proposta diferenciada a ser discutida com os alunos, acreditamos que a crença da participante esteja voltada para uma proposta que vislumbre um melhor desenvolvimento da capacidade crítica, comunicativa e de decisão destes. Ou seja, para a professora a crença de que é relevante realizar trabalhos em grupo a faz acreditar que essa estratégia garante mais aprendizagem, porque os alunos “interagem” e “se soltam”. Sentem-se mas à vontade para arriscar a falar na língua-alvo e um consegue ajudar o outro na condução da pesquisa e da exposição oral. Pode ser que a convivência em grupo lhes dê mais segurança.

Todavia, para Oliveras (2000), a questão da integração entre os indivíduos em grupos nem sempre é algo fácil porque, nós, seres humanos, trazemos conosco algumas crenças que podem nos distanciar uns dos outros. Desde muito cedo, em convivência social e familiar, somos levados a entender normas e regras que, de fato, são importantes para a convivência social. Entretanto, o que ocorre, de acordo com o autor, é que as normas e regras que aprendemos para a convivência em sociedade nem sempre são desprovidas de crenças complexas como as relativas a questões de poder, individualismo e de gênero (OLIVERAS, 2000). Assim, a crença sobre a relevância do trabalho realizado em grupo apresentada por Maria pode ser válida, desde que sejam trabalhadas anteriormente algumas questões de relacionamento com o grupo como um todo.

Neste sentido, a posição de Oliveras (2000) corrobora a afirmação de Leffa (2011). Para este autor, existem algumas prerrogativas que precisam ser consideradas quando se trata da lida com seres humanos, por exemplo:

A interação não envolve necessariamente a intencionalidade ou o uso da língua, ou seja, um agente não precisa ter intenção ou usar a língua para interagir com outro agente. Existe também a questão das relações de poder: a assimetria pode ocorrer com diferentes agentes; alguns são mais poderosos do que outros, têm mais claros seus objetivos e sabem usar os instrumentos de mediação com mais competência (LEFFA, 2011, p. 276-277).

Neste exemplo, podemos observar que, no que diz respeito aos seres humanos, existem fatores que precisam ser considerados para que haja entendimento. Por exemplo, o trabalho em grupo pode ser, sim, proveitoso e pode aumentar as possibilidades de entendimento e aprendizagem dos alunos, mas, de acordo com Leffa (2011), os sujeitos são diferentes uns dos outros e apresentam interesses comuns ou antagônicos, de acordo com suas experiências. E isso se evidencia em uma sala de aula a partir da qual se formam grupos que desenvolverão pesquisas e apresentarão trabalhos.

Assim, em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, nem sempre a mera reunião de alunos em grupo significa que estes utilizem a língua-alvo para a realização de suas tarefas, por exemplo. E a expectativa de se ter mais aproveitamento em uma aula em que se realiza trabalho em grupo pode ser frustrada. Se entendermos que cada um possui uma personalidade, um jeito específico de se portar em grupo, a simples reunião destes alunos não garante a efetivação de maior ensino e aprendizagem de E/LE. Para Morin (2011, p. 39), “[...] nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto delas constitui um quebra-cabeças ininteligível”.

O trabalho em grupo pode ser uma possibilidade de reunir alguns indivíduos em prol do desenvolvimento de um trabalho, o que pode ser proveitoso. Entretanto, para que haja integração entre os alunos envolvidos no processo de realização de um trabalho em grupo é importante que façamos resgates de alguns valores humanos. “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (MORIN, 2011, p. 43). Para o autor, é preciso que entendamos que, ao almejarmos novos desafios para a educação, precisamos atentar para as esferas individuais e sociais em que se encontram inseridos os seres humanos. É preciso que cada um perceba que detém crenças divergentes das dos outros, mas isso pode ser proveitoso em um trabalho em grupo em que haja interesse mútuo pelo conhecimento científico.

Por isso, o trabalho em grupo na sala de aula de Maria parece apresentar aspectos relevantes. Além disso, destacamos as boas intenções da professora em proporcionar diferentes oportunidades para que seus alunos alcancem seus objetivos a partir da sua mediação nas aulas de língua espanhola. Evidente que nem todos os grupos agem de tal forma, mas parece que os alunos percebem aquele momento como menos significativo que a aula conduzida pela professora, na frente de todos. Assim, cada qual

lê o que escreveu aos colegas, fazem a disposição de conteúdos abordados, não como uma possibilidade de entender melhor os conteúdos das aulas ou mesmo apreender a língua-alvo e sim como se estivessem cumprindo parte de ritual (e é isso mesmo que fazemos ao apresentarmos um trabalho). Assim, a crença sobre a relevância do trabalho em grupo demonstra relevância por ser algo que envolve os alunos agrupados e não individualmente. Mas pode ser mais bem explorada junto ao grupo, com um diálogo entre os participantes sobre a importância dos objetivos a serem alcançados com uma proposta de trabalho que envolve muitas cabeças para pensarem sobre um tema para compartilharem com os colegas na busca pelo aprimoramento do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, fazemos algumas ponderações a respeito dos resultados obtidos por meio deste estudo, com o intuito de responder às questões propostas no início deste trabalho sobre as crenças inferidas a partir das atitudes e do discurso da participante.

As questões são as seguintes: Que crenças a professora manifesta em sua prática? Que relação essas crenças estabelecem com as atitudes da professora? Há convergência entre as crenças e atitudes da professora e as políticas linguísticas voltadas à educação de línguas?

É de bom senso esclarecermos que as nossas considerações podem não ir ao encontro das atuais crenças da participante, pois nossa condição de ser humano exige que nos adaptemos o tempo todo, de modo que nossas crenças são sempre repensadas e/ou revistas (LE BON, 2002).

Além disso, nossa proposta de elucidar sobre as crenças como algo que promove reflexões sobre as possíveis convergências e divergências entre temas diversos se deu porque, de acordo com Le Bon (2002, p.20), a abordagem sobre crenças está relacionada “[...] às descobertas da ciência moderna [...]”. Foi a percepção do homem sobre si mesmo, como um ser pensante, que levou a ciência a ser considerada uma oportunidade de procurar entender os atos e os fatos vivenciados pelos seres humanos. Antropologicamente falando, foi a partir da modernidade que o homem passou a entender que seus semelhantes aprendem uns com os outros e isso está relacionado à cultura que “[...] é aprendida, é simbólica, é social” (MELLO, 1995, p. 448).

Ao considerarmos o conhecimento como algo influenciado pela cultura, percebemos que os fatos aqui trazidos podem refletir a intensidade da tentativa de trabalhar com o social e o simbólico fortemente presentes nos seres humanos. Nossa participante, que escolheu ser professora, compreende a amplitude dos conceitos de aprendizagem, simbolismo e sociedade como algo pelo que esta prima com dedicação. Suas crenças e atitudes levantadas nesta pesquisa, ainda que esta as ponha em prática inconscientemente, são as impressões digitais que os dados apresentados pela participante deixa na educação. De acordo com Susan (2007, p. 884), “estudos indicam que os professores não somente se deixam influenciar por suas crenças. Estas crenças os constituem e estão intimamente unidas a seus valores, a sua visão de mundo e ao conceito que têm de sua posição no mesmo”.

Barcelos (2006) fez um levantamento sobre as principais crenças de professores no início da profissão e também em serviço. Neste arrolamento, percebemos que em geral as crenças dos professores de outras línguas estrangeiras (inglês) não são distintas das crenças apresentadas por Maria.

Com o propósito de responder a primeira questão sobre as crenças da participante, acreditamos que conseguimos respondê-la ao trazermos, na apresentação, discussão e análise dos dados algumas das crenças desveladas por Maria durante a realização da dissertação. Como exemplo, citamos a crença de que “Quanto mais se ouve a LE, mais se aprende a LE.” Para abalizar essa crença como uma crença que já fora descrita e percebida por outros pesquisadores, trazemos Garbuio (2010). A pesquisadora traz resultados sobre um trabalho feito com professores de língua inglesa em que apresenta uma professora com mais de vinte anos de experiência narrando que acredita que o exercício de ouvir é bastante significativo para o aluno aprender uma língua-alvo. A participante da pesquisa de Garbuio (2010, p. 92) “refere-se à importância de os alunos estarem ‘ouvindo os nativos falando’ o idioma”. Como Maria, outros professores de LE manifestam a crença de que é importante a realização do exercício de ouvir no processo de aprender uma língua.

Nessa visada, percebemos pela análise das crenças de Maria (2011) que esta se considera responsável pelo ensino e aprendizagem dos alunos. Nossa participante demonstra essa crença quando traz para si a responsabilidade de passar a maior quantidade de conteúdo possível aos alunos. Para isso, Maria insiste que os alunos estejam atentos as suas explicações e esclarecimentos; exige que os alunos fiquem atentos ao que ela diz; ratifica a importância de o aluno ter a língua espanhola na grade curricular; se esforça para que os alunos considerem a língua espanhola uma disciplina significativa para suas vidas.

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa e da construção de sua fundamentação teórica, ainda é possível trazer esses dados para uma comparação com os dados levantados por Susan (2007) sobre algumas características apontadas por professores aos alunos. Em geral, a autora apresenta algumas peculiaridades dos alunos como sendo seres resistentes; recipientes; companheiros e clientes, entre outros, que também podem ser postas em analogia com as crenças de Maria, conforme compararemos na sequência.

Quando a participante afirma que os alunos deveriam se interessar mais por suas aulas, os está classificando como recipientes, uma vez que a responsabilidade pelo

ensino e aprendizagem fica por sua conta. Para Susan (2007) o aluno recipiente é aquele que recebe, ou seja, como se o professor tivesse uma embalagem cheia de conhecimento e quisesse transferir ao aluno.

Além disso, existe uma característica bastante significativa no trabalho de Susan (2007) que corrobora as crenças de Maria. Trata-se da crença de que os alunos são resistentes.

Esta ideia faz perceber os alunos como pessoas que não querem aprender, mas que o fazem somente por obrigação. Seria uma ingenuidade pensar que todos os estudantes que assistem às aulas para aprender um idioma estão ali porque querem. Por uma série de motivos, os professores de idiomas podem encontrar algum grau de resistência por parte de alguns alunos. Estes, ao perceberem os alunos simplesmente como resistentes à aprendizagem, podem empregar métodos que impliquem obrigação em vez de buscar maneiras de ajudá-los a querer aprender o idioma ou tentar valorizar o que fazem. (SUSAN, 2007, p. 885).

É possível considerar que mais de uma crença de Maria tem relação com esta perspectiva, tais como: *É mais fácil aprender espanhol do que inglês; É relevante ter a língua espanhola na grade curricular; Para aprender língua espanhola é preciso que a aula seja descontraída; Ensinar língua é ensinar vocabulário; É preciso registrar o andamento da aula no quadro; O aluno precisa ter iniciativa e buscar mais; É importante aprender língua espanhola.*

Estas crenças podem ser postas em analogia com a citação de Susan (2007) de que os alunos são resistentes. Os argumentos de Maria se baseiam em seu ponto de vista, positivos, mas se forem considerados do ponto de vista do aluno, a percepção da participante é no mínimo inocente, por acreditar que todos os alunos de uma sala de aula estão interessados em aprender a língua espanhola com a mesma intensidade que a professora tem em ensinar. E por mais estratégias que Maria utilize para convencer o aluno a querer aprender a língua espanhola, nem todas vão chegar ao aluno de forma que ele assuma um compromisso com sua aprendizagem, uma vez que esse compromisso pode ter sido firmado apenas pela professora e não pelo aluno. Assim, este não se interessa e resiste à aula. E as tentativas insistentes de Maria em afirmar que *é importante aprender língua espanhola* podem ser transferidas ao aluno como algo insignificante e fazer com que o aluno critique as aulas, critique o professor, enfim, não goste de estar na sala de aula, naquela aula.

Quanto ao posicionamento de Maria sobre suas crenças, levantadas e apontadas por nós, esta afirma: *Foi muito bom ter participado desta pesquisa, primeiro como já*

mencionei anteriormente, por ter me proporcionado o despertar para ampliar minha formação docente e melhorar minha prática em sala de aula com aquilo que estou aprendendo e refletindo. Em segundo lugar por ter a oportunidade de olhar minha prática a partir do olhar do outro e poder me posicionar sobre coisas que não vejo da maneira como foram postas pela pesquisadora, não é uma defesa, ou talvez até seja, mas percebi em alguns momentos que a análise foi fragmentada, por isso fiz questão de mencionar algumas coisas que complementaram minha prática em determinadas aulas, que não foram observadas em toda sua sequência devido a alguns imprevistos. [...]Creio que preciso ler mais sobre o assunto. De imediato penso no processo de um crime, há as testemunhas, cada um expõe sua visão, e é isso que fizemos eu e a pesquisadora, esta apoiada em outros pesquisadores, eu somente a luz da minha experiência, ou melhor, das minhas crenças que sequer sabia que existia em termos de ensino e aprendizagem.

Ressalto a importância dessa pesquisa e de todas as outras que são realizadas em salas de aulas, para que tanto pesquisado quanto pesquisador possam refletir e contribuir para que tenhamos um ensino de E/LE cada vez melhor e que atenda aos interesses dos aprendizes. (Maria, resposta organizada entre os dias 20 a 26-07-2013).

O posicionamento da participante, à primeira vista parece mais um desabafo e convenhamos, qualquer um de nós na situação de Maria teríamos as mesmas sensações ou até outras como ira, raiva e vontade de desdizer muitas coisas trazidas. Concordamos que a pesquisa na área de humanas é desgastante tanto para quem as realiza como para quem participa, entretanto o ganho que temos é relevante porque, nesse caso, nos possibilita nos colocarmos no lugar do outro e trazer tais experiências para a nossa realidade de professor em pré-serviço e em serviço também (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Quanto ao posicionamento da participante sobre a confiança depositada em nós, desde o principio acreditamos que não seria uma pesquisa simples e sim que haveria momentos de turbulência, mas ressaltamos que aprendemos muito com esta dissertação e com o posicionamento de Maria depois de ler o trabalho, na íntegra. Ressalvamos que a confiança foi, é e será mútua quantas vezes sejam necessários os encontros para melhorar nossa práxis educacional.

Assim, com a finalidade de situar a leitura e resgatar mais uma de nossas indagações iniciais, procuramos responder à segunda pergunta. Após identificarmos, apresentarmos e analisarmos algumas crenças levantadas com a coleta e triangulação de

dados procuramos apresentar algumas relações estabelecem entre as atitudes da professora.

Nossas considerações sobre esta questão nos desvelam que a participante Maria é uma professora cujas crenças e atitudes influenciam a forma como esta conduz suas aulas. Do mesmo modo que outros profissionais, de outras áreas, inclusive, Maria procura levar para sua sala de aula um discurso que possa convencer o aluno a querer aprender a espanhol. E isso é algo que podemos apontar como significativo e positivo em sua postura de professora comprometida com o que faz.

Assim, diante da crença “É importante convencer os alunos sobre a relevância em aprender E/LE”, a professora manifesta a atitude de “tentar convencer os alunos de que é fácil aprender espanhol porque é uma língua parecida com português e mais fácil que inglês”, justificando com o seguinte argumento: *Mira, son pocas las escuelas que ofrecen más de una lengua extranjera y ustedes que tuvieron hasta el octavo año la lengua inglesa, deberían aprovechar para aprender ahora el español. (Maria, 09-06-2011).*

Ao analisarmos os dados, podemos dizer que existe uma convergência entre as crenças e as atitudes de Maria que demonstra que ela, enquanto professora de língua espanhola, está segura daquilo que faz, sempre que possível reforçando a importância de seu papel. Afinal, como diz Maria: *O que acredito é que cada professor deve demonstrar domínio de sua disciplina, afinal o professor é pago para ensinar, creio que se ministrar minha aula em português não estou cumprindo com o papel ao qual fui designada, é importante os alunos perceberem que seu professor de Língua estrangeira Moderna - LEM domina entre outros aspectos da língua, a oralidade (Maria, 20-07-2013).*

Os dados que trazemos da participante mostram que o trabalho com o ensino e a aprendizagem é algo que envolve atividades pessoais e coletivas (GARBUIO, 2010, p. 101), pois envolve muito mais que o aluno e o professor. Compreender que essas reflexões poderiam contribuir para maiores compreensões sobre a prática docente fizeram com que nossa participante se integrasse à universidade para dar continuidade a sua formação. E isso porque:

Muitos dos textos que se voltam para a formação continuada têm evidenciado a importância de o professor não apenas refletir coletivamente sobre sua prática, mas também recorrer à teoria acadêmica, a fim de que os saberes da prática e os da teoria possam se informar e se desenvolver mutuamente (PESSOA; SEBBA, 2010, P. 43).

Nesse sentido, acreditamos que a experiência da participante com a educação é mais positiva que negativa, pois um profissional que não gosta do que faz e não se interessa por sua profissão não insistiria em lutar para que o outro caminhe ao seu lado. O que percebemos é que Maria sempre esteve disposta a rever suas crenças. Assim que teve contato com os estudos sobre crenças e atitudes de professores e alunos, se mostrou interessada em saber mais sobre o tema, (re)inseriu-se no contexto institucional universitário levando sua experiência no magistério para a sala de aula em que estão professores formados e em formação, ou seja, um lugar em que todos podem aprender com todos.

Conforme trouxemos anteriormente em (KRAMSCH, 2012a,b), talvez seja chegada a hora de nós professores de línguas estrangeiras percebermos que mais significativo que trabalhar com o ensino e a aprendizagem de um sistema simbólico seja trabalhar com as diversidades e aplicabilidades dos códigos linguísticos em interação. E como também propõe Rajagopalan (2004), o aluno falante nativo de uma única língua deve ser repensado, pois a globalização (HALL, 2006) permite que as línguas se diversifiquem de uma forma nunca antes vista.

A terceira questão indaga se há convergência entre as crenças e atitudes da professora e as políticas linguísticas voltadas à educação de línguas, foi igualmente respondida nesta dissertação de mestrado, porque desde o início estabelecemos como participantes uma postura de entendimento sobre o quanto as políticas linguísticas interferem diretamente na sala de aula.

Se Maria estava na sala de aula ensinando língua espanhola no período de realização da pesquisa, isso se deu porque existe uma lei que exige que: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola” (LEI 11.161/2005) deverá ser adotada nas escolas de ensino médio. Maria tem conhecimento de que suas aulas estão abalizadas politicamente por documento oficial. Além disso, para que o professor ministre suas aulas, além de ter formação na área de atuação, provavelmente durante sua formação na licenciatura ou mesmo na formação continuada teve contato com outros documentos oficiais que estabelecem as diretrizes a serem seguidas na educação. Neste trabalho, trouxemos para discussão os PCN (1998), as OCN (2006) e as DCE (2008), além de explorarmos algumas das leis que direcionam o processo educacional no Brasil, desde a educação com os padres Jesuítas, conforme explanação na revisão teórica.

O que queremos dizer é que as políticas linguísticas perpassam o tempo todo o

processo educacional, desde a educação infantil, a educação básica, a formação técnica até o ensino superior. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 51) os documentos existem e devem ser seguidos, mas:

Na *abordagem legalista e formal*, os textos legais e os documentos são apresentados e analisados sistêmica e funcionalmente e, segundo Saviani (1987, p. 134), ‘acabem por enfatizar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato’. Essa abordagem acaba por ater-se à letra, às linhas e ao texto legal e/ou documento, tornando o estudo bastante árduo e, às vezes, aversivo. Na *abordagem político-ideológica*, enfatizam-se os chamados textos críticos em detrimento dos textos legais e/ou documentos, sendo o real apresentado já em sua forma político-ideológica (Grifos do autor).

A luta de Maria por fazer com que suas aulas sejam atraentes e que seus alunos se voltem para a aula e demonstrem interesse pela língua espanhola está relacionada à legalidade de condução de uma aula de E/LE. E o comentado desinteresse dos alunos em corrigir suas atividades, conforme exposto pela participante, pode estar ligado a essa idealização de educação em que os professores precisam se enquadrar a leis e documentos que acabam deixando o real – a subjetividade do ser humano - de fora.

Evidentemente que não acreditamos que a educação formal funcione sem leis e documentos que a amparem. O que queremos dizer é que:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2011, p. 43).

Assim como Morin (2011), acreditamos que nossas crenças e atitudes relacionadas à educação e às ciências humanas parecem estar despedaçadas à custa de leis e documentos. Não é possível querer oferecer educação de qualidade em línguas ou em qualquer área se não pensarmos no indivíduo em sua totalidade.

A participante pode, sempre, ter tido as melhores intenções ao trabalhar com a língua espanhola, mas a escola vai na mesma direção que Maria? O que percebemos é que parece necessário que haja uma integração maior entre o real e o ideal (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) na busca por melhores condições para professores, alunos e demais participantes da vida escolar.

Desse modo, conforme trouxemos anteriormente as OCN (2006), propõem que a educação seja desenvolvida, sobretudo pela possibilidade de considerarmos um

currículo crítico. Assim, a partir de nossos questionamentos sobre estarmos ou não preparados para colocá-lo em prática, acreditamos que estamos no caminho, do contrário essa dissertação não faria sentido.

Além disso, precisamos seguir na busca por entendimentos amplos sobre a subjetividade do ser professor e do ser humano como coisas inseparáveis e assim poderemos, a cada dia, compreender um pouco mais sobre quem somos para poder mediar o processo de reflexão sobre as crenças e atitudes linguísticas no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Conforme apontamos em nota de rodapé, inicialmente tínhamos a intenção de desenvolver uma pesquisa interventiva juntamente à participante. Entretanto, este se tornou muito amplo e fez com que, durante o processo de reelaboração do projeto, tivéssemos que focar mais nos diagnósticos. Portanto, o que a princípio foi encarado como uma limitação, posteriormente nos alertou sobre a possibilidade de encaminhamentos para trabalhos futuros, em âmbito de doutoramento.

Quanto aos encaminhamentos dos resultados obtidos, tivemos a oportunidade de passar o trabalho à participante, para que esta o lesse e se manifestasse antes da defesa. Essa ação possibilitou a Maria preparar um parecer e posicionar-se a respeito do que apontamos nesta dissertação e a quem interessar possa há uma cópia nos anexos, dessa dissertação, do texto integral apresentado pela participante.

Acreditamos, portanto, que os encaminhamentos possíveis foram realizados desde o início da pesquisa, pois mesmo que não tenhamos feito intervenção direta com a participante, em sua sala de aula, estamos convencidos de que o retorno da participante dessa dissertação para a universidade, para dar continuidade a sua formação docente foi bastante significativo, não somente para ela, como para todos que com ela convivem.

Além disso, o enriquecimento profissional que este trabalho nos proporcionou, direciona-nos a querer seguir com outras pesquisas em que possamos abordar temáticas que envolvam os profissionais da educação. A trajetória de mais de dois anos de revisão teórica, coleta de dados, o retorno para a sala de aula e a convivência com outras pessoas que trazem alguns questionamentos semelhantes aos nossos, como os relativos às políticas que envolvem o ensino e a aprendizagem das línguas na educação, certamente é instigante e nos provoca a seguirmos pesquisando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 3ª. Edição. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009a.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª. Edição. Campinas: Pontes Editores, 2009b.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Autoanálise de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de línguas. *In.*: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. *In* ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e SILVA, Kleber Aparecida da (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. P. 191-231.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecida da (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. *In.*: SILVA, Aparecido da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonde de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. The William James Lectures delivered at Harvard University OXFORD in 1955. Oxford at the clarendon press, 1962.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. 1ª. Edição. Brasília: Liber Livros Editores, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. *In.*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 157-177.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In.*: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas:

estado de arte. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, v. 1, n. 1, 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**. Vol. 7, no. 1, 2004. P. 123-156.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. *In.*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª. Edição. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique (org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BASSO, Edicléia, A. Quando a crenças faz a diferença. *In.* BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.65-85.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORG, Simon. **Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice**. Continuum, London, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Claudio Mireli. 2ª. Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm, Acesso 06-02-2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>, acesso 06-02-2012.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm, acesso 06-02-2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm, acesso em 06-20-2012.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Emendas Constitucionais de Revisão. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acesso em 06-02-2012.

CALVET, Louis Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007. 168 p.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. **A Industrialização Brasileira nos Anos de 1950: Uma Análise da Instrução 113 da SUMOC**. Est. econ., São Paulo, v. 39, n. 3, JULHO-SETEMBRO 2009. p. 513-538.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. 2ª. Edição. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P. 29-42.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, Telma, MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação Social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. P. 57-67.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 133-147.

CORREA, Djane Antonucci. Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão. *In*. BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela. (Org.) **Língua e linguagens: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011. P. 105-124.

DELORS, Jaques. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução: José Carlos Eufrázio. 7ª edição revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

DEMO, Pedro. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos. Porto Alegre: Mediação. 3ª. Edição, 2004.

ESPANHOL, Lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

FARACO, Carlos Alberto (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua.** São Paulo: Editorial Parábola, 4ª. Reimpressão, 2007.

FÉLIX, Adelaide. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender a língua estrangeira. *In.*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 93-110.

FERNÁNDEZ, Sonia Inez G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. *In.*: SEDYCIAS, João. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2005. p.97-128.

FINGER, Leila. **I Fórum Internacional da Diversidade Linguística | 17 a 20 de Julho, 2007 | UFRGS | Porto Alegre, RS, pag. 330 – 336.**

FREIRE. Maximina M.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística aplicada & contemporaneidade.** Campinas: Pontes Editores, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 16ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A. 2009.

FREITAS, Maria Adelaide de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. *In.*: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Eduel, 2002.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. *In.*: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 117-130.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In.*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 87-104.

GIMENEZ, Telma e MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação Social.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 2001.

GNERRE, Mauricio. **Linguagem, escrita e poder.** 5ª. Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GRAHAM HALL. **Exploring English language teaching: language in action**. 1st ed. (Routledge Introductions to applied linguistics). Simultaneously published in the USA and Canada: Taylor & Francis e-Library, 2011.

GUIMARÃES, Anselmo. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Scientia Plena Vol. 7, Num. 11, 2011. p. 01-09.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Sila e Guacira Lopes Louro. 11ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In.*: OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis. IPOL, 2003, p. 47-80.

HILGEMANN, Clarice Marlene. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

KRAMSCH, Claire. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 181-188, 2012a.

_____. **Authenticity and legitimacy in multilingual**. *SLA*. v. 1, n. 1 (2012)b. Disponível em: <http://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/9/27>. Acesso: 17-01-2013.

KUMARAVADIVELU, B. **Unterstading language teaching: from method to postmethod**. London: ESL and applied linguistics professional series, 2006.

LALANDE, André. **Dicionário de vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LE BON, Gustave. **As opiniões e as crenças**. Tradução de Antonio Roberto Bertelli. Coleção Fundamentos do Direito. São Paulo: Ícone, 2002.

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

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In.*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p 10 - 25.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o

fracasso da LE na escola pública. *In.*: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

_____. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. *In.*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p.275-295.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Ensino de E/LE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. *In.*: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação Social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 203-215.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 1º. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. *In.*: GIMENEZ, Tema; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 71-91

LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Solange dos Santos. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de aula de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em uma escola pública. *In.*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 147-162.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Revista Síntesis**, 2009. p. 199-217.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonde de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas: Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino** - Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. **A implantação da língua espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – PR: conquistas e desafios**. Dissertação de Mestrado, 143 f. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

MARQUES, Elizabeth Aparecida. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**.

Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2001.

MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. 6ª. Edição. Petrópolis, Vozes, 1995.

MICCOLE, Laura. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e COELHO, Hilda Simone Henrique. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.

MOREIRA, Luiz Eurico. **A gênese (comentada) da humanidade**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. *In*.: SEDYCIAS, João. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: DA SILVA, Catarina Eleonora F.; SAWAYA, Jeanne. 2ª. Edição revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NEF, Frédéric. **A linguagem: uma abordagem filosófica**. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

OLIVERAS, Àngels. **Hacia La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Madrid: Editorial Ednumen, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.) **Declaração Universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALAB); Florianópolis: IPOL, 2003.

OTONI, Paulo. **JOHN LANGSHAW AUSTIN E A VISÃO PERFORMATIVA DA LINGUAGEM**. . D.E.L.T.A., v. 18, nº1, 2002 (117-143).

PARAQUETT, Marcia. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações – 1ª parte**. *In*: Hispanista, n. 37 [Internet], abril/mayo/junio de 2009 <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo282.htm>, acesso 15-06-2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.

PARANÁ – GOVERNO DO ESTADO. **Secretaria de Educação**. Escola Estadual Don Pedro II – E. Fund. Disponível em: <http://www.ctadompedro.seed.pr.gov.br>, acesso em 17-01-2013.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria Aparecida Yasbec. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. *In*.: BARCELOS, Ana

Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. P. 43 – 64.

PESSOA DE BARROS, Diana Luz. *In.*: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. 2ª. Reimpressão. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005. P. 149-157.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. SILVA, Fábio Lopes da. **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer Barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In.*: LIMA, Diógenes Candido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *In.*: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. 2ª. Reimpressão. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005. P. 175-182.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. (org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Trad. [de] Ângela Maria M. Barbosa; revisão técnica [de] Helmuth R. Krüger Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

SÁNCHEZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. España: SGEL, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações curriculares nacionais. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**, volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. **Crenças discursos e linguagem**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.6. Campinas: Pontes Editores, 2010.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (org.). Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

SUMAN, Rosane Schumann. **Professores e alunos de língua estrangeira: algumas crenças**. In.: I Fórum Internacional da Diversidade Linguística | 17 a 20 de Julho, 2007 | UFRGS | Porto Alegre, RS.

TASET, Idelso Espinosa. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira**. Universidade Nacional de Brasília, 2006.

VIÇOSO, Neusa Almeida de Oliveira. Refletir para crescer como profissional. In.: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e COELHO, Hilda Simone Henrique (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 307-313.

VICIEDO, Lidia Usó. **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**. Universidade de Barcelona. 2007

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In.: BARCELOS, Ana Maria Ferreira, VIEIRA-ABRAHÃO Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 219-231.

VILASECA, Àngeles Olivieras. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos**. Barcelona: Edinumen, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente**. 6ª. Ed. São Paulo, 1998.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. Tradução: Jean Melville. Coleção: A obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANEXOS

Transcripción de clase 28-04-2013

Profesora: María

Siglas utilizadas: Profesora: **P** Alunos: **A**

P: - ¡Buen día!

A: - ¡Buenos días! Bom dia.

P: - Voy a pasar un diálogo para empezar la clase. Bueno, peguen esta hoja en sus cuadernos y ahora,... sí, he pasado a ustedes ese diálogo que habla sobre..... ¿Cuál es el asunto aquí? ¿De forma general, de qué trata?

A: - É uma venda.

P: - Sí, entonces está comprando ¿qué? Comida, ¿no es verdad?

A: - Comida!!!!

P: - Está comprando comida. (Parte incomprensible) Hablar ahora de comidas. ¿Dónde compramos las comidas? Las comidas que tenemos en nuestro día-a-día.

A: - Charlas incomprensibles y alguien hace una pregunta también incomprensible.

P: - Sí, en la próxima semana.

Los alumnos siguen charlando y la profesora escribe en la pizarra.

A: - Ele falou.

P: - Sí, pero no este. Bueno, lo que vamos hacer entonces. Chiiiiiii. Vuelven acá que voy a explicar. Chiiiiiii. Niños, niñas. Vamos a construir un menú. Entonces, a pesar. ... Primero, todos los días de la semana. Chiiii. El desayuno, el almuerzo y la cena, ¿Sí? Y pueden preguntar para mi algunas cosas que voy diciendo y ustedes apunten ya en español. Y si prefieren apunten acá en portugués y después – ehhh- busquen en un diccionario en español. ¿Sí? Y las que pregunten para mí, voy poniendo acá (en la pizarra), como siempre hacemos. Una cosa primero. ¿Cuáles son los días de la semana? Puede ser un repaso. El primer día.

A: - Domingo.

P: - Domingo. ¿Después de domingo?

A: - Segunda.

P: - En español.

A: - Sábado – lunes.

P: - Lunes. ¿Después?

A:- Quarta.

La profesora señala con la mano que no y una alumna grita:

A: - Martes.

P: - Martes. ¿Después?

A:- Miércoles.

P: - Miércoles. ¿Después?

A: Juves, jueves.

P: - Jueves. ¿Y mañana?

A: - Viernes.

P: - Viernes. ¿Y el último día, cuál es el día?

A:- Sábado.

P: - Sábado. Entonces, en el domingo en general hay una comida especial, ¿verdad?

Piensen entonces en el domingo.

Los alumnos charlan en portugués sobre las comidas. La profesora va hasta una alumna y le atiende individual – lo que no se puede oír en la grabación – y atiende otros alumnos en sus pupitres. Enseguida la profesora vuelva hacia adelante del grupo y habla:

P: - ¿Puedo? Chiiiiiii - ¿hablar con ustedes? Una pregunta, por favor. Ehhhh – estoy con la nota de la prueba de todos ustedes y quiero saber si puedo decir la nota en voz alta para todos. O, ¿hay alguien que no quiere que diga?

A: - Professora, dá licença. A minha não.

P: - Sólo fulana que no quiere. ¿Qué número tú eres?

A: - 25

P: - 25, entonces no digo la tuya. ¿Los otros sin problema ninguno?

A: - Não.

P: - No voy a decir los nombres solamente os números. Chiiiiiii. Voy a decir y quiero que permanezcan en silencio hasta el final, porque si no algunos no logran comprender su nota. Entonces, uno, ehhhh, acordando que la prueba valía 40. 1:38- 2:34 – 3:24 – 4:36 – 5:31 – 7:32 – 6:0 – 8:0 – 9:30 – 10:26 – 11:0 – 12:24 – 13:35 – 14:35 – 15:25 – 16:29 – 17:40 – 18:34 – 19:32 – 20:29 – 21:40 – felicitaciones para el 21, ha logrado acertar todo, 40 ¿sí? 22:32 – 23:24 – 24:32 – 27 también felicitaciones, 40 – 28:29 – 29:32 – 30:29 – 31:32 – 33:37 – 34:25 – 35:31 – 37:36.

Y tiene inicio mucha charla entre los lumnos – no se consigue oía ni la profesora, ni los alumnos.

P: -Uno de cada vez, ¿por favor? En la prueba pasada no he sumado la nota del cuaderno y ahora hoy por la tarde tengo una hora actividad y voy hacer eso. Entonces, no tengo la nota toda, pero he traído la otra es solo juntar las dos.

A: - Profesora repita mina nota.

P: - Sí, un ratito. Entonces todos ustedes no necesitan hacer otra prueba porque todos lograron 24 a más. Si fuera a menos tendrían que hacer nuevamente.

A: - Professora, repita mina nota.

La profesora empezó a dislocarse hasta cada alumno que le había pedido para repetir la nota.

P: -Bueno, ¿vamos hacer el menú?

A: -Vamos

P: - Bueno. Si, queda poco tiempo a ustedes. Entonces. Hagan una búsqueda así como hicieron en aquel texto pasado en que leyeron las historietas y buscaron al diccionario. Y ahí corregimos en la próxima semana. Vamos entonces para la próxima clase. (Suena la señal).

Texto de posicionamento da participante frente aos dados apresentados e analisados, nesta dissertação.

A primeira observação a ser feita sobre esse trabalho é a confiança que eu tinha na Lucimar, pois esta havia sido minha professora na graduação em Letras-Português/Espanhol. Fui aluna da primeira turma dela na universidade, ela havia sido recentemente aprovada em concurso público e, se não estiver enganada, não tinha ainda uma pós-graduação. Lembro-me da relação de confiança que demonstrava com a turma, pois muitas vezes relatava suas angústias de professora que iniciava uma nova trajetória. Assim eu também me sentia, pois durante a pesquisa foram as primeiras turmas de ensino regular de língua espanhola que eu ministrava.

Outro ponto a ressaltar é a questão da invisibilidade do professor de LEM, isso ocorre no CELEM quando o aluno vai ao contraturno. Na grade curricular é diferente, pois os alunos sem professor “incomodam” o andamento da escola.

Quanto à crença de que a aula de LEM deve ser ministrada na língua-alvo tenho como princípio o fato de termos aprendidos nossa língua materna dessa forma, através de gestos, repetições, imagens, objetos. Se aprendemos LM ouvindo e vendo outras pessoas, acredito que assim se pode aprender espanhol.

Nunca pensei em status e poder em relação a ministrar as aulas em espanhol, pois somente fui pensar sobre isso quando ingressei como aluna especial do mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na UEPG, em 2011, pois a professora afirmou que o fato de eu ministrar minha aula em língua estrangeira era política linguística. O que acredito é que cada professor deve demonstrar domínio de sua disciplina, afinal o professor é pago para ensinar. Creio que se eu ministrar minha aula em português, não estou cumprindo com o papel ao qual fui designada. É importante os alunos perceberem que seu professor de LEM domina, entre outros aspectos da língua, a oralidade.

Não acredito que a aula de LEM deva ser baseada somente no conhecimento do professor, pois sempre dou a oportunidade de meus alunos participarem, exporem suas ideias, opiniões. Acredito, sim, que aquilo que aprenderam em cada aula devem começar a pôr em prática, seja respondendo a chamada, pedindo emprestado algum material, cumprimentando seu colegas ou professores, afinal esse é um dos objetivos de se aprender LEM, comunicar-se na língua alvo.

Você menciona que o fato de eu só falar em espanhol possa ter sido influência de meus professores da graduação: ao contrário. O fato de não ter todas as aulas na língua-alvo é que me fez acreditar que isso era muito importante para meus alunos.

O fato de eu utilizar de várias estratégias para que meus alunos compreendam o que eu quero dizer (gestos, comparações, sinônimos) é por entender que minha turma é heterogênea. O fato de alguns se manifestarem na língua-alvo, na minha percepção, é positivo para que os outros se sintam encorajados e confiantes em fazê-lo. Lembro-me que sempre dizia e digo “vocês aprenderam a língua materna ouvindo seus pais, amigos e cometemos enganos também em LM. É importante tentar”.

Erro: em relação à correção da avaliação, não vejo como uma insistência em perceber somente o erro, mas sim perceber porque erraram. Sempre explico novamente a questão, dando exemplos. Uma fala que sempre levo a meus alunos é justamente a de que também em nossa língua materna cometemos erros e por isso devemos nos arriscar e não ter medo de tentar. Mesmo quando eles começaram a escrever seus primeiros textos em espanhol, sempre procurei ler o texto individualmente, comentar, explicar, comparar com a escrita em português. Lembro-me que tinha muita dificuldade em fazer isso na turma do 1º ano EM porque eram 41 alunos, a última aula. Às vezes levava

duas semanas e os alunos faziam questão de que eu lesse. Logo que chegava à sala, um ou outro dizia: “professora, você ainda não leu meu texto”. Passava uma atividade e ia de carteira em carteira falando com cada um. Não vejo como uma punição, pois eles tinham várias formas de avaliação, que eram as produções dos gêneros textuais trabalhados em sala e apenas uma prova, exigida e analisada pela pedagoga antes da aplicação aos alunos. Acredito que a expressão que você coloca na página 82, que destaquei, possa ter sido explicada aqui.

Tarefa: os alunos não haviam feito a tarefa porque não anotaram. Às vezes bate o sinal e os alunos não querem mais saber o que o professor disse para fazer. Outro detalhe: ninguém fez? Aqui é importante uma crença que eu tenho, que não foi mencionada: “as tarefas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem”, porque é um momento em que o aluno tem para refletir sobre o que aprendeu ou não, questionar o professor sobre o que não conseguiu, comentar com os colegas o que sabe e compartilhar isso. Mais importante: com a ajuda da internet podem pesquisar sobre o assunto. Em quantas aulas essa situação foi observada? Uma fala, sobre uma situação é capaz de refletir uma crença ou isso é preciso repetir outras vezes?

Importância da língua espanhola: não vejo como desgaste o fato de explicar a eles a importância da língua espanhola, mas sim como forma de informação sobre o status da língua que se está aprendendo. Não ensinava somente gramática e em relação à questão do interesse, consegui perceber isso quando preparei algumas aulas sobre os jogos Pan-americanos que aconteciam em 2011, no México. Era um assunto atual. Levei o hino dos jogos, informações sobre a escolha dos mascotes, os significados das cores das bandeiras dos países envolvidos, os esportes praticados (eles pesquisaram alguns que não conheciam), competidores famosos, recordes etc. Também mencionamos os jogos paramericanos, com os deficientes físicos. Levei esse material inclusive para uma oficina no NRE. Lamento que você não tenha visto essas aulas e citado a crença de que Maria tem sobre o “interesse dos alunos em assuntos da atualidade para aprender espanhol”. E olha que eu ainda não estava no mestrado. Por isso tenho que discordar de sua afirmação na página 88. Esse ano, depois de algumas aulas da professora Ana (pseudônimo), sobre gênero e sexualidade, minha aula sobre família já abordou os diferentes tipos de família que existem hoje na sociedade atual. Não fiquei somente em vocabulário e árvore genealógica (uma aluna contou que sua amiga demonstrou interesse em namorar com ela, outro aluno disse que não tem amigos gays para que os outros não pensem que ele é também). Isso demonstra que esse processo de formação no mestrado está sendo de extrema relevância para uma melhora de meu trabalho em sala de aula como professora de E/LE.

Vídeos em sala de aula: minha crença é de que seja mais atrativo, porque permite principalmente que possam ter contato com outras pessoas falando espanhol, de outros países, com outras culturas, outras diversidades linguísticas. Por isso levo a meus alunos o programa Habla América que apresenta os sete países libertos do domínio espanhol.

É mais fácil aprender espanhol: acredito que sim, pelo fato de que há muita semelhança na estrutura da língua e em palavras, porém sempre ressalto a meus alunos que essa maior facilidade pode ter armadilhas por causa dos falsos amigos (heterossemânticos). Desde minhas primeiras aulas, dou exemplo sobre isso, para que tenham em mente. Nunca disse que o espanhol é uma língua fácil (como citado na página 101), até porque sua conjugação verbal é praticamente igual em flexões à da língua portuguesa. Quando escutamos ou lemos algo em espanhol, temos uma maior compreensão de que se o texto estivesse em inglês.

Trabalho em grupo: você mencionou só o momento da apresentação do

trabalho, se não estou enganado era sobre a GRIPE H1N1, algo relevante e atual. Antes disso, em aulas anteriores, os alunos escutaram algumas informações sobre essa doença, gravações em áudio de dois países da América Latina com orientações para a população. Falamos sobre dados do crescimento da doença no Brasil e finalmente eles produziram cartazes para expor na escola. Nos grupos, as atividades foram distribuídas: um iria desenhar, outro pintar, outro escrever as frases, pesquisar vocabulário. Antes deveriam apresentar as frases para a professora orientar sobre possíveis ajustes a serem feitos. Concordo plenamente que na hora da apresentação, que seria a oportunidade de se pronunciarem na língua-alvo, houve desinteresse, talvez por ser repetitivo, mas outro motivo é que eles estavam ensaiando para a festa junina, uns entravam, outros saíam, coisas de escola.

Foi muito bom ter participado desta pesquisa, primeiro, como já mencionei anteriormente, por ter me proporcionado o despertar para ampliar minha formação docente e melhorar minha prática em sala de aula com aquilo que estou aprendendo e refletindo. Em segundo lugar, por ter a oportunidade de olhar minha prática a partir do olhar do outro e poder me posicionar sobre coisas que não vejo da maneira como foram postas pela pesquisadora. Não é uma defesa, ou talvez até seja, mas percebi em alguns momentos que a análise foi fragmentada. Por isso fiz questão de mencionar algumas coisas que complementaram minha prática em determinadas aulas, que não foram observadas em toda sua sequência devido a alguns imprevistos. Um trecho da página 71 do trabalho explicita o que quero dizer. Enquanto lia e escrevia sobre esse trabalho, me veio à memória a maneira que uma pesquisa médica é feita, quanto tempo precisa, quantas vezes o mesmo fato precisa ser apresentado para que seja comprovado cientificamente que é isso mesmo que ocorre. Então pensava: será que essa atitude, nesse momento, reflete mesmo a crença apresentada? Creio que preciso ler mais sobre o assunto. De imediato penso no processo de um crime, há as testemunhas, cada um expõe sua visão, e é isso que fizemos, eu e a pesquisadora, esta apoiada em outros pesquisadores, eu, somente à luz da minha experiência, ou melhor, das minhas crenças que sequer sabia que existiam em termos de ensino e aprendizagem.

Ressalto a importância dessa pesquisa e de todas as outras que são realizadas em salas de aulas, para que tanto pesquisado quanto pesquisador possam refletir e contribuir para que tenhamos um ensino de E/LE cada vez melhor e que atenda aos interesses dos aprendizes. (Maria, resposta organizada entre os dias 20 a 26-07-2013).