

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Emanuele Coimbra Padilha

**QUESTIONANDO A CRENÇA DE QUE
“NÃO SE APRENDE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA
PÚBLICA”**

**Santa Maria, RS
2018**

Emanuele Coimbra Padilha

**QUESTIONANDO A CRENÇA DE QUE
“NÃO SE APRENDE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA”**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, área de Concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan

Santa Maria, RS

2018

Padilha, Emanuele Coimbra

Questionando a crença de que "não se aprende língua estrangeira na escola pública" / Emanuele Coimbra Padilha.- 2018.

195 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan

Coorientadores: Fernández López, María del Carmen

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa

Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018

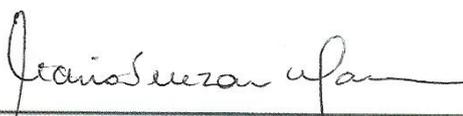
1. Crenças 2. Aprendizagem de ELE 3. Escola pública 4. Alunos do Ensino Fundamental I. Marchesan, Maria Tereza Nunes II. Fernández López, III. , María del Carmen IV. Título.

Emanuele Coimbra Padilha

**QUESTIONANDO A CRENÇA DE QUE
"NÃO SE APRENDE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA"**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

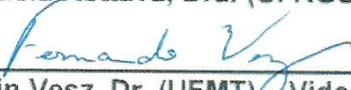
Aprovado em 13 de dezembro de 2018:



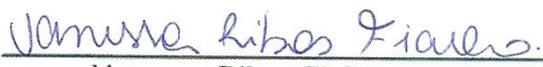
Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Lucia Rottava, Dra. (UFRGS)



Fernando Zolin Vesz, Dr. (UFMT) - Videoconferência



Vanessa Ribas Fialho, Dra. (UFSM)



Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

A todos os “bons” e “maus” professores que passaram por mim, os principais responsáveis pela minha escolha profissional, e, consequentemente, pela realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Tereza Nunes Marchesan, minha orientadora desde a monografia do curso de Letras-Espanhol, pelo estímulo, compreensão, paciência, conhecimentos recebidos e, principalmente, pelo exemplo de educadora a ser seguido.

À Professora María Del Carmen Fernández López, da Universidade de Alcalá, pela aceitação da co-orientação do trabalho, pelas orientações, pelo carinho, atenção e acolhimento recebidos durante o período do sanduíche, na Universidade de Alcalá (Madrid-Espanha).

À Miria Coimbra, minha amada mãe, por ter me criado da melhor maneira possível e ter me incentivado sempre a buscar a realização dos meus sonhos.

À Jéssica Coimbra, minha irmã querida, pelo ouvido e compreensão.

Ao meu querido Enéias Tavares, meu companheiro de vida, pelo apoio incondicional e incentivo em todos os meus projetos.

Aos participantes da pesquisa, pela aceitação e interesse na realização da proposta. Sem eles, nada seria possível.

A todos os meus queridos e amados alunos, por me mostrarem constantemente as belezas da profissão docente e, principalmente, por me lembrarem diariamente o motivo pelo qual escolhi e escolho todos os dias essa profissão.

A todos que, algum dia, acreditaram e torceram por mim.

Un alumno que tiene la creencia que no puede aprender tiene razón, no puede..., a menos que cambie esta creencia.

(Jane Arnold Morgan)

RESUMO

QUESTIONANDO A CRENÇA DE QUE “NÃO SE APRENDE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA”

AUTORA: EMANUELE COIMBRA PADILHA
ORIENTADORA: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

Esta pesquisa objetivou contestar a crença de que não se aprende língua estrangeira (LE) na escola pública, identificada por vários trabalhos realizados dentro da Linguística Aplicada no Brasil (FÉLIX, 1998; COELHO, 2005; STAHL, 2010; ZOLIN-VESZ, 2013). A base do referencial desta investigação foi o construto teórico de crenças no ensino aprendizagem de LE. A metodologia se constituiu em uma pesquisa qualitativa, longitudinal, do tipo estudo de caso, na qual as crenças foram identificadas pela pesquisadora a partir de uma abordagem interpretativa do estudo de crenças (BARCELOS, 2001). Os participantes foram nove alunos de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, da cidade de Santa Maria, e eu, autora da investigação e regente dos alunos. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário, aplicado duas vezes (uma no início e outra no final do ano); três testes de conhecimento em língua espanhola, elaborados a partir de conteúdos trabalhados durante todo o período letivo de 2016; uma entrevista gravada em áudio, realizada nos últimos dias de aula; e os diários de classe escritos por mim a cada aula. O material didático utilizado para o ensino do espanhol foi o distribuído às escolas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com adaptações e complementações. A investigação partiu de minha crença sobre a possibilidade da aprendizagem de espanhol língua estrangeira (ELE) no ensino público. Nessa perspectiva, a origem da crença sobre a impossibilidade é a discordância entre o que é esperado pelos pais e sociedade, e o que efetivamente é possível aprender no ensino básico, considerando as condições oferecidas por esse contexto. Os resultados da análise dos dados demonstraram que todos os participantes acreditam que é possível aprender ELE na rede pública. Ainda evidenciou que aspectos relacionados com fatores afetivos da aprendizagem, como “gostar dos professores” e a motivação/interesse pessoal para a aprendizagem de espanhol são determinantes, bem como o uso de variadas técnicas e instrumentos para o sucesso do ensino de espanhol. A comparação longitudinal entre os três testes de conhecimento confirmou que ocorreu aprendizagem/desenvolvimento em língua espanhola por parte dos participantes no ano letivo de coleta.

Palavras-chave: Crença. Aprendizagem de ELE. Escola pública. Alunos do ensino fundamental.

ABSTRACT

QUESTIONING THE BELIEF "NO FOREIGN LANGUAGE IS LEARNED IN THE PUBLIC SCHOOL"

AUTHOR: EMANUELE COIMBRA PADILHA
ADVISER: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN

This PhD research aimed to challenge the common belief that foreign language (LE) is not learned in the public school, belief identified by several studies in the field of Applied Linguistics in Brazil (FÉLIX, 1998; COELHO, 2005; STAHL, 2010; ZOLIN-VESZ, 2013). The basis of the theoretical reference of this investigation is the theories about beliefs in the teaching of LE. The methodology was qualitative and longitudinal, of the case-study model, in which the beliefs were identified by the researcher from an interpretative approach of the study of beliefs (BARCELOS, 2001). The participants were nine students from a 6th grade elementary school from a public school in the city of Santa Maria and me, researcher and regent of the students. The instruments of data collection were a single questionnaire, applied twice (one at the beginning and another at the end of the year); three evaluations that tests Spanish knowledge, elaborated from specific contents worked during the academic period of 2016; an interview recorded in audio and performed in the last days of class; and the class diaries written by me after each class. The teaching material used to teach Spanish was distributed to schools through the National Textbook Plan (PNLD). The research originated from my belief about the possibility of learning Spanish foreign language (ELE) in public education. Under this perspective, the origin of the belief about the impossibility of learning Spanish language in public school is the disagreement between what is expected by the parents and society, and what effectively it is possible to learn in the basic education, considering the conditions offered by this context. The results of the data analysis demonstrated that all participants believe that it is possible to learn in the public education. It also showed that aspects related to affective factors of learning, such as "sympathy for the teachers" and motivation or personal interest in learning Spanish language are decisive, as well as the use of various techniques and instruments for the success in learning it. The longitudinal comparison between the three knowledge tests confirmed that the learning of Spanish language occurred on the part of the participants in the school year select for the research.

Keywords: Belief. Learning of Spanish foreign language. Public school. Primary school students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl, que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom.	102
Figura 2 - Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasin, 2001.	105
Figura 3 - Capa do livro didático utilizado nas aulas.	115
Figura 4 - Sumário do LD utilizado nas aulas.	117
Figura 5 - Apresentação do livro utilizado nas aulas.	118
Figura 6 - Atividade 1 do primeiro teste de conhecimento	150
Figura 7 - Atividade 1 do segundo e terceiro testes de conhecimento	151
Figura 8 - Atividades 2 e 3 do teste de conhecimento.	153
Figura 9 - Atividade 4 do teste de conhecimento.	157
Figura 10 - Atividade 5 do teste de conhecimento.	158
Figura 11 - Atividade 6 do teste de conhecimento.	161
Figura 12 - Atividade 7 do primeiro teste de conhecimento.	164
Figura 13 - Atividade 7 do segundo e terceiro testes de conhecimento.	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Motivação: fatores fixos ou estáveis.....	60
Quadro 2 - componentes de uma prática de ensino de línguas motivadora	66
Quadro 3 - Crenças sobre a possibilidade ou impossibilidade da aprendizagem de LE nas escolas públicas em cada trabalho citado.....	83
Quadro 4 - Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada. ...	105
Quadro 5 - Associação do teste de conhecimento com a Taxonomia de Bloom – Revisada.	106
Quadro 6 - Respostas para a pergunta: <i>Tu acreditas que é possível aprender espanhol e inglês na escola?</i>	123
Quadro 7 - Respostas para a pergunta: <i>Para aprender espanhol, tu consideras importante que a aula tenha:</i>	126
Quadro 8 - Respostas para a pergunta: <i>Como te parece que é a aprendizagem de língua espanhola?</i>	130
Quadro 9 - Respostas para a pergunta: <i>Como tu te sentes com relação à aprendizagem de língua espanhola?</i>	131
Quadro 10 - Respostas para a pergunta: <i>O que tu consideras importante para a aprendizagem de língua estrangeira?</i>	134
Quadro 11 - Respostas para a pergunta: <i>Como tu imaginas que serão as aulas?</i> .	138
Quadro 12 – Respostas para a pergunta: <i>Tu acreditas que é importante aprender espanhol?</i>	144
Quadro 13 - Respostas para a pergunta: <i>Muita gente acredita que aprender espanhol é fácil. O que tu pensas sobre isso? Por quê?</i>	146
Quadro 14 - Crenças identificadas a partir da primeira aplicação do questionário..	148
Quadro 15 - Respostas dos alunos para a Atividade 2 nos três testes de conhecimento.....	154
Quadro 16- Respostas dos alunos para a Atividade 3 nos três testes de conhecimento.....	156
Quadro 17 - Respostas dos participantes para a Atividade 5 dos testes de conhecimento.....	159
Quadro 18 - Respostas dos participantes para a Atividade 6 dos testes de conhecimento.....	162
Quadro 19 - Respostas dos participantes para a Atividade 7 dos testes de conhecimento dois e três.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Especificação do número de acertos da Atividade 1 – Teste inicial.....	151
Tabela 2 - Especificação do número de acertos da Atividade 1 – Segundo e terceiro testes.....	152
Tabela 3 - Especificação número de acertos da Atividade 4.....	158
Tabela 4 - Especificação número de acertos da Atividade 7 – Teste inicial.....	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 Os documentos oficiais para o ensino de ELE	29
2.2 Panorama histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil	46
2.2.1 O ensino de ELE no Brasil	48
2.3 Expectativa de aprendizagem de língua estrangeira na escola pública	52
2.4 O Ensino-aprendizagem de ELE para crianças e a motivação	58
2.5 Crenças sobre ensino-aprendizagem	67
2.5.1 Trabalhos realizados sobre possibilidade ou impossibilidade de aprendizagem da língua estrangeira na escola pública	72
2.6 Aprender e ensinar língua estrangeira na escola pública: as crenças da professora-pesquisadora	84
2.7 O livro didático e o PNLD	88
3 METODOLOGIA	95
3.1 Abordagens de investigação de crenças	96
3.2 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa	97
3.2.1 O questionário	98
3.2.2 A entrevista	99
3.2.3 O teste	101
3.2.4 Os diários de classe	108
3.3 O contexto da pesquisa	110
3.4 Os participantes	112
3.5 O livro didático utilizado nas aulas	114
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	121
4.1 Crenças sobre a aprendizagem de espanhol.....	121
4.2 A aprendizagem de ELE.....	149
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	183
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	184
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	186
APÊNDICE C - TESTE DE CONHECIMENTO (PRIMEIRA APLICAÇÃO)	187
APÊNDICE D - TESTE DE CONHECIMENTO (SEGUNDA E TERCEIRA APLICAÇÕES)	189
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UFSM	192

1 INTRODUÇÃO

Desde meados dos anos 90 do século XX, estudos investigativos sobre a sala de aula se transformaram em uma temática importante para a discussão da base da formação de professores e do trabalho docente no contexto brasileiro (CAMPOS, 2011). No âmbito da Linguística Aplicada (LA), um dos motivos para o crescimento de pesquisas em torno da sala de aula pode ser justificado pelas mudanças na sociedade e no que se espera do ensino escolar atualmente. Conseqüentemente, aumentou também o questionamento, por parte de professores e profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), sobre o contexto da escola pública, que não acompanha as demandas e expectativas de aprendizagem do público em geral.

Nessa perspectiva, a crença de que “não é possível aprender língua estrangeira na escola pública” é recorrente nos trabalhos realizados em LA no Brasil. Posso citar, por exemplo, as investigações de Félix (1998), Coelho (2005), Stahl (2010), Zolin-Vesz (2013), Ramos, Stahl e Soares (2015), dentre outros que abordaram essa temática.

Assim, o construto teórico de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas é a base desta investigação, e são entendidas por mim como opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensinar e aprender. Podem ser constituídas individual ou coletivamente, e caracterizam-se como tudo aquilo em que professores e alunos acreditam, consciente ou inconscientemente. São resultantes das relações de interação estabelecidas com os demais sujeitos (experiência pessoal, acadêmica e profissional), e sujeitas a modificações de acordo com o tempo e com as novas experiências/vivências (BARCELOS, 2007; PADILHA, 2013).

De acordo com as pesquisas que identificaram essa crença, um dos motivos apontados para a impossibilidade da aprendizagem nesse ambiente são as condições de ensino apresentadas pelas escolas, que acabam por limitar o ensino de LE. A pouca carga horária dedicada ao ensino de línguas, o *status* que as disciplinas de LE possuem comparadas a outras consideradas pela sociedade como ‘mais importantes’ no currículo escolar, a falta de materiais e recursos para o ensino, a grande quantidade de alunos por turma e por professor, a falta de infraestrutura

das instituições públicas, greves por falta de pagamento dos professores, falta de repasse de verbas para a manutenção básica da educação e etc. são alguns dos motivos citados para explicar a origem dessa crença.

Do ponto de vista de minha perspectiva, na condição de pesquisadora em LA e também professora de escola pública, acredito que essa crença não é verdadeira. Minha hipótese é a de que há uma discordância entre o que é esperado pelos pais e pela sociedade com relação à aprendizagem de língua estrangeira na escola pública – o “ideal” de aprendizagem - e o que efetivamente se aprende no Ensino Básico; e essa, a meu ver, seria a possível explicação para a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública. Como integrante do contexto de ensino público, sei que não é possível desenvolver nos alunos uma competência comunicativa completa, com um desenvolvimento avançado das quatro habilidades em LE (ler, escrever, falar e entender), mas defendo, com base em minha experiência em sala de aula, que o aluno aprende os conteúdos e habilidades que foram abordadas/selecionadas pelo professor. Neste trabalho, as habilidades focadas por mim foram as habilidades de leitura e escrita de pequenos textos, desenvolvidos a partir de conteúdos comunicativos em espanhol (apresentação, adequação ao registro formal e informal de diálogos, saudações, expressões de localização, expressar gostos e preferências e etc.). No entanto, ressalto que para essa pesquisa não são as habilidades e conteúdos que são importantes, mas sim demonstrar que o aluno parte do desconhecimento da língua e avança na sua aprendizagem. Ainda cabe destacar que esta investigação não tem por objetivo mapear o contato que o aluno poderá ter tido com o espanhol fora da escola, apesar de essa ser uma das perguntas realizadas no questionário, no qual se evidencia que os participantes afirmam não possuir contato anterior; e sim o que ele aprendeu depois que passou a ter o ensino formal da língua.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral:

- Contestar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública.

E, por objetivos específicos:

- Levantar as crenças iniciais dos alunos sobre aprender língua estrangeira e sua mobilidade.

- Verificar a aprendizagem de espanhol língua estrangeira ocorrida durante o ano letivo e confrontar com as crenças dos participantes.

Buscando atender aos objetivos propostos, esta investigação se orienta de modo a responder as seguintes questões norteadoras:

- Quais são as crenças iniciais dos alunos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira e quais foram as mudanças no final do ano letivo?
- Qual foi a aprendizagem de espanhol língua estrangeira ocorrida ao longo do ano letivo?

Esta pesquisa se baseia em testes e observações para avaliar a aprendizagem de espanhol língua estrangeira (ELE) durante um ano letivo, pois considero que instrumentos, como testes, entrevistas e questionários, são importantes para determinar a aprendizagem do aluno em LE. No entanto, não temos, no Brasil, uma prova que avalie esses conhecimentos no ensino básico, como a Prova Brasil, por exemplo, para o ensino de Português e Matemática. Nesse sentido, os instrumentos elaborados para essa pesquisa foram uma tentativa de comprovar esse conhecimento no contexto de ensino em que a investigação foi realizada.

O material didático base utilizado para esta pesquisa, com complementações, foi o distribuído às escolas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), intitulado *Formación en español: lengua y cultura*, publicado em 2012 (1ª edição), volume 1 (referente ao 6º ano do ensino fundamental), de autoria de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristela Gabardo e Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata. Os participantes da pesquisa são nove alunos de uma turma de sexto ano de ensino fundamental, de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria-RS. O critério principal de seleção dos alunos foi que todos os participantes frequentassem as aulas desde o primeiro dia letivo. A escolha por uma turma do sexto ano foi realizada porque é o primeiro ano que o currículo escolar apresenta para os alunos o espanhol na matriz curricular.

Com relação às justificativas para a realização desta tese, a primeira é a de que não se encontra, na literatura brasileira, trabalhos que visam verificar a aprendizagem de ELE na escola pública brasileira. Os trabalhos realizados em LA que mapearam a crença da impossibilidade da aprendizagem nesse contexto de ensino não tinham por objetivo verificar o que o aluno aprende. Desse modo, as pesquisas encontradas se restringiram a identificação da crença, sem analisá-la no referido contexto. Além disso, acredito que, para determinar se o aluno aprende ou não LE, se faz necessário que se estabeleçam parâmetros claros e se utilize

instrumentos para determinar a aprendizagem; e os trabalhos realizados no âmbito brasileiro não exploraram esse ponto.

O segundo motivo é que a investigação das crenças desempenha um papel importante para professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita que estes reflitam sobre suas ações, que estão relacionadas e carregam características do contexto em que se formam. Desse modo, investigar as crenças sobre o ensino público permite que se reflita sobre esse contexto escolar, bem como o que significa ser professor ou aluno nesse meio e o que professores e alunos esperam desse ensino.

Em terceiro lugar, justifico a escolha da temática porque sou professora de língua espanhola da rede pública do estado do Rio Grande do sul, e acredito na possibilidade da aprendizagem de ELE na escola pública, apesar das condições “não ideais” disponíveis nesse contexto de ensino.

A quarta justificativa é que a maioria das pesquisas nessa área se refere ao ensino de inglês língua estrangeira (BARCELOS, 2010). Ainda são pouco numerosos os trabalhos que objetivam investigar as crenças sobre o processo de ELE. Além disso, as investigações disponíveis apresentam em sua maioria professores como participantes, sendo poucos os realizados com alunos, principalmente com crianças da faixa etária dos estudantes dessa pesquisa.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, dispostos na seguinte organização: no primeiro, apresento a introdução da pesquisa, composta pela contextualização do estudo, as justificativas, os objetivos gerais e específicos, perguntas norteadoras e a estrutura da tese.

No segundo capítulo, aponto o referencial teórico que fundamenta e orienta o trabalho, contendo considerações sobre as orientações contidas nos documentos oficiais para a educação brasileira, que norteiam o ensino de espanhol na escola pública; questões sobre a expectativa de aprendizagem nesse contexto de ensino; o ensino de ELE para crianças e a motivação; panorama histórico do ensino de línguas e, mais especificamente, do ensino de ELE no Brasil; crenças no ensino-aprendizagem; trabalhos realizados sobre a impossibilidade ou possibilidade de LE na escola pública; discussão sobre o livro didático e o PNLD e sua utilização nas aulas de ELE.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada, na qual descrevo os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, o contexto da investigação e os participantes.

No quarto capítulo, discuto e analiso os dados coletados, com a finalidade de responder os objetivos da tese.

No quinto capítulo, teço as considerações finais, os resultados e as contribuições com a realização do trabalho. Por fim, apresento as referências, os apêndices e os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o referencial teórico no qual me embaso neste trabalho. No primeiro momento, discuto os documentos oficiais que norteiam o ensino de espanhol no contexto brasileiro, o panorama do ensino de ELE no Brasil, bem como a expectativa de aprendizagem de ELE na escola pública. Em segundo lugar, faço considerações sobre o ensino de ELE para crianças e sua relação com a motivação. Na sequência, apresento considerações teóricas referentes às crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE. Em quarto lugar, destaco trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros, dentro da Linguística Aplicada, com foco em crenças de professores, e principalmente, de alunos de escola pública, os quais identificaram a crença sobre a possibilidade ou impossibilidade do ensino de LE nesse contexto de ensino. Por fim, discorro sobre o livro didático e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

2.1 Os documentos oficiais para o ensino de ELE

Nessa seção, realizo considerações sobre o que se espera do ensino de LE, mais especificamente com relação ao ensino da língua espanhola, com base nos documentos oficiais que regem e norteiam a educação brasileira, direcionando para o Ensino Fundamental, visto que é nessa etapa da educação básica em que realizei esta investigação. Seguindo a ordem cronológica de produção e lançamento dos documentos, abordo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNS para o Ensino Fundamental, a Lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol), as Lições do Rio Grande, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCN e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental/BNCC.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996) o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna é obrigatória na parte diversificada do currículo escolar, a partir da quinta série do Ensino Fundamental. A escolha da língua a ser ofertada fica a cargo da comunidade escolar, de acordo com a disponibilidade da instituição.

Posteriormente, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) para o ensino fundamental, os PCNs são documentos oficiais, criados pelo Ministério da Educação (MEC), que têm por finalidade orientar o ensino de todas as disciplinas da matriz curricular das escolas brasileiras. Foram elaborados a partir da LDB (1996), como uma tentativa de normatizar o que nela estava escrito. Baseados no Princípio da Transversalidade destacam o contexto maior em que a LE deve ser inserida. Esse documento não propõe uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas orienta para uma abordagem Sociointeracional, com foco no desenvolvimento da leitura, justificada pelas limitadas condições de aprendizagem possibilitadas pelas instituições públicas brasileiras (como a reduzida carga horária, pouco domínio das quatro habilidades pelos professores, escassez de materiais didáticos e etc.), que inviabilizariam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas.

De acordo com a introdução aos PCNs (Brasil, 1998, p.63) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries¹, a aprendizagem de LE é:

[...] uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana. Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo linguístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo (BRASIL, 1998, p.63).

A apresentação do documento também destaca que os temas centrais dos PCNs de língua estrangeira são: cidadania, consciência crítica e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE, os quais, de acordo com a proposta, articulam-se com os temas transversais, possibilitando que a aprendizagem de

¹ Os PCNs (1998) foram escritos antes da aprovação da lei 11. 274, em fevereiro de 2006, que altera a duração do ensino fundamental de oito para nove anos.

línguas se configure como “espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998, p.15).

Conforme o documento, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se, com o ensino de LE, que o aluno seja capaz de:

- . identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- . reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- . construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- . construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- . ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- . utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (BRASIL, 1998, p.66 e 67).

Partindo dos objetivos apresentados, observamos que há uma ênfase dada aos aspectos culturais que estão atrelados ao ensino de línguas, bem como nas relações e interações sociais, principalmente por meio da escrita, entre os indivíduos. Nessa mesma perspectiva, no texto de apresentação, os PCNs (Brasil, 1998, p.15) apresentam as duas questões teóricas que ancoram o documento: a primeira é uma *visão Sociointeracional² da linguagem*; e a segunda é uma *visão Sociointeracional da aprendizagem*, que apontam para a concepção de língua que apresenta o documento.

Por enfoque Sociointeracional da linguagem os PCNs entendem que:

[...] ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza Sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção

² A nomenclatura Sociointeracional empregada pelos PCNs (Brasil, 1998) também é referida na literatura como Sociocultural, Sociointeracionista ou Histórico-Social.

social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (Brasil, 1998,p.15).

E a visão Sociointeracional da aprendizagem pode ser compreendida como:

[...] uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente.

Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (BRASIL, 1998, p.15).

Sobre a visão Sociointeracional, na seção *Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira* (p.55), os PCNs destacam quais são três as percepções modernas da aprendizagem de LE: a Behaviorista, a Cognitivista e a Sociointeracional. Na sequência, o documento faz uma breve alusão às três visões, das quais destacamos a Sociointeracional que, de acordo com os PCNs, é considerada por muitos autores a mais adequada para explicar como as pessoas aprendem, e na qual essas orientações curriculares se baseiam. Nessa perspectiva, podemos observar que nesse documento a aprendizagem é concebida como forma de co-participação social e como construção de conhecimento compartilhado. O processo de aprendizagem é mediado principalmente pela linguagem e por meios simbólicos, e é construído por um conhecimento conjunto entre aluno e o professor e colegas.

Sobre a relação entre a língua estrangeira e a língua materna, o documento aponta que o processo Sociointeracional de aprender uma língua já foi realizado pelo aluno com a língua materna, fora da escola. O aluno já conhece a linguagem e sabe usá-la em sua língua materna. O papel da escola, então, é possibilitar que o aluno acesse a usos da linguagem com os quais ele não está familiarizado em casa. Desse modo, o que a LE pode fazer é aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em variados níveis; e possibilitar que o aluno se envolva nos

processos de construção de significado na língua estrangeira, constituindo-se em um ser discursivo no uso da língua estrangeira.

Assim, observo que, na legislação para a Educação Básica brasileira, o ensino de LE aparece como um conhecimento importante para o pleno desenvolvimento da cidadania, bem como para a constituição do sujeito enquanto ser social, devendo ser inserida nos currículos escolares. O aprendizado de novos idiomas é um direito que é assegurado por lei a todos os estudantes brasileiros (BRASIL, 1998). No entanto, o ensino de línguas, geralmente, não é considerado um elemento importante na formação do aluno e, frequentemente, ocupa no currículo escolar um lugar de pouco prestígio, sendo ministrado em apenas um ou dois anos do ensino fundamental. Em algumas regiões, inclusive, é tratado como uma simples atividade, não apresentando caráter de promoção ou reprovação. Além disso, a língua estrangeira muitas vezes é ministrada fora do contexto global do aluno, ou seja, em horário não regular de aula e, até mesmo, fora da escola em centros de línguas. Outras barreiras existentes ainda para o ensino de LE, apontadas pelos PCNs, são as classes com excessivo de número de alunos, o reduzido horário reservado de aulas por semana e a falta de ações formativas para a continuidade, atualização e aperfeiçoamento da formação docente.

Com relação à língua espanhola, para garantir a todo o aluno o direito de aprender esse idioma, em 2005, a Lei nº 11.161 foi sancionada, e apresentava por objetivo incluir o ensino do espanhol no ensino fundamental e médio. Conforme o artigo 1º dessa lei, o ensino de espanhol era de oferta obrigatória para a escola, mas de matrícula facultativa para o aluno, e seria implantada, gradativamente, no prazo estipulado de cinco anos a partir da sanção da lei, aos currículos do ensino médio.

Quanto ao ensino desse idioma no nível fundamental, sua inclusão nos currículos de 5ª a 8ª série era facultativa. Ainda, estipulava que o ensino de espanhol, na rede pública, deveria ser realizado no horário de aula regular dos alunos nas escolas públicas.

Segue a apresentação do texto da lei (BRASIL, 2005):

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

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

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

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

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

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

Com base no apresentado pela lei, é notório que existiu a preocupação em deixar a cargo do aluno a opção de estudar ou não o espanhol. Além disso, ela se ocupou de esclarecer que o ensino de língua espanhola não deve ser abordado como uma atividade extraclasse. No entanto, apesar da importância agregada ao ensino dessa língua estrangeira nas escolas, a lei faz distinção entre o ensino público e o privado, pois permite às escolas particulares a oferta do ensino de espanhol de acordo com a estratégia que lhes parecer mais apropriada. Assim, a partir da sanção dessa lei, ficaria determinado que toda a rede de ensino deveria se adequar para implantar o estabelecido pelo Governo Federal.

A Lei 11.161/2005 não chegou a ser implementada na maior parte da rede de ensino pública brasileira. Dentre os fatores que impediram efetivamente sua execução estão: a falta de infraestrutura, de espaços físicos, materiais didáticos, e, principalmente, a escassez de professores suficientes e capacitados para ensinar esse idioma. Os mesmos obstáculos não ocorreram nas instituições privadas, pois estas possuem maior poder econômico, além de contar com a abertura de cursos de línguas como possível forma de adequação. Apesar de na rede privada a Lei ter obtido grande difusão, com implementação na maioria das escolas, após a revogação, algumas instituições passaram a substituí-la nas matrizes curriculares.

Conforme Amaral e Mazzaro (2007), a principal barreira para a implantação foi a enorme falta de professores para o ensino de espanhol, contabilizando um *déficit* de 13,2 mil para uma carga horária de 20 horas semanais no Brasil, no momento de sanção da lei. Com a finalidade de solucionar o problema inicial, o Ministério da Educação incentivou a formação de professores nessa área. Uma das medidas tomadas foi o aumento de vagas nos cursos de habilitação, além de incentivo à formação continuada de professores já atuantes no meio escolar. Porém, nem essas iniciativas garantiram a efetividade e a continuidade da lei.

Apesar das dificuldades, a implantação da lei representou um incentivo à formação profissional de professores nesse campo de atuação. Somado a isso, conforme Salvador e Santos (2011), a oferta do espanhol suscitou uma reflexão sobre o lugar que essa língua ocupa no processo educativo. A promulgação da lei, então, reconheceu a importância de seu aprendizado pelos alunos nas escolas brasileiras.

Depois da promulgação da Lei 11.161, houve um crescimento intenso do ensino de espanhol no Brasil. Conforme Laseca (2008), após sua sanção, a língua espanhola passou a estar presente em todas as regiões brasileiras. Antes da obrigatoriedade do espanhol, havia uma escassez do ensino da língua na maior parte do país, restringindo-se a oferta à região sul e à sudeste.

A região Sul, formada pelos estados do Rio Grande do Sul/RS, Paraná e Santa Catarina, foi a mais avançada no que concerne ao ensino de espanhol. Isso ocorreu, principalmente, devido ao poder econômico que possuía anteriormente essa região e sua localização geográfica, a qual faz fronteira com Uruguai e Argentina; países de fronteira com o RS e com a língua espanhola como oficial. Conforme pesquisa realizada por Laseca (2008), especificamente no estado do Rio Grande do Sul, em 1998, pelo menos 25 localidades apresentavam o espanhol nas instituições públicas, dentre elas, já se encontrava a cidade de Santa Maria. Em 2005, o MEC já indicava 199 escolas com a existência do espanhol. Contudo, apesar de o RS apresentar o maior número de escolas com ensino dessa LE no país, o governo do estado gerou polêmica declarando que a Lei 11.161 não seria aplicada, logo no início da sanção da Lei.

Segundo esse autor:

[...] em julho de 2005, o então Secretário de Educação do Estado e atual Vice-Prefeito de Porto Alegre, José Fortunati, declarava que a Lei 11.161 não seria aplicada na rede estadual do Rio Grande do Sul e qualificava o projeto de inviável, pois o Estado precisaria contratar dois mil professores para adequar-se à legislação (LASECA, 2008, p.201).

Desse modo, lamentavelmente, no RS, a Lei 11.161 não foi bem aceita. Após a aprovação, surgiram alguns trabalhos acerca de suas repercussões. Amaral e Mazzaro (2007), por exemplo, realizaram um trabalho apresentando as repercussões da obrigatoriedade da inclusão do espanhol nos meios de

comunicação. De acordo com eles, nos *Web sites* pesquisados para seu trabalho, notava-se uma visão positiva sobre a promulgação da lei. Uma das citações encontradas em um meio de comunicação mencionado na pesquisa, afirmava que:

[...] a língua espanhola é de máxima importância para o Brasil, e o ensino obrigatório da mesma fortalecerá, além das questões econômicas, as relações culturais do Brasil com todos os países próximos, já que somos o único país da América que fala português (AMARAL e MAZZARO, 2007, p.02).

Além disso, conforme esses pesquisadores, e segundo vários especialistas, a aprovação da lei gerou problemas para as Secretárias da Educação de cada estado, pois ressaltou a necessidade da realização de vários concursos públicos, devido à grande falta de professores de língua espanhola existente no Brasil. Outro fator importante que se agravou com a aprovação da lei foi a escassez de material didático para o ensino do espanhol. A maioria dos materiais usados nos cursinhos para ensino desse idioma, até aquele momento, eram fotocópias de jornais e revistas de países vizinhos ao Brasil, em sua maioria, trazidos da Argentina. Isso porque não havia materiais didáticos no Brasil em língua espanhola e os que podiam ser encontrados eram muito caros (AMARAL e MAZZARO, 2007).

Com relação às escolas, estas deveriam proporcionar mudanças para que a lei fosse cumprida, pois elas teriam de organizar os horários, providenciar número suficiente de professores competentes e habilitados, considerar o número de alunos por turma. Em suma, as instituições de ensino deveriam providenciar todas as mudanças estruturais necessárias para que os alunos pudessem exercer seu direito de estudar o espanhol como língua estrangeira.

Assim como a investigação de Amaral e Mazzaro (2007), surgiram outras como as de Reatto e Bissaco (2007) e Pedroso et al. (2007) que seguem a mesma temática. Ambos introduzem os fatos que precederam a lei e também aportam a história do ensino do espanhol no Brasil. Contudo, apesar da existência de muitas pesquisas preocupadas com a repercussão, contexto de surgimento e as propostas da lei, não se encontram muitos trabalhos que busquem identificar se ela estava sendo efetivamente cumprida. Com relação à cidade de Santa Maria/RS, é sabido que nem todas as escolas apresentavam em sua matriz curricular o ensino de ELE como torna obrigatória a lei. Atualmente, após a revogação da lei, muitas escolas da

cidade retiraram o espanhol; e assim, os professores efetivos foram encaminhados para ministrar outras disciplinas, sem formação especializada para ocupar tal posto.

Infelizmente, com a publicação da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017 (conversão da Medida Provisória 746/2016), a “Lei do Espanhol” foi revogada. Além dessa mudança, o novo ensino médio extinguiu o ensino do espanhol e definiu apenas o inglês como disciplina obrigatória nesse nível. Reconheço a importância da língua inglesa como disciplina obrigatória, mas saliento a necessidade de que o aluno tenha a possibilidade de aprender espanhol no ensino básico. A implantação do Novo Ensino Médio depende da aprovação da BNCC desse nível, que está ainda em processo de discussão no ano de 2018.

Existiram no estado do Rio Grande do Sul outras medidas em prol do espanhol. Com a finalidade de melhorar a educação, a Secretária do Estado lançou, em 2009, o programa *Lições do Rio Grande*, que era uma iniciativa do governo que propôs mudanças no ensino básico do estado. O documento apresentava propostas que estão de acordo com a realidade atual, no entanto, não foi totalmente implementado, sendo encerrado no ano de 2010, com a troca do governo. Embora tenha sido finalizado e não se encontre em funcionamento atualmente nas escolas gaúchas, considero pertinente apresentá-lo aqui, pois meu propósito nesta seção é tratar de todos os documentos e medidas governamentais que foram tomadas até os dias atuais, no que concerne ao ensino de LE, principalmente no ensino fundamental e no nosso Estado, pois elas orientam e determinam o modo como as aulas de espanhol são realizadas em cada momento histórico, influenciando diretamente na forma como o ensino é conduzido por mim e por outros professores no contexto escolar. Eu não tive a oportunidade de trabalhar com essa proposta como professora efetiva do Estado, mas entrei em contato com ela na condição de estagiária de uma escola pública, na qual realizei a regência na disciplina de Estágio Curricular obrigatório, no Curso de Letras-Espanhol da UFSM. Pelo contato que tive e por meio da análise do documento, acredito que, apesar de que não tenha sido totalmente implementado, *As Lições do Rio Grande* apresentavam uma proposta que poderia ter gerado melhoras significativas na educação básica.

O programa apresentava planos de estudos e propostas pedagógicas, para o desenvolvimento das habilidades e competências e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada ano do ensino básico (fundamental e médio). Esses referenciais entendiam as competências como “organizadores dos conteúdos

curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.20). Elas se referiam a um conjunto de elementos que os sujeitos podem mobilizar para resolver uma situação com êxito. O documento justificava um currículo com base no desenvolvimento de habilidades e competências porque elas são necessárias para todas as ocupações e profissões, e são essenciais para a gestão e cuidado da própria vida.

A disciplina de Espanhol – Língua Estrangeira Moderna estava incluída nos Referenciais Curriculares para a área do conhecimento das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa área, de acordo com o documento:

[...] trata o conceito central de linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.37).

O documento propunha como competências transversais para todas as áreas do conhecimento: ler, escrever e resolver problemas. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, essas três competências a serem desenvolvidas são compreendidas como:

- Ler: (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. [...] envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor [...].
- Escrever: produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade [...].
- Resolver problemas: a resolução de problemas envolve dois âmbitos complementares. Num deles, ao ler e escrever, o próprio encontro do sujeito com cada novo texto implica desafios, ou seja, não há lugar para exercícios mecânicos na relação do aluno com o texto: o texto mesmo é um lugar de resolução de problemas, exigindo do leitor/escritor a integração simultânea de várias práticas complexas. Num outro âmbito, mobilizar o texto para a expressão de si e para a compreensão da realidade é também resolver problemas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.42).

Além dessas três competências transversais, as competências gerais para a área de Linguagens são: Representação e comunicação, Investigação e

compreensão e Contextualização sociocultural. Os conceitos estruturantes que explicam a perspectiva dessa área são: linguagem, representação, comunicação, prática social, contexto, criação, identidade, expressão, apreciação, patrimônio e pluralidade e texto; todos conceitos definidos no documento.

Com relação ao ensino de línguas adicionais³ na educação básica, inglês e espanhol, o documento considera que é um direito de todo o cidadão, pois entrando em contato com textos em outras línguas, os alunos poderão circular com mais desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem, e assim se tornarem mais atuantes na sociedade atual, marcada pela diversidade e complexidade cultural.

O documento justifica a opção pela nomenclatura “Línguas adicionais” e não “línguas estrangeiras”, pois:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa [...]. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.128).

Parece-me totalmente pertinente para esta pesquisa, apresentar a discussão contida em *As lições do Rio Grande* quanto à questão: ‘Pode-se aprender língua adicional na escola?’, visto que esta investigação parte desse questionamento. De acordo com a proposta do documento, muitas são as vozes que apontam para o insucesso do ensino de línguas adicionais nas escolas públicas brasileiras e uma

³ Nesta pesquisa, optei por usar o termo Língua Estrangeira e não Línguas Adicionais, adotado em *As Lições do Rio Grande*. Justifico a escolha pelo fato de os PCNs (1998) utilizarem o termo LE. Como esta investigação está sendo desenvolvida com foco na disciplina de ELE no Ensino Fundamental, e esses são os principais documentos vigentes e específicos para essa etapa que mencionam o ensino de espanhol, mantenho a terminologia empregada nessas orientações.

descrença geral, por parte de pais, alunos e professores sobre a possibilidade de aprendizagem no sistema regular de ensino. O documento cita, por exemplo, o trabalho realizado por Assis-Peterson e Cox (2007), no qual as autoras se apoiam em depoimentos de pais, professores, alunos, diretores que elencam os motivos pelos quais isso não seria possível (escassez de materiais didáticos e de recursos, baixos salários e falta de formação de professores, carga horária reduzida, número de alunos por sala de aula, desmotivação dos estudantes, nível de conhecimento variado entre os aprendizes e etc.), o que, para Assis-Peterson e Cox (op.cit), acabou delegando aos cursos de línguas a responsabilidade pela aprendizagem efetiva de línguas adicionais e eximindo a escola de oferecer um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, o documento recorre aos princípios da aprendizagem de línguas adicionais para responder a essa questão, propondo uma reflexão com base nos seguintes questionamentos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 129):

- a) Aprender uma língua é passar de um estado de nenhum conhecimento para o de conhecimento total, ou será que aprender uma língua pode significar ser proficiente *para* esta ou aquela prática ou atividade?
- b) Aprender uma língua é entender como ela é e funciona (sons, vocabulário, regras gramaticais) para depois poder colocar isso em prática, ou será que aprender uma língua pode significar *usar* essa língua aqui e agora em práticas sociais das quais queremos participar?
- c) Aprender a compreender (ouvir/ler) e produzir (falar/escrever) uma língua é aprender determinadas habilidades de forma ordenada, ou será que aprender a compreender (ouvir/ler) e produzir (falar/escrever) uma língua pode significar usar *todas* as habilidades necessárias de *maneira integrada e desde as primeiras oportunidades* de uso da língua?
- d) Aprender uma língua adicional pode ocorrer somente em turma com poucos alunos, com materiais didáticos e recursos abundantes e carga horária robusta, ou será que aprender uma língua adicional pode acontecer *a cada participação* em práticas sociais que envolvam essa língua, com poucas ou com muitas pessoas, em diferentes contextos?
- e) Aprender uma língua adicional não tem relação com as outras disciplinas do currículo nem com a vida cotidiana, ou será que aprender uma língua adicional pode significar circular por várias áreas do conhecimento *na escola e na vida*?
- f) Aprender é algo que acontece depois de se ter motivação e atenção, ou será que aprender pode significar dar atenção *porque se constrói* o valor e a relevância do objeto a ser aprendido? (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 129).

Ressalto que essas reflexões contidas no documento, dialogam diretamente com o desenvolvimento desta tese. Muitas perguntas estão explicitamente nos objetivos desta investigação. Nesse sentido, serão desenvolvidas no capítulo de Discussão e Análise de dados, com destaque para a primeira, que tem relação com

as minhas crenças como professora regente dos alunos, também discutidas na seção 2.6, do referencial teórico.

Ademais, *As lições do Rio Grande* também discutem a ideia da proficiência em línguas adicionais, com vistas a usar essa língua em todos os contextos situacionais de uso, contrastando com a aprendizagem de língua materna (LM), que iniciamos quando crianças e levamos anos para que realmente aprendamos a língua. Dessa maneira, a aprendizagem da LM pode ser comparada com a aprendizagem de uma língua adicional, pois “é comum a avaliação de que, se não pudermos usar uma nova língua assim, aprendemos pouco ou quase nada!” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130). Nesse sentido, se partirmos da ideia de que o aluno deve adquirir proficiência na escola pública, em todas as situações reais da vida, deveria existir uma preocupação semelhante com todas as outras disciplinas do currículo escolar. Os outros professores também deveriam se preocupar em formar atletas, artistas, biólogos, físicos, químicos e etc. No entanto, essas outras áreas do saber não sofrem a mesma pressão que as línguas adicionais, conforme discute o documento:

No entanto, nessas outras áreas do saber, não esperamos, ao fim e ao cabo da educação fundamental e média, formar profissionais e nem por isso alguém dirá que não deveria haver Educação Física ou Biologia na escola, ou que a Educação Física ou a Biologia não é bem-sucedida (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130).

E acrescenta ainda, defendendo que é possível que muitos egressos da educação básica sejam incapazes de reproduzir igualmente o que aprendem na escola. No entanto, o ensino formal serve para que os alunos se beneficiem do que foi ensinado para que consigam entender o mundo a partir das experiências e interações que tiveram em sala de aula, e para que saibamos onde procurar por mais informação por conta própria quando for necessário.

Diante desses argumentos, as orientações propõem que uma reflexão sobre a aprendizagem de línguas adicionais e as expectativas que o aprendiz pode e deve ter, considerando as condições do contexto da escola pública, como a carga horária dedicada para a disciplina e outros fatores já mencionados. Ademais, a reflexão também deve incluir a preocupação de que o ensino de línguas adicionais deve formar cidadãos e “não meramente um falante de línguas” (RIO GRANDE DO SUL,

2009, p.130). Portanto, o ensino também deve dedicar-se às práticas sociais exigidas do cidadão na atualidade. E conclui a reflexão:

Considerando esses objetivos mais amplos, se acreditarmos que só se pode falar de fato sobre aprender uma língua quando há condições ideais de ensino e o aprendiz puder usar essa língua em toda e qualquer situação de comunicação, de imediato, pode-se concluir que a possibilidade de sucesso é improvável. Se, no entanto, considerarmos que se está sempre aprendendo e que se pode aprender a cada novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado para novas oportunidades de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130).

Nesse sentido, aprender uma língua adicional na escola pública deve desvincular-se da ideia de que se aprenderá a língua para usá-la depois, conforme ratificado pelo excerto abaixo:

Na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou do qual quer participar.

Na perspectiva de aprendizagem adotada aqui, portanto, aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educados desde o princípio. Com efeito, o lugar e o espaço do ensino de uma língua adicional na grade escolar parece depender da atenção e da motivação despertados nos participantes pela relevância que os contextos de uso da língua tiver para eles, no desejo de circulação por práticas sociais valorizadas no seu meio e em outros meios que venham a se apresentar como interessantes. Isso, por sua vez, estará entrecruzado pelos diferentes valores atribuídos à língua adicional por diferentes grupos sociais em contextos diversos, por atitudes historicamente construídas em relação às línguas e seus usuários. Momentos positivos de aprendizagem certamente contribuirão para o fortalecimento desse lugar e a ampliação desse espaço (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.131).

Assim, o ensino não deve se basear na alta expectativa de que o aluno conseguirá usar os aspectos de LE aprendidos no contexto escolar para interagir em qualquer contexto real de uso fora da instituição. Na perspectiva de *As lições do Rio Grande*, aprender uma língua adicional na escola serve para: a) conhecer, participar e dar novos rumos à própria realidade; b) transitar na diversidade do mundo, de outras culturas, sociedades, países e etc.; c) refletir sobre o mundo em que se vive politicamente; d) educação linguística e autoconhecimento, e) para ter proficiência para ler, escrever e resolver problemas, dentre outros descritos detalhadamente pelo documento.

Posteriormente, em 2013, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, que são documentos oficiais que estabelecem a base curricular comum, que orienta a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A atualização das Diretrizes surgiu pela necessidade de modernização das anteriores com relação às várias modificações, como o Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino dos 6 aos 17 anos, que tornaram as normativas anteriores defasadas.

O documento esclarece que o currículo do Ensino Fundamental apresenta uma base nacional comum, que é complementada por uma parte diversificada. As duas partes constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como blocos distintos. Conforme as DCN (BRASIL, 2013, p.113):

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Com relação ao componente Língua Estrangeira Moderna, no Ensino Fundamental, as DCN especificam que deve ser incluída na parte diversificada do currículo, a partir do 6º ano, pelo menos uma língua, escolhida pela comunidade. Assim como a LDB, as DCN não tratam especificamente de cada componente (disciplina) de cada área, mas citam a língua espanhola, que poderá ser escolhida, pelas instituições públicas de ensino nos termos da Lei 11.161/2005.

No âmbito da totalidade do Brasil, o documento oficial mais recente que trata de LE na escola é a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, homologada no ano de 2017. A BNCC é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Seus pressupostos devem ser obrigatoriamente considerados na elaboração, implementação e reformulação dos currículos das redes públicas, privadas e urbanas. A BNCC (Brasil, 2017) contém as dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver durante todas as etapas da Educação Básica e que norteiam as aprendizagens em todas as áreas do conhecimento; os direitos de aprendizagem e campos de conhecimentos da Educação Infantil; as competências específicas de cada área do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental; e os conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver no Ensino Fundamental,

organizadas ano a ano e por componentes. São marcos legais da BNC a Constituição de 1988 (artigo 205, reconhece a Educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade); a LDB de 1996 (relação entre o básico-comum/competências e o que é diverso/currículo); as DCN (conceito de contextualização, inclusão, pluralidade e diversidade cultural) e o Plano Nacional da Educação/PNE (reafirmação da importância de uma base curricular comum para o Brasil).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta as orientações para o Ensino de Língua Inglesa, que está organizado em três eixos organizadores: eixo da oralidade, o eixo da escrita e o eixo dos conhecimentos linguísticos.

O primeiro, da oralidade, envolve “as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão e na produção oral, articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p.241).

O segundo, eixo da leitura, propõe “práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 442).

E o terceiro, eixo da Escrita, considerando dois aspectos do ato de escrever: enfatizando sua natureza processual e colaborativa; e o ato de escrever concebido como prática social.

O eixo dos conhecimentos linguísticos propõe a análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

Nesse sentido, a proposta indica a organização das aulas por práticas de linguagem, ou seja, situações comunicativas em que o aluno possa usar a língua e que desenvolvam as quatro habilidades comunicativas. Propõe o uso da língua em situações comunicativas com diversidade de fontes, vários falantes.

Considero válido e interessante as propostas da BNCC, com relação principalmente as habilidades de oralidade e escritura em língua estrangeira, que não eram enfatizadas pelos demais documentos, como os PCNs para o ensino fundamental, que apresentam como foco principal a leitura. No entanto, infelizmente

a única língua estrangeira a ser tratada no documento é a língua inglesa. O espanhol não é mencionado em todo o documento.

Apesar de o foco dessa seção ser os documentos oficiais para a Etapa do Ensino Fundamental, ressalto que neste ano, 2018, já foi encaminhada para a discussão no Conselho Nacional de Educação a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. A BNCC para a área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Assim, do mesmo modo do documento para o Ensino Fundamental apresentado, a única língua estrangeira a ser contemplada é o inglês. Seguindo os mesmos pressupostos da BNCC para o Ensino Fundamental, a língua espanhola não é sequer comentada.

Com relação ao espanhol, a última iniciativa visando manter o ensino dessa LE no Estado do Rio Grande do Sul foi a proposta da PEC 270/2018, elaborada em março de 2018, pela deputada Juliana Brizola, e assinada por mais de 36 deputados. A iniciativa surgiu a partir da mobilização de professores do movimento “#FicaEspanhol”, após a publicação da lei 13.415/2017, do novo Ensino Médio, que definiu apenas o inglês como LE obrigatória.

No dia 18 de dezembro de 2018, a PEC foi votada e aprovada em sessão plenária da Assembleia Legislativa do Estado. A aprovação torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas de ensinos Fundamental e Médio no RS, com matrícula facultativa para o aluno.

Para finalizar, no âmbito do Rio Grande do Sul, foi aprovado em setembro de 2018, pelo Conselho Estadual de Educação, o novo currículo previsto para as redes municipal, estadual e privada de ensino do Estado. O texto do documento enfatiza o trabalho em sala de aula com foco nas particularidades do RS, e será válido para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O cronograma prevê, para o ano de 2019, adaptações nos planos de estudo da proposta e formação pedagógica com professores para implementação do documento a partir do ano de 2020. A proposta, elaborada a partir da BNCC (Brasil, 2017), consiste no desenvolvimento de um currículo escolar que seja local e em que todas as disciplinas sejam voltadas para a regionalização.

O novo currículo não contempla o ensino de espanhol, somente o de inglês. No entanto, considerando que a PEC 270/2018 foi aprovada, obrigando a oferta nas

instituições de ensino básico estaduais e o novo currículo ainda está em fase de discussões, acredito na expectativa da inclusão do espanhol.

A seguir, na próxima seção, apresento o panorama histórico do ensino de LE no Brasil.

2. 2 Panorama histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil

Nesta seção, trago um breve panorama histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, com foco no ensino de ELE. Entendo que o ensino público está imbricado por acontecimentos políticos e ideologias que se refletem na educação brasileira. Desse modo, justifico esse tópico, pois considero que é importante conhecer os principais acontecimentos históricos que influenciam e determinam o ensino de LE, o que penso que contribui para o surgimento da crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública.

Historicamente, o ensino de línguas no Brasil é um reflexo do que aconteceu em outros países; no entanto, em nosso país, geralmente as tendências para o ensino, bem como concepções de línguas e metodologias a serem seguidas, sempre sofreram um atraso de alguns decênios (LEFFA, 1999).

Desconsiderando neste momento os primórdios da catequização dos índios, e partindo das primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, posso dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de idiomas, inicialmente com as línguas clássicas – latim e grego –, e posteriormente com as modernas: francês, inglês e italiano. Ressaltando que a língua espanhola, foco deste trabalho, apesar de apresentar um lugar de destaque atualmente, juntamente com o inglês, teve sua inclusão nos currículos escolares recentemente; e, infelizmente, atualmente, encontra-se fora dos documentos oficiais para a educação básica brasileira mais recentes.

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, as línguas ensinadas dominantes eram o grego e o latim. Em 1808, com a chegada da Família Real, e posteriormente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, lentamente os currículos da escola secundária começaram a evoluir e a considerar o ensino de línguas modernas. Os alunos passaram, em média, a estudar no mínimo quatro, cinco ou até mesmo seis línguas (latim, grego,

francês, inglês, alemão, italiano), com uma carga horária semanal de duas a três horas cada uma (LEFFA, 1999).

Durante a República, principalmente com a reforma de Fernando Lobo, em 1892, ocorreu uma redução significativa da carga horária semanal do ensino de línguas: de 76 horas semanais/anuais em 1882, chegando em 1925 a 29 horas. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo, e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e com a Reforma de Francisco Campos, em 1931, no que se refere ao ensino de línguas, foram introduzidas mudanças com relação ao conteúdo, conforme aponta Leffa (op.cit), que foram: a ênfase nas línguas modernas e não no aumento da carga horária, diminuição do número de horas do latim, e com relação à metodologia de ensino (Método Direto, já dotado na França, desde 1901).

Em 1942, com a Reforma Capanema, as línguas estrangeiras adquiriram maior importância. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Depois dessa reforma, surgiram a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a de 1971, que não deram muita importância ao ensino de LE, muitas vezes tirando as horas dedicadas no currículo ou reduzindo seu estudo a uma hora por semana. Foi somente com a LDB, de 1996, que o ensino de línguas passou a ser de inclusão obrigatória na parte diversificada do currículo. No entanto, para o ensino fundamental, essa lei deixava a cargo da comunidade, conforme suas necessidades, a escolha da língua estrangeira que seria ofertada na grade curricular para os alunos. Já no ensino médio, era incluída uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade, e uma segunda língua, em caráter optativo, de acordo com as possibilidades de cada instituição. Assim, a língua estrangeira mais inserida nos currículos foi a língua inglesa, em decorrência do grande prestígio que possuía naquele momento, não possibilitando, na maioria das instituições, o aprendizado do espanhol.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, retirou o latim do currículo, com raras exceções, e o francês, quando não totalmente retirado, teve sua carga horária diminuída. Já o inglês se manteve inalterado. A LDB reduziu o ensino de língua a menos de 2/3 do que foi na Reforma Capanema.

Dez anos depois, com a LDB de 1971, ocorreu uma grande redução no ensino de LE, devido à obrigatoriedade de introduzir a habilitação profissional.

Muitas escolas tiraram as LEs do currículo no primeiro grau, e no segundo grau, ofereciam não mais que uma hora por semana. Muitos alunos saiam do segundo grau sem ter tido visto uma língua estrangeira.

Em 1996, 25 anos depois da LDB anterior, a “nova” LDB (Lei nº 9.394) evidencia a necessidade do ensino de LE nos ensinos fundamental e médio; no fundamental, a partir da quinta série, foi obrigatoriamente incluído o ensino de pelo menos uma língua estrangeira na parte diversificada, cuja escolha era determinada pela comunidade escolar; já no ensino médio, foi incluída uma LE como disciplina obrigatória, e uma segunda, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade da instituição.

Complementando a LDB de 1996, surgiram os PCNs (Brasil, 1998) como diretrizes para orientar os professores com relação ao ensino de línguas no contexto educacional brasileiro. Apesar de esse documento já ter sido publicado há quase duas décadas, ainda é o principal documento que trata especificamente do ensino de ELE no ensino fundamental e que ainda inclui o espanhol como LE, conforme já tratada mais detalhadamente na seção 2.1. A seguir, apresento considerações sobre o ensino de espanhol língua estrangeira no contexto brasileiro.

2.2.1 O ensino de ELE no Brasil

As discussões e pesquisas sobre o ensino de língua espanhola e sua importância são inúmeras. Posso citar, como exemplo, a obra organizada por João Sedycias (2005), intitulada *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, uma das primeiras que reúne trabalhos só sobre o espanhol no contexto brasileiro. Nela, há vários artigos dedicados a apresentar aspectos sobre o ensino do idioma no Brasil, abrangendo a história de seu surgimento, como estava sua situação no ano da publicação desse livro e as expectativas que se tinham futuramente para o ensino da língua espanhola.

O ensino de ELE, ao contrário de outras línguas, como o inglês, o francês e o italiano, é considerado recente no Brasil. Sua inserção nos currículos foi somente realizada com a Reforma Capanema, de 1942. E, apesar de essa reforma ter sido criticada por muitos educadores por caracterizar-se como um documento que

exaltava o nacionalismo, foi o documento que mais deu atenção ao ensino de línguas estrangeiras até aquele momento (LEFFA, 1999). Com essa determinação, todos os alunos “desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol” (LEFFA, op.cit, p.11).

O grande aumento da demanda do ensino de língua espanhola em cursos públicos e privados, na época da publicação dessa obra, se devia à notável importância econômica que vinha sendo conferida aos países da América do Sul (MORENO FERNÁNDEZ, 2005). O primeiro fato que contribuiu para esse aumento foi a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, formado pela Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil. A partir desse momento, começou-se a pensar em uma possível unidade econômica entre esses países. Dentro dessa perspectiva, o domínio do idioma do outro adquiriu valor fundamental, facilitando o entendimento entre as relações comerciais ou culturais.

O segundo fator que contribuiu para o crescimento e prestígio da língua espanhola foi o surgimento de grandes empresas de origem espanhola no Brasil, pois elas favoreceram a contratação de funcionários brasileiros e o aparecimento de novos postos de trabalho. Dentre essas empresas estão, por exemplo, o Banco Santander ou o Banco Bilbao Vizcaya.

Ainda, entre as causas da prosperidade do espanhol, é incluído o peso da cultura hispânica; que embora pareça ser o menos relevante entre os apresentados, no entanto, é inegável o êxito internacional da música e da literatura espanhola, bem como a simpatia que a Espanha desperta por suas manifestações artísticas. Além disso, a grande proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa faz com que tenhamos culturas afins com países vizinhos ao Brasil, como Argentina e o Uruguai. Desse modo, esses fatores faziam com que a cada dia aumente o número de brasileiros com interesse em estudar espanhol.

Somado a esses fatores, incluem-se os apresentados por Sedycias (2005), que ressalta razões que devem ser consideradas para o aprendizado do espanhol, o fato de este ser um idioma mundial, que em 2005, possuía 332 milhões de falantes nativos, perdendo em número de falantes apenas para o mandarim, e ser a língua oficial de 21 países. Outros fatores são a sua importância internacional, sendo a segunda língua mundial mais utilizada como veículo de comunicação internacional, especialmente no comércio, depois do inglês; e por motivos turísticos, tanto de

viagens de hispanófonos ao Brasil, como de brasileiros que viajam para a Espanha ou Hispano-América.

De acordo com esse autor (Sedycias, op.cit), o crescimento da globalização atual e as privatizações ocorridas na América Latina, já se constituíam em 2005, um alerta para que os brasileiros procurem adquirir o mais rápido possível a língua espanhola. A atual globalização da economia mundial requer que os interessados em participar das relações comerciais internacionais sejam preparados para um mercado competitivo. Isso porque a comunicação entre os mercados depende do conhecimento que os vendedores possuem sobre a cultura e língua dos compradores ou clientes potenciais, pois "quem quiser comprar, certamente poderá fazê-lo usando sua língua nativa. Por outro lado, quem quiser vender, terá que fazê-lo com um bom conhecimento da língua e cultura do comprador "(SEDYCIAS, 2005, p.36). O aprendizado do espanhol por brasileiros ainda contribui para o enriquecimento profissional, objetivando ampliar os horizontes profissionais do indivíduo, o que pode representar o diferencial na hora de uma contratação ou disputa de promoção dentro de uma empresa.

Desse modo, os motivos mencionados apontam para o fato de que se torna cada vez mais essencial à formação de profissionais capacitados para a atuação nesse cenário competitivo e globalizado no qual o Brasil está imerso. Nesse âmbito, o aprendizado da língua espanhola tornou-se importante, pois o domínio desse idioma aumenta as possibilidades de inserção dos brasileiros na economia atual.

Assim, as constantes mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil, levaram o Ministério da Educação a tentar ampliar a educação dos estudantes brasileiros com relação ao aprendizado da língua espanhola. O Governo Federal, então, havia sancionado a Lei 11.161/2005, conforme mencionado na seção 2.1. Essa medida objetivou estimular a integração com os países da América Latina, obrigando a inclusão do ensino do espanhol nos currículos escolares.

A língua espanhola no Brasil, desde o início do século XXI, ocupava uma situação de bonança, de auge e de prestígio (MORENO FERNÁNDEZ, 2005). Há pouco mais de uma década atrás ocorreu um crescimento espetacular da demanda do ensino de espanhol.

Vivemos num mundo globalizado em que o acesso à informação, na maioria das vezes, dá-se por meio de uma LE. Desse modo, conhecer idiomas é reconhecido como um direito de todo cidadão e, portanto, cabe à escola

proporcionar aos alunos, de forma competente, a aprendizagem de outras línguas, e não somente do inglês.

Depois da Lei 11.161/2005, não ocorreram avanços no que concerne ao ensino de espanhol na educação básica brasileira. Ainda cabe destacar, que apesar da referida lei, a obrigatoriedade da língua espanhola nunca foi totalmente obedecida. Atualmente presenciamos um declínio crescente na oferta do ensino de espanhol nas escolas, que não apresenta nos dias atuais o mesmo prestígio que possuía no ano de 2005.

De acordo com dados atuais publicados em 2018, pelo Instituto Cervantes (IC), atualmente o número de falantes nativos de espanhol aumentou para 480 milhões; e o uso de usuários potenciais no mundo (grupo de aprendizes nativos, grupo de competência limitada e grupo aprendizes de língua estrangeira) supera a cifra de 577 milhões de pessoas (7,8% da população mundial – número que deve permanecer inalterado até 2050). O espanhol continua sendo a segunda língua com maior número de falantes como língua materna e a segunda mais usada na internet (7,7% dos internautas).

De acordo com o informe *El español: una lengua viva* (IC, 2018), por questões demográficas, a porcentagem da população mundial que fala espanhol está aumentando, enquanto os de inglês e mandarim sofreram um declínio. O número de alunos que estudam a língua espanhola como LE é estimada em mais de 21 milhões. No Brasil, o número de usuários com competência limitada é de 96.000. Já no grupo de domínio nativo, no território brasileiro, é de 460.18.⁴ O número de alunos que estudam espanhol como LE, no ensino básico e formação profissional brasileira é de 4.467.698. As pessoas, que estudam espanhol, nos Centros do Instituto Cervantes, no Brasil, são 4.982, somando um total de 6.120.000. Nesse sentido, infelizmente, é notório que as novas medidas e orientações para a educação no Brasil não estão acompanhando as tendências mundiais. Ao contrário do que acontece no mundo, o número de aprendizes que têm a possibilidade de aprender espanhol nas escolas brasileiras diminuiu, pela crescente retirada da língua espanhola dos currículos.

⁴ Dados levantados por meio da aplicação de censos oficiais no Brasil, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na próxima seção, apresento considerações sobre a expectativa de aprendizagem de LE na escola pública, partindo de documentos oficiais brasileiros e de referenciais teóricos específicos sobre o ensino-aprendizagem de ELE.

2.3 Expectativa de aprendizagem de língua estrangeira na escola pública

As pesquisas com crenças sobre ensino-aprendizagem de ELE, realizadas com pais e alunos (ao contrário da maioria feita com professores) evidenciam que existe uma alta expectativa de aprendizagem de LE no contexto escolar, conforme será apresentado na seção 2.5.1 desta investigação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (Brasil, 1998)⁵, o ensino de língua estrangeira no ensino básico deve priorizar o desenvolvimento da habilidade de leitura. Nessa perspectiva, esse documento justifica esse foco, primeiramente, pelo uso efetivo de línguas estrangeiras pela população brasileira, que, com exceção de línguas de fronteira (como o espanhol) ou línguas de imigrantes (como o italiano) somente uma pequena parte da população tem a oportunidade de usar a LE como veículo de comunicação oral. Desse modo, de acordo com os PCNs (Brasil, op.cit), o ensino de línguas na escola pública, com foco na oralidade, parece não ser relevante, considerando que privilegiaria apenas uma parte da população. O uso da LE, de acordo com esse documento, está mais voltado para a leitura, principalmente de literatura técnica ou para lazer, além de seu uso para aprovação em concursos, exames de admissão em cursos de graduação, como o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, e comprovação de proficiência/suficiência em cursos de pós-graduação. Assim, a leitura atende a necessidade da educação formal e a necessidade do aluno de uso da língua no contexto social imediato. Além disso, a leitura em língua estrangeira na escola pública colabora no desempenho do estudante como leitor na língua materna.

Os PCNs também consideram as condições das salas de aula na maioria das escolas brasileiras, dentre elas a carga horária reduzida para o ensino, as classes superlotadas, o pouco domínio das habilidades orais da maioria dos professores,

⁵ Ratifico novamente que, apesar da existência de documentos oficiais mais recentes, como a BNCC, foco a discussão nos PCNS (Brasil, 1998), pois as atuais orientações não tratam do ensino de ELE, que é o objeto desse trabalho. Além disso, o referido documento ainda não começou a ser implantado nas escolas de Educação Básica.

material didático reduzido ao giz e ao quadro negro e etc., que inviabilizam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Todos esses fatores reforçam o foco na leitura em língua estrangeira, por ser o objetivo realizável, tendo em vista as condições do ensino brasileiro. No entanto, apesar de os objetivos do ensino de LE no ensino fundamental priorizarem apenas uma habilidade, há uma discordância entre o que os pais e sociedade esperam da aprendizagem de línguas no ensino básico. Acredito que uma das possíveis explicações para que isso ocorra se deve em grande parte pelo desconhecimento da sociedade em geral sobre as orientações dos documentos que regem a educação brasileira, cujo conteúdo é desconhecido por grande parte da população, incluindo muitos professores do ensino básico que nunca os leram.

Posso dizer que os pais e a sociedade esperam que o aluno saia da escola pública com um nível, no mínimo, intermediário de língua, ou seja, com a capacidade de compreender os pontos principais de textos claros e língua estandar, quando se tratar de questões que lhe são conhecidas, sejam em situações de trabalho, de estudo ou lazer; saber expressar-se na maior parte das situações que podem surgir em viagens por zonas onde se utiliza a língua; consigam produzir textos simples e coerentes sobre temas que lhe são familiares ou de interesse pessoal; descreva experiências, acontecimentos, desejos e aspirações, assim como justificar brevemente suas opiniões e explicar seus planos (CONSEJO DE EUROPA, MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS/MCER, 2002).

No entanto, tendo em vista os objetivos desse componente curricular no ensino apontados pelos documentos oficiais, mais especificamente pelos PCNs para o ensino fundamental (que é a etapa do ensino básico em que estou desenvolvendo esta pesquisa) e as condições da educação brasileira, considero que a possibilidade concreta de aprendizagem não chega no nível A1 para escolares, do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira/DELE. Nesse sentido, acredito que a origem da crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública, que motivou esta investigação, seja proveniente do descompasso entre a expectativa de aprendizagem da sociedade em geral com o que efetivamente ocorre/é possível fazer na escola pública.

De acordo com a descrição apresentada pelo Instituto Cervantes (2016), o Diploma do DELE, Nível A1, para escolares é direcionado para a faixa etária de 11 a 17 anos (faixa etária em que se encontram os participantes deste trabalho), e

certifica que o falante possui a competência linguística necessária para compreender e utilizar expressões cotidianas muito frequentes e frases simples, com a finalidade de satisfazer as necessidades de tipo imediato. Ou seja, consegue apresentar a si mesmo e a outras pessoas, pedir e dar informações pessoais básicas sobre sua casa, seus pertences e as pessoas que conhece. Pode se relacionar de modo básico sempre que o seu interlocutor fale devagar e com clareza. Os exames oficiais do DELE se baseiam nos níveis do MCER (2002) e servem para certificar o nível de espanhol língua estrangeira apresentado pelos usuários em três níveis: Inicial (A1, A2 e A1/A2 para escolares), Intermediário (B1, B2 e B1 para escolares) e Avançado C1 e C2. Em outras palavras, o DELE certifica o conhecimento do usuário nas quatro habilidades em LE, e não apresenta o foco predominantemente em uma delas, como as orientações dos documentos brasileiros.

Pelo fato de ser o espanhol a língua estrangeira tratada nesta pesquisa, optei por citar o DELE por ser um exame mundialmente conhecido, que é capaz de certificar com certa precisão o nível de competência linguística que o usuário possui no espanhol, com base em provas que avaliam o conhecimento nas quatro habilidades comunicativas em LE (produção oral e escrita, compreensão leitora e auditiva). Além disso, inclui a faixa etária de alunos com que trabalho, no A1 para escolares.

No Brasil, não dispomos de provas para certificar o conhecimento de LE dos alunos no ensino básico, como temos a *Prova Brasil*, por exemplo, criada pelo Ministério da Educação, que consiste em uma avaliação diagnóstica que visa avaliar a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro, com questionários socioeconômicos e testes de conhecimentos de Português e Matemática. Nesse sentido, o teste de conhecimento aplicado com os alunos participantes, mesmo que simples e com pouco nível de exigência, também foi uma tentativa de produzir um instrumento que pudesse verificar a aprendizagem desses estudantes em espanhol, durante o ano letivo, com base nos temas e conteúdos previstos para essa etapa de ensino. A elaboração desse instrumento também foi necessária porque eu não dispunha de um teste no Brasil para realizar essa verificação com o ensino fundamental.

O ensino de espanhol para crianças é uma atividade recente e no momento não existe um documento de referência como o MCER e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para os adultos, que são a base para a elaboração de

cursos. Na Espanha, o currículo básico para o ensino da primeira língua estrangeira para a etapa de educação primária (ensino fundamental) se estrutura como descreve o MCER: compreensão e produção (expressão e interação) de textos orais e escritos. Já os conteúdos e critérios estão organizados em quatro blocos que correspondem às atividades de língua mencionadas. Essa é uma realidade diferente das orientações dos documentos oficiais brasileiros, cuja habilidade principal é a compreensão leitura. Desse modo, esse é um dos motivos pelo qual se torna inadequado me apoiar nesses documentos para a realidade da escola pública brasileira.

No contexto brasileiro, já existem pesquisadores que abordam o ensino de espanhol para crianças. Posso citar, por exemplo, Rinaldi (2006, 2009, 2012). No entanto, os trabalhos realizados com aprendizes mais jovens até o momento são predominantemente com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, não são adequados para os participantes desta pesquisa, cujos sujeitos são do sexto ano do Ensino Fundamental. Além disso, dentre as investigações divulgadas, não existe um instrumento para verificação da aprendizagem em ELE, que contemplasse os objetivos desta tese.

O PCIC (2006) é a primeira concretização do Marco para as aulas de espanhol. Parte de duas grandes perspectivas: o aluno como sujeito da aprendizagem (consonância com enfoques humanistas, aluno como eixo central, em torno dele giram as decisões curriculares); e a língua como objeto de aprendizagem (a língua parte da perspectiva da comunicação; se integram fatores linguísticos e extralinguísticos).

Os conteúdos do PCIC se organizam em torno de cinco componentes: componente gramatical, componente pragmático-discursivo, componente nocional, componente cultural e componente de aprendizagem. Os níveis de referência para o espanhol seguem os estabelecidos pelo MCER (2002): básico (A1 – A2), usuário independente (B1 – B2) e usuário competente (C1 –C2); são três grandes etapas divididas cada uma em dois níveis. Esse material divide os objetivos em três blocos: o *aluno como agente social*, necessita conhecer quais são os elementos que constituem o sistema da língua e ser capaz de se desenvolver nas situações habituais de comunicação que ocorrem na interação social; o *aluno como falante intercultural*: que seja capaz de identificar os aspectos que são relevantes na nova cultura, por meio do espanhol; e estabelecer pontes entre a cultura materna e a

meta; e *o aluno como aprendiz autônomo*: gradualmente o aluno deve se tornar responsável por seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia suficiente para continuar avançando no conhecimento do espanhol, indo além do estipulado pelo currículo, em um processo que pode se prolongar pela vida toda.

Tanto o MCER quanto o PCIC são pontos de partida para o desenvolvimento de pesquisas para a produção de documentos semelhantes para o ensino de ELE para crianças. Com a intenção de se elaborar um material específico para os aprendizes mais jovens, surgiram algumas iniciativas como o Portfólio Europeu das Línguas (PEL), que teve sua primeira pilotagem no ano de 2002. Existem diferentes versões para a etapa de Educação Infantil, Educação Primária, Educação Secundária e Pessoas Adultas em diferentes Comunidades Autônomas.

O Portfólio Europeu das Línguas (PEL) é um documento proposto pelo *Consejo de Europa*, sendo um projeto liderado na Espanha pelo Serviço Espanhol para a Internacionalização da Educação (SEPIE). Ele foi elaborado e planejado, no ano de 2003, por uma equipe de especialistas no ensino-aprendizagem de línguas, e foi pensado para direcionar-se a quatro grupos de idades e níveis educativos diferentes: 1) alunos de 3 a 7 anos, 2) alunos de 8 a 12 anos, 3) para alunos do ensino médio (secundária), e para alunos de 12 a 18 anos. Após sua consolidação e difusão, o SEPIE apresentou o e-PEL (+14), no ano de 2010. Caracteriza-se por ser um documento elaborado pelo próprio aprendiz, em contextos formais ou informais de aprendizagem de línguas. A partir de sua utilização, o aluno ou usuário da língua pode registrar suas experiências de aprendizagem, refletir sobre elas, se autoavaliar, utilizando os parâmetros do MCER.

De acordo com as orientações do material, o PEL:

[...] não pretende ser um boletim de notas. É um documento pessoal, propriedade da criança, que testemunha suas curiosidades sobre as culturas e as línguas, seus progressos, seus esforços para aprender. Uma espécie de diário que o ajudará a desenvolver sua autonomia como aprendiz e o motivará para querer saber mais sobre as línguas da Europa e as pessoas do mundo⁶ (CONSEJO DE EUROPA, PEL, *Guía primaria*, 2004, p.03).

Nesse sentido, o PEL não foi criado para fazer uma avaliação classificatória, atribuindo uma nota ao aluno; e pode ser empregado como um complemento das

⁶ Tradução minha.

aulas ou como aprofundamento da aprendizagem. A importância desse documento consiste no fato de ser a primeira iniciativa pensada para o ensino-aprendizagem de línguas para crianças. Cada portfólio, independente da faixa etária, apresenta três documentos:

a) *minha biografia de língua*: é a seção mais importante do PEL. A criança vai atribuindo um valor a sua aprendizagem de línguas e registrando suas experiências linguísticas e interculturais para analisar por si mesmo o que aprende e como aprende.

b) *meu dossiê*: espaço para aprender a ordenar, classificar e guardar as recordações mais representativas de seu contato com diferentes culturas e línguas; e os trabalhos que considere mais significativos em cada etapa educativa.

c) *meu passaporte de línguas*: para aprender a registrar de modo preciso e minucioso o momento em que se encontra no caminho da aprendizagem das línguas, podendo resumir suas experiências escolares e extraescolares para informar às outras pessoas.

O PEL contém informações sobre línguas faladas na família do aprendiz, os conhecimentos que possuem as crianças, os melhores projetos (atividades) linguísticas realizadas no contexto escolar ou extraescolar e a avaliação pessoal que as próprias crianças fazem sobre seu processo de aprendizagem de línguas.

O PEL objetiva que os cidadãos europeus, aprendizes jovens e adultos de línguas, possuam um pequeno caderno individual no qual especifiquem as línguas que falam, o nível que apresentam em cada uma, registros das experiências interculturais, certificados e etc. Ele apresenta algumas partes que possuem um formato standard em toda a Europa, o que facilita, desse modo, a compreensão entre todas as línguas. Trata-se de um documento pessoal e intransferível que cada pessoa guarda, completa, revisa por sua conta e que contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante, formado-o para a aprendizagem e incrementando sua consciência e interesse pela língua. Apesar das diretrizes gerais, cada professor pode adaptar o portfólio de acordo com os seus objetivos de ensino e especificidades dos alunos.

O portfólio apresenta todas as características para se tornar essencial no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Espanha, tendo sido adaptado também para outros países (CASSANY, 2006). O PEL tem o propósito de ajudar a aprender mais e compreender e valorizar a diversidade linguística e cultural da

Europa. No entanto, acredito que, sendo adaptado pelo professor que irá implementá-lo na sala de aula no contexto brasileiro, pode ser facilmente utilizado na escola. Alguns dos benefícios da utilização do PEL para o aluno são: determinar o nível que o aprendiz tem em cada idioma, seguindo o MCER; determinar os objetivos de aprendizagem e anotar os progressos do aluno; tomar consciência do seu estilo de aprender; conhecer melhor as diferenças linguísticas e culturais entre pessoas; desenvolver a autonomia (CONSEJO DE EUROPA, PEL, *Dossier Secundaria*, 2004). Portanto, avalio o PEL como uma iniciativa viável, compatível com o contexto da escola pública no Brasil, e que pode ser uma proposta que ajude a alterar/aumentar o nível de aprendizagem dos alunos em ELE.

Na próxima seção, apresento considerações teóricas sobre a relação entre o ensino de ELE para crianças e a motivação.

2. 4 O Ensino-aprendizagem de ELE para crianças e a motivação

Tendo em vista a idade dos participantes desta investigação, considero importante que aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de ELE para crianças sejam abordados nesta pesquisa, bem como aspectos relacionados à motivação, a qual é um elemento imprescindível nesse processo, conforme constantemente retratado na discussão e análise dos dados no Capítulo 4.

O ensino-aprendizagem de ELE para crianças compartilha muitas semelhanças com o ensino de espanhol para adultos e outros níveis de ensino, como por exemplo, o marco teórico sobre o ensino de LE a ser utilizado. No entanto, com esse público existem algumas especificidades que necessitam ser consideradas. Independente do tipo de contexto, seja com crianças em situação de imersão em outro país ou dentro do sistema educativo formal, é importante empregar metodologias e técnicas diferentes de acordo com a idade dos aprendizes (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2015).

Nessa perspectiva, alguns dos aspectos que diferenciam a aprendizagem de ELE de adultos e crianças são: os adultos são mais disciplinados e cooperantes que as crianças e os adolescentes; os adultos apresentam mais clareza sobre o motivo pelo qual estão aprendendo a língua estrangeira; os adultos podem se envolver em pensamentos abstratos; os adultos possuem uma vida cheia de experiências nas

quais podem se apoiar durante o processo de aprendizagem; os adultos conseguem selecionar o que querem aprender e focar na aprendizagem desses aspectos; os adultos possuem uma meta de aprendizagem concreta porque querem aprender voluntariamente; e, os adultos já podem apresentar previamente hábitos e estratégias de aprendizagem. Considerar esses aspectos de acordo com o público de alunos, seguindo Eusebio Helmira (2015), pode facilitar e auxiliar o trabalho do professor.

Com alunos mais jovens, Pisonero del Amo (2016) defende que a aprendizagem deve ser significativa e funcional, priorizando as atividades comunicativas e tarefas (reais ou imaginárias) que despertem a motivação dos alunos. Para tanto, as propostas necessitam ser variadas, atuando como estímulos para a aprendizagem ou consolidando e revisando os conhecimentos aprendidos. As atividades podem incluir movimentos físicos e trabalhos em duplas/grupo ou/e o componente lúdico. Outra característica a ser considerada é que a aprendizagem deve ser centrada no aluno a qual é destinada, partindo sempre de tarefas que considerem os conhecimentos prévios das crianças e suas capacidades, conferindo prioridade para situações ou cenários de aprendizagem e comunicação relacionados às necessidades dos estudantes, o que resulta em um maior engajamento dos alunos. A aprendizagem também deve ser integradora, estimulando o desenvolvimento das competências (expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora) de modo globalizado e integrado. A aprendizagem também deve procurar integrar os conteúdos aprendidos no contexto da sala de aula e fora dela. Se possível, incorporando o que já foi aprendido aos conteúdos novos para consolidá-los. A aprendizagem deve ser dinâmica, em outras palavras, que fomente a mobilidade e a utilização do corpo; que também estimule a participação em tarefas individuais, em dupla e no grande grupo. O ensino-aprendizagem necessita ser motivador. Para tanto, o ambiente deve ser descontraído e se basear em atividades variadas, que não sejam excessivamente longas para que os alunos não se dispersem. Ademais, o componente lúdico deve ser incorporado, pois a ludicidade é um recurso didático fundamental que garante a aprendizagem de funções, estruturas linguísticas e papéis sociais de modo prazeroso (PISONERO DEL AMO, op. cit).

Além das especificidades de técnicas e estratégias, também existem outras questões fundamentais que determinam o ensino de ELE para crianças, relacionados com o próprio contexto de aprendizagem que se diferencia do ensino

com adultos, entre eles, a gestão da aula, o papel do professor, as características individuais dos alunos, as atividades e as dinâmicas.

Somado a esses fatores, Eusebio Helmira (2015) destaca os estudos sobre inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem, os quais demonstram que as crianças aprendem melhor quando suas diferenças individuais são levadas em consideração. Os fatores afetivos e físicos (motivação, aptidão, atenção etc.) devem ser considerados, pois também influenciam diretamente na aprendizagem.

Com relação às crianças de idades entre 9 a 11 anos, atividades nas quais possam exercitar sua capacidade para pensar e raciocinar devem ser possibilitadas, bem como o uso de dinâmicas em que as crianças maiores possam aprender umas com as outras. Além disso, atividades de autoavaliação devem ser pensadas, pois as crianças possuem a capacidade de refletir sobre sua própria aprendizagem e essa prática ajuda no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Fatores como o ambiente de aula também influenciam o maior ou menor êxito na aprendizagem. Alguns desses fatores citados são fixos e outros alteráveis. Para a autora, os alteráveis dependem do professor (EUSEBIO HELMIRA, op.cit).

No Quadro 1, apresento os elementos relacionados ao ambiente e ao estudante, divididos em fixos ou alteráveis, de acordo com a classificação realizada por Eusebio Helmira (2015) com base no *Young Learner Certificate Course/International House Madrid* (s/d).

Quadro 1 - Motivação: fatores fixos ou estáveis

Elementos	Ambiente	Estudante
Fixos ou estáticos	Tamanho da turma, distribuição do espaço, o tempo, o ruído exterior e o livro didático.	Capacidades, experiência prévia no estudo da língua, motivação externa e ambiente familiar.
Alteráveis	Objetivos da turma, ritmo do grupo, variedade de conteúdos, sequência dos conteúdos, regras e rotinas.	Motivação da turma, envolvimento do estudante na sua aprendizagem, respeito com o professor e com os colegas, comportamento e disciplina.

Fonte: Retirado de Eusebio Helmira (2015, p. 226). Tradução minha.

Além desses fatores, a figura do professor é um elemento importante, pois seu estilo determinará em grande parte seus procedimentos/metodologias e o ambiente criado em aula. Outros influenciadores são os fatores cognitivos, afetivos

e físicos. Os primeiros incluem habilidades intelectuais, metodologia de estudo e aprendizagem diferencial. Nesse sentido, é importante que o professor identifique corretamente as dificuldades dos estudantes e que tente amenizá-las ou saná-las. Para essa tarefa, a teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1998) é um possível referencial que pode ajudar no trabalho do professor. Com relação aos estilos cognitivos, são muitas as classificações que foram realizadas, considerando diferentes parâmetros, podendo ser em função das preferências perceptivas na aprendizagem, a maneira de perceber a realidade e as relações com a personalidade.⁷

Os aspectos afetivos se relacionam com a dimensão afetiva da aprendizagem, na qual intervêm fatores individuais como a motivação, a ansiedade, a autoestima e outros interpessoais como a relação entre o aluno-professor e aluno-aluno. Nessa perspectiva, de todos os fenômenos que abrangem a variedade afetiva, a motivação é um dos mais complexos e mais decisivos.

A palavra *afeto* inclui uma área grande de sentimentos, que envolvem as emoções, as crenças e as atitudes que influenciam nossas ações e comportamentos (ARNOLD, 2009). O âmbito afetivo interfere em todos os aspectos da nossa existência, incluindo a aprendizagem em sala de aula.

O estudo dos fatores afetivos, como a motivação, atitudes, crenças, como elementos alternativos responsáveis pela aprendizagem somente foi objeto de estudos especiais em datas muito recentes (ARNOLD, 1999). A motivação é um fenômeno mutável, que pode aumentar, se retrair ou até mesmo desaparecer. Também pode se instalar em níveis altos que são estáveis. Essas alterações são constantemente provenientes de intervenções pedagógicas concretas ou enfoques metodológicos consistentes.

Todos nós professores sabemos a importância inegável da motivação na aprendizagem de LE. Com base em nossa experiência em sala de aula, somos conscientes do papel desempenhado por esse elemento na aprendizagem dos alunos. A imprescindibilidade da motivação, de acordo com Arnold e Fonseca- Mora, (2015), já havia sido apontada há muitos anos por Chomsky (1988) antes mesmo que pesquisas em torno da motivação no ensino de ELE tivessem sido realizadas. Para Chomsky (1988 apud ARNOLD e FONSECA- MORA, 2015), 99% do ensino é

⁷ Para um referencial mais aprofundado sobre os aspectos cognitivos, ver Eusebio Hermira (2015).

conseguir fazer com que os alunos se interessem pelo material. De acordo com as autoras, se os professores desejam que os alunos estejam motivados para aprender espanhol, necessitam considerar os aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O fator cognitivo não é o único nem o mais importante nesse processo. As emoções e a capacidade cognitiva não se opõem e estão unidas no processo de aprender idiomas.

Apesar de já existir na literatura afirmações sobre a importância dos fatores afetivos, estes nem sempre foram considerados e muitos professores pareciam acreditar que esses aspectos não tinham relação com sua tarefa, por sua vez, a formação de professores tinha mais ênfase no ensinamento de métodos e técnicas. No entanto, as pesquisas atuais apontam que para que exista uma aprendizagem efetiva, essas variantes devem ser pensadas (ARNOLD e FONSECA-MORA, 2015). Ao empregarmos mais atividades que sejam agradáveis aos alunos, nas quais exerçam uma ligação emocional, há mais possibilidade de que o aluno se interesse por realizá-la.

Assim, nas últimas duas décadas, muitas pesquisas passaram a defender a importância dos fatores situacionais e individuais para o êxito da aprendizagem de línguas (Roncel Vega, 2008), como, por exemplo, Arnold (1999) que é uma compilação de artigos centrados na dimensão afetiva do ensino-aprendizagem de línguas.

Roncel Vega (2008) em seu artigo *Autoncepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas*, mostra a contribuição e a correlação entre esses três fatores na aprendizagem de LE. Gardner e Lambert (1959 apud RONCEL VEGA, 2008) foram os primeiros em demonstrar diferenças estatisticamente entre a motivação e a atitude nas aulas de LE, realizando uma pesquisa com alunos anglófonos, no Canadá, sobre a orientação para estudar francês como LE, e sua motivação para o estudo. Posteriormente Gardner e Lambert (1972 apud RONCEL VEGA, 2008) confirmam a relação entre o estudo, a motivação e o rendimento do aluno. Alguns anos depois, Gardner (1985 apud RONCEL VEGA, 2008) amplia sua teoria, com a elaboração de um conjunto de atributos relacionados para medir a atitude, a motivação e a aprendizagem de um idioma. Essas variáveis correspondem a cinco categorias: orientação integradora, atitudes com relação à situação de aprendizagem, motivação, ansiedade e orientação instrumental. Esses fatores são medidos com base em escalas.

A motivação é atualmente a questão mais complexa que os professores enfrentam no ensino de língua. Com relação à definição e à conceituação, pode ser definida como um conceito abstrato e hipotético que serve para explicar por que as pessoas pensam e se comportam de determinado modo (DÖRNYEI, 2008). Nesse sentido, a motivação é um conceito amplo e que engloba uma variedade de significados.

O termo motivação é concebido como um construto hipotético que explica os processos mentais que instigam e sustentam a atividade dirigida a um objetivo. Quanto ao objetivo e à aprendizagem de uma língua estrangeira, a motivação explica a ação, a intencionalidade e a tomada de decisões com relação à aquisição e ao uso de um novo código linguístico. Existem vários fatores que interverem na motivação do aluno, tais como, fatores próprios do microsistema (a aula), o mesossistema (que reúne os contextos anexos à aula: o lar, a escola), o exossistema, formado pelas estruturas sociais que influenciam sobre o entorno imediato (o nível socioeconômico, a localização da escola, entre outros), o macrossistema (as instituições políticas, educativas e econômicas) e também a abordagem metodológica empregada pelo professor (LORENZO, 2016).

Motivação é um termo frequentemente utilizado pelos professores de línguas para expressar que um aluno “vai mal” ou “bem” nas aulas. Isso reflete a crença intuitiva de que durante o processo de aprendizagem de uma LE o entusiasmo do aluno, seu interesse e perseverança na aprendizagem são fatores determinantes para o êxito ou o fracasso na língua meta (DÖRNYEI op. cit).

A motivação também é “um termo geral para se referir aos antecedentes (causas e origens) de uma ação” (Dörnyei, 2008, p.25). Seu estudo pode explicar o motivo pelo qual uma pessoa decide fazer algo, quanto de esforço empregará nessa escolha e quanto tempo está disposta a investir na execução desse projeto.

A motivação, de acordo com Murado (2010, p. 32):

Engloba o conjunto de mecanismos que ativam e orientam a conduta para uma determinada direção com a finalidade de conseguir um ou mais objetivos. É, sem dúvida, um processo complexo que condiciona a capacidade de aprendizagem de todos os indivíduos.⁸

Como se pode observar, o conceito de motivação foi definido de muitas formas, de acordo com as variadas áreas e teorias, mas todas coincidem que se

⁸ Tradução minha.

trata de um conjunto de mecanismos que estimulam o sujeito a alcançar uma meta (EUSEBIO HELMIRA, 2015).

Existem dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca (MURADO, op. cit.): a intrínseca é aquela em que aprender por si só é uma recompensa. O interesse pela aprendizagem e a curiosidade do aluno não são motivadas por uma compensação externa. O fato de conseguir realizar a atividade constitui um prêmio. Já na motivação extrínseca a compensação é determinada por fatores relacionados à realização de objetivos pessoais, laborais ou profissionais, evitar um castigo e obter recompensas materiais.

A motivação na aprendizagem de segundas línguas pode ser proveniente de distintas fontes: *motivações acidentais* (produzidas no entorno exterior e se impõem de modo agressivo), *motivações deliberadas* (parte do próprio desejo do aluno de melhorar sua aprendizagem) e *motivações cultivadas* (desenvolvidas pelos professores em conjunto com todos os fatores didáticos e acadêmicos que rodeiam o aluno). As motivações cultivadas são as que mais influenciarão na aprendizagem de aprendizes menores, visto que as demais englobam fatores que fogem ao alcance do professor. Nos aprendizes mais jovens, não existe motivação natural nem existencial. Desse modo, o docente deve criá-la por meio dos materiais e recursos utilizados (MURADO, 2010).

As tendências mais atuais⁹ no estudo da motivação estão centradas em como as atitudes conscientes, crenças, pensamentos e interpretações dos fatos por parte do sujeito influenciam na sua conduta. A determinação para executar determinada ação, conforme Dörnyei 2008, é, em primeiro lugar, suas crenças com relação ao valor que possui essa ação, sua estimativa própria sobre ser capaz de realizá-la e, no caso de decidir por fazer, se o apoio que receberia das pessoas e instituições seria suficiente para efetivá-la.

A motivação também está diretamente relacionada com a avaliação que o aluno faz do seu processo de aprendizagem. Avaliações positivas com relação à língua, à cultura, ao professor, ao material didático, ao ambiente de aprendizagem e etc. fazem com que a aprendizagem seja mais efetiva, enquanto as avaliações negativas a inibem (SCHUMMAN, 2000).

⁹ Para uma revisão teórica detalhada sobre as diferentes teorias que tratam sobre a motivação, consultar Dörnyei (2008).

Para evitar que a motivação para a aprendizagem de língua dos alunos seja diminuída, Schumman (2000) apresenta alguns conselhos a ser considerados pelos professores: não propor atividades que não sejam agradáveis aos alunos; não interferir nos objetivos que os estudantes escolheram para a aprendizagem; não obrigar os aprendizes a realizar as tarefas; e não realizar ações/atividades que possam afetar a autoimagem do aluno ou sua imagem social.

A imagem que o aluno faz de si mesmo (autoconceito) é um aspecto derivado da motivação que influencia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Arnold (2009), os alunos com a crença de que não podem aprender espanhol, efetivamente não aprenderão.

Dentro das teorias sobre motivação, surgiram abordagens variadas. Para este referencial, pareceu-me mais adequado a proposta de Dörnyei (2008), que propõe um enfoque pedagógico para a motivação do ponto de vista da aula relacionando-a a três níveis:

- 1) o nível da aula: inclui fatores como a cultura e a comunidade, além de valores intelectuais e pragmáticos e demais benefícios associados a este ambiente.
- 2) o nível do aluno: inclui características individuais que ele traz para o processo de aprendizagem, mas pontualmente a confiança em si mesmo.
- 3) o nível da situação da aprendizagem: associado aos motivos relacionados com a situação e com raízes e vários aspectos do ambiente da aula: componentes da disciplina (programa, material didático, método pedagógico e as atividades de aprendizagem), professor (personalidade do docente, a conduta, o método e estilo), turma (características dos demais alunos do grupo).

Seguindo esse mesmo autor, são componentes¹⁰ de uma prática de ensino-aprendizagem motivadora de línguas (Quadro 2):

¹⁰ Em Dörnyei (2008), o autor apresenta sugestões práticas de como colocar em ação os componentes apresentados. No entanto, estas não serão apresentadas e discutidas neste momento porque fogem aos objetivos desta pesquisa.

Quadro 2 - Componentes de uma prática de ensino de línguas motivadora

Componentes	Estratégias
Criar as condições básicas de motivação	condutas docentes apropriadas ambiente agradável e de apoio na aula grupo de alunos integrado com normas de grupo apropriadas
Gerar motivação inicial	melhorar as atitudes e valores dos alunos com relação à LE aumentar a esperança de êxito dos alunos aumentar a orientação para os objetivos dos alunos fazer com que os materiais didáticos sejam relevantes para os alunos gerar crenças realistas nos alunos
Manter e proteger a motivação	fazer com que a aprendizagem seja agradável e estimulante apresentar as tarefas de modo motivador estabelecer objetivos para os alunos proteger a autoestima do aluno e incrementar a confiança em si mesmo deixar que os alunos mantenham a imagem social positiva gerar autonomia no aluno fomentar estratégias de automotivação promover a cooperação entre os alunos
Fomentar a autoavaliação retrospectiva positiva	promover as atribuições motivadoras proporcionar retroalimentação motivadora incrementar a satisfação do aluno oferecer recompensas e por notas de modo motivador

Fonte: Dörnyei (2008). Tradução minha.

É possível perceber que a motivação não é um elemento simples e engloba muitos fatores. Transformar o ambiente da sala de aula é um desafio ao professor de ELE, que necessita, antes de qualquer coisa, preparo e principalmente estar motivado para realizar mudanças em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem de línguas apresenta características especiais que a diferenciam de outras disciplinas, em grande parte porque ela se conecta com a personalidade. Também é necessário considerar que há uma grande relação entre a aprendizagem de língua e a forma como o aluno se enxerga. Assim, as crenças que o aluno possui sobre si, sobre as suas habilidades e sobre a própria língua podem influenciar muito. Essas crenças podem não necessariamente coincidir com a realidade, mas podem condicionar o comportamento como se fosse verdade. Se os alunos apresentam uma crença positiva com relação a sua aprendizagem, conseguirão superar os obstáculos com mais facilidade sem perder a motivação.

Outras variáveis que a maioria dos professores observa é que a motivação dos alunos varia e tem seus “altos e baixos”. Essas mudanças podem ocorrer devido a fatores como a época dentro do calendário escolar (a motivação pode diminuir com o passar do ano), o tipo de atividade etc. (DÖRNYEI, 2008). Nesse sentido, o

professor necessita estar preparado para conseguir lidar e conduzir a aula de forma a minimizar os efeitos desses fatores na aprendizagem dos estudantes.

Em todas, as pesquisas lidas para este referencial, a motivação nas aulas de língua estrangeira é apontada como sendo um fator que deve ser despertada pelo professor. Ela é um conceito bastante amplo e deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Nos estudos realizados, é recorrente que os fatores discutidos em torno da variável motivação exerçam uma forte influência na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, mas a maioria desses estudos se centra nos fatores relacionados nas predisposições, atitudes e motivações prévias que o aprendiz traz para o ambiente de aprendizagem, enquanto as relações afetivas relativas ao processo foram relativamente descuidadas.

De tudo o que foi discutido até aqui, torna-se evidente que de todas as variáveis afetivas, a motivação se destaca como a mais importante para o ensino-aprendizagem de línguas, pois o êxito na aprendizagem de LE está diretamente relacionado ao grau de motivação do aluno. Ela também influencia diretamente nas crenças sobre ensino-aprendizagem de LE dos estudantes. A avaliação positiva da aprendizagem está relacionada com o nível de motivação e as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem que o aprendiz possui. Nesse sentido, considerar e despertar a motivação para as aulas também significa trabalhar com as crenças do sujeito, pois motivação e crenças são dois aspectos que estão relacionados e exercem forte influência no comportamento e interesse do aluno para a aprendizagem.

Na próxima seção, discorro em torno das crenças no ensino-aprendizagem de LE.

2.5 Crenças sobre ensino-aprendizagem

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública, encontrada em muitos trabalhos em Linguística Aplicada. Desse modo, são necessárias algumas considerações sobre crenças neste referencial, por ser esse o construto teórico base desta investigação.

A importância dos estudos de crenças no Brasil é inquestionável, apesar de as pesquisas serem recentes. A partir de meados dos anos 90, as investigações sobre crenças tiveram uma rápida expansão e, desde então, tornou-se uma área consolidada (BARCELOS e DINAMARQUE, 2015). Os primeiros estudos sobre crenças realizados no contexto brasileiro foram os de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Gimenez (1994). Atualmente, são encontrados vários artigos, livros publicados e dissertações sobre a temática, com destaque para os estudos de Ana Maria Barcelos (2001; 2004; 2006; 2007; 2010; 2012; 2013; 2014; 2015) e Kleber Aparecido da Silva (2007; 2010; 2012; 2013), autores que são referências no assunto.

O conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada, pertencendo também a outras disciplinas (a sociologia, a antropologia, a psicologia, a educação e a filosofia). Desse modo, uma de suas características é a existência de vários termos e conceitos para defini-las. No entanto, conforme Barcelos (2007), todas as conceituações disponíveis se assemelham em dois pontos: 1) as definições existentes remetem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas; 2) as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, originando-se da capacidade de interação dos sujeitos com o contexto em que vivem e da capacidade de as pessoas refletirem e pensarem sobre o que as rodeia.

Nessa perspectiva, partindo da definição apresentada por Barcelos (op.cit), neste trabalho, assim como já defini em Padilha (2015), entendo que as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas são opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensinar e aprender. Podem ser constituídas individual ou coletivamente, e caracterizam-se como tudo aquilo em que professores e alunos acreditam, consciente ou inconscientemente. São resultantes das relações de interação que estabelecemos com os demais sujeitos (experiência pessoal, acadêmica e profissional), e sujeitas a modificações de acordo com o tempo e com as novas experiências/vivências.

A relevância dos estudos de crenças para o ensino de línguas está relacionada a três fatores principais, de acordo com Barcelos e Dinamarque (2015, p. 07):

(1) compreensão das ações e processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula (BORG, 2003; JOHNSON, 1999; PAJARES, 1992; WOODS, 1996); (2) a sua importância no ensino reflexivo: a reflexão

encoraja professores a questionarem suas crenças para compreender como ensinam (RICHARDS & LOCKHART, 1994); e (3) compreensão do processo de mudança educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças.

Para a investigação de crenças, têm sido utilizadas várias abordagens e instrumentos de pesquisa, como questionários, entrevistas, narrativas, observações e etc. Os estudos mais recentes realizados na área indicam como tendência o uso de uma abordagem mais contextual dos estudos de crenças, definindo-as como emergentes, dinâmicas, constituídas socialmente e determinadas pelo contexto.

Em um contexto mais atual, Prochnow e Vieira (2015) realizaram um estudo, intitulado *Concepções de crenças em pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas*, em seis revistas de LA, no qual mapearam seis artigos sobre crenças com foco no ensino-aprendizagem de línguas em revistas *online*, classificadas no sistema Qualis/Capes A e B, no período de 2010 a 2014, e investigaram a concepção de crenças que embasou esses trabalhos. Foram encontrados, resenhados, analisados e discutidos seis artigos que apresentam a palavra “crença(s)” no título. Como resultado, as autoras encontraram que o conceito de crenças definido por Barcelos (2006) tem embasado a maioria dos trabalhos analisados. Na referida pesquisa, Barcelos (op. cit) amplia o conceito de crenças estabelecido em Barcelos (2001) e (2004). Nesse sentido, para as crenças, “o contexto e as experiências permanecem sendo fundamentais, haja vista que são compreendidas como opiniões, ideias que professores e alunos assumem a partir de um dado contexto e que estão sujeitas às suas experiências” (BARCELOS, 2006, p. 206). Ela acrescenta a essa concepção que, além das crenças serem conceituais e provenientes das experiências, também são dinâmicas, estando em constante processo de (re)construção e resultantes de um processo interativo. Por meio do paralelo entre as definições de crenças encontradas, Prochnow e Vieira (2015) observaram que o conceito de crenças tem mantido um aspecto comum, que é o aspecto social (contexto e experiências) encontrado em todos os artigos analisados.

Nesse sentido, essa área foi se modificando de modo a dar conta da diversidade e quantidade dos estudos com foco nessa temática. No início das pesquisas sobre crenças no exterior (anos 70, 80) e anos 90 no Brasil, as crenças eram consideradas como estruturas mentais estáveis e fixas, que se localizavam no interior do cérebro dos indivíduos distintas do conhecimento, e as crenças dos

professores eram julgadas como certas ou erradas. Assim, conforme Barcelos (2006), havia uma relação entre crenças e ações de alunos e professores que eram justificadas pela crença que tinham, pois elas interferem em como alunos e professores percebem e interpretam o ensino-aprendizagem e as estratégias que adotam e usam.

Com os avanços dos estudos na área da cognição, a visão que se tinha do estudo das crenças veio se alterando, passando a indicar uma perspectiva mais situada e contextual desse conceito (BARCELOS, 2007). Essa nova perspectiva passou a delinear o perfil das crenças como: *dinâmicas* (mudam no decorrer do tempo), *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente* (à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, somos ao mesmo tempo modificados por elas), *experienciais* (nascem da natureza contextual da existência humana), *mediadas* (instrumentos que regulam e solucionam problemas de aprendizagem), *paradoxais e contraditórias* (sociais, individuais e únicas, compartilhadas, variadas e também uniformes ao mesmo tempo); *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa* (influenciam a ação, mas nem sempre agimos de acordo com nossas crenças), *não tão facilmente distintas do conhecimento* (dificuldade de separar as crenças de outros aspectos, como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem).

Com relação à metodologia de investigação das crenças, estas se baseiam na análise da escrita, fala (primeiras investigações) e ações dos participantes (pesquisas mais atuais). No início, eram utilizados os questionários fechados. Porém, o uso desse instrumento sozinho acarreta em problemas para a pesquisa de crenças, pois as respostas não indicam o que os participantes acreditam realmente, mas refletem o posicionamento das pessoas com relação às perguntas do questionário. Outro instrumento utilizado é a entrevista, em sua maioria estruturada, que também sofreu avanços passando a ser mais aberta ou etnográfica. Além desses instrumentos, atualmente também é usada a análise de autobiografias ou o estudo de si mesmo. Já para a investigação das crenças pela ação, podem ser usadas observações, sessões de visionamento, história de vida, entrevistas, questionários, diários, desenhos. Os estudos de caráter etnográfico também representam contribuições significativas para o estudo de crenças.

No que se refere ao desenvolvimento das questões investigadas, inicialmente os trabalhos eram voltados para a identificação das crenças de professores e

alunos, e com a influência das crenças do professor na prática e na aprendizagem dos alunos, e relações entre crenças e autonomia. No contexto atual, os estudos em crenças se concentram nos seguintes aspectos: investigação de crenças mais específicas (gramática, oralidade, bom aprendiz, tradução, bom professor, linguagem lúdica, motivação, correção de erros, avaliação, leitura, ensino de vocabulário e etc.), crenças e sua relação com contexto e experiências, crenças e processos de reflexão, crenças e metáforas, estudos mais longitudinais (acompanhamento de desenvolvimento das crenças por períodos maiores, estudos etnográficos), crenças e identidade, foco na escola pública e relação entre crenças de alunos e professores.

Nos últimos anos, os estudos de crenças na LA vêm incorporando a relação entre crenças e emoções. Nesse sentido, o fator afetivo é um aspecto que deve ser considerado no estudo de crenças sobre ensino-aprendizagem, pois os fatores cognitivos e afetivos interagem para determinar as ações de professores e alunos (BARCELOS 2013, BARCELOS & DINAMARQUE, 2015). A cognição dos professores não envolve somente o que eles pensam e acreditam, mas englobam também o que eles sentem e como eles sentem. Isso aponta para o fato de que aprender outra língua não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional.

A influência das emoções nas ações (e vice versa) provoca mudança das operações mentais e corporais; as emoções expressadas pelas pessoas ajudam na identificação das crenças; as emoções direcionam as ações para o que consideramos mais relevantes; as emoções influenciam nas crenças, alterando-as e ampliando-as, tornando-as mais resistentes a mudança, tornando-as mais fortes ou fracas (BARCELOS E DINAMARQUE, 2015). Assim, as últimas tendências para o estudo de crenças indicam que as crenças estão intrinsecamente relacionadas com as emoções e identidades de forma interativa dentro de um determinado contexto socio-histórico (BARCELOS, 2015). No entanto, ainda são escassas as investigações que abordam essa relação. Há muitos estudos sobre identidades em LA, mas esses trabalhos não investigaram como relações, crenças e identidades estão conectadas.

Depois da apresentação do breve panorama das mudanças nos estudos de crenças e da definição de crença adotada neste trabalho, na próxima subseção, trago trabalhos realizados no contexto brasileiro que identificaram a crença sobre a possibilidade ou a impossibilidade de aprender língua estrangeira na escola pública.

2.5.1 Trabalhos realizados sobre possibilidade ou impossibilidade de aprendizagem da língua estrangeira na escola pública

Na Linguística Aplicada, muitos trabalhos realizados no Brasil identificaram a crença sobre ensino-aprendizagem de LE na escola pública, sendo que alguns apontam para a possibilidade e outros para a impossibilidade de sua aprendizagem. Assim, apresento a seguir algumas investigações realizadas com professores e alunos, com foco no ensino-aprendizagem de LE na escola pública, que levantaram essa crença. Ressalto que, embora o foco de pesquisa seja a crença sobre a aprendizagem de LE na escola pública, considero importante apresentar a grande maioria das crenças identificadas pelos trabalhos; haja vista que muitas delas vão ao encontro das perguntas que foram realizadas para os alunos desta pesquisa no questionário para a identificação das crenças. Desse modo, acredito que as crenças já apontadas por essas investigações podem colaborar com a discussão dos dados coletados. As pesquisas apresentadas nesta seção seguiram a ordem cronológica.

Inicialmente, apresento o trabalho de Félix (1998), que foi um dos primeiros realizados sobre crenças no Brasil. A autora analisou a concepção de aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês) mantida por três professoras de uma escola oficial de 1º e 2º graus. Dentre as crenças identificadas pela pesquisadora está a de que a motivação é importante para que a aprendizagem ocorra; e a de que não é possível aprender língua estrangeira na escola pública – crenças compartilhadas pelas três professoras e pela maioria dos seus respectivos alunos. A autora também conclui que, para as professoras participantes dessa pesquisa, o aluno ideal é aquele que utiliza estratégias de aprendizagem semelhantes às que elas próprias utilizaram enquanto aprendizes de língua estrangeira.

Destaco também o trabalho de Nonemacher (2004), no qual a autora identificou as crenças de duas professoras na formação inicial, atuantes na docência de ELE, antes mesmo da conclusão do curso de graduação. As principais crenças identificadas pela autora foram: deve-se ensinar língua estrangeira visando o produto final; ensinar gramática é imprescindível; aprender língua estrangeira significa aprender regras gramaticais; o entendimento das estruturas gramaticais dá-se por meio do estudo sistemático das regras; para se comunicar é preciso saber os aspectos formais em língua estrangeira; uma aula de língua estrangeira deve partir sempre de um texto; uma aula de língua estrangeira não precisa ser

necessariamente dada na língua-alvo; para ler um texto basta ter conhecimento de vocabulário; aprende-se língua estrangeira conhecendo o significado das palavras, relacionando-o com o significado em língua materna; é possível aprender espanhol língua estrangeira na escola pública; não é necessário realizar um trabalho específico relacionado à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa. Os resultados desse trabalho apontam para o fato de que, na maioria das vezes, nem sempre as crenças apresentadas pelas participantes (o que elas dizem) condizem com a prática (o que elas efetivamente fazem em sala de aula). Além disso, a autora conclui que as duas professoras apresentam práticas diferentes, que se relacionam com suas crenças individuais decorrentes de suas experiências como alunas e professoras de LE.

Na perspectiva das crenças de professores e alunos, Coelho (2005) realizou um estudo no qual objetivou levantar as crenças sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas, e compreender como os professores e seus alunos justificam as crenças identificadas. Os participantes da investigação foram quatro professores de três escolas públicas da Zona da Mata no Estado de Minas Gerais e seus respectivos alunos (4 turmas entre ensino fundamental e médio – 124 alunos). Com relação às crenças dos professores, todos os professores acreditam que não é possível ensinar estruturas mais complexas da língua inglesa porque os alunos não acompanhariam; os alunos têm uma expectativa baixa sobre a aprendizagem do inglês, pois preferem estudar coisas mais fáceis; os alunos não demonstram interesse e motivação para aprender inglês; os professores acreditam que a motivação é fundamental para a aprendizagem do inglês; o professor deve ter um bom relacionamento com os alunos; os professores acreditam que a escola pública não é o lugar adequado para se aprender inglês, comparando com os cursos de idiomas.

Já os alunos acreditam que para aprender inglês são necessários estudo e dedicação, e que não há exigência de um dom particular para a aprendizagem; os alunos acreditam que escrever é mais fácil que falar, e que para falar é necessário usar a língua corretamente; os alunos gostam das atividades lúdicas, mas acreditam que exercícios de memorização do vocabulário e gramática devem ser usados em sala de aula. O ensino de inglês é importante para dar continuidade aos estudos e para a conquista de um emprego. Os alunos acreditam que é possível aprender inglês na escola, pois os professores são os mesmos que trabalham nos cursos de

idiomas. A autora aponta que se percebe um desencontro entre a abordagem de ensinar dos professores e a expectativa de aprendizagem dos alunos.

Os resultados indicam que as crenças dos professores refletem o que eles acreditam ser possível realizar nesse contexto de ensino. Algumas das crenças se justificam pela trajetória de formação do professor e de suas experiências como alunos. As crenças dos estudantes indicam o que estes esperam do ensino de inglês, e justificam suas crenças com base na experiência de ensino que tiveram, e com base no que escutam de colegas e de outros professores.

Na pesquisa de Miranda (2005), a autora analisou as crenças de alunos e professores de cinco escolas públicas municipais de Fortaleza sobre o ensino-aprendizagem de LE (inglês) e fatores correlacionados. Os questionários e as entrevistas foram realizados com 15 participantes: 5 professores e 10 alunos (8ª séries), sendo dois alunos de cada uma das professoras. A seguir apresento o resumo das crenças de professores e alunos identificados pela autora que considero mais relevantes para esta pesquisa, uma vez que as crenças não foram apresentadas por frequência de ocorrência.

1) O papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE:

Professores: para facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos, filmes, brincadeiras e, principalmente, músicas etc.; um bom professor de LE precisa de recursos audiovisuais para construir um programa eficaz; o livro didático é indispensável ao ensino-aprendizagem de inglês; na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, etc., podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE.

Alunos: a aprendizagem de LE fica um pouco mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras e, principalmente, músicas; uma boa aula de inglês precisa de recursos audiovisuais como vídeo, TV, CD player; o livro didático é indispensável ao ensino-aprendizagem de inglês; na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, etc., podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE.

2) O papel da LE no currículo das escolas públicas e privadas:

Professores: o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês; é muito difícil aprender inglês nas escolas públicas nas suas condições atuais; a aprendizagem de inglês na escola pública é importante, mas nem sempre proporciona, aos alunos, ascensão financeira.

Alunos: o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês; é possível aprender inglês na escola pública; a aprendizagem de inglês na escola pública é importante porque aumenta as possibilidades de obtenção de emprego e dá aos alunos maior prestígio social.

3) *O papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de LE:*

Professores: professor e aluno têm o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem; aluno acha que o professor é o único ou maior responsável por sua aprendizagem; o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda; para aprender inglês com sucesso, o aluno precisa estudar em casa, ir às aulas, prestar atenção e autoavaliar-se; o (in) sucesso na aprendizagem dos alunos está relacionado, entre vários fatores, ao método de ensino e atitudes do professor em sala de aula.

Alunos: o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda; o insucesso na aprendizagem de inglês dos alunos não é “culpa” do professor; para aprender inglês com sucesso, o aluno precisa estudar em casa, ir às aulas e prestar atenção.

4) *Aprendizagem de LE x aspectos sociais, econômicos e cognitivos:*

Professores: a aprendizagem de LE (inglês) é um direito de todo e qualquer cidadão, independente de classe social; alunos de escolas particulares aprendem inglês melhor do que os alunos de escolas públicas; a deficiência sociocultural dos alunos das escolas públicas interfere na sua aprendizagem de inglês; alunos de escolas públicas são cognitivamente deficientes.

Alunos: a aprendizagem de LE (inglês) é um direito de todo e qualquer cidadão, independente de classe social; alunos de escola particular aprendem inglês melhor do que alunos de escola pública, mas não são mais inteligentes e capazes.

5) *Motivação para aprender LE:*

Professores: o sucesso na aprendizagem de inglês na escola pública está relacionado à motivação, há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública; o desinteresse ou falta de motivação do aluno de escola pública para aprender inglês é consequência, também, da falta de reconhecimento, por parte do aluno, da importância e utilidade prática dessa língua na sua vida, a motivação para o aluno continuar estudando uma LE é consequência do seu sucesso em falar a língua; a aprendizagem de LE, nem sempre, precisa ser divertida; inglês é uma

língua fácil; a inclusão de material cultural nas aulas de LE aumenta a motivação do aluno para falar a língua.

Alunos: o sucesso na aprendizagem de inglês depende de motivação, estímulo, incentivo; há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública, a pouca motivação existente na escola pública advém dos professores; a aprendizagem de LE deve ser divertida; Inglês é uma língua fácil; a aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura dos países onde essa língua é falada.

6) Aptidão para aprender LE:

Professores: qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, independentemente de dom; crianças aprendem LE melhor e mais rápido do que os adultos.

Alunos: qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, independentemente de dom.

7) A natureza da aprendizagem de língua (habilidades linguísticas):

Professores: aprender uma LE é aprender a ouvir, ler, falar e escrever bem nessa língua; é muito difícil trabalhar as quatro habilidades linguísticas ao ensinar inglês na escola pública; a habilidade de fala é prática inviável no atual contexto das escolas públicas; o ensino de inglês na escola pública deve enfatizar a habilidade de escrita; para falar e escrever bem inglês, é importante aprender regras gramaticais; na aprendizagem de uma LE, é muito importante aprender vocabulário; para o aluno aprender a ler em inglês, ele não deve traduzir palavra por palavra para o português.

Alunos: aprender uma LE é aprender a ouvir, ler, falar e escrever bem essa língua; é possível aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem inglês na escola pública; no inglês da escola pública, o mais importante é aprender a falar e entender o que as pessoas dizem; para aprender inglês, é muito importante aprender bastante vocabulário; para falar e escrever bem Inglês, é muito importante aprender gramática; para o aluno aprender a ler em inglês, ele deve traduzir palavra por palavra para o português.

Como resultado final, a autora observou que as crenças dos professores e alunos se assemelham, com relação à maioria dos aspectos investigados na pesquisa, o que, para a investigadora, indica que as crenças dos professores influenciam nas crenças dos alunos e vice-versa. A autora ainda acrescenta que essa convergência das crenças dos participantes também é resultado do contexto

das escolas públicas, com todas as dificuldades de aprendizagem de LE decorrentes das condições apresentadas pelas instituições em que os participantes estão igualmente inseridos.

Dentre os trabalhos citados nesta seção, não posso deixar de incluir o de Stahl (2010), no qual a pesquisadora identificou as crenças de um professor de espanhol sobre ensino-aprendizagem de LE. O sujeito da pesquisa foi um professor do ensino básico da cidade de Santa Maria/RS, formado no Curso de Letras-Espanhol, da UFSM, em 2001. Algumas das crenças sobre o ensino-aprendizagem identificadas pela autora foram: é possível aprender língua estrangeira na escola pública; na escola pública, o aluno não conseguirá dominar a língua, mas conseguirá aprendê-la; a aprendizagem (aquisição) de uma língua estrangeira é muito difícil; a motivação está diretamente relacionada ao sucesso na aprendizagem de língua estrangeira; é função do professor motivar o aluno para a aprendizagem; as quatro habilidades devem ser ensinadas na escola pública; quanto mais material didático o professor tiver a sua disposição melhor; saber uma língua estrangeira é pensar em língua estrangeira; ensinar e aprender espanhol significa ter acessibilidade a cultura dos povos que tem essa língua como oficial. Os resultados encontrados pela autora indicam que a maioria das crenças identificadas está de acordo com crenças apontadas em outros trabalhos, mas algumas diferem. Dentre as que divergem, destaco a crença sobre possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Stahl (2010) conclui que as crenças identificadas apontam para fato de que elas são parte constituinte da identidade do professor e influenciam a prática docente.

Outra investigação que considero importante no âmbito da língua espanhola é a de Zolin-Vesz (2013), na qual autor tinha por objetivo identificar as crenças de pais, alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem do espanhol em uma escola pública municipal, que oferece o ensino de espanhol nos últimos quatro anos do nível fundamental (6º ao 9º ano). O trabalho também procurou relacionar a que aspectos sociopolíticos as crenças identificadas poderiam estar associadas. Foram participantes dessa pesquisa 8 sujeitos: 2 pais, 3 alunos e 3 professores.

O primeiro conjunto de crenças sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública identificada foi que: a professora de espanhol, participante da pesquisa, desenvolve um bom trabalho, pois sua aula não se limita ao uso do “quadro e giz” (Zolin-Vesz, op.cit., p. 31), o que associa uma boa aula de espanhol

ao uso de tecnologias, como o *datashow*, livros de história em espanhol e atividades diversificadas e chamativas para os alunos. A segunda crença identificada neste primeiro bloco foi a de que não se aprende línguas estrangeiras na escola pública, sendo possível somente a aprendizagem do “básico” em língua espanhola. De acordo com os participantes dessa pesquisa, a escola não prepara os alunos para o desenvolvimento das quatro habilidades, e, principalmente, não prepara o aluno para falar em língua estrangeira. Assim, a oralidade em língua estrangeira é apresentada como o ideal de aprendizagem por parte dos participantes. A terceira crença identificada, em decorrência da segunda – a não capacidade de a escola pública de ensinar as quatro habilidades em LE, é a de que o curso de idiomas é o lugar apropriado para aprender (a falar principalmente) em língua estrangeira.

O segundo conjunto de crenças sobre o espanhol identificados nessa pesquisa se refere à aprendizagem de línguas para o mercado de trabalho. As crenças mapeadas nesse bloco foram três: a de que é imprescindível o conhecimento de línguas estrangeiras para a inserção no mercado de trabalho; a de que o conhecimento do espanhol possibilita competir pelos melhores postos de trabalho; e a de que a aprendizagem do espanhol possibilita inserir-se em um mercado de trabalho, que pode ser até mesmo o informal.

O terceiro conjunto de crenças corresponde às crenças sobre a facilidade para aprender espanhol, decorrente da semelhança com a língua portuguesa, e em práticas de ensino que se apoiam em atividades que exploram a aparente facilidade entre as duas línguas, como por exemplo, atividades de tradução, baseadas em listas de vocabulários que se baseiam nas diferenças lexicais entre o espanhol e o português. As crenças identificadas nesse bloco foram que: o espanhol é uma língua fácil de aprender; os alunos e os pais não atribuem importância à aprendizagem de línguas estrangeiras; e o espanhol é a língua que melhor atende aos alunos da escola pública, pelo fato de “facilitar” o estudo dos estudantes pela semelhança com o português. Os resultados sugerem que o ensino do espanhol nessa escola parece constituir discursivamente um artifício para a manutenção da estratificação social e do *status quo*.

Também incluo o trabalho de Barros (2013). Nessa pesquisa, a autora objetivou averiguar, compreender e comparar as percepções de uma diretora, duas professoras de inglês e de professores outras áreas do conhecimento (uma professora de matemática e física e outra de ciências) de duas escolas públicas da

cidade de Guarulhos – SP, sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Conforme a autora, os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a crença de que não se aprende inglês na escola pública, identificada como pertencente a todos os participantes da investigação, o fato de a língua estrangeira não ser valorizada no contexto público de ensino, e a falta de estrutura física e recursos apropriados para o ensino-aprendizagem da língua, geram barreiras para a aprendizagem do aluno. A autora observou que pais, alunos e até mesmo professores não veem a aprendizagem do inglês como algo útil, visto que destoam de suas realidades, o que alimenta crenças como a de que o aluno não consegue aprender nem português, quanto mais inglês, o que contribui para a crença de que não é possível aprender língua inglesa na escola pública.

No que concerne a trabalhos mais recentes, saliento o de Ramos, Stahl e Soares (2015). Os autores apresentaram os resultados de uma pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de ELE de dois professores e seus alunos do 5º ao 7º ano do ensino fundamental, totalizando 26 alunos (professor Silvio), mais 47 (professor Carlos) estudantes de quatro turmas de duas escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS. No segundo momento, as crenças dos dois grupos de participantes foram comparadas, com a finalidade de encontrar pontos de convergência e divergência entre as crenças encontradas. As crenças dos participantes inferidas pelo questionário foram:

Professor Carlos: *não é possível aprender LE na escola pública*; problemas como pequena carga horária e turmas numerosas acabam limitando o ensino; todas as pessoas são capazes de aprender uma (ou mais) língua estrangeira; só a compreensão de textos (algumas estratégias de leitura) pode ser desenvolvida; aprender língua estrangeira requer o desenvolvimento de mais de uma habilidade; o livro didático facilita a aprendizagem; o professor necessita falar fluentemente a língua que ensina; provas escritas são desnecessárias; avaliação é instrumento de controle; corrigir uma avaliação com caneta vermelha é mais eficiente. As principais crenças do professor Silvio são: *é possível aprender LE na escola pública*, embora não de modo completo; a aprendizagem de uma LE é muito difícil; saber uma LE é pensar na LE, significa também acesso à cultura de outros povos; os alunos não consideram a disciplina de LE tão importante como outras do currículo escolar; o aluno deve conhecer algumas estruturas gramaticais de LE; a motivação é condição essencial para o ensino e aprendizagem; as quatro habilidades são possíveis de

ensinar na escola; as quatro habilidades devem ser enfatizadas; quanto mais material didático o professor tiver à disposição melhor; avaliação é estratégia de aprendizagem e cumprimento de exigência legal.

As crenças dos alunos dos professores Carlos e Silvio são: na escola aprende-se tudo sobre a língua estrangeira; os alunos se sentem interessados pela língua espanhola, os alunos acreditam estar aprendendo as habilidades de fala e escrita, aprender espanhol é importante para conseguir emprego.

Relações entre as crenças do professor Carlos e de seus alunos: Carlos não acredita na possibilidade de aprendizagem de ELE na escola pública, não se mostrou motivado no que diz respeito a sua atuação em sala de aula, vê-se limitado pelas dificuldades impostas pelo contexto. Consequentemente, os alunos desse professor apresentaram tendência à desmotivação e aumento da crença de que não se aprende ELE na escola.

A relação entre as crenças do professor Silvio e seus alunos são que o professor acredita na possibilidade de aprendizagem de ELE na escola pública, o professor mostrou-se motivado no que diz respeito à atuação em sala de aula; busca alternativas para superar as dificuldades impostas pelo contexto. Contrariamente aos que os autores acreditam inicialmente, apesar da motivação de Silvio, seus alunos também apresentaram tendências à desmotivação e aumento da crença de que não se aprende LE na escola. Desse modo, os autores concluem que no caso dessa crença, as crenças dos professores não exercem influência na construção das crenças dos alunos, pois existem outros fatores que determinam o desenvolvimento das crenças dos estudantes, mas que não eram foco do trabalho.

Na perspectiva da língua espanhola, também apresento a investigação de Sant'ana e Peres Carvalho (2015), na qual as autoras observaram e contrastaram as crenças sobre ensino-aprendizagem de alunos e professores de ELE de escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa apresenta o recorte dos dados de duas dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNB, publicadas em 2014. A dissertação 01, de Santa'ana (2014), analisou o uso de gêneros discursivos nas aulas de espanhol como LE no ensino regular; e a dissertação 02, de Peres Carvalho (2014), descreveu como ocorreu a implementação da Lei 11.161/2005 nas escolas públicas em duas regiões do Distrito Federal.

Com relação à aprendizagem de LE na escola pública, foram identificadas crenças sobre a possibilidade e a impossibilidade de aprendizagem de LE. Os alunos ficaram divididos e apresentaram variadas explicações. No entanto, a afirmação negativa foi maior que a positiva. Ao se questionarem sobre a origem dessa crença, os participantes apontam como possíveis causas, a falta de interesse dos alunos, a falta de verbas do governo, a baixa carga horária, a qualidade do trabalho do professor e a falta de interação na língua nas práticas em sala de aula. As autoras apontam como possíveis causas para essas crenças as experiências dos alunos com as aulas de ELE que os levaram a acreditar que o ensino é insuficiente para a aprendizagem, e pelos discursos tradicionais provenientes desse contexto de ensino no qual essa crença é recorrente.

As crenças das professoras foram que: a carga horária reduzida impossibilita a aprendizagem de LE na escola. As condições das escolas públicas impossibilitam a aprendizagem. Quanto à implementação do espanhol nas escolas, as professoras apontam como principal causa o MERCOSUL e a tentativa de fortalecimento do Brasil com países cujo espanhol é a língua oficial. Assim, a crença dos professores é que a implementação do espanhol se deu por causa do MERCOSUL, sem considerar as relações sociais de interação. As autoras também identificaram que as participantes consideram o espanhol uma língua que “dá para levar”. O espanhol é visto como uma língua mais fácil, se comparada ao inglês. As professoras acreditam que os brasileiros conseguem “se virar” no espanhol, devido à proximidade entre as duas línguas. As autoras concluem que são necessárias políticas públicas, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem de ELE, possibilitando maior interação entre os alunos e professores e melhores condições de ensino.

Para finalizar, saliento o trabalho de Barcelos e Dinamarque (2015). As investigadoras relatam os resultados sobre crenças e emoções de 11 professoras de inglês de escolas públicas de um município da Zona da Mata mineira, encontrados a partir de uma pesquisa que procurou identificar as crenças de professores em serviço, buscando responder como os professores acreditam e sentem suas práticas atuais em sala de aula, e como essas crenças e emoções se relacionam. Nesse trabalho, a maioria das participantes relata e se queixa sobre a estrutura precária das escolas e das condições de trabalho, falta de estrutura e desvalorização docente. Algumas demonstraram dificuldade em lidar com os desafios que as escolas apresentam, e consideram o abandono da profissão. As professoras

caracterizam os contextos de trabalho como difíceis e citam três motivos como sendo os principais: a elevada carga horária, a violência e a falta de estrutura das instituições. As professoras atribuem a dificuldade de aprendizagem de LE devido à elevada quantidade de alunos por sala de aula, fator que compromete severamente a aprendizagem. Sobre a falta de estrutura da escola, os problemas mais citados pelas professoras se referem à falta de material escolar, cópias, projetor de mídia e etc. As professoras afirmam que a escola não oferece cópias reprográficas, inviabilizando que se trabalhe com material extra e diversificado. De acordo com as participantes, caso o professor queira levar um material diferente para trabalhar com os alunos, para sair da “mesmice” com quadro e giz, necessitam pagar do próprio bolso. As professoras ainda relatam que os alunos não querem mais o tradicional, mas que não são oferecidas condições de mudanças para os professores. O clima de violência e as ameaças sofridas pelas professoras por parte dos alunos contribuem para a frustração e desmotivação das professoras, e principalmente reforçam e fortalecem a ideia de desistir da profissão.

Com relação às crenças sobre os alunos, a maioria das professoras possuem crenças negativas. As crenças das professoras se referem à motivação para a aprendizagem: a maioria dos estudantes se mostra desmotivada e não apresenta interesse pelo conteúdo nem pelas atividades propostas. Sobre a escola, as crenças identificadas foram de desmotivação, frustração e tristeza sobre o contexto. De acordo com as autoras, os resultados encontrados apontam para uma relação de interação entre crenças e emoções, isto é, entre as crenças dos professores sobre a desmotivação dos estudantes e o desânimo e a frustração dos alunos sobre o contexto escolar.

Nessa perspectiva, é possível observar que os trabalhos citados identificaram a crença sobre a possibilidade ou a impossibilidade de LE no ensino público brasileiro. No Quadro 3, resumo os trabalhos apresentados, focando a identificação da possibilidade ou a impossibilidade da aprendizagem de LE.

Quadro 3 - Crenças sobre a possibilidade ou impossibilidade da aprendizagem de LE nas escolas públicas em cada trabalho citado

Autor	Posição dos sujeitos			Língua	Crenças
	Quem	Aprende	Não aprende		
Félix (1998)	Professores		X	Inglês	Não é possível aprender língua estrangeira na escola pública.
Nonemacher (2004)	Professores	X		Espanhol	É possível aprender espanhol língua estrangeira na escola pública
Coelho (2005)	Professores		X	Inglês	<p><i>Professores:</i> não é possível ensinar estruturas mais complexas da língua inglesa porque os alunos não acompanhariam; a escola pública não é o lugar adequado para se aprender inglês, comparando com os cursos de idiomas.</p> <p><i>Alunos:</i> É possível aprender inglês na escola, pois os professores são os mesmos que trabalham nos cursos de idiomas.</p>
	Alunos	X			
Miranda (2005)	Professores		X	Inglês	<p><i>Professores:</i> o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês; é muito difícil aprender inglês nas escolas públicas nas suas condições atuais;</p> <p><i>Alunos:</i> é possível aprender inglês na escola pública;</p>
	Alunos	X			
Stahl (2010)	Professores	X		Espanhol	É possível aprender língua estrangeira na escola pública; na escola pública, o aluno não conseguirá dominar a língua, mas conseguirá aprendê-la.
Barros (2013)	Professores		X	Inglês	Não se aprende inglês na escola pública
Zolin-Vesz (2013)	Professores		X	Espanhol	Não se aprende línguas estrangeiras na escola pública, sendo possível somente a aprendizagem do “básico” em língua espanhola.
	Alunos		X		
	Pais		X		
Sant’ana e Peres Carvalho (2015)	Professores		X	Espanhol	A carga horária reduzida impossibilita a aprendizagem de LE na escola. As condições das escolas públicas impossibilitam a aprendizagem.
	Alunos		X		
Ramos, Stahl e Soares (2015)	Professores	X		Espanhol	<p><i>Professores:</i> Não é possível aprender língua estrangeira na escola pública; é possível aprender LE na escola pública.</p> <p><i>Alunos:</i> na escola aprende-se tudo sobre a língua estrangeira</p>
			X		
	Alunos	X			
Barcelos e Dinamarque (2015)	Professores		X	Inglês	A dificuldade de aprendizagem de LE devido à elevada quantidade de alunos por sala de aula, fator que compromete severamente a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, as pesquisas citadas não tinham por objetivo determinar a aprendizagem dos alunos nesse contexto de ensino. Esse é um dos objetivos desta investigação.

Nesta seção, citamos alguns trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada, no Brasil, que de algum modo, permearam a crença sobre o ensino-aprendizagem de LE no ensino básico público do nosso país.

A seguir, na próxima seção, apresento reflexões sobre as minhas crenças com relação ao ensino-aprendizagem de ELE na escola pública.

2.6 Aprender e ensinar língua estrangeira na escola pública: as crenças da professora-pesquisadora

Muitos trabalhos realizados com professores e seus alunos apontam para o fato de que as crenças sobre aprender e ensinar LE dos docentes podem influenciar ou determinar as crenças de seus aprendizes, por exemplo, Stahl (2010) e Ramos, Stahl e Soares (2015)¹¹. Nesse sentido, considerando o fato de que eu sou a pesquisadora e também participante da pesquisa, pois sou a regente da turma em que os dados foram coletados, acredito ser essencial esclarecer o que eu entendo por saber e ensinar língua estrangeira nesse contexto de ensino.

Entendo que saber uma língua estrangeira envolva o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Conforme defendi em Padilha (2013), em minha dissertação de mestrado intitulada *Relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa: a perspectiva dos próprios professores*, todo o professor de língua estrangeira necessita obrigatoriamente saber usar a língua em contextos reais de uso, em outras palavras, é preciso que possua uma competência comunicativa desenvolvida. Essa, por sua vez, é entendida por mim, com base em Hymes (1995), como:

Capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. A competência comunicativa do falante está composta pelo conhecimento tácito, que o indivíduo sabe consciente ou

¹¹ Essas pesquisas e outras com resultados semelhantes foram detalhadas na seção 2.5.1.

inconscientemente; e a capacidade para usá-lo. Nesse sentido, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais (PADILHA, 2013, p.27).

Assim, essa competência envolve muito mais que saber a língua e suas estruturas. Concebo essa capacidade como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas: *subcompetência gramatical*, entendida como o domínio do código linguístico e relacionada ao conhecimento para compreender e comunicar o sentido literal das expressões; *subcompetência sociolinguística*, conhecer as regras socioculturais de uso e de discurso; *subcompetência discursiva*, conhecer o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para obter um texto falado ou escrito em diferentes tipos de textos; e *subcompetência estratégica*, domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal (CANALE e SWAIN, 1980; PADILHA, 2013). Desse modo, em um contexto ideal e com todas as condições de aprendizagem e aquisição ao alcance, acredito que para que um usuário realmente “saiba” uma LE, é necessário que possua essas quatro subcompetências desenvolvidas.

Defendo, e toda minha tese partiu da minha crença de que é possível aprender espanhol na escola pública brasileira, contrariando a maioria dos trabalhos realizados na perspectiva das Crenças sobre ensino-aprendizagem de LE, com professores brasileiros. Como profissional desse contexto de ensino defendo, para os meus colegas e principalmente para os meus próprios alunos, que se aprende espanhol na escola. No entanto, não acredito na possibilidade do desenvolvimento de uma competência comunicativa completa, isto é, com as quatro subcompetências bem desenvolvidas, principalmente pelas condições do meio. A falta de recursos materiais adequados e variados, a carga horária reduzida, a quantidade de alunos elevada, a diversidade dos estudantes e etc. impedem o professor de desenvolver o que eu acredito ser o ideal de ensino e aprendizagem.

Na escola pública, acredito no desenvolvimento de uma consciência linguística do aluno, com foco em uma competência na língua que envolva as quatro habilidades em língua estrangeira (a compreensão auditiva, a compreensão leitora, a expressão oral e a expressão escrita), focando um pouco em todas ou selecionando uma delas por vez; sempre conferindo prioridade à compreensão leitura, pois é essa a principal, de acordo com os documentos oficiais para o ensino

de língua estrangeira no Brasil (BRASIL, 1998). Isso é o que tento fazer diariamente em minha atuação como professora, não me esquecendo de motivar os alunos e mostrar como a aprendizagem do espanhol é importante, podendo ser agradável e divertida.

O *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes define a consciência linguística (CL) como o conhecimento explícito sobre a língua, a percepção e sensibilidade conscientes ao aprendê-la, ensiná-la ou usá-la. No âmbito da aprendizagem, ela possibilita perceber os aspectos da língua que passariam despercebidos. Está relacionada com o conhecimento que o sujeito possui sobre a língua. As práticas docentes que buscam se nortear na CL são indutivas e reflexivas, explorando no ambiente escolar as intuições sobre a organização e funcionamento do sistema linguístico.

Algumas contribuições do foco da CL são: na dimensão afetiva, afeta a formação de atitudes e ajuda a despertar a atenção, a sensibilidade, a curiosidade e o interesse com relação à LE. Na dimensão social, o desenvolvimento da CL acarreta uma maior tolerância e respeito pelas outras línguas, elementos culturais e diversidade étnica. Na dimensão cognitiva, contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise dos aprendizes, estimula a capacidade de estudo da língua, atingindo outras áreas do conhecimento.

De acordo com Cots et. al (2007):

A Consciência Linguística equivale a certa capacidade de reflexão sobre a língua, assim que a aprendizagem escolar da consciência linguística se justifica na esperança de que essa reflexão metalinguística ajude o aluno a identificar o estreito vínculo entre as formas linguísticas e as funções comunicativas da linguagem, ao mesmo tempo que a analisar e a melhorar suas habilidades oral e escrita¹² (COTS et al, 2007, p.11).

Dessa forma, o papel da CL é fazer com que se repense sobre a atenção dada aos aspectos formais da língua, que foram deixados de lado com a predominância dos métodos comunicativos centrados quase que exclusivamente em atividades focadas no significado. Por consequência, o componente metalinguístico tornou-se desconsiderado na abordagem comunicativa (COTS et. al., 2007).

¹² Tradução minha.

Cabe esclarecer que explorar o desenvolvimento da CL não significa especificamente trabalhar com foco na gramática da língua. Isso não implica a adoção de uma abordagem tradicional de ensino que predomina nos métodos tradicionais. A língua é considerada como um instrumento de comunicação e se procura uma conscientização sobre os fenômenos da língua, em variadas partes como a variação linguística ou aspectos gramaticais. Sua finalidade é levar o aprendiz a participar de forma mais efetiva em diversas situações comunicativas, melhorar suas habilidades linguísticas e de aprendizagem, capacitando o aluno para fazer suas próprias conclusões e hipóteses sobre a língua e a comunicação.

A perspectiva da CL se baseia na aprendizagem da língua meta para atender a necessidades determinadas, direcionadas essencialmente para a execução de tarefas que o falante enfrenta diariamente. A língua não deve ser ensinada como um produto, mas como uma ferramenta que permite criar significados e se comunicar com os demais usuários (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2013).

Com aprendizes mais jovens, como os participantes desta pesquisa, Fernández López (2013) aponta que o desenvolvimento da CL possibilita que o aluno use conscientemente as palavras, construindo significados por meio da utilização das unidades linguísticas, para se comunicar e participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, professor e aluno necessitam trabalhar integrados para que consigam desenvolver uma maior autonomia do aprendiz, de modo que ele possa usar como base o conhecimento já existente sobre a língua, visando enriquecer seu universo linguístico e refletir sobre as habilidades e estratégias já adquiridas.

De acordo com a autora:

A reflexão sobre a língua ou reflexão formal, metalinguística, e a reflexão sobre o uso da língua permitirão que o aluno tome consciência de sua própria aprendizagem e das necessidades que possui e que deve corrigir para alcançar uma maior habilidade linguística. O desenvolvimento dessa consciência linguística no falante será o principal trabalho do professor de línguas, cujo objetivo deve ser que o aluno melhore sua competência comunicativa, que aprenda a manejar conscientemente as palavras¹³ (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2013, p.03).

Para tanto, faz-se necessário que o professor planeje suas aulas, conheça as características dos seus alunos, tenha bem definidos os seus objetivos para o

¹³ Tradução minha.

ensino-aprendizagem e, principalmente, uma formação teórica e didática sólida para efetivá-las.

O conceito de consciência linguística engloba qualquer aspecto relacionado com a língua em que se centre a atenção (COTS et al., op. cit). Desse modo, a CL pode ser trabalhada nas mais variadas etapas de aprendizagem e com aprendizes de qualquer idade. Possibilita direcionar o ensino para as mais diversas habilidades comunicativas e componentes da linguagem como: aquisição de habilidades linguísticas, desenvolvimento da consciência semântica, desenvolvimento da consciência fonológica, desenvolvimento da consciência morfológica, desenvolvimento da consciência pragmática, desenvolvimento da consciência linguística e etc., dependendo do objetivo planejado previamente pelo professor (FERNÁNDEZ LÓPEZ e MARTÍ SÁNCHEZ, 2017).

Essas são algumas de minhas principais crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem em LE, que me parecem mais pertinentes para a discussão deste trabalho e que aparecem, direta ou indiretamente, nos dados coletados ou na execução dos testes de conhecimento.

Na próxima seção, apresento considerações sobre o livro didático e o PNLD.

2. 7 O livro didático e o PNLD

Todo o professor, independente do nível de ensino e da disciplina que ministra, sabe que o material didático é um elemento fundamental para o ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, conforme mencionado na introdução desta pesquisa e descrito no Capítulo 3, referente à metodologia, para as aulas de espanhol na turma em que a investigação foi desenvolvida, optei por usar o livro didático (LD) como material base para a execução das aulas, com complementações. Essa escolha foi feita porque minha intenção era comprovar que, mesmo com os poucos recursos para o ensino de ELE disponíveis na escola pública, é possível desenvolver a aprendizagem de ELE do aluno. Dessa forma, acredito ser necessário discutir no referencial teórico desta tese considerações sobre a importância do livro didático, bem como o que é o Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, pois é através dessa iniciativa governamental que os alunos desse

contexto de ensino têm acesso ao LD, único material de apoio disponível ao professor para as aulas.

Por material didático entendo qualquer material que possa auxiliar professores e alunos nesse processo, como vídeos, áudios, DVDs, livros didáticos, apostilas, entre outros (VILAÇA, 2009). A função do material didático é auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de sua imprescindibilidade para o ensino, o número de pesquisas sobre produção de material didático ainda é muito pequeno e os trabalhos existentes sobre essa temática, na sua maioria, concentram-se focados nos livros didáticos e pouco se trata da elaboração de materiais específicos.

Desse modo, os LDs são considerados os “materiais didáticos por excelência” (VILAÇA, 2009). Isso se deve ao fato de o livro didático ser o mais discutido na literatura e por ser o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aulas de LE. O livro didático desempenha os papéis de apresentação de conteúdo, fonte de atividades práticas e para interação entre os alunos, fonte de referência para gramática, vocabulário e suporte para os professores. Nessa perspectiva, o LD funciona como um “portador de verdades” (CORACINE, 1999), pois se tornou a autoridade que delimita os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade com as medidas governamentais para a educação vigente, além de ser o representante por excelência da LE a ser ensinada na escola pública (CORACINE, 1999). Assim, ele constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, com foco no ensino fundamental e médio, nos quais ocupa um lugar de destaque a ponto de muitos se questionarem se o ensino está centrado no aluno ou no LD.

Ademais, devido à grande carga horária atribuída aos professores de LE, o LD adquire importância por constituir uma receita pronta e fácil de executar, chegando a condicionar o ensino em sala de aula, visto que muitos professores recorrem exclusivamente a ele (FERRO & BERGMANN, 2008). Dessa maneira, é a principal fonte de acesso ao “saber institucionalizado” de que dispõem professores e alunos no contexto escolar (CARMAGNANI, 1999).

Com relação à adoção do LD pelos professores na sala de aula, as principais polêmicas se dividem em duas posturas diferentes: 1ª) o seu uso constante e fiel, por constituir um apoio necessário para o ensino; e 2ª) a não adoção porque os professores de língua estrangeira deveriam preparar seu próprio material, considerando que os livros disponíveis no mercado brasileiro não são bons

(CORACINE, 1999). Nos dias atuais, já são encontrados no mercado livros didáticos para o ensino de LE considerados bons, porém, ainda são poucos e muito caros. No entanto, independentemente do LD adotado, sua importância para o ensino-aprendizagem em sala de aula é inegável. De acordo com Souza (1999), ele representa o lugar do conhecimento definido, correto e pronto, e, dessa forma, constitui a fonte última (e às vezes, única) de referência para a prática do professor. Desse modo, “a autoridade do LD concentra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber decifrado, pois se supõe que ele contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada” (SOUZA, 1999, p.27). Assim, o LD é considerado elemento constitutivo do processo educacional brasileiro.

No Brasil, considerando-se o papel de destaque que o LD ocupa no ensino-aprendizagem, existe um programa do Ministério da Educação - o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) - que objetiva analisar e selecionar LDs para que se mantenha a qualidade dos materiais utilizados nas escolas públicas do país. Esse programa existe desde 1929, passando por várias denominações, sendo que somente em 1985, começou a ser nomeado dessa forma. A Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a educação básica, o qual objetiva fornecer para as escolas livros didáticos, acervos de obras literárias, dicionários e obras complementares. Esse programa ocorre em ciclos trienais alternados, distribuindo e adquirindo livros didáticos para uma determinada etapa de ensino da educação básica. Os livros didáticos do Programa são classificados em dois tipos: os reutilizáveis, que são distribuídos aos alunos no início do ano letivo e recolhidos no final do mesmo ano para que outros alunos os reutilizem até o término do triênio corrente; e os consumíveis, que são aqueles que ficam com os alunos no final do ano letivo. São reutilizáveis os livros de: Matemática, Língua Portuguesa, História, geografia, Ciências, Física, Química e Biologia; e são consumíveis os componentes de: Alfabetização Matemática, Letramento e alfabetização, Filosofia, Sociologia, Inglês e Espanhol.

Os livros disponíveis para a escolha das escolas são inscritos por meio de edital pelas editoras. A avaliação das obras é coordenada por instituições selecionadas pelo MEC, por meio de edital, sendo feita por professores da educação básica e do ensino superior de cada componente curricular.

Para a escolha do LD a ser adotado, os professores das respectivas disciplinas escolhem, dentro da lista de livros aprovados pelo MEC, dois títulos para

adoção. Caso não seja possível que o livro escolhido pelo professor seja enviado para as escolas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda opção escolhida.

Para a análise das obras aprovadas pelo Programa, o PNLD dispõe de um Guia Nacional do Livro Didático (GNLD), que descreve as coleções aprovadas e serve como um norteador para que o professor possa selecionar o material mais adequado aos seus objetivos, dentre os títulos aprovados pelo Programa. A cada três anos é elaborada uma nova versão do Guia.

No processo de legitimação do LD como o principal instrumento do ensino-aprendizagem em sala de aula, é necessário que seja considerado a criação desse programa, que é o mais antigo voltado à distribuição de obras didáticas para estudantes de escolas públicas brasileiras, e que representa um dos principais acontecimentos históricos que contribuíram para esse processo. O PNLD teve início em 1929 e, ao longo de seus 89 anos, foi sofrendo mudanças e adquirindo distintas denominações. A seguir, apresento um breve panorama histórico do PNLD, destacando suas principais mudanças:

1929 – Criação do Instituto Nacional do Livro (INL): contribuiu para legitimar o livro didático nacional, auxiliando no aumento de sua produção.

1938 – O Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); e estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no Brasil.

1945 – O Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD. Restringiu ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

1966 – Criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) por meio de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), objetivando coordenar as ações com relação à produção, edição e distribuição do LD.

1970 - Implementação do sistema de coedição de livros didáticos com editoras nacionais por meio da Portaria nº 35, de 11/3/1970, do MEC.

1971 – O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) foi desenvolvido pelo Instituto Nacional do Livro (INL).

1985 - O Plidéf deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85.

2003 – Publicação da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003 que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

2009 – Publicação de duas resoluções importantes:

1ª) A resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 regulamentou o PNLD para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

2ª) A resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 estabeleceu novas regras para participação no PNLD: a partir dessa data as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. Inclusão do componente de língua estrangeira (inglês e espanhol) para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e para os alunos do ensino médio. Também foram incluídos os componentes de filosofia e sociologia (volume único e consumível).

Destaco que, apesar dos 89 anos de existência do PNLD, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna somente passou a ser incluído no Programa no ano de 2009; porém, foi somente no ano de 2011 que os LDs dessa disciplina foram efetivamente distribuídos às escolas públicas de educação básica brasileira. De acordo com o Guia de Livros Didáticos (GLD), do PNLD (Ministério da Educação, 2011), a inclusão da língua estrangeira foi um momento histórico importante para as escolas públicas brasileiras, pois refletiu “um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes” e representou “um avanço na qualidade do ensino público brasileiro” (Ministério da Educação, GLD, 2011, p.09). Ainda, conforme esse Guia, a adoção de uma coleção de LD não substitui o trabalho do professor, mas a inclusão do componente língua estrangeira no Programa deve ser comemorada, considerando que as habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em língua estrangeira, não devem ser um “privilegio exclusivo das camadas favorecidas” (p.11). Desse modo, a inclusão desse componente é importante para a formação social do indivíduo.

Atualmente, o Programa é voltado para toda a educação básica, ensinos Fundamental e Médio, excetuando-se a educação infantil; e objetiva fornecer para as escolas de educação básica livros didáticos, acervos de obras literárias, dicionários e obras complementares. Esse programa ocorre em ciclos trienais alternados, distribuindo e adquirindo livros didáticos para uma determinada etapa do ensino básico.

Para finalizar, ressalto que, apesar da importância do componente espanhol língua estrangeira que levou à inclusão dos livros didáticos dessa disciplina no ano

de 2009, infelizmente, devido às últimas reformas curriculares, os livros de espanhol saíram do PNLD. Para a escolha do LD para o próximo triênio, que será realizada no ano de 2020 para o ensino fundamental e 2021, ensino médio, não há disponibilidade de livros de língua espanhola; somente de língua inglesa.

Neste capítulo de referencial teórico, apresentei a literatura que embasa a realização desta pesquisa, no qual discuti questões referentes aos documentos oficiais, ao ensino de ELE no Brasil e à expectativa de aprendizagem de espanhol no ensino fundamental, além da fundamentação teórica de crenças no ensino-aprendizagem de línguas e sobre o LD e o PNLD. No próximo capítulo, descrevo a metodologia utilizada nesta investigação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia utilizada na tese. Este trabalho se constitui como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. As investigações com metodologia qualitativa se caracterizam por analisar o discurso e as atitudes/ações do sujeito como um resultado ou produto de sua percepção do mundo (LAVILLE E DIONE, 1999). Desse modo, é necessário que o investigador tenha empatia com o objeto e imersão no contexto investigado, o que possibilita que ele conheça e partilhe da cultura, das práticas sociais, das experiências e das vivências dos participantes da pesquisa (CHIZZOTTI, 2009).

O estudo de caso, na perspectiva da pesquisa qualitativa, contribui para a compreensão de fenômenos individuais, nas mais variadas áreas de investigação (Letras, Psicologia, Sociologia, História, Educação e etc.). Permite preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

Caracteriza-se por ser uma investigação e uma descrição intensiva de um objeto ou contexto particular. Pode ser efetivado de diferentes perspectivas e utilizar vários métodos para a sua realização. Sua finalidade primordial é gerar uma compreensão exaustiva de um determinado tema. Sua análise se baseia na interpretação pessoal do investigador, que é realizada a partir da análise dos dados (SIMONS, 2011).

Esta tipologia de investigação se baseia em variadas fontes de evidências e se apoia em proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, op.cit., p.33). Os estudos de caso também se destacam nas pesquisas que envolvem uma avaliação que pode variar e se adequar aos objetivos da pesquisa, como no caso desta investigação, que visa definir a aprendizagem dos alunos (YIN, 2001).

A seguir, apresento as abordagens de investigação de crenças adotadas neste trabalho, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Em seguida, retrato os participantes e o contexto da investigação, bem como o livro didático utilizado para as aulas.

3.1 Abordagens de investigação de crenças

Barcelos (2001) propõe três abordagens para a investigação de crenças, conforme a definição, metodologia e relação entre crenças e ações. A primeira é chamada abordagem normativa, na qual as crenças são inferidas a partir de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda é a abordagem metacognitiva, que utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A terceira é a abordagem contextual, a qual usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças por meio de afirmações e ações, podendo incluir também a análise do discurso. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada neste estudo se baseia nas abordagens metacognitiva e contextual, descrita em Barcelos (2001).

A abordagem metacognitiva permite que se reflita sobre a análise no decorrer da coleta e da análise dos dados. Os estudos, nessa abordagem, definem as crenças como conhecimento metacognitivo, e seu pressuposto básico é que os participantes são capazes de refletir sobre seu processo de ensinar e aprender línguas, bem como de articular suas crenças. A base dessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação, que ajuda os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem. Essa abordagem infere as crenças por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários semiestruturados e autorrelatos (BARCELOS, 2001).

Vieira-Abrahão (2006) enquadra a abordagem metacognitiva de investigação das crenças dentro da perspectiva qualitativa, que corresponde a um termo mais geral, que envolve diferentes abordagens de investigação e compartilham as características de serem realizadas dentro de contextos naturais. A abordagem metacognitiva é descritiva, pois os dados são coletados em forma de palavras e não em números, como na pesquisa quantitativa; foca o processo, não se detendo nos resultados ou no produto; é indutiva porque os dados são analisados indutivamente, sem a preocupação de apresentar evidências para comprovar as hipóteses previamente estabelecidas; e é voltada para o modo como os participantes constroem significados a partir de suas ações e suas vidas.

Já a abordagem contextual de estudos de crenças representa a perspectiva mais atual de investigação. Ela não utiliza somente um instrumento, como os questionários, e não define as crenças como pensamento cognitivo. A investigação é

realizada por meio de observações de aula e análise do contexto, no qual os professores ou alunos atuam. Desse modo, não apresenta por finalidade generalizar as crenças dos professores ou alunos, mas sim compreendê-las em seus contextos específicos. Nesse sentido, as crenças são caracterizadas como específicas e dependentes de um determinado contexto. Os estudos nessa abordagem procuram relacioná-las com a influência exercida por contextos anteriores de aprendizagem de línguas dos participantes, bem como suas ações dentro de um determinado ambiente específico. A metodologia envolve o uso de entrevistas e observações. “Esse é o ponto que difere essa abordagem das outras. Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos” (BARCELOS, 2001, p.12).

3.2 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

Os instrumentos para coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram o questionário semiestruturado, que foi aplicado duas vezes, uma no início e outra no final do ano letivo; um teste com exercícios referentes aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo em língua espanhola, aplicado em três momentos do ano (no início, na metade e no final); a entrevista semiestruturada, que foi realizada com os alunos participantes no término do ano letivo, e os diários de classe da professora-pesquisadora.

Para um estudo mais atual de investigação das crenças, nenhum instrumento de coleta é suficiente por si só. Desse modo, a combinação de instrumentos se faz necessária para promover a triangulação entre os dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Na sequência, trato especificamente de cada um dos instrumentos. A análise das crenças identificadas, por meio da coleta de dados obtidos com a realização do questionário e da entrevista, será realizada com base na inferência da pesquisadora, conforme descrito por Barcelos (2001), assim como nos trabalhos sobre crenças citados neste referencial teórico.

3.2.1 O questionário

Conforme Barcelos (2001), os questionários têm sido amplamente utilizados nas pesquisas de crenças, oferecendo as vantagens de serem menos ameaçadores que as observações. Eles são instrumentos elaborados para coletar dados que estão prontamente disponíveis e que não poderiam ser obtidos pela observação.

Conforme Gil (1994, p, 124):

Pode-se definir o questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Os questionários são comumente empregados na pesquisa qualitativa para a coleta de dados primários, ajudando na identificação de problemas de pesquisa e na formulação de estruturas conceituais. Isso porque esse tipo de investigação se preocupa em formular teorias a partir da análise dos dados e não buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente (MARCHESAN e GONÇALVES RAMOS, 2012). Consiste num conjunto de questões pré-estabelecidas, sistemáticas, organizadas numa determinada sequência, que constituem o tema da pesquisa (CHIZZOTTI, 2009).

O questionário (Apêndice A), elaborado a partir do modelo apresentado por Selvero (2013), é constituído por 15 questões, na sua maioria fechadas, que buscaram identificar o perfil dos alunos, com relação ao gênero (masculino e feminino) e idade (Questões 1 e 2), coletar dados sobre o contato com línguas estrangeiras (Questão 3) com o ensino de língua espanhola (Questões 4 e 5), bem como identificar as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de espanhol (Questões 6, 7 e 8). Ademais, objetiva verificar se o aluno acredita que todas as pessoas poderiam aprender espanhol (Questão 6), se acredita que é possível que essa aprendizagem ocorra na escola (Questão 7) e se acredita que é possível aprender espanhol na escola pública (Questão 8). Também pretende mapear quais as crenças dos participantes com relação ao ensino-aprendizagem de espanhol (Questões 9, 10, 11, 12 e 13) e sobre o que o aluno considera importante que a aula tenha - recursos, materiais didáticos, tipologia de exercícios e etc. - (Questão 9). Além disso, busquei saber sobre o grau de dificuldade da aprendizagem da língua

espanhola (Questão 10), sobre as expectativas e como o aluno se sente quanto à aprendizagem desse idioma (Questão 11), as crenças sobre elementos/fatores para a aprendizagem de língua estrangeira - material didático, interesse pessoal, preparo dos professores e etc. (Questão 12). Ainda permite identificar como o aluno imagina que serão as aulas (Questão 13). Para finalizar, com a Questão 14 busco saber qual a importância da aprendizagem de espanhol e a crença sobre a facilidade da aprendizagem dessa LE (Questão 15).

Destaco que, considerando que os participantes são alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, tentei facilitar, por meio do vocabulário e da escrita do texto, a compreensão do participante da melhor forma possível, adequando as perguntas a seu nível de conhecimento linguístico e de maturidade. Saliento que o questionário foi escrito em língua portuguesa, pois os alunos, no momento da aplicação do primeiro questionário, ainda não apresentavam, na sua grande maioria, conhecimentos ou contato com o espanhol, o que dificultaria a coleta, visto que não fiz intervenções nem explicações no momento das respostas pelos aprendizes. Ressalto que um questionário piloto já havia sido realizado anteriormente com alunos do sexto ano em 2015, os quais se encontravam no sétimo ano no período da coleta. Considerando as dificuldades relatadas pelos alunos na pilotagem, o questionário foi reformulado com a finalidade de se adequar ao nível de compreensão dos participantes.

O mesmo questionário foi aplicado em dois momentos: no início do ano letivo, no primeiro dia de aula, que aconteceu em 01 de março de 2016; e no final do ano letivo, no dia 05 de janeiro de 2017. O primeiro questionário objetivou mapear as crenças dos alunos antes do contato formal com a língua espanhola; já o segundo teve por finalidade mapear o desenvolvimento e a mudança nas crenças.

As crenças mapeadas pelo questionário foram identificadas com base na inferência da professora-pesquisadora a partir dos dados coletados conforme aponta Barcelos (2001).

3.2.2 A entrevista

As entrevistas (apêndice B), gravadas em áudio, foram realizadas nos dias 11 e 12 de janeiro de 2016, última semana de aula com os alunos. A aplicação desse

instrumento teve por objetivo esclarecer e aprofundar dados coletados por meio dos questionários.

As entrevistas apresentam a duração de 1 minuto em média. Destaco que foram realizadas durante as aulas, pois eu não contava com alguém que me auxiliasse com os demais alunos para que eu fizesse somente a entrevista e não existia a possibilidade de aplicar o instrumento fora do turno da aula. Desse modo, a duração precisava ser curta. Elas foram realizadas aluno por aluno, durante o período da aula de espanhol por mim. Para a realização, retirei um aluno por vez da sala, e realizei a entrevista no corredor da escola, pois, como os participantes são crianças, eu não poderia me afastar muito da sala e deixá-los sem supervisão. O restante dos alunos da turma se encontrava realizando atividades deixadas na sala de aula. Nos últimos dias de aula, os períodos foram reduzidos, em virtude do calor das salas de aula, haja vista que, no ano da realização da pesquisa, a escola não contava com aparelhos de ar condicionado ainda e os ventiladores existentes não podiam ser ligados por causa de problemas na parte elétrica da escola. Assim, as entrevistas foram feitas com períodos de 30 minutos. Destaco que, para selecionar quais os participantes que seriam entrevistados em cada um dos dias, disse aos alunos que os selecionei por sorteio. Cabe ressaltar que realizei todas as coletas com todos os alunos presentes na turma; e só eu sabia quais eram os alunos que contemplavam todos os critérios para serem sujeitos da investigação. Desse modo, os alunos acreditavam que todos eram participantes. Isso foi necessário, pois, quando se trabalha com crianças, é importante que eles não se sintam excluídos e que todos se sintam encorajados e acolhidos em todas as propostas.

Conforme Ludke e André (2012), as entrevistas menos estruturadas são mais adequadas atualmente para as pesquisas em educação, pois as informações que se quer conhecer dos entrevistados são abordadas de modo mais conveniente com um instrumento mais flexível; pois esse tipo de entrevista é desenvolvido a partir de um esquema básico, mas não rígido, que permite ao pesquisador fazer as alterações necessárias durante o andamento da pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, op. cit). Dentro de uma perspectiva de investigação metacognitiva de investigação de crenças, as entrevistas são um instrumento privilegiado, pois os participantes têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências, o que possibilita que as crenças sejam inferidas pelo pesquisador por meio do discurso do participante.

A entrevista representa um dos instrumentos clássicos para a coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa. Esse procedimento, de acordo com Ludke e André (2012), permite que o pesquisador aprofunde os levantamentos obtidos por outras técnicas de coleta de dados mais superficiais, como os questionários, permitindo que se façam correções, esclarecimentos e adaptações nas informações desejadas.

Assim, por meio da entrevista, objetivei aprofundar a pesquisa em alguns pontos de interesse, esclarecer dúvidas com relação às repostas dos participantes que surgiram a partir da análise do questionário, bem como confrontar/comparar as informações obtidas pelos dois instrumentos de coleta.

3. 2.3 O teste

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é o de verificar o que os alunos aprenderam em LE durante o ano letivo. Para tanto, um dos instrumentos utilizados nesta investigação foi um teste de conhecimento de língua espanhola (Apêndice C), com conteúdos que foram trabalhados no decorrer do ano letivo de 2016.

O planejamento do teste foi realizado com base em uma projeção de conteúdos que eu acreditava que seriam trabalhados durante o período letivo. O teste de conhecimento, escrito em língua espanhola, é constituído por 7 exercícios. O número de atividades foi determinado, considerando os 50 minutos de aula da disciplina, haja vista que os alunos necessitam realizar a avaliação em um único dia. Ressalto que as cópias entregues para os alunos foram feitas com impressão colorida e fornecidas por mim. Os professores não contam com fotocópias ou impressões de materiais didáticos de qualquer espécie para a execução das aulas, apenas para as avaliações finais do trimestre.

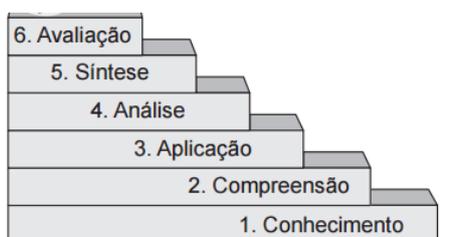
Para a elaboração de cada atividade do teste, considerei a Taxonomia de Bloom (1956) em sua atualização proposta em 2001 por Anderson et.al. A palavra taxonomia vem do grego e significa ordenamento (*taxis*) e norma (*nomos*); e em um sentido mais geral, é a ciência que trata os princípios da classificação. Pode ser aplicada a qualquer aspecto ou âmbito da vida. Benjamin Bloom a aplicou na definição dos objetivos da educação. A proposta, elaborada em 1956 por uma comissão multidisciplinar de especialistas dos Estados Unidos, foi liderada por Bloom em colaboração com Englehart, Furst, Hill e Krathwolh. É um sistema de

classificação de objetivos e habilidades que os professores desejam que seus alunos alcancem que engloba três aspectos: cognitivo (relacionado ao aprender, dominar um conhecimento), afetivo (relacionado a sentimentos e posturas) e psicomotor (relacionado a habilidades físicas específicas). Para a discussão e explicação do teste desta investigação, utilizei e me detive no nível cognitivo.

A Taxonomia de Bloom é um instrumento no qual os professores podem se apoiar para planejar e definir os objetivos instrucionais, elaborar e escolher instrumentos de avaliação. Ajuda na definição dos objetivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo; desse modo, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. As vantagens de se usar essa taxonomia, é que ela pode servir como base para o desenvolvimento de instrumentos avaliativos e definição de estratégias para avaliar e estimular o processo de aquisição de conhecimento dos alunos.

Na perspectiva da taxonomia, a aprendizagem de níveis superiores depende da aquisição de conhecimento e habilidades de níveis inferiores, promovendo a educação como uma forma de horizonte holístico. O domínio cognitivo está dividido em seis níveis que vão do mais simples ao mais complexo (Figura 1). Isso significa que, “para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior” (FERRAZ e BELHOT, 2010, p.4). Os processos categorizados são cumulativos, caracterizando uma relação de dependência entres os níveis, organizados de acordo com a complexidade dos processos mentais (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Figura 1 - Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwolh, que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom.



Fonte: Ferraz & Belhot, 2010.

A descrição das categorias do domínio cognitivo de acordo com Taxonomia de Bloom (1956) são:

Conhecimento: o aluno recorda e reconhece informação, ideias e princípios, aproximadamente da mesma forma que ele aprendeu. Alguns verbos relacionados com adquirir conhecimento: escrever, descrever, numerar, identificar, etiquetar, ler, reproduzir, selecionar, nomear, dizer, definir.

Compreensão: o estudante esclarece, compreende e interpreta a informação com base em conhecimento prévio. Entende e apropria-se do que foi aprendido. É demonstrada quando o aluno apresenta a informação de outra maneira, busca relações, interpreta e associa a outros acontecimentos, identificando causas e consequências. Alguns verbos relacionados: classificar, citar, converter, descrever, discutir, explicar, generalizar, dar exemplos, expor, resumir, ilustrar, parafrasear.

Aplicação: o aluno seleciona, transfere e utiliza dados e princípios para completar uma tarefa ou solucionar um problema. O aprendiz transfere, usa dados e regras para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão. Utiliza o que foi aprendido, aplica as habilidades adquiridas a novas informações apresentadas. Utiliza a informação que recebeu a situações novas e concretas para resolver problemas. Verbos relacionados: usar, recolher, construir, calcular, controlar, determinar, estabelecer, incluir, produzir, proporcionar, relacionar, solucionar, transferir, aplicar, resolver, utilizar, demonstrar, informar, aplicar, relatar, contribuir.

Análise: o aluno classifica e relaciona as hipóteses, evidências ou estruturas de uma pergunta ou afirmação/declaração. O aluno distingue, classifica, relaciona evidências ou estruturas de um fato ou pergunta, questiona-se, elabora hipóteses. Decompõe o todo em suas partes e pode solucionar problemas a partir do conhecimento adquirido, raciocina. Tenta entender a estrutura da organização do material informativo, examinando as partes que o compõe. Identifica motivos e causas, fazendo inferências ou encontra evidências que corroboram com suas generalizações. Verbos relacionados: analisar, discriminar, categorizar, distinguir, comparar, ilustrar, contrastar, precisar, separar, limitar, priorizar.

Síntese: o aluno gera, integra e combina ideias em um produto. O aluno cria, integra, combina ideias, planeja, propõe maneiras de fazer. Cria aplicando conhecimentos e habilidades anteriores para produzir algo novo ou original. Adapta-se, colabora, prevê, antecipa, comunica-se, categoriza. Verbos relacionados: criar,

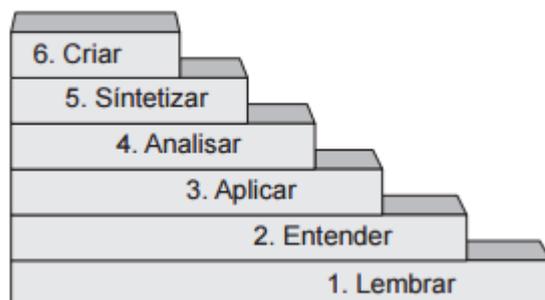
adaptar, planejar, antecipar, categorizar, elaborar, inventar, combinar, desenvolver, comparar, comunicar, compilar, compor, contrastar, expressar, formular, integrar, reconstruir, reorganizar, revisar, estruturar, facilitar, gerar, substituir, reforçar.

Avaliação: o aluno valora, avalia ou critica com base em modelos e critérios específicos. O estudante avalia situações, emite juízos sobre situações determinadas, a partir das próprias opiniões. Verbos relacionados: concluir, contrastar, criticar, decidir, definir, julgar, justificar.

Com o objetivo de rever os conceitos teóricos apresentados por Bloom et. al (1956), quarenta anos depois de sua publicação, em 2001, um novo grupo de especialistas se reuniu em Syracuse, em Nova Iorque/EUA, considerando como pano de fundo de discussão os novos avanços psico-pedagógicos, tecnológicos, recursos que foram introduzidos no campo educacional. O grupo foi coordenado por David Krathwohl, que participou da Taxonomia original de 1956. O resultado da revisão resultou no livro intitulado *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (Anderson et. al, 2001).

Após análise da taxonomia original, foi constatada a necessidade de mudar o termo de *domínio cognitivo* para *domínio do processo cognitivo* (Quadro 4), que, de acordo com os especialistas, é uma nomenclatura mais objetiva e está mais de acordo com o processo educacional. O modelo revisado (Figura 2) conserva o desenho hierárquico do original, mas considera a possibilidade de intercalar as categorias do processo cognitivo, o que flexibiliza o processo. Ademais, permite demonstrar que certos conteúdos podem ser mais fáceis de ser apreendidos a partir do estímulo de uma categoria mais complexa. O princípio da progressão da complexidade foi mantido, no entanto, foi concedida maior flexibilidade ao conceito de acúmulo e dependência de cada categoria, isso porque diferentes disciplinas necessitam de processos cognitivos diferenciados, os estilos de aprendizagem possibilitam que os alunos aprendam melhor em alguns estágios que em outros, e o conceito de metacognição permite que os alunos transitem livremente pelas categorias com o objetivo de melhorar seu autoaprendizado.

Figura 2 - Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwohl e Airasin, 2001



Fonte: Ferraz & Belhot (2010).

Quadro 4 - Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada

1. **Lembrar:** Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.
2. **Entender:** Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
3. **Aplicar:** Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.
4. **Analisar:** Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
5. **Sintetizar:** Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.
6. **Criar:** Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: Ferraz & Belhot, 2010, p. 469.

Assim, considerando as categorias da taxonomia original e de sua revisão, optei por seguir os níveis da proposta de Anderson et, al (2001) por ser mais atualizada e mais adequada ao contexto educacional. Usando os princípios da atualização da taxonomia para explicar o teste aplicado, primeiro descrevo o teste. No segundo momento, apresento, no Quadro 5, a relação de cada atividade com as categorias da taxonomia. Posteriormente, a análise do teste será discutida considerando também a adaptação da taxonomia para LE realizada por Leffa (2008).

Quadro 5 - Associação do teste de conhecimento com a Taxonomia de Bloom – Revisada

Teste	Categoria da Taxonomia
Atividade 1	3. Aplicar
Atividade 2	6. Criar
Atividade 3	6. Criar
Atividade 4	1. Lembrar
Atividade 5	2. Entender
Atividade 6	4. Analisar
Atividade 7	5. Avaliar

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira atividade, na primeira aplicação do teste, solicitava que os alunos completassem as frases com algumas expressões apresentadas em um quadro. O conteúdo abordado nesse exercício englobava os conteúdos de apresentações, idades das pessoas/numerais, profissões e verbos no presente do indicativo, que foram trabalhados em momentos variados do ano letivo. As expressões do quadro eram: *es, somos de, vivo, tengo, trabaja, me llamo*. Posteriormente, optei, na segunda aplicação do teste, por modificar essa questão, com base nos comentários dos alunos durante a realização da primeira aplicação. Os alunos consideraram que a atividade era muito fácil e que, por isso, não exigia “esforço” para resolvê-la. Assim, adaptei de modo que as palavras/verbos do quadro indicassem apenas a pessoa (pronome pessoal) e o verbo no infinitivo. Desse modo, os alunos precisariam aplicar (Nível 3) o conhecimento sobre o conteúdo para resolver a questão.

As atividades número 2 e 3 (Nível 6) apresentam situações comunicativas, nas quais os alunos necessitariam falar com pessoas que encontrariam em situações diferentes. No segundo exercício, o aluno está viajando para a praia de

férias e conhece uma nova pessoa. Assim, ele deveria construir um diálogo de apresentação. Nessa atividade, a intenção é que o aluno mobilizasse os conhecimentos sobre apresentações, características do gênero diálogo e produza o texto, considerando os critérios de formalidade e informalidade, haja vista que a proposta era conversar com uma pessoa desconhecida.

Já no terceiro exercício, a situação apresentada se refere à ocasião de o aluno estar no *shopping*, encontrar um de seus professores e o cumprimentar. Nesse caso, apesar de o aluno conhecer a pessoa, ele necessitaria mobilizar os conhecimentos de saudações, sobre o gênero diálogo e adequar a conversa a esse contexto de formalidade (Nível 6).

No quarto exercício são apresentadas no enunciado as expressões *gusta* e *gustan* e solicita que aluno complete as frases apresentadas abaixo com um das duas formas. Nesse caso, o aluno necessitaria recordar (Nível 1) o uso desse verbo e aplicá-lo adequadamente.

O quinto exercício solicita que o aluno elaborasse uma frase com cada uma das atividades apresentadas, empregando o verbo *encantar*. Ao lado de cada uma das letras, é apresentada a pessoa, indicando a flexão verbal solicitada. Desse modo, o aluno necessitaria entender (Nível 2) o uso desse verbo para conseguir responder a atividade.

A sexta atividade apresenta um mapa autêntico, que trata da localização de um restaurante de comida típica da cidade de Montevidéu (Uruguai). Inicialmente, a solicitação era para que o aluno observasse o mapa; e na sequência, respondesse as perguntas apresentadas, considerando as expressões de localização apresentadas no quadro (*a la derecha, a la izquierda, enfrente, recto, gira, cuadra, esquina*). Cada uma das frases apresentadas propõe uma situação em que uma pessoa ou o próprio aluno se encontraria em um determinado ponto do mapa e deveria chegar a outro ponto solicitado. Desse modo, o aluno necessitaria analisar (Nível 4) o mapa, localizar-se e empregar a expressão que julgasse adequada para resolver a questão de cada uma das três situações (letras a, b e c).

A sétima e última atividade, no primeiro teste, apresentava um mapa da divisão política do Brasil, retirado da internet, e solicitava que o aluno o observasse (Nível 5), comparasse a distância entre os estados apresentadas nas seis situações propostas (letras a,b,c,d,e,f) e respondesse, usando as expressões *lejos de* e *cerca de*. No segundo teste, a questão foi substituída, pois, em sua primeira elaboração,

não me permitia saber se o aluno havia aprendido o conteúdo ou se apenas conseguia resolver devido à transparência entre a língua portuguesa e a espanhola. Assim, no segundo teste, a atividade apresenta uma situação em que o aluno deveria imaginar que estava fazendo uma entrevista para um colega de aula e, que para isso, deveria mobilizar os conteúdos referentes à expressão de gostos e preferências trabalhados em aula (Nível 6).

A aplicação do teste ocorreu em três momentos do ano letivo: em 21 de março, no início; o segundo, em 09 de agosto; e o terceiro que foi aplicado nos últimos dias de aula, no dia 04 de janeiro de 2017. Destaco que esse teste foi elaborado por mim, professora regente dos participantes e autora da pesquisa, considerando conteúdos que eu projetava que seriam vencidos no decorrer do ano letivo. Com isso, evidencio que, no momento da primeira e segunda aplicações do teste, os alunos não tinham visto formalmente todos os conteúdos. O Objetivo da utilização desse instrumento é o de verificar qual o nível de aprendizagem dos alunos ao final do ano letivo, tendo em vista as condições de ensino oferecidas por esse contexto.

3. 2. 4 Os diários de classe

Nesta pesquisa, utilizo os diários de classe como instrumentos para o registro das aulas durante todo o ano letivo, e para registrar a aplicação dos instrumentos de coleta. A cada aula, eu, a professora-pesquisadora, registrei o andamento do dia, o conteúdo abordado e minhas impressões com relação à aprendizagem dos alunos. Ao todo, durante o ano letivo de 2016, que ocorreu entre 01 de março e 16 de janeiro de 2017, foram ministradas 75 aulas de espanhol na turma participante, contabilizando os períodos integrais e reduzidos. Destaco que, para esse cálculo, não foram contadas as aulas que foram somente registradas e não ministradas frente a aluno. Ainda cabe ressaltar que, a partir de novembro, passei a ministrar nesta turma aulas de ensino religioso, mas essas aulas não foram contadas no total das aulas para a pesquisa e que não foram utilizadas para sua execução.

Os diários são documentos que professores escrevem, contendo suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas (ZABALZA, 2004). Há vários tipos de diários de aula e várias nomenclaturas, mas, no geral, todos se

referem a mesma técnica de documentação. São narrações que podem ser realizadas tanto por professores em formação, quanto por professores em exercício. Os diários podem variar de acordo com o conteúdo, periodicidade e função que cumprem. Esses registros podem ser feitos ao término de cada aula, ao final do dia ou da semana.

O conteúdo e o estilo da narração do diário são determinados de acordo com o estilo do professor, não há uma forma fixa de escrevê-lo, ficando a critério do escrevente. Do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte de abordagens e linhas de investigação baseadas em “documentos pessoais” ou “narrativas autobiográficas”, de orientação basicamente qualitativa. São amplamente utilizados em pesquisas qualitativas pela característica de conseguir atingir âmbitos objetivos e individuais, cumprindo a função de envolver o professor metodologicamente na investigação.

O diário é importante principalmente para a reflexão profissional, pois é um instrumento capaz de penetrar na zona de desenvolvimento pessoal do professor. Por meio dele, os professores conseguem ver claramente quais são os dilemas que os preocupam, e tentar resolvê-los partindo da reflexão. Também servem como instrumentos de avaliação da própria prática do professor. Os diários possibilitam observar o desenvolvimento profissional, quando trabalhado com um caráter aberto e sistemático, ou seja, quando o professor expressa livremente suas impressões, ideias e vivências, por meio da observação contínua de sua prática. É importante que contenha o máximo de fatos que o professor se lembre da aula, os pontos positivos e negativos de sua atuação, impressões sobre o seu desempenho, comportamento e respostas dos alunos, sem omitir detalhes importantes. A reflexão, sobre o que está sendo escrito e quem está narrando, é um dos aspectos mais importantes na elaboração do diário. O diário proporciona a quem escreve três posições distintas: a de *ator* dos fatos narrados; a de *narrador*, que narra os fatos situando-se fora deles; e a de *pesquisador*, onde o professor com espírito de busca deve ler, analisar, avaliar e melhorar as ações por ele narradas (ZABALZA, 2004).

Os diários podem servir para diversas finalidades nos processos de pesquisa, como: coletar informação significativa sobre o processo de ensino-aprendizagem que está sendo realizado e suas circunstâncias; acumular/traçar uma informação histórica sobre e o que nela acontece (registro temporal); identificar problemas observados, buscando possíveis soluções; analisar os dados registrados e refletir

sobre eles; tratar o próprio texto como objeto de análise, crenças, ideias, condutas, metodologias e etc.). Já no âmbito pessoal, na perspectiva da formação docente, os impactos da escrita de diários proporcionam o acesso ao mundo pessoal do professor; explicitação dos próprios dilemas em relação à atuação profissional; acesso à avaliação e ao reajuste dos processos didáticos e desenvolvimento profissional (ZABALZA, 2004).

Assim, os diários constituem um importante recurso metodológico para revisão e análise da própria prática pessoal, constituindo valiosos meios de investigação-ação, capazes de melhorar nossa prática enquanto professores (ZABALZA, op.cit). Escrever seu próprio diário de classe, de acordo com Zabalza (2004), desempenha o papel de atividade formativa integral, resultando em importantes benefícios profissionais, como o autoconhecimento do professor, pois ele passa a ter consciência de sua prática, podendo refletir sobre a atividade desenvolvida.

3.3 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição estadual de ensino, na região central da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. A escola¹⁴ possui 80 anos de existência, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite, com os seguintes níveis e modalidades de ensino; Ensino Fundamental (9 anos), Ensino Médio politécnico diurno e noturno, Educação Especial com sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos especiais e incluídos. Conforme informações dadas pelos setores da Secretária e de Recursos Humanos da escola, atualmente, em 2018, a escola conta com aproximadamente, somando os três de turnos de funcionamento da escola, 935 alunos, 88 professores e 21 funcionários distribuídos na Secretaria, Recursos Humanos, xerox, Portaria, merenda escolar, manutenção e infraestrutura. Quanto à formação de professores, a escola oferece, de acordo com calendário estipulado pela 8ª Coordenadoria Regional, cursos anuais de formação continuada de professores.

¹⁴ Ressalto que tenho autorização da instituição e que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM sob o número Caae 56032316.4.0000.5346 (Anexo A), e segue todas as normativas para a elaboração de trabalhos com seres humanos.

No Projeto Político Pedagógico (PPP), consta que a escola conta com biblioteca, xerox¹⁵, videoteca¹⁶, laboratório de ciências físicas e exatas, laboratório de informática¹⁷, salas de recursos¹⁸ e cozinha equipada. Também recebeu, no ano de 2015, lousa digital e net books para uso de professores e alunos. No entanto, no ano de 2016, ainda não tinham sido instalados e disponibilizados para o uso de alunos e professores. Conforme Regimento Escolar do Curso do Ensino Médio Politécnico vigente (2013), a escola objetiva propiciar ao aluno a apropriação e construção do conhecimento, de modo dialógico, promovendo a inserção social e cidadania e articulando as áreas do conhecimento e suas tecnologias, em uma constante articulação entre teoria e prática. Para isso, de acordo com esse documento, desenvolve um processo educacional que oportuniza a formação permanente dos alunos, desenvolvimento de relações éticas, compreensão do mundo do trabalho e o atendimento à diversidade, viabilizando a inclusão dos alunos com atendimento educacional individualizado. O bairro no qual a escola se localiza dispõe de boa infraestrutura: calçamento, rede de água e esgoto, ruas asfaltadas, rede bancária, lojas, quartel, hospital, clube, escolas, linhas de ônibus.

De acordo com PPP da escola, da gestão 2007 a 2009¹⁹, a maioria dos alunos não pertence ao bairro no qual a instituição se localiza. Muitos são provenientes de bairros distantes (Camobi, Tancredo Neves, Maringá, Vila Schirmer, São José e etc.) que, em decorrência da facilidade de acesso à escola, optam por frequentá-la. Desse modo, a escola não possui uma identidade com o bairro no qual se insere, apesar de alguns alunos morarem no seu entorno. Segundo pesquisa realizada para a elaboração do PPP, a comunidade escolar possui nível de escolaridade variada, com predominância do nível médio de formação. A maioria dos alunos mora com os pais, alguns moram com a mãe e irmãos e poucos moram com outros parentes (avós, padrinhos, tios e etc.). De acordo com os pais entrevistados, a escola atende aos requisitos básicos para uma educação de qualidade, com professores competentes e direção acolhedora, é exigente no nível de ensino, organizada e oferece segurança aos alunos.

¹⁵ Os turnos da tarde e noite não contavam com funcionários para esse setor no período de coleta.

¹⁶ Equipamentos em manutenção.

¹⁷ Não se encontrava em funcionamento porque a funcionária responsável está de laudo médico e não foi substituída.

¹⁸ Direcionada para os alunos especiais.

¹⁹ O Projeto Político Pedagógico da escola está sendo reformulado, com a participação da equipe diretiva, orientadores pedagógicos, professores, alunos, funcionários e representantes dos pais dos alunos.

A partir de levantamento com os pais, as qualidades apontadas como pertencentes a um bom aluno são respectivamente: ser educado, responsável, participativo e comprometido. Já as qualidades para um bom professor são: capacidade de relacionar-se bem com os alunos, segurança ao ensinar o conteúdo, atualização constante, ser amigo, exigente, organizado e criativo. Segundo os pais, a escola deve proporcionar relações de convivência social, convívio coletivo, decisões tomadas em comum acordo com todos os envolvidos no processo educativo, respeito às particularidades dos sujeitos, trabalhar direitos e deveres e formação pessoal e intelectual por meio de uma filosofia humanista. Ademais, deve desenvolver a autoestima dos alunos, investir no conhecimento de informática, oferecer duas línguas estrangeiras, dança, esporte, teatro, música, segurança na escola, educação para o trânsito e atividades extracurriculares.

3. 4 Os participantes

Constituíram os participantes desta pesquisa 9 alunos, de uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Santa Maria no estado Rio Grande do sul; e eu, professora da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul e regente da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida. A idade dos alunos participantes é de 10 a 14 anos, sendo 7 meninos e 2 meninas.

A escola, no ano de 2016, possuía três sextos anos no ensino fundamental. O critério de seleção por um dos grupos foi o menor número de repetentes porque o objetivo do trabalho era que os alunos não tivessem tido contato formal com o espanhol. Cabe ressaltar que essa instituição é referência na educação inclusiva. No entanto, essa turma não possuía alunos especiais.

A turma tinha 18²⁰ alunos no total, mas os participantes da pesquisa foram apenas 9. O critério de seleção dos participantes foi que fizessem parte da turma desde o primeiro dia da aula de espanhol, já que as crenças iniciais dos alunos, antes de qualquer contato formal com o espanhol, foram coletadas por meio do questionário inicial no primeiro dia de aula com essa turma. Ademais, alguns alunos não puderam ser considerados como participantes, pois não trouxeram o termo de

²⁰ O número de alunos varia durante o ano. Há estudantes transferidos com frequência, tanto os que ingressam na escola participante como também os que vão para outras instituições de ensino.

consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais. Desse modo, seus dados não foram incluídos na análise.

Destaco que inicialmente a turma apresentava o menor número de alunos, comparada aos outros dois sextos anos da escola, no entanto, com o decorrer do ano, a quantidade de estudantes se igualou em número com as demais. Os alunos que chegaram depois ficaram sem o livro didático próprio, já que todos tinham sido distribuídos. Isso me obrigou a trabalhar em duplas, o que dificultava o andamento das aulas.

O perfil dos participantes da pesquisa foi mapeado com a aplicação dos questionários. As duas primeiras perguntas objetivavam identificar o gênero e a idade dos alunos no momento da realização da pesquisa. Dos 9 alunos, 7 são homens e 2 são mulheres. A seguir, apresento a idade de cada um dos participantes, destacando que os alunos receberam nomes fictícios para preservar as identidades:

Flávio: 10 anos;

Bruno, Camila e Rafael: 11 anos;

Felipe, Marcela e Maurício: 12 anos;

Gustavo: 13 anos;

Davi: 14 anos.

As questões de número 3, 4 e 5 do questionário mapearam o contato com línguas estrangeiras que os estudantes tiveram. Dos 9 alunos participantes, 5 nunca tiveram contato com o espanhol formalmente e 3 responderam positivamente. Nessa pergunta, há três aspectos relevantes a ser apresentados. Primeiro, Marcela respondeu que nunca teve contato com línguas estrangeiras. Nesse ponto, cabe esclarecer que essa aluna era repetente no 6º ano, ou seja, era o segundo ano que ela estudava inglês e espanhol na escola. Isso me leva a supor que a aluna poderia não ver o ensino de LE no contexto escolar como sendo propriamente um estudo efetivo da língua. O segundo e terceiro pontos correspondem ao fato de dois alunos, também repetentes, quando perguntados sobre qual língua que haviam estudado, cada um respondeu somente uma delas: Davi respondeu que estudou espanhol e Felipe, inglês. Assim como Marcela, os dois também tiveram contato com as duas línguas na escola, pois tinham sido meus alunos no ano anterior e estavam repetindo o sexto ano. O nono participante, Gustavo, não respondeu a questão.

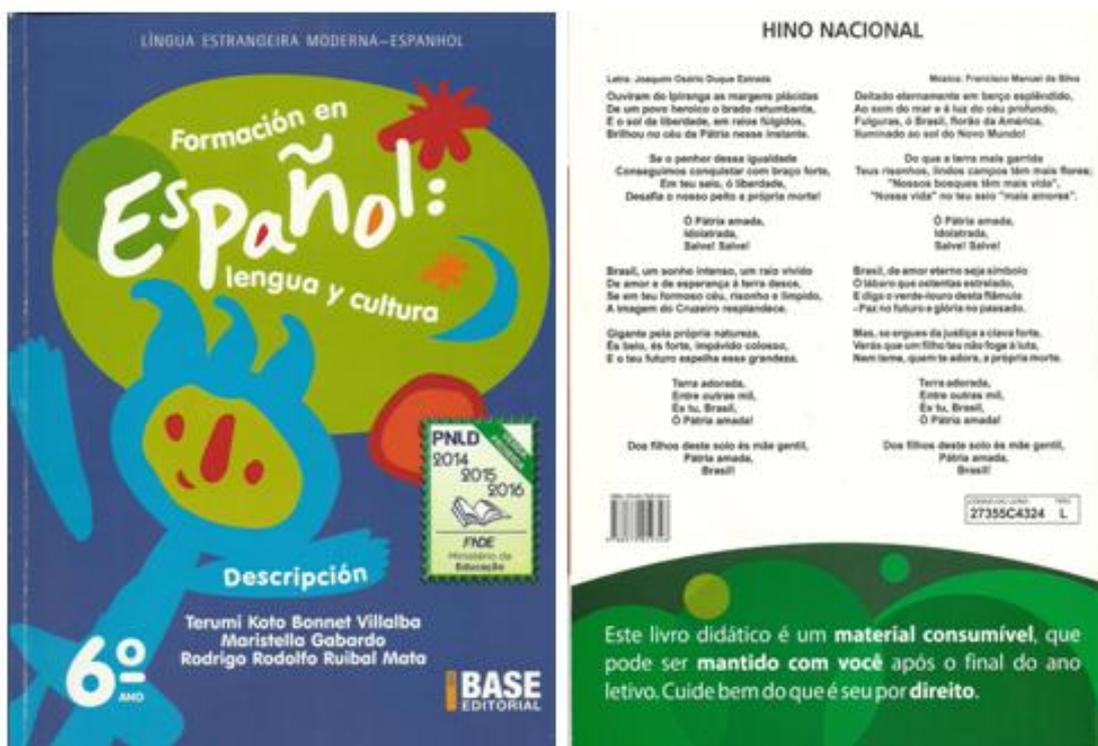
Na pergunta de número 4 do questionário, que tratava sobre o contato que os alunos possuíam com o espanhol, foram apresentadas dez opções para que os alunos marcassem. Dos 9 participantes, 7 alunos responderam nunca ter tido contato com o espanhol (Flávio, Pedro, Felipe, Rafael, Bruno, Mauricio e Camila). Marcela respondeu que o contato que tem com a língua espanhola é recorrente de filmes, programas e músicas, o que pode ratificar a suposição feita anteriormente sobre a aluna não considerar o ensino de LE na escola como sendo aprendizagem de língua. Gustavo marcou a opção “outro” e escreveu que aprendeu língua espanhola na escola.

A pergunta 5 pedia aos alunos que acreditavam possuir algum conhecimento em espanhol explicassem como o adquiriram. Dos 9 alunos, 6 participantes afirmaram que aprenderam na escola, pois além dos alunos repetentes, quatro já consideraram para a resposta o ano de 2016 em que a coleta estava sendo realizada. Os outros 3 participantes não responderam, o que indica que eles acreditam não ter conhecimento em língua espanhola, já que a materialidade linguística do enunciado da pergunta nos leva a entender que o aluno só explicaria como aprendeu se acreditasse ter algum conhecimento.

3. 5 O livro didático utilizado nas aulas

Para o ensino de espanhol na instituição em que esta pesquisa foi realizada, optei por ministrar e nortear as aulas, com base no livro didático distribuído para as escolas pelo PNLD. A opção por usar esse material foi realizada, pois o presente trabalho pretende mostrar quais são as condições de aprendizagem de ELE no ensino básico público. Desse modo, o LD utilizado foi o volume 1, referente ao 6º ano, da coleção *Formación en español: lengua y cultura* (Figura 3).

Figura 3 - Capa do livro didático utilizado nas aulas



Fonte: VILLALBA, T. K.B.; GABARDO, M; MATA, R.R.R., 2012.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD, do ano de 2014, para os anos finais do ensino fundamental, essa coleção de livros didáticos, de autoria de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristela Gabardo e Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata, do ano de 2012 (primeira edição), editora Base Editorial, é apresentada como uma coleção que incentiva o respeito e valorização da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira e dos países de língua espanhola, que se expressam por meio da seleção de obras artísticas e imagens. Os textos selecionados contemplam variados gêneros discursivos, os quais possibilitam o trabalho intertextual e interdisciplinar. Os textos selecionados circulam por diversos contextos de representação da língua espanhola. Os propósitos da coleção, de acordo com o Guia, encontram-se adequados para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos); “os elementos linguísticos são apresentados, em geral, de forma contextualizada e se relacionam com os textos trabalhados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD, 2014, p.23).

Cada um dos quatro volumes da coleção está organizado em quatro unidades temáticas. Todas as unidades incluem as seções *Calentando el motor*, *Puerta de acceso*, *Explorando el texto*, *Practicando la lengua*, *Interactuando con el texto* e *Puerta de salida*. As referências de todas as unidades são apresentadas ao final de cada um dos quatro livros. Ao final de cada unidade há uma sugestão de leitura para que os alunos possam complementar o conteúdo trabalhado ou informações extras sobre a língua e cultura. No final do exemplar do aluno são apresentadas todas as transcrições dos áudios trabalhados. Cada livro vem com um CD, contendo os áudios das respectivas unidades. Cada volume da coleção enfoca um eixo organizador: Volume 1 – 6º ano: *Descripción*, Volume 2 – 7º ano: *Narración*, Volume 3 – 8º ano: *Argumentación*; e volume 4 – 9º ano: *Dramatización*.

O volume 1, para o sexto ano, está organizado da seguinte forma (Figura 4):

Unidade 1 é intitulada *Mi mundo y yo*. De acordo com o Guia, de 2014, os conteúdos temáticos são: identidade pessoal, características físicas e psicológicas, nacionalidade e família. Os conteúdos linguísticos dessa unidade são: verbo ser no presente do indicativo, artigos determinantes *el* e *la*, pronomes complementos átonos e verbo *gustar*.

Unidade 2, intitulada *En América Latina*, conteúdos temáticos: espaço físico e contexto socio-histórico. Elementos linguísticos: verbos *estar*, *tener* e *haber* no presente do indicativo, forma de tratamento *tú* e *usted*.

Unidade 3, *Formas de vivir*, conteúdos temáticos: tipos de construção e problemas de moradia. Elementos linguísticos: adjetivos e estruturas comparativas.

Unidade 4, *Las ciencias nuestras de cada día*, conteúdos temáticos: teoria e prática científica. Elementos linguísticos: uso do imperativo, *voseo* e *tuteo*, artigos definidos e pronúncia.

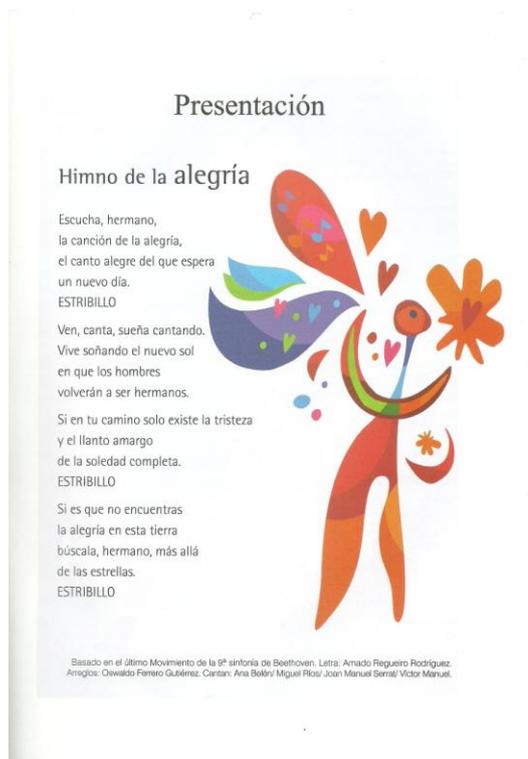
Figura 4 - Sumário do LD utilizado nas aulas

<h2>Sumario</h2>	
Unidad 1 — Mi mundo y yo	
Objetivo: Elaborar un blog.....	5
Tópicos: Identidad personal, características físicas y psicológicas, nacionalidad, familia.	
Soporte lingüístico: Verbo "Ser" – presente de indicativo. La construcción "Me gusta".	
Unidad 2 — En América Latina	
Objetivo: Elaborar un texto descriptivo.....	41
Tópicos: Espacio físico y contexto sociohistórico	
Soporte lingüístico: Verbos "Estar"/"Tener"/"Haber" – presente de indicativo. Fórmulas de tratamiento: tú/usted.	
Unidad 3 — Formas de vivir	
Objetivo: Describir un barrio.....	69
Tópicos: Tipos de construcción y problemas de vivienda.	
Soporte lingüístico: Estructuras comparativas.	
Unidad 4 — Las ciencias nuestras de cada día	
Objetivo: Describir un plato típico regional.....	103
Tópicos: Teoría y práctica científica en nuestro cotidiano	
Soporte lingüístico: El voseo El uso del Imperativo El uso de los artículos definidos Verbos regulares - Imperativo	
Escuchando (solución).....	135
Referencias	136
Objetivo general: Al término del año lectivo, el alumno deberá ser capaz de elaborar una receta culinaria, describiendo cada etapa de realización.	

Fonte: VILLALBA, T. K.B.; GABARDO, M; MATA, R.R.R., 2012.

Meu objetivo nesta pesquisa não é o de analisar o livro didático utilizado; no entanto, acredito que seja relevante tecer algumas reflexões sobre o livro, suscitadas pela aplicação e utilização do material. O sumário (Figura 4) é bastante resumido, apresentando o título da unidade, a página, o tópico tratado e o suporte linguístico. O sumário não indica quais serão os textos a serem abordados, a localização e o conteúdo de cada seção. Com relação ao objetivo geral do volume 1, de acordo com o sumário do livro, ao final do ano letivo o aluno deverá ser capaz de elaborar uma receita culinária, descrevendo cada etapa de realização. O texto de apresentação do Volume 1, é a letra de uma música, intitulada *Himno de la alegría* (Figura 5), ou seja, ao contrário da grande maioria dos livros didáticos, ele não traz na apresentação informações referentes à, por exemplo, abordagens e metodologias de ensino do livro.

Figura 5 - Apresentação do livro utilizado nas aulas



Fonte: VILLALBA, T. K.B.; GABARDO, M; MATA, R.R.R., 2012.

Destaco que eu não possuo o exemplar do professor dessa coleção. Também ressalto que a opção por esse material, no momento da escolha do livro didático via PNLD, não foi realizada por mim, e sim pela professora anterior. Desse modo, trabalhei com o livro de acordo com o meu entendimento de como o livro deveria ser trabalhado. As adaptações realizadas foram relatadas nos diários de classe. Também cabe ressaltar que só consegui livros didáticos da coleção suficientes para todos os alunos da turma participante. Como a escola em que a pesquisa foi realizada possui três turmas desse nível, as outras duas trabalhavam com um livro para cada dois alunos, que formavam sempre a mesma dupla em todas as aulas que o livro era utilizado. O material dessas duas turmas era deixado na escola, e eu saía para buscá-los sempre que precisava.

Sobre a análise dos avaliadores da coleção, disponível no Guia do PNLD (2014), com relação aos textos selecionados para o 6º ano, posso dizer que muitos não foram explorados em aula ou foram adaptados por serem considerados inadequados para o nível de compreensão dos alunos, pois eram muito complexos

para a idade ou demasiado extensos para quem está iniciando a aprendizagem de espanhol ou para serem trabalhados em um período de aula. Quanto às atividades, exercícios e conteúdos propostos, senti necessidade em vários momentos de complementar o livro, visto que foram considerados insuficientes.

Após a descrição da metodologia utilizada nesta investigação, no próximo realizo a apresentação, a análise e a discussão dos dados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo 3, descrevi a metodologia utilizada nesta investigação. Neste, apresento, discuto e analiso os dados da pesquisa, a partir do referencial teórico definido para este estudo. Este trabalho tem por objetivo principal contestar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública. Para atingir essa finalidade, a estrutura se orientará de modo a responder as seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais são as crenças iniciais dos alunos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira e quais foram as mudanças no final do ano letivo?
- 2) Qual foi a aprendizagem de espanhol língua estrangeira ocorrida ao longo do ano letivo?

4.1 Crenças sobre a aprendizagem de espanhol

Essa pesquisa apresenta o construto teórico de crenças sobre o ensino-aprendizagem como base da investigação, com foco principal na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na escola pública. Nesse sentido, o principal objetivo, tanto dos dois questionários aplicados como o da entrevista final, foi o mapear as crenças dos participantes sobre a aprendizagem de ELE nesse contexto de ensino, e constatar se ocorreram mudanças com relação a essa crença no final do ano letivo. No entanto, apesar de ter sido essa a principal crença a ser identificada, a análise do *corpus* também me permitiu identificar outros dados sobre a aprendizagem de língua estrangeira que considero importantes para a investigação e que também foram discutidos, como fatores relacionados à motivação para a aprendizagem de ELE.

O primeiro grupo de crenças iniciais que objetivei identificar com o questionário foi o relacionado à aprendizagem de espanhol. Na pergunta “*Tu acreditas que todas as pessoas podem aprender espanhol?*” (questão 6²¹) desse todos os alunos marcaram a opção: “Sim, todos podem aprender”. Comparando as

²¹ As questões de 1 a 5 do Questionário se referem ao perfil dos participantes. Os dados coletados com essas perguntas foram apresentados no capítulo 3: Metodologia.

respostas do questionário inicial com o final, a unanimidade se manteve. Todos responderam positivamente.

Focando diretamente no objetivo principal da investigação, tratando sobre a possibilidade ou a impossibilidade da aprendizagem de ELE na escola pública, foi perguntado aos alunos: “*Tu acreditas que é possível aprender espanhol na escola?*” (questão 7), os 9 alunos responderam positivamente nos dois questionários aplicados, bem como na entrevista. No Quadro 6, apresento as respostas e as justificativas de todos os alunos a essa questão. Também apresento as respostas para a pergunta: “*Acreditas que é possível aprender inglês na escola pública?*” (questão 8), por ser um complemento da pergunta 7.

Quadro 6 - Respostas²² para a pergunta: *Tu acreditas que é possível aprender espanhol e inglês na escola?*

	Espanhol		Inglês		Entrevista
	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 1	Questionário 2	
<i>Gustavo</i>	Porque é uma língua parecida com o português.	Porque você estudando você consegue aprender.	É uma língua mais ou menos fácil, mas é só estudar.	A mesma justificativa da 7.	Sim, é possível. Tu estudando, tu consegue aprender o que tu quiser. Também, a mesma coisa. (inglês).
<i>Marcela</i>	Porque os professores ensinam e você estudante aprende.	Os professores são ótimos.	Porque os professores são bons.	Porque os professores ensinam muito bem.	²³ —
<i>Camila</i>	Porque acho que a professora Emanuele é uma professora muito boa.	Sim.	Porque todos podemos aprender estudando bastante.	Sim.	Sim, porque...tipo...se tu for fazer uma...como é que se diz... uma faculdade que tu precisa do espanhol tu já vai tá sabendo um pouco.
<i>Flávio</i>	Porque todos nós temos capacidade.	É só prestar atenção nas aulas.	Sim.	Sim.	Posso. Porque a pessoa tem que se interessar pela matéria. Si, com o inglês também. A mesma coisa.
<i>Felipe</i>	Porque a escola é o lugar para aprender.	Porque podemos questionar com o professor.	Porque todos merecem saber outros idiomas.	Sim, porque podemos questionar e aprender.	Sim. Porque questionando o professor e estudando [depende do interesse do aluno]. Acho que é igual [aprendizagem do inglês]
<i>Maurício</i>	Porque se a pessoa estudar ela aprende.	Se você se dedicar consegue.	Porque sim, mas tem que se dedicar.	Porque pra mim é a mesma coisa. [que o inglês]	Sim porque si se dedicar vai conseguir falar. É a mesma coisa.
<i>Rafael</i>	Porque vão ensinar muito bem.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim, só ter interesse pessoal. Sim.
<i>Davi</i>	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim, porque se tu querer aprender tu [aprende] espanhol. O inglês é mais difícil, mas tu tem condições de aprender sim se tu querer. Porque o inglês é uma coisa difícil.
<i>Bruno</i>	Sim.	Por que dão aula.	Sim.	Dão aula da matéria.	Eu acredito. O inglês é a mesma coisa.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados com os questionários e a entrevista final.

²² Ressalto que todas as respostas aos questionários e às entrevistas foram transcritas conforme a escrita e fala dos alunos.

²³ Marcela se recusou a participar da entrevista.

A partir do Quadro 6, observo que, para esses alunos, a possibilidade da aprendizagem de espanhol na escola pública está relacionada com o ensino formal, o preparo dos professores e com aspectos relacionados à dedicação dos alunos. Ressalto que todos responderam positivamente, mas alguns não justificaram a resposta em um dos instrumentos. A participante Marcela estava presente no dia da realização da entrevista, mas não quis participar. No entanto, optei por manter a aluna como participante, pois, exceto por esse instrumento, estava presente em todos os outros dias de coleta. Além disso, a maioria dos estudantes, em algum momento, deixou de justificar ou responder alguma das perguntas, do mesmo modo que Marcela.

A mesma concordância sobre a possibilidade do espanhol entre as respostas pode ser aplicada à língua inglesa para sete (78%) dos participantes. A pergunta "*Acreditas que é possível aprender inglês na escola pública?*" (questão 8) é um complemento da questão 7 e buscava saber sobre a aprendizagem do inglês. Apenas dois alunos, Flávio e Rafael (22%), responderam negativamente, mas não justificaram os motivos pelos quais não acreditam na aprendizagem dessa língua. As justificativas dadas pelos demais alunos vão ao encontro das escritas na questão anterior que se referia ao espanhol. Bruno e Davi responderam positivamente, mas também não apresentaram motivo. Assim, as justificativas se repetem para o ensino de espanhol e inglês na escola pública. Volta a se destacar o aspecto referente ao interesse do aluno e à formação do professor.

Dos cinco trabalhos citados, na seção 2.5.1, do capítulo 2, Referencial Teórico, feitos com alunos, sobre a aprendizagem de LE na escola pública, dois focavam o inglês e três, o espanhol. Na perspectiva dos alunos de inglês, nos trabalhos de Coelho (2005) e Miranda (2005), os resultados apontaram para a possibilidade da aprendizagem de LE na escola pública.

Na perspectiva dos três trabalhos citados, realizados com foco na língua espanhola, Zolin-Vesz (2013) e Sant'ana e Perez carvalho (2015), apontam para a impossibilidade do espanhol. Por outro lado, em Ramos Stahl e Soares (2015), os dados indicam a possibilidade. De acordo com os alunos participantes dessas investigações, a impossibilidade se deve, principalmente, pelas condições oferecidas pelas escolas públicas que inviabilizam a aprendizagem, sendo possível somente a aprendizagem do "básico". Nesse sentido, Lorenzo (2016) corrobora com esses resultados, pelo fato de afirmar que as instituições educativas, principalmente, no

que concerne às suas condições de aprendizagem, influenciam diretamente no rendimento dos alunos em LE.

Buscando investigar as crenças dos participantes sobre sua própria aprendizagem, na entrevista, foi perguntado “*Tu acreditas que estás aprendendo espanhol?*”. Estas foram as respostas dos alunos:

Camila: Sim..

Felipe: Sim.

Flávio: Sim.

Bruno: Sim.

Davi: Tô. Tô indo bem.

Gustavo: Sim.

Rafael: Acho.

Maurício: Sim.

De acordo com Arnold (2009), a crença positiva sobre a aprendizagem, por parte do aluno, influencia positivamente no conhecimento adquirido em língua estrangeira. A autoimagem do aprendiz é um aspecto derivado da motivação e influencia profundamente na aprendizagem de LE. Os alunos que acreditam que podem aprender efetivamente aprenderão. Assim, no caso dos alunos participantes dessa pesquisa, ao serem levados a responder sobre o seu processo de aprendizagem, observo que há uma crença positiva sobre a sua evolução em ELE e uma consciência sobre o próprio aprendizado, que será comprovada mais à frente nos dados comparativos entre os três testes de conhecimento aplicados para a investigação.

As perguntas seguintes (questões 9, 10, 11, 12 e 13) solicitavam que os alunos se posicionassem sobre os fatores que consideram importantes para a aprendizagem do espanhol. Na pergunta 9, “*Para aprender espanhol, tu consideras importante que a aula tenha*”; eram oferecidas várias possibilidades (entre tipos de atividades, recursos, materiais didáticos, tipos exercícios e etc.) para que os alunos marcassem. A seguir, apresento, no Quadro 7, as alternativas e o respectivo número de alunos que as marcaram, destacando que eles foram avisados que podiam escolher mais de uma das possibilidades apresentadas para todas as questões do questionário. No mesmo quadro, apresento as respostas para a mesma pergunta na entrevista.

Quadro 7 - Respostas para a pergunta: *Para aprender espanhol, tu consideras importante que a aula tenha:*

Possibilidades	Questionário 1		Questionário 2		Entrevista
	Número de alunos	Nome do participante	Número de alunos	Nome do participante	
Exercícios de repetição de palavras	5 (56%)	Felipe, Bruno, Marcela, Gustavo e Camila	7 (78%)	Marcela, Rafael, Bruno, Flávio, Gustavo, Felipe, Maurício.	<i>Camila:</i> ãh tipo divertida, tipo os colegas um fala mais que o outro em língua espanhola...essas coisas. <i>Felipe:</i> Divertida. <i>Flávio:</i> Deve ser com diálogos, quando a professora passa mais atividades com diálogos, tem que ter textos pra traduzir para o português. <i>Bruno:</i> Com várias atividades e provas. <i>Davi:</i> Deve ter bastante trabalho, bastante exercícios do livro pra fazer, colaboração da professora para ajudar também. <i>Gustavo:</i> Eu acho que tem que ter atividades escritas, atividades orais, vídeos, músicas, esse tipo de coisa. <i>Rafael:</i> Eu acho que deve ter muitos conteúdos, revisão e só. <i>Maurício:</i> Com atividades, filmes, essas coisas. <i>Marcela:</i> -
Atividades individuais	5 (56%)	Felipe, Maurício, Flávio, Bruno e Gustavo	4 (44%)	Rafael, Bruno, Felipe, Maurício.	
Exercícios de tradução	5 (56%)	Felipe, Rafael, Maurício, Gustavo e Camila	5 (56%)	Rafael, Bruno, Gustavo, Felipe, Maurício.	
Dicionário	4 (44%)	Felipe, Bruno e Gustavo	6 (67%)	Rafael, Bruno, Gustavo, Davi, Felipe, Maurício.	
Cópias de textos e diálogos	4 (44%)	Felipe, Camila, Gustavo e Bruno	6 (67%)	Marcela, Rafael Bruno, Gustavo, Felipe, Maurício.	
Atividades em dupla ou em grupo	4 (44%)	Felipe, Maurício, Gustavo, Marcela	6 (67%)	Rafael, Bruno, Camila, Gustavo, Felipe, Maurício.	
Diálogos	3 (33%)	Camila, Felipe e Gustavo	6 (67%)	Rafael, Bruno, Flávio, Gustavo, Felipe, Maurício.	
Ditado	3 (33%)	Marcela, Felipe e Maurício	5 (56%)	Bruno, Gustavo, Davi, Felipe, Maurício.	
Exercícios de completar lacunas	3 (33%)	Felipe, Maurício e Davi	4 (44%)	Bruno, Flávio, Davi, Felipe, Maurício.	
Figuras	3 (33%)	Felipe, Gustavo, Maurício e Marcela	3 (33%)	Bruno, Felipe, Maurício.	
Uso de livro didático	3 (33%)	Felipe, Maurício e Gustavo	4 (44%)	Rafael, Bruno, Gustavo, Felipe, Maurício.	
Jogos	2 (22%)	Felipe e Bruno	7 (78%)	Marcela Bruno, Flávio, Camila, Gustavo, Felipe, Maurício.	
Músicas e vídeos	2 (22%)	Felipe e Bruno	8 (89%)	Rafael Bruno, Flávio, Camila, Gustavo, Davi, Felipe, Maurício.	
Leitura e discussão de textos	2 (22%)	Maurício, Felipe	5 (56%)	Bruno, Gustavo, Davi, Felipe, Maurício.	
Uso do computador/internet	2 (22%)	Gustavo e Felipe	6 (67%)	Marcela, Rafael Bruno, Camila, Felipe, Maurício.	
Outro. Qual?	0	-	0	-	

Fonte: A autora.

A partir da análise do Quadro 7, que demonstra as respostas dos alunos com relação ao que eles consideram importante que uma aula de espanhol tenha, três são os aspectos que mais se destacaram: 1) os exercícios de repetição de palavras, 2) as atividades individuais e 3) os exercícios de tradução, todos com mais de 50%. Nesse sentido, posso dizer que a crença dos alunos com relação às aulas apresenta uma forte tendência à Abordagem Tradicional de Ensino.

Talvez essa crença seja proveniente da metodologia com a qual os alunos tiveram contato até esse momento na escola. Cabe chamar atenção para o fato de que o 6º ano do ensino fundamental é uma etapa de adaptação para o aluno, visto que até o 5º ano eles possuem um professor (formado no magistério ou na pedagogia) que ministra todas as disciplinas do currículo. Assim, o sistema de ter vários professores, cada um especialista na sua disciplina, é novidade para eles. Também destaco que, exceto pela opção “outro”, todas as possibilidades foram marcadas, ou seja, não ocorreu unanimidade nas respostas, o que evidencia o caráter de diversidade e individualidade das crenças (BARCELOS, 2007), e a dificuldade de definir exatamente como dever ser uma aula de LE, visto que as concepções podem variar de indivíduo para indivíduo.

Com relação às respostas de cada aluno, retomando o dito anteriormente, foi explicado que eles podiam marcar, para todas as questões, várias opções no questionário. Desse modo, os participantes marcaram quantas respostas julgaram necessárias. Isso explica por que alguns participantes aparecem em todas as alternativas e outros somente em uma.

Comparando o primeiro com o segundo questionário, as opções marcadas pelos alunos aumentaram. Alguns alunos marcaram todas as opções (exceto “outro”), o que parece indicar que os alunos passaram a acreditar que a aula de língua estrangeira pode englobar vários tipos de atividades e estratégias. Destaco que nas aulas, como professora regente dos participantes, busco diversificar as atividades, de acordo com a possibilidade. Utilizei o livro didático, pois é a proposta da pesquisa, mas não me restringi às atividades propostas por ele, e essas adaptações/alterações foram registradas em vários momentos nos diários de classe produzidos por mim aula a aula, durante todo o ano letivo de 2016.

Para ilustrar essas adaptações, abaixo, apresento o excerto do diário de uma aula para comprovar o que foi dito anteriormente e também com a finalidade de

comentar outro aspecto que julgo pertinente, associado à motivação para a aprendizagem de ELE:

[...] iniciei entregando os livros didáticos para os alunos. Estavam presentes 14 estudantes, que ficaram felizes por receber o livro de espanhol ainda sem uso, na caixa. As disciplinas de língua estrangeira, espanhol e inglês, são as únicas em que o aluno ganha o LD distribuído pelo PNLD. Disse para os alunos que os livros ficariam com eles e, portanto, era responsabilidade deles trazer o livro para as aulas e mantê-lo em bom estado. [...] comecei a trabalhar com o exercício letra E, página 11 do livro [...]. Optei por começar pela metade da primeira unidade do livro por considerar que a parte inicial, a qual trabalha com alguns personagens, dentre eles, Mafalda, que é muito complexo para alunos que estão iniciando a aprendizagem de um novo idioma e apresentam, inclusive, dificuldades de leitura, compreensão e escrita na sua própria língua materna, o português. Além disso, alguns exercícios, como o da página 7, para a compreensão dos alunos, exigiria que eles entendessem a ironia presente no quadrinho para responder as questões, o que não é compatível com a idade deles. [...] pedi para que fizessem, em duplas, o exercício letra F, da página 12. Adaptei a atividade, pois não me pareceu pertinente que os alunos se reunissem em grupos maiores. Parece-me que há uma maior interação em duplas. Pedi para que os alunos realizassem um diálogo, ao invés de somente se levantarem e se apresentarem individualmente como era indicado pelo livro.

[...] Desconsiderei a sequência do exercício, letra G, pois não me pareceu pertinente e não agregaria valor à atividade que os alunos levantassem e dessem a mão para o colega enquanto falassem o diálogo e explicassem o motivo pelo qual é importante dar as mãos, já que esse gesto não é típico e recorrente entre a apresentação de pessoas com a idade deles (diário do dia 07 de março de 2016, aulas 3 e 4).

O primeiro aspecto a destacar se refere à importância do material didático (LD) para as aulas de LE. Conforme já apontado em Miranda (2005), os alunos consideram o LD como um elemento necessário à aprendizagem em LE, e o fato de que cada aluno tenha o seu próprio livro contribui para a motivação na aprendizagem de espanhol (Dörnyei, 2008; Roncel Vega, 2008; Eusebio Helmira, 2015). Nesse mesmo sentido, o fato de as atividades propostas aos alunos estarem coerentes com a idade e interesses deles se constitui em outro aspecto determinante para a aprendizagem. Assim, justifico o motivo pelo qual julguei necessário fazer adaptações em partes do LD, conforme consta no excerto apresentado. Desse modo, é indispensável que o professor considere esse aspecto na elaboração/utilização do material. Além disso, Pisonero del Amo (2016) aponta que, com alunos mais jovens, a aprendizagem deve ser significativa, priorizando atividades que despertem a motivação.

Com relação às opções marcadas no questionário, cabe ressaltar que ditado não foi utilizado nas aulas durante o ano letivo de coleta. Também destaco que em aula, o computador para investigação não foi utilizado, pois o laboratório de informática não apresenta auxílio de um servidor para assessorar no andamento das atividades e também não oferece um maquinário que permita a execução da proposta conforme planejado. Nesse sentido, observo que as crenças dos alunos são influenciadas pela minha prática, pois várias das alternativas que eles marcaram no segundo questionário, e não marcadas no primeiro, são usadas por mim em aula. No entanto, as crenças também sofrem influência de outros professores e disciplinas, como no caso do ditado e da tradução, que tenho conhecimento de que são usadas por outros colegas, mas não por mim. Essas constatações reforçam o que já foi apontado por vários autores, como Miranda (2005) e Ramos, Stahl e Soares (2015), sobre a influência do professor sobre a crença dos alunos.

As mesmas crenças com relação à diversificação das atividades podem ser ratificadas pela realização da entrevista, na qual os alunos apresentam atividades variadas como necessárias às aulas de ELE, bem como novamente a crença sobre a necessidade de tradução, muitos conteúdos, revisão, exercícios, que podem ser práticas oriundas de outras disciplinas.

A pergunta, *“Como te parece que é a aprendizagem de língua espanhola?”* (questão 10), objetivou identificar como os alunos acreditam que é aprender espanhol, comparado com o português e com o inglês. Ressalto que, nessa questão, foi realizada uma alteração entre o primeiro e o segundo questionários. O primeiro, só apresentava a opção “uma língua mais bonita”, que foi marcada por 4 alunos. No segundo, foi alterado para “uma língua mais bonita que o inglês” e “Uma língua mais bonita que o português”. Justifico a necessidade de alteração pelo fato de que a pergunta do questionário inicial não ficou clara, pois não oferecia possibilidades na própria questão para que os participantes fizessem comparação com o português e o inglês, que são as línguas que eles aprendem na escola.

Dentre as dez opções apresentadas, as marcadas pelos alunos foram (Quadro 8):

Quadro 8 - Respostas para a pergunta: *Como te parece que é a aprendizagem de língua espanhola?*

Possibilidades	Questionário 1		Questionário 2	
	Número de alunos	Nome do participante	Número de alunos	Nome do participante
Fácil	4 (44%)	Camila, Gustavo, Bruno e Marcela	6 (67%)	Rafael, Flávio, Camila, Davi, Felipe, Maurício.
Uma língua mais bonita	4 (44%)	Marcela, Mauricio, Gustavo e Felipe		
Uma língua mais bonita que o inglês	-	-	3 (33%)	Marcela, Camila, Maurício.
Uma língua mais bonita que o português	-	-	3 (33%)	Flávio, Maurício, Camila.
Mais fácil que o inglês	2 (22%)	Gustavo e Rafael	5 (56%)	Marcela, Rafael, Flávio, Camila, Maurício.
Mais difícil que o inglês	1 (11%)	Marcela	1 (11%)	Gustavo
Mais importante que o inglês	1 (11%)	Flávio	0	-
Difícil	0	-	0	-
Igual ao português	0	-	1 (11%)	Camila
Diferente do português	0	-	3 (33%)	Rafael, Bruno, Maurício.
Uma língua mais feia	0	-	0	-

Fonte: A autora.

Assim como já havia aparecido na Questão 8, com o inglês, aqui se destaca a crença de que aprender ELE é fácil (4 alunos/ 44% - 1º questionário; 6 alunos/ 67% - 2º questionário). Nesse sentido, por meio dos dados coletados e demais conversas na entrevista e durante aulas com os alunos participantes, a aparente aprendizagem do espanhol se deve a crença bastante difundida em LA de que “aprender espanhol é fácil porque eu falo português” (ANDRADE NETA, 2000). Entre as línguas de origem românica, o português e o espanhol são as línguas mais semelhantes entre si (Almeida Filho, 1995), em vários níveis: léxico, morfossintático, gráfico e ortográfico, fonético-fonológico; e essa perspectiva é compartilhada por muitos brasileiros aprendizes de ELE. Outro destaque é com relação ao fato de os participantes considerarem o espanhol uma língua mais bonita comparada com o inglês.

Na Questão 11, *Como tu te sentes com relação à aprendizagem de língua espanhola?*, das 11 possibilidades oferecidas aos alunos, só 5 foram marcadas nos dois questionários: interessado, curioso, à vontade, ansioso, inseguro. No quadro 9, apresento as respostas dos participantes para a mesma pergunta nos dois questionários e na entrevista.

Quadro 9 - Respostas para a pergunta: *Como tu te sentes com relação à aprendizagem de língua espanhola?*

Possibilidades	Questionário 1		Questionário 2		Entrevista
	Número de alunos	Nome do participante	Número de alunos	Nome do participante	
Interessado	5 (56%)	Marcela, Rafael, Camila, Maurício e Felipe	2 (22%)	Bruno, Rafael	<i>Camila:</i> Confortável, à vontade. <i>Felipe:</i> Bem
Curioso	4 (44%)	Flávio, Camila, Maurício e Marcela	2 (22%)	Camila, Marcela	<i>Flávio:</i> Bem. <i>Bruno:</i> bem.
À Vontade	3 (33%)	Gustavo, Camila e Maurício	6 (67%)	Maurício, Felipe, Davi, Camila, Flávio, Marcela	<i>Davi:</i> Me sinto bem. Gosto. <i>Gustavo:</i> Nervoso. Porque às vezes eu não entendo por causa que é parecido com o portugueses.
Ansioso	2 (22%)	Camila e Bruno	2 (22%)	Maurício, Camila	<i>Rafael:</i> Me sinto [legal].
Inseguro	1 (11%)	Davi	1 (11%)	Gustavo	<i>Maurício:</i> Bem, normal.
Sem vontade	0	-	0	-	<i>Marcela:</i> _
Com medo	0	-	0	-	
Contrariado	0	-	0	-	
Inibido	0	-	0	-	
Desinteressado	0	-	0	-	
Outro. Qual?	0	-	0	-	

Fonte: a autora.

Partindo do Quadro 9, no primeiro questionário, a opção mais escolhida pelos participantes foi “interessado” (56%) seguido de “curioso” (44%). As opções “sem vontade, com medo, contrariado, inibido e desinteressado”, todas que poderiam expressar predisposições e desmotivação sobre a disciplina, não foram selecionadas por eles. Já no segundo questionário, as mesmas cinco opções foram escolhidas pelos alunos, mas a opção “à vontade” (67%) foi a que mais se destacou, sendo escolhida por 6 participantes (67%). A opção “curioso” caiu de 4 (44%) para 2

(22%) participantes, e a opção “interessado” caiu de 5 (56%) para 2 (22%). No que concerne ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem fora da sala de aula, relatei nos diários de classe minha desmotivação com relação às tarefas que eram mandadas para casa, fato que corrobora com a diminuição de alunos que marcou a opção “interessado” no segundo questionário. A seguir, apresento um excerto do diário de classe, da oitava aula:

Na aula seguinte (8ª aula – 50 minutos), 21 de março, tivemos somente uma aula, pois ocorreram paralisações estaduais de professores. Conduzi a aula a partir da atividade solicitada. Para minha decepção, cerca de metade dos alunos realizou a tarefa” (excerto do Diário de classe, do dia 21 de março; aula 8).

A partir de excertos de meus diários e do conhecimento da turma e desses alunos, posso dizer que o fato de todos os estudantes não terem marcado a opção “desinteressado” nos dois questionários não condiz com a realidade em sala de aula, na qual observei um constante desinteresse e falta de motivação pelos alunos. Algo que não era específico da língua espanhola, mas fato recorrente nas demais disciplinas, comprovado por conversas com outros professores, conselhos de classe e boletins dos alunos.

Na entrevista, sete (78%) dos participantes falaram que se sentiam bem e confortável nas aulas de espanhol. Apenas Gustavo afirmou se sentir nervoso, devido à proximidade entre o português e o espanhol, reafirmando sua resposta no segundo questionário, no qual marcou se sentir inseguro.

Com relação ao interesse dos alunos pela aprendizagem do espanhol, perguntei na entrevista *“Depois que tu começaste a ter aula de espanhol na escola, tu achas que mudou alguma coisa na tua vida? Tu começaste a buscar mais coisas em língua espanhola por causa da aula ou não?”*. As respostas dos alunos foram:

Camila: Busquei, músicas, olhei vídeos em espanhol, desenhos, várias coisas.

Felipe: Sim, música.

Flávio: Eu passei a procurar vídeos, jogos.

Bruno: sim, vídeos

Davi: Não. Só [aquele básico].

Gustavo: Sim, eu escuto mais música em espanhol

Rafael: Sim eu procurei mais filmes

Maurício: Procurei, tinha tipo aqueles vídeos que eu não entendia e agora eu olho normalmente.

Na questão 13 dos questionários 1 e 2, *O que tu consideras importante para a aprendizagem de língua estrangeira?*, dentre os aspectos apresentados para os alunos no questionário 1, os mais importantes para a aprendizagem de LE de acordo com esses participantes são: o interesse pessoal (56%) e o fato de gostarem dos professores (56%), como pode ser observado no Quadro10.

Quadro 10 - Respostas para a pergunta: *O que tu consideras importante para a aprendizagem de língua estrangeira?*

Possibilidades	Questionário 1		Questionário 2		Entrevista
	Número/percentual de alunos	Nome do participante	Número/percentual de alunos	Nome do participante	O que tu achas que a professora de espanhol poderia fazer na aula para que tu aprendesses mais?
Interesse pessoal	5 (56%)	Rafael, Maurício, Felipe, Flávio e Gustavo	7 (78%)	Felipe, Davi, Gustavo, Camila, Bruno, Rafael, Marcela	<i>Camila:</i> Tipo, botar algumas músicas e os alunos cantar junto.
Gostar dos professores	5 (56%)	Davi, Maurício, Felipe, Bruno e Marcela	5 (56%)	Maurício, Felipe, Davi, Gustavo, Bruno	<i>Felipe:</i> mais jogos.
Aula divertida	4 (44%)	Camila, Maurício, Gustavo e Marcela	6 (68%)	Maurício, Gustavo, Felipe, Camila, Bruno, Marcela	<i>Flávio:</i> nada
Atividades em sala de aula	3 (33%)	Camila, Maurício e Felipe	5 (56%)	Maurício, Felipe, Gustavo, Bruno, Rafael	<i>Bruno:</i> Mais atividades. Não sei (pedi para especificar de que tipo).
Áudio e vídeo	3 (33%)	Felipe, Gustavo e Marcela	8 (89%)	Maurício, Felipe, Davi, Gustavo, Camila, Flávio, Bruno, Marcela	<i>Davi:</i> Mais conteúdo sobre tipo cruzadinha, teste , mais trabalho também.
Aula com jogos	2 (22%)	Felipe e Gustavo	5 (56%)	Maurício, Felipe, Camila, Flávio, Bruno	<i>Gustavo:</i> Mais atividades com áudio e vídeo.
Preparo dos professores	2 (22%)	Gustavo e Marcela	5 (56%)	Maurício, Felipe, Gustavo, Bruno, Marcela	<i>Rafael:</i> Mais áudios. Essas coisas assim.
Material didático	1 (11%)	Gustavo	7 (78%)	Maurício, Felipe, Gustavo, Camila, Flávio, Bruno, Marcela	<i>Maurício:</i> Brigasse mais. Deixar os alunos quietos, bem quietinhos.
A sala de aula	1 (11%)	Maurício	3 (33%)	Maurício, Felipe, Bruno	<i>Marcela:</i> -

Fonte: A autora.

Saliento que todas as alternativas apresentadas foram marcadas por um ou mais alunos, o que ratifica a afirmação realizada sobre o aspecto diverso do processo de ensino-aprendizagem. Considerando o nível escolar e a pouca idade dos alunos, ressalto que optei por apresentar somente os aspectos que eu considerava mais importantes no questionário e que se relacionassem diretamente com o objetivo geral da investigação, ou seja, com crença sobre a aprendizagem de ELE na escola pública. Por isso, muitos fatores, que poderiam ser incluídos, como a motivação, não foram contemplados inicialmente na elaboração dos instrumentos da pesquisa. No entanto, a motivação apareceu posteriormente nos dados coletados e passei a considerar, discutir e incluir esse fator no referencial teórico da investigação.

Contudo, acredito que a não inclusão inicial não prejudica a análise, pois os pontos apresentados contemplam e são suficientes para atender os objetivos da pesquisa. Apesar de não estar incluída nos instrumentos, a questão da motivação aparece diretamente relacionada ao interesse pessoal para a aprendizagem, principalmente quando são crianças, conforme já apontado por muitos autores citados no referencial teórico, entre eles, Dörnyei (2008), Roncel Vega (2008), Eusebio Helmira (2015), Fernández López (2015) e etc.

Já no segundo questionário, é possível constatar que cada aluno marcou mais alternativas que na primeira aplicação. Foram oferecidas as mesmas possibilidades, sendo que áudio e vídeo (89%), interesse pessoal (78%) e material didático (78%) foram as mais marcadas. “Gostar dos professores” (56%) manteve o mesmo número de alunos, sendo que 4 alunos (44%) foram os mesmos que optaram por esse fator no primeiro questionário. Nesse sentido, ocorreu uma mudança nas crenças dos participantes. No Quadro 6, no qual apresentei as respostas dos alunos para a possibilidade da aprendizagem do espanhol e do inglês na escola, no primeiro questionário, 3 alunos (33%) ressaltaram a importância do preparo dos professores (Rafael, Marcela e Camila); no entanto, no segundo questionário, apenas Marcela (11%) manteve a crença nesse aspecto.

Cabe ressaltar que o ano letivo da coleta foi um ano escolar atípico, no qual tivemos muitas paralisações e recessos, além de indisponibilidade da sala de vídeo da escola. Nesse sentido, o que seria uma prática recorrente nas aulas de língua estrangeira e, mais particularmente, nas minhas aulas, não foi. Os alunos raramente tiveram atividades com áudio e vídeo. O recurso de áudio foi mais trabalhado que o

vídeo, pois eu levava o meu aparelho de som pessoal para a sala de aula, visto que a escola não contava com esse equipamento em boas condições para essa prática. No entanto, como a proposta de trabalho era me nortear pelo livro didático, as atividades trabalhadas foram, em sua grande maioria, as presentes no CD que o acompanha.

Na entrevista, os alunos foram perguntados sobre o que a professora de espanhol poderia fazer para que eles aprendessem mais. Nesse instrumento, não foram oferecidas alternativas para os alunos como nos questionários, pois a intenção era que eles falassem livremente. Dentre as respostas, quatro alunos destacaram que gostariam de mais áudios e vídeos em aula; Bruno disse que gostaria de mais atividades, mas não soube especificar de que tipo quando pedi para que ele especificasse; Rafael pediu mais conteúdos, testes e provas; e Flávio respondeu que nada poderia ser feito por considerar suficiente o que era oferecido. Maurício disse que sentia falta de mais autoridade; que a professora “brigasse” mais com os alunos e fizesse com que ficassem quietos.

Na entrevista, foi perguntado aos participantes se eles consideram importante gostar dos professores para a aprendizagem e se eles gostam da disciplina de língua espanhola. As respostas dos alunos foram:

Camila: Dos dois. Sim, por causa que, tipo assim, quando tu sabe que a professora é tua amiga tu tipo vai estuda...ah se eu estuda bastante a professora vai ter orgulho de mim. Daí eu acho que é legal estudar e ser amiga da professora também. (entrevista)

Felipe: Eu gosto da aula e eu gosto da professora. Sim, acho importante gostar do professor da disciplina para aprender. (entrevista)

Flávio: Eu gosto da professora e não gosto do espanhol. Acho importante gostar da matéria e do professor. (entrevista)

Bruno: Gosto só da professora. Porque tu consegue entender melhor. (entrevista)

Davi: Eu gosto dos dois. Sim, porque tem que ter uma intimidade com a professora. (entrevista)

Gustavo: Eu gosto dos dois. Da professora e das aulas de espanhol. Sim (gostar da professora é importante), porque se a gente não gosta da professora a gente pode acabar não aprendendo. (entrevista)

Rafael: Eu gosto da professora e das aulas de espanhol. (entrevista)

Maurício: Os dois. Os dois são importantes. Sim, tem que ter uma amizade. (entrevista)

Conforme citado no referencial teórico, na seção 2.5, a incorporação dos fatores afetivos é uma tendência nos estudos de crenças em LA (BARCELOS 2013, BARCELOS e DINAMARQUE, 2015). Nesse sentido, a empatia com professor, ou seja, a relação entre professor-aluno, é um fator que exerce forte influência na aprendizagem, principalmente no caso de crianças, na idade dos participantes desta pesquisa. A importância de “gostar dos professores” apareceu como sendo um dos aspectos mais importantes para a aprendizagem de ELE nesta investigação, mantendo-se como uma crença dos alunos nos dois momentos de aplicação do questionário e sendo reforçada na entrevista final; o que ratifica o apontado pela literatura da área, que apresenta esse aspecto como um fator primordial para a aprendizagem.

Conforme as crenças dos alunos de escola pública, identificadas em Miranda (2005), a importância de jogos, áudios e vídeos já havia sido apontada como aspecto necessário à aprendizagem; o mesmo ponto foi um dos mais destacados também pela minha pesquisa, conforme já mostrado no Quadro 10.

Na sequência, com a pergunta “*Como tu imaginas que serão as aulas?*” (questão 13), objetivei identificar como os alunos imaginavam que seria a disciplina de espanhol e ofereci 8 possíveis alternativas. Assim, seis foram as opções marcadas pelos participantes na ocasião da primeira aplicação. No segundo questionário, adaptei a mesma questão, perguntando para os participantes se as aulas foram como eles imaginavam. As respostas para essa pergunta estão no Quadro 11.

Quadro 11 - Respostas para a pergunta: *Como tu imaginas que serão as aulas?*

Possibilidades	Questionário inicial		Questionário Final	
	Número/percentual de alunos	Nome do participante	Número/percentual de alunos	Nome do participante
Animadas e divertidas	5 (56%)	Felipe, Gustavo, Marcela, Bruno e Flávio	8 (89%)	Maurício, Felipe, Davi, Camila, Flávio, Bruno, Rafael, Marcela
Com muitos conteúdos e exercícios sobre a gramática da língua	5 (56%)	Davi, Rafael, Camila, Mauricio e Felipe	1 (11%)	Rafael
Com curiosidades e assuntos interessantes e diferentes sobre o espanhol e países de língua espanhola	2 (22%)	Felipe e Marcela	0	-
Com muitos jogos, músicas e filmes	1 (11%)	Felipe	1 (11%)	Flávio
Diferentes das outras disciplinas que tu tens na escola	1 (11%)	Gustavo	0	-
Com muitas atividades que permitam que tu fales com teus colegas	1 (11%)	Felipe	2 (22%)	Gustavo, Flávio
Iguais às outras aulas que tu tens na escola	0	-	0	-
As aulas serão cansativas, pois todas serão dadas da mesma forma	0	-	0	-

Fonte: A autora.

No primeiro questionário, as únicas duas possibilidades de respostas que não foram marcadas por nem um dos participantes foram: “iguais às outras aulas que tu tens na escola” e “as aulas serão cansativas, pois todas serão dadas da mesma forma”. Desse modo, noto que há uma grande expectativa inicial dos alunos com relação à disciplina de espanhol, que a considera como diferenciada das demais disciplinas do currículo. Isso pode ser comprovado por uma das respostas mais escolhida por 5 (56%) dos 9 alunos, que se refere à crença de que as aulas serão animadas e divertidas. As crenças sobre a diferença das disciplinas de LE comparadas com outras do currículo se fundamenta no fato de que a aprendizagem de línguas apresenta características especiais que a diferenciam de outras disciplinas, que já foi apontado por muitos autores em pesquisas realizadas, como por exemplo, Miranda (2005), Fernández López (2015), Eusebio Helmira (2015) que, entre outras coisas, apontam para o fato de que ela se relaciona com os aspectos afetivos, a autoimagem e a necessidade de práticas e técnicas pedagógicas diferentes de outras disciplinas do currículo, como atividades que motivem e interessem aos alunos.

Também é possível perceber a partir do Quadro 9 que ocorreu uma queda no número de alunos que escolheu a opção “curiosos” com a disciplina. Em todo processo de ensino-aprendizagem de línguas, a motivação perpassa e determina os resultados, sendo um fator que varia de acordo com muitos aspectos, como a época do ano letivo (Dörnyei, 2008), e, nesse caso, com as interrupções no andamento normal do curso decorrente da greve. Assim, estes dois fatores: final do ano letivo e greve podem explicar o motivo pelo qual a curiosidade ou, em outras palavras, a motivação dos participantes diminuiu na ocasião da aplicação do último questionário, no final do ano letivo. Com relação à queda no desempenho e na motivação dos alunos depois da greve, trago os excertos de três diários de classe:

Após os 54 dias de greve, retornamos às aulas. No primeiro dia de retorno, no período com a turma de pesquisa, começamos a aula com o esclarecimento das dúvidas dos alunos, sobre o período de greve: como seriam recuperados, como seriam as avaliações, qual trimestre letivo em que nos localizávamos e etc. [...] Observei que o período em que os alunos ficaram sem as aulas, fez com que eles regredissem na aprendizagem de pontos que me pareciam já ter sido aprendidos (Diário de classe, 06 de julho de 2016, aula 22)

Surpreendentemente, a maioria dos alunos não teve resultados positivos na prova. Conhecimentos que eu considerava como adquiridos, como a diferença entre *el*, *artículo* y *él* pronome pessoal, foram esquecidos. Os alunos também não conseguiram identificar em orações os pronomes pessoais a que se referiam, bem como não conseguiram identificar os verbos de um pequeno texto sobre a família (Diário de classe, 18 de julho de 2016, aula 25).

[...]fiquei estarecida em observar que os alunos se esqueceram e não conseguiram se recordar de questões básicas, como as apresentações, que já haviam sido trabalhadas muitas vezes, de variadas formas. Com relação aos conteúdos não trabalhados, os alunos não se deram por conta de que não haviam visto.

Chamou-me a atenção também que uma das questões que eles mais teriam condições de responder, que se tratava da questão número 1, na qual eles deveriam completar o texto conjugando os verbos, foi a que eles mais tiveram dificuldade de compreensão (Diário de classe, 09 de agosto de 2016, aula 30).

Nas três partes dos diários de classe apresentados, é possível observar a dificuldade que foi o retorno dessa greve, considerada longa, na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para o andamento da pesquisa. Muitos conteúdos que foram trabalhados formalmente foram abordados novamente no retorno. Assim, acredito que os resultados da pesquisa, ainda que positivos, poderiam ter sido mais satisfatórios caso não ocorressem tantas interrupções.

Apesar da expectativa positiva inicial, noto que outra resposta bastante marcada pelos alunos foi a de que a aula “terá muitos conteúdos e exercícios sobre a gramática da língua”, o que indica, conforme já mencionado anteriormente, que os alunos possuem uma tendência a relacionar a aprendizagem de línguas com a Abordagem Tradicional de ensino. Ademais, cabe ressaltar que 3 dos 5 alunos, que marcaram que as aulas serão divertidas e animadas, são repetentes, ou seja, já foram alunos dessa escola e também alunos da professora-pesquisadora, o que pode reforçar a crença dos alunos sobre a diferenciação das aulas de LE comparada com outras disciplinas do currículo.

Já com relação à alternativa sobre o ensino com foco na gramática da língua, 4 dos 5 alunos que a escolheram vieram do 5º ano, isto é, é o primeiro ano que eles têm língua estrangeira. Isso me leva a supor que essa é uma crença proveniente da abordagem tradicional de ensino, que eles trazem das aulas de unidocência²⁴. Nesse sentido, no excerto dos meus diários de classe apresentado a seguir, é possível notar a importância que os participantes conferem aos instrumentos mais tradicionais de avaliação:

Primeiro excerto:

[...] há muitas aulas os alunos estavam “me cobrando” a marcação da data da prova do trimestre (Diário de Classe, 20 de abril de 2016, aula 16).

Segundo excerto:

Conforme os alunos iam realizando a tarefa, iam me mostrando as atividades e eu ia corrigindo e pedindo para refazerem o que estava incorreta, explicando o motivo. Ressalto que essa prática de mostrar as atividades para o professor é algo que eu “acostumei” os alunos a fazerem, pois um dos instrumentos avaliativos da minha disciplina é a nota do “qualitativo”, que consiste, dentre outros aspectos observados no decorrer do trimestre, na realização das atividades propostas em aula e a valorização do desenvolvimento e esforço contínuo do aluno. A opção por esse instrumento avaliativo foi feita com a finalidade de valorizar a participação dos alunos em aula, e também pelo fato de eu acreditar que seja um instrumento avaliativo que consiste em valorizar o interesse dos alunos. (Diário de Classe, 18 de abril de 2016, aula 15).

Terceiro excerto:

²⁴ Professor com curso de magistério ou formado em pedagogia que ministra todas as disciplinas do 1º ao 5º ano de Ensino Fundamental.

Parece-me interessante ressaltar que nesse nível do sexto ano os alunos gostam e ficam felizes com os “certinhos” da professora no caderno (Diário de classe, 13 de abril de 2016, aula 14).

Comparando os dois primeiros excertos, há uma oposição entre o que os alunos esperam da avaliação e o que eu acredito ser mais adequado: uma avaliação formativa que valoriza o desenvolvimento do aluno no decorrer do trimestre e não uma avaliação classificatória, apesar de que exista a necessidade da nota,²⁵ no sistema numérico, no boletim. Já no terceiro excerto, apresento um comentário meu, diante da motivação dos alunos, ao receber minhas anotações no caderno, o que demonstra também que os alunos se adaptam à prática do professor. Com isso, reforço minha afirmação de que o aluno aprende os conteúdos e habilidades selecionados, seja qual for o objetivo de ensino do professor.

Na segunda aplicação do questionário, ocorreram mudanças nas crenças dos alunos, com destaque para o aumento da quantidade de aprendizes que marcou a opção que as aulas de espanhol foram “animadas e divertidas”. Na primeira aplicação do questionário, 5 alunos (56%) acreditavam que a aula teria esse caráter. No segundo questionário, aplicado no final do ano, 8 (89%) dos 9 alunos marcaram essa possibilidade, em outras palavras, ocorreu um aumento do número de participantes, entre o questionário aplicado no primeiro dia de aula e o questionário final, respondido na última semana letiva, que atribuíram às aulas de espanhol esses aspectos. Acredito que isso seja um reflexo da metodologia empregada na disciplina, na qual, apesar das limitações, tentava fazer com que a metodologia empregada fosse mais leve e significativa aos alunos.

A alternativa “Com muitos conteúdos e exercícios sobre a gramática da língua”, era a expectativa de 5 alunos (56%) no primeiro questionário; na segunda aplicação, apenas 1 aluno (11%) atribui esse aspecto às aulas. A diminuição de alunos para essa possibilidade também é um reflexo de como as aulas foram conduzidas. Nesse ano letivo, o foco da aprendizagem foram conteúdos voltados para a comunicação e interação em língua espanhola. Assim, exercícios gramaticais

²⁵ Ressalto que, até o ano de 2016, a avaliação da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida era por nota, na qual o aluno necessitava alcançar 60% de aproveitamento para ficar com média/ser aprovado. Atualmente, o ensino fundamental na escola segue o mesmo modelo do ensino médio, que é por conceito: construção satisfatória da aprendizagem (CSA), construção parcial da aprendizagem (CPA) e construção restrita da aprendizagem (CRA), na qual somente o primeiro conceito garante a aprovação/aproveitamento desejável do aluno.

não foram os mais recorrentes, mas sim atividades de produção de diálogos escritos e orais, e conteúdos básicos necessários para a elaboração do gênero diálogo.

“Com curiosidades e assuntos interessantes e diferentes sobre o espanhol e países de língua espanhola” caiu de 2 (22%), no primeiro questionário, para 0 (0%) no questionário final. Essa escolha dos alunos realmente se aplica a esse ano letivo, no qual ocorreu a coleta. Esse aspecto ficou restrito ao que apresentava o livro didático. Com as várias interrupções no ano letivo, foi necessário optar pelos conteúdos básicos que devem ser abordados nesse nível, como apresentações e despedidas, verbos no presente do indicativo, verbo *gustar*, artigos definidos e indefinidos, resultando em uma abordagem superficial e insuficiente desses aspectos, que acabaram sendo menos explorados. Além disso, como o material base para as aulas foi o livro didático com adaptações, que não apresentava muitos aspectos culturais que eu julgasse pertinentes e interessantes aos alunos, a redução também foi reflexo disso.

“Com muitos jogos, filmes e músicas” manteve um aluno, mas foram participantes diferentes: no primeiro questionário foi Felipe (11%), no segundo, Flávio (11%). No ano letivo em questão, devido às interrupções, essas práticas não foram muito recorrentes. No entanto, foram realizadas em alguns momentos, como pode ser observado no registro dos diários a seguir:

A aula foi dedicada à exibição de um vídeo, para que eles vissem o verbo *gustar* em contexto de uso[...] Comentários dos alunos que me chamaram muito a atenção nesta aula:

- Professora, é a primeira vez que um professor nos traz para cá.
 - Que sala legal!
 - Profe, adoramos a música. Não vamos mais esquecer do conteúdo. Ela é bem grudenta. Não sai da cabeça da gente.
- Também acrescento que alguns alunos cantaram a música, sem que eu pedisse. [...]

Os alunos me pediram para ter mais atividades como essa.[...] (Diário de classe, 25 de abril de 2016, aula 17).

No primeiro momento da aula, trabalhamos com o áudio, da página 36, do livro. Nele, uma pessoa se apresentava, falava sobre sua família, seus gostos e preferências. A atividade solicitava que os alunos ordenassem o texto, de acordo com o áudio, numerando-o. No segundo momento, trabalhamos com a diferença de uso entre o verbo, *estar*, *tener* y *haber* a partir do texto do livro (p.57).

Apesar de a turma ter a característica de ser bem agitada, todos os alunos participaram da atividade e me pareceram interessados com o áudio (Diário de classe, 08 de agosto de 2016, aula 35).

Nos dois excertos, é possível perceber, tanto pela fala dos alunos, quanto pelas minhas impressões, que atividades com músicas e vídeos agradam e motivam os alunos para a aprendizagem de espanhol, além de ser constituir em uma boa estratégia para a fixação e aprofundamento do conhecimento em LE.

As duas últimas perguntas do questionário foram abertas. Sobre a crença dos alunos sobre a importância ou não da aprendizagem de espanhol, na pergunta: “*Tu acreditas que é importante aprender espanhol?*” (questão 14), os 9 participantes responderam positivamente nas duas aplicações do questionário. No Quadro 12, apresento as respostas dos alunos nos questionários final e inicial, bem como as respostas a essa pergunta na entrevista.

Quadro 12 – Respostas para a pergunta: *Tu acreditas que é importante aprender espanhol?*

Participantes	Questionário 1	Questionário 2	Entrevista
<i>Bruno</i>	Viajar a outros países.	Sim, dá para viajar para países estrangeiros.	Sim. Para viajar para vários países estrangeiros.
<i>Flávio</i>	Porque daí você podemos ir para os outros países.	Sim, daí tu pode ir para outros lugares.	É porque eu preciso tipo sair para fora do país eu posso ir porque eu sei a língua espanhola.
<i>Rafael</i>	Para futuros empregos e comunicação.	Sim, porque eu posso ir para outros países e tenho mais opções de trabalho.	Eu acho que é importante para que eu possa ter um emprego, para que eu possa estudar essa língua daí eu vou saber um pouco.
<i>Camila</i>	Se um dia precisar falar espanhol já sabemos um pouco.	Sim, se você for viajar é importante sim; e se algum estrangeiro perguntar algo você já sabe responder.	Bastante, por causa da faculdade, se alguém te pergunta uma coisa, se tu for tipo viajar, aí tu já vai estar sabendo um pouco.
<i>Maurício</i>	Se você for fazer intercambio você vai saber interagir com as pessoas.	Sim, vai que tu tem que fazer um intercâmbio.	Sim, porque se eu for fazer um intercâmbio e eu tiver já com o aprendizado eu vou saber falar.
<i>Felipe</i>	Podemos nos encontrar com pessoas espanholas e pra isso precisamos.	Sim, todos podem aprender com esforço e dedicação.	Ahã porque eu posso querer viajar para outro lugar.
<i>Gustavo</i>	Porque o Brasil é vizinho de países que falam espanhol.	Sim, porque nós moramos ao lado e países que falam língua espanhola.	Sim porque nos moramos do lado de países que falam espanhol
<i>Marcela</i>	Porque já tive aulas e achei bem fácil e interessante.	Sim, porque quando forem para algum país poder falar com eles...	-
<i>Davi</i>	Não justificou	Sim, porque é mais um conhecimento para levar para a vida.	É porque daí a gente vai aprender outra língua.

Fonte: A autora.

Para a discussão dessa questão, destaco novamente um aspecto que me parece importantíssimo para a primeira coleta de dados da pesquisa. Esse questionário foi aplicado no primeiro dia de aula com os alunos, no início de março. Desse modo, não existiu uma conversa prévia com eles sobre por que é importante aprender espanhol. Apesar disso, podemos notar que as respostas dos[alunos estão de acordo com o que preveem os PCNs (1998): a ênfase nas relações e

interações sociais entre os indivíduos. No entanto, com relação às habilidades a ser desenvolvidas na LE, os alunos consideram outras que vão além dessas diretrizes, já que eles consideram a importância da habilidade oral, enquanto os documentos priorizam o desenvolvimento da compreensão leitora. Essas justificativas para a importância da aprendizagem de ELE também são ratificadas no segundo questionário e na entrevista, sendo destacado pelos alunos o aspecto da importância da língua para viajar a países de língua espanhola, interação com nativos, viagens de estudo e diferencial no mercado de trabalho.

Além disso, cabe ressaltar que, conforme apontado por Schummam (2000), as avaliações positivas com relação à língua, cultura e etc. fazem com que a aprendizagem seja mais efetiva. Nesse sentido, o fato de que os alunos acreditem ser importante aprender espanhol influencia no interesse e seu comportamento diante das aulas de ELE.

Por fim, na última pergunta do questionário *“Muita gente acredita que aprender espanhol é fácil. O que tu pensas sobre isso? Por quê?”* (questão 15), a finalidade era identificar a crença sobre a facilidade ou dificuldade da aprendizagem do idioma. As respostas dos participantes são apresentadas a seguir no Quadro 13:

Quadro 13 - Respostas para a pergunta: *Muita gente acredita que aprender espanhol é fácil. O que tu pensas sobre isso? Por quê?*

Participantes	Questionário 1	Questionário 2	Entrevista
<i>Bruno</i>	Eu acredito que é fácil.	Fácil porque dá para entender.	<i>Bruno:</i> É fácil. Porque dá para entender bem o espanhol.
<i>Flávio</i>	Penso que o espanhol nem é fácil nem difícil porque tem que ter disciplina.	Eu acho que é mais ou menos porque a professora é muito legal e ela pega e ensina.	<i>Flávio:</i> É fácil e é difícil também porque tem atividades fáceis e têm difíceis, mas dá para aprender.
<i>Rafael</i>	Eu acho que não é tão difícil e nem tão fácil.	Eu acho que é fácil, é só ter interesse.	<i>Rafael:</i> Acho que é fácil. Porque é muito parecido com a língua portuguesa.
<i>Camila</i>	Eu acredito que é fácil aprender espanhol porque eu nunca aprendi e é uma coisa nova e estou ansiosa.	É fácil porque você aprende rápido, é minha opinião.	<i>Camila:</i> Aprender espanhol é fácil porque... Se tu estudar é fácil.
<i>Maurício</i>	É uma língua mais ou menos complicada, mas se estudar vai ser fácil.	Fácil porque é quase igual ao português.	<i>Maurício:</i> É fácil. Não sei, Se tu estudar todo dia, se dedicar e não fica conversando na sala eu acredito.
<i>Felipe</i>	Nem muito fácil e difícil porque estamos acostumados com a língua portuguesa.	Depende se a pessoa estudar e trabalhar duro pode aprender espanhol fácil.	<i>Felipe:</i> Fácil. Porque eu tenho facilidade com o espanhol.
<i>Gustavo</i>	É fácil só tem que se dedicar até porque confunde com o português porque é parecido.	Não é muito fácil porque é um pouco parecido com o português –BR e acaba confundindo.	<i>Gustavo:</i> É mais ou menos. Porque o espanhol é parecido com o português e daí acaba confundindo um pouco.
<i>Davi</i>	É bom saber outras línguas como espanhol e inglês.	Você tem que ter interesse aí fica fácil.	<i>Davi:</i> É fácil porque se tu quiser aprender é fácil.
<i>Marcela</i>	Eu não achei tão fácil, mas é legal de aprender e interessante.	É fácil é só ter professores e atividades.	–

Fonte: A autora.

A partir das respostas dos alunos, é possível perceber que os participantes dessa investigação apresentam diversas crenças sobre o ensino-aprendizagem de ELE na escola pública. Ademais, é possível realizar várias considerações. No primeiro questionário, eu esperava que a maioria respondesse que aprender espanhol é fácil. No entanto, apenas 3 (33%) alunos apresentaram essa crença, justificando-a com motivos variados. Camila acredita ser fácil por não conhecer a

língua; Gustavo crê que é fácil, mas ressalta que necessita dedicação para aprendê-la, visto que, por sua proximidade, pode confundir com o português. Bruno não apresenta um motivo para acreditar na facilidade.

Outros três participantes, Felipe, Flávio e Rafael, acreditam que a aprendizagem do espanhol não pode ser considerada fácil nem difícil. Flávio argumenta que disciplina é necessária para sua aprendizagem. Por outro lado, Felipe acredita que está no mesmo nível de dificuldade da aprendizagem do português.

Já Marcela e Maurício acreditam que a aprendizagem de espanhol se aproxima mais da dificuldade que da facilidade. Para Maurício, apesar de ser uma língua “complicada”, o fator dedicação por parte do estudante torna sua aprendizagem fácil. Na perspectiva de Marcela, não é tão fácil, mas sua aprendizagem é interessante.

Na segunda aplicação do questionário, 8 (89%) dos 9 participantes acreditam que aprender espanhol é fácil, mas três alunos, Davi, Felipe e Rafael, atribuem a facilidade ao interesse e a dedicação, o que corrobora com essa mesma afirmação já realizada e destacada por vários dos participantes em outros momentos da coleta de dados.

Marcela justifica que é fácil pela presença de atividades e do ensino formal de professores. Flávio acredita que a dificuldade é mediana, pois a professora “explica bem” o conteúdo. Considerando as demais respostas desse aluno, é possível constatar que Flávio manteve a crença de que aprender espanhol não é tão fácil pela grande semelhança com a língua estrangeira; que é a mesma crença identificada nas respostas de Gustavo, o qual acredita que a proximidade entre as duas línguas dificulta a aprendizagem. Já Maurício atribui a facilidade a grande semelhança com o português. Camila justifica a facilidade por ser uma língua fácil de aprender. Na entrevista, os alunos mantiveram a coerência com os questionários, destacando novamente a facilidade devido à grande semelhança do português.

Assim, partindo da apresentação e discussão dos dados do primeiro questionário e como resposta à pergunta norteadora “quais são as crenças iniciais sobre ensino-aprendizagem de ELE dos participantes da pesquisa”, mapeei as crenças apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Crenças identificadas a partir da primeira aplicação do questionário

Crenças
<ul style="list-style-type: none"> - É possível aprender espanhol na escola pública. - É possível aprender espanhol na escola porque os professores ensinam bem e são qualificados. - Para aprender espanhol é necessário dedicação. - A aprendizagem da língua espanhola se assemelha a da língua portuguesa. - Aprender espanhol é importante para a interação com nativos e para viagens a países de língua espanhola. - Todos têm capacidade para aprender espanhol. - As aulas de língua espanhola devem ter exercícios de repetição de palavras, tradução e atividades individuais. - As aulas de espanhol devem ser divertidas. - As aulas de espanhol devem enfatizar a gramática da língua. - O interesse do aluno é o que determina a aprendizagem do espanhol. - A empatia com os professores é importante para a aprendizagem. - A aprendizagem do espanhol é mais fácil que a do inglês.

Fonte: A autora.

Ainda sobre o segundo questionamento da primeira pergunta norteadora desta pesquisa: “No final do ano letivo, ocorreram mudanças nas crenças mapeadas inicialmente?”, constatei que a crença dos participantes sobre a possibilidade da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, que se refere ao objetivo principal desta investigação, manteve-se nas respostas de todos os alunos, nos dois momentos de aplicação do questionário, sendo ratificada pela entrevista final. A maioria das crenças continuou existindo, mas mudou a quantidade de crenças dos alunos com relação à aprendizagem de LE. Comparando os dois questionários, observei que os participantes passaram a considerar e a acreditar em mais aspectos para cada questão dos instrumentos, marcando mais alternativas. Sobressaíram-se as crenças sobre a necessidade de utilização de ferramentas de áudio e vídeo, interesse pessoal, material didático, que se destacaram no último questionário, mas que na primeira aplicação não foram comuns à maioria dos participantes.

A crença sobre a necessidade de “gostar dos professores” se manteve estável em todos os dados coletados. Nesse sentido, os aspectos relacionados à

motivação para a aprendizagem, que engloba a relação afetiva com o professor, foram os que mais se destacaram nos dados coletados, o que reforça o que foi apresentado no referencial desta investigação sobre a inegável importância desses aspectos para as aulas de ELE, principalmente para o caso de aprendizes com idade menor. Assim, é imprescindível que os professores de LE considerem esse elemento no planejamento de suas aulas, visto que, conforme alguns autores como Miranda (2005) e Eusebio Helmira (2016), o insucesso ou o sucesso na aprendizagem dos alunos está relacionado, entre vários fatores, ao método de ensino e atitudes do professor em sala de aula e à capacidade desse profissional de motivar o aprendiz para a aprendizagem de LE.

Apesar de ter ocorrido, na segunda aplicação do questionário e na entrevista final, uma diminuição considerável de alunos que responderam que a aula de ELE necessita de atividades gramaticais, manteve-se a tendência dos alunos a acreditar que atividades com abordagem tradicional são necessárias à aprendizagem de língua espanhola.

4. 2 A aprendizagem de ELE

Com a finalidade de verificar a aprendizagem em ELE dos participantes da pesquisa, foi aplicado com todos os alunos da turma um teste de conhecimento (Apêndices C e D) elaborado por mim, em três momentos diferentes do ano letivo de 2016: em abril, agosto e janeiro de 2017. A comprovação do desenvolvimento dos alunos em ELE foi feita de modo comparativo e longitudinal entre os resultados dos participantes nos três testes; e não apresentou por objetivo se embasar em referenciais teóricos anteriores, visto que não foram realizadas investigações com condições semelhantes em que eu poderia apoiar e contrastar os meus resultados. A intenção com esse instrumento foi o de verificar se, considerando as condições de ensino da escola pública, ocorreu aprendizagem em ELE.

Com relação à primeira aplicação do teste, ressalto que, no dia em que foi realizada, poucas aulas haviam sido ministradas, desde o início do ano letivo. Desse modo, poucos conteúdos do cronograma do 6º ano tinham sido trabalhados. Ainda destaco que a avaliação foi realizada rapidamente pelos alunos (aproximadamente 30 minutos), o que me levou a realizar algumas alterações e adaptações no teste

seguinte, que se mantiveram iguais para a última aplicação. A estrutura desta seção está organizada de modo a partir da apresentação da atividade, depois sua discussão e, por último, o resultado.

Abaixo, na Figura 6, apresento a primeira atividade do primeiro teste inicial (março de 2016).

Figura 6 - Atividade 1 do primeiro teste de conhecimento

1) Completa las frases con las expresiones del recuadro:

es – somos de – vivo - tengo - trabaja- me llamo

Yo _____ María. _____ 11 años. _____ con mis padres en la ciudad de Santa María, pero nosotros _____ de Porto Alegre. Mi madre _____ enfermera y padre _____ como profesor.

Fonte: a autora.

Essa atividade (número 1) foi a segunda que teve um maior número de acertos. Ela se encontra na categoria 4, Aplicar, da adaptação de Anderson et. al (2001) para a Taxonomia de Bloom (1956). No referido exercício, apresentei um pequeno texto, no qual os alunos deveriam completar as lacunas com os verbos já conjugados, disponíveis no quadro. As atividades foram elaboradas a partir dos conteúdos e temas tratados no livro didático adotado. Tendo em vista os comentários dos alunos com relação à facilidade desse exercício, realizei alterações no segundo teste. A seguir, trago um excerto retirado do diário de classe relativo ao dia da aplicação do primeiro teste, para ratificar o porquê de eu ter realizado alterações nesse instrumento para a segunda e terceira aplicações.

Esta aula foi dedicada à realização do primeiro teste de conhecimento da pesquisa. Expliquei para os alunos que eu gostaria que eles realizassem a atividade para que eu conseguisse verificar como estava a aprendizagem deles em língua espanhola. Também esclareci que eu gostaria que eles tentassem fazer a atividade, mesmo que não conhecessem todos os conteúdos ou palavras da folha, sem perguntar para a professora as dúvidas; ou seja, tentando fazer o que eles entenderam e o que sabiam. Salientei que a professora não estava usando o teste para fins de avaliação, em termos de nota, para a disciplina. A maioria dos alunos realizou o teste sem muitas reclamações, entendendo os motivos pelos quais foi solicitado. Olhando de modo geral as folhas entregues pelos alunos, observei que a maioria respondeu quase todos os exercícios. Também destaco a atenção dada pelos alunos para as cópias coloridas, o que chamou a atenção deles e os motivou, a meu ver, para a realização da proposta. Muitos alunos fizeram comentários sobre os exercícios do teste, que para eles eram considerados “fáceis”, apesar de eles não terem visto formalmente alguns

dos conteúdos das atividades. Isso me surpreendeu bastante (excerto do diário de classe do dia 21 de março de 2016).

O exercício, inicialmente, no momento da primeira aplicação, apresentava 6 lacunas para que os alunos completassem com os verbos do quadro. Analisando as respostas de todos os alunos, três deles acertaram todo o exercício proposto (Rafael, Bruno e Gustavo); 3 acertaram 5 (Marcela, Mauricio e Davi), Felipe acertou 4, Camila 3 e Flávio 2, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Especificação do número de acertos da Atividade 1 – Teste inicial

Atividade 1 – primeiro teste – abril de 2016			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual de acertos</i>
Rafael, Bruno e Gustavo	33,33%	6	100%
Marcela, Mauricio e Davi	33,33%	5	83,33%
Felipe	11,11%	4	66,66%
Camila	11,11%	3	50%
Flavio	11,11%	2	33,33%

Fonte: A autora

Além disso, a alteração também se justifica por entender que os alunos, por não terem tido contato com o espanhol formalmente, não estariam familiarizados com as conjugações dos verbos no presente, que é um dos conteúdos base do sexto ano do fundamental. Desse modo, no primeiro teste, a atividade se restringiu a uma questão de compreensão de leitura e adequação textual, visto que as formas verbais já estavam conjugadas na tabela e era necessário ao aluno apenas encaixar no exercício. A seguir, apresento, na Figura 7, a atividade 1, reformulada para o segundo e terceiro testes.

Figura 7 - Atividade 1 do segundo e terceiro testes de conhecimento

1) Completa las oraciones conjugando las verbos del recuadro de acuerdo con la persona indicada:

<p><u>ser</u> (ella) – ser (nosotros) – vivir (yo) - tener (yo) - trabajar (él) – llamarse (yo)</p>

Fonte: a autora.

Comparado ao primeiro teste, os resultados obtidos com a segunda aplicação sofreram alterações significativas (Tabela 2). Nem um dos participantes acertou a totalidade das questões, apesar de o conteúdo dos verbos no presente já ter sido abordado formalmente.

Essa mudança significativa pode ser justificada pelo fato de que, no ano de 2016, ocorreram interrupções, que alteraram o andamento do ano letivo e deixaram os alunos por um tempo considerável sem aula.

Por outro lado, na última aplicação do teste, em janeiro de 2017, nos últimos dias de aula, os resultados voltaram a se elevar e se equipararam aos do primeiro teste: quatro dos participantes acertaram a totalidade das questões. A seguir, apresento os resultados a essa questão obtidos com os testes aplicados em agosto de 2016 e janeiro de 2017.

Tabela 2 - Especificação do número de acertos da Atividade 1 – Segundo e terceiro testes

Atividade 1 – segundo teste - agosto de 2016			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual de acertos</i>
Felipe e Rafael	22,22%	4	66,66%
Maurício e Gustavo	22,22%	3	50%
Davi	11,11%	2	33,33%
Camila, Marcela e Flávio	33,33%	0	0%
Bruno	11,11%	Não fez	-
Atividade 1 – terceiro teste – janeiro de 2017			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual de acertos</i>
Bruno, Rafael, Gustavo e Felipe	44,44%	6	100%
Maurício e Davi	22,22%	5	83,33%
Camila	11,11%	4	66,66%
Flávio	11,11%	1	16,66%
Marcela	11,11%	0	0%

Fonte: A autora.

Cabe ressaltar que os conteúdos trabalhados antes da greve foram retomados posteriormente, conforme registrado nos Diários de aula. Isso pode justificar o crescimento do número de acertos entre a segunda e terceira coletas de dados.

Nas Atividades 2 e 3, foi solicitado que os alunos construíssem diálogos (Figura 8). Para tanto, eles precisariam mobilizar conhecimentos referentes a vários conteúdos previamente adquiridos, tais como apresentações e saudações,

pontuação, além de conhecer a estrutura textual do gênero diálogo. Ressalto que, nos três testes, as questões 2 e 3 não sofreram alterações.

Figura 8 - Atividades 2 e 3 do teste de conhecimento

2) Tú viajas para la playa en las vacaciones y conoces una nueva persona. Construye un pequeño diálogo de presentación:

3) Encuentras uno de tus profesores en el *shopping*. ¿Cómo tú le saludas? Escribe abajo la conversación entre ustedes:

Fonte: a autora.

Como eu esperava, na ocasião da aplicação do primeiro teste, pelo fato de os alunos estarem no início do processo de aprendizagem em espanhol, as atividades consideradas mais complexas e que exigiriam mais dos estudantes foram as menos realizadas. Esse é o caso desses dois exercícios. Considerando a complexidade, ambas estão classificadas no nível 6 (Criar) da adaptação da categoria de Bloom de Anderson et. al (2001).

O esperado, ao final do ano, era que os alunos conseguissem adequar a escrita à situação que foi apresentada; isto é, que reconhecessem o gênero textual, recordassem de sua estrutura e adaptassem o registro para formal ou informal (tú/usted) de acordo com o que foi solicitado. No momento da primeira realização do teste, a maioria dos alunos se restringiu a apresentar expressões de apresentação soltas. Apenas alguns, que já possuíam um conhecimento um pouco maior desse conteúdo, como Felipe, Marcela e Davi (repetentes do 6º ano), conseguiram apresentar o início do diálogo, seguindo as características desse tipo de texto. Apesar do pouco tempo de aula, alunos novos, como Maurício e Camila, chegaram a escrever orações inteiras, incluindo a pontuação específica da língua espanhola. A seguir, no Quadro 15, apresento as respostas²⁶ dos participantes para a questão 2, nos três testes.

²⁶ As transcrições seguem a grafia, a pontuação e a estrutura escrita pelos alunos.

Quadro 15 - Respostas dos alunos para a Atividade 2 nos três testes de conhecimento

Atividade 2			
Participante	Teste 1	Teste 2	Teste 3
<i>Gustavo</i>	Hola me llamo Gustavo. William – Hola me llamo William	Hola, mi nombre e Gustavo, e tu? Hola mi nombre e Gabriel vino en (não continuou)	¡Hola! Yo soy Gustavo. ¿e tú? ¡Hola! Me nombre es Marta. ¿Tú es de onde? Soy de POA pero vivo em SM. ¿E tú? Soy de São Paulo.
<i>Felipe</i>	Hola soy Felipe como estás?	Felipe: Holla Persona: Holla Felipe: Sabe me indicar donde fica los sorbetes Persona: Ali a derecha Felipe: Ok adios	Felipe: Holla yo soy Felipe puede me ayudar? Carlos: Si yo soy Carlos onde quieres ir? Felipe: En la plaza Carlos: Va a la directa de pues abajo. Felipe: Mucho brigado.
<i>Bruno</i>	mui bien e tú?	Hola! Como tu estas bien e tu tambien adios	(não fez)
<i>Davi</i>	Hola	soy Davi tengo 14 años moro en Santa Maria vivi con mis padres	Hola soy Davi tengo 15 años soy de Santa Maria moro con mis padres
<i>Camila</i>	¡si, yo viajo pa la playa!	V: hola K: hola V: ¿tú viajas para la playa en las vacaciones? C: ¡Si! ¿Es tú? V: Si C: Vai ser uno máximo.	¡Holla soy Camila! ¿qual seu nombre? ¡Holla, Camila! ¡Soy Samantha! ¿Vai ver alguno cine Camila? ¡Si! ¿E tú? !Yo voi olhar a girafinha! ¡Si! ¡Yo tambien voi olhar a girafinha! ¿Vamos Camila? ¡Vamos!
<i>Flávio</i>	Hola El so de Santa Maria Como foi sua tarde foi boa El jogar bola vamos jogar Não posso Adios.	Holá como estás mui Bueno quantos años você tem 12 años eu também.	Hola! Como estás? Muy bien e você? também to bien. Que bom.
<i>Maurício</i>	Hola! Mi nobre es Maurício, a mi me gusta de música ¿y tú?	Yo – Hola me llamo Maurício ¿y tu? Ella – Me llamo Ana ¿Como estás? Yo – Estoy buem ¿y tu? Ella – Estoy buen adios	Yo: Hola me llamo Maurício. ¿Y usted? Persona: Hola me llamo Maria. Yo: uau. Que bueno. Persona: Tengo que ir. Adiós. Yo: Adiós.
<i>Marcela</i>	Sou me lamo Marcela teno 13 anos soi rubie e soi delgado mis madre es una sufata e mi padre es cosinhero.	hola soy Marcela tengo 14 años my madre es rubia e tenes 45 años mi padre es negro tienes 35 años, mi hermano tenes 15 anos es delgado tem los ojos castanos e los pelos	Holla me tengo 13 años mi padre es rubio e mi madre es rubia tem los ojos castanos muchas graçias.

		castanos	
<i>Rafael</i>	Hola, mi nombre es Rafael. Tengo 11 años. Vivo en la ciudad de Santa Maria, con mis padres.	Hola! Me llamo Rafael. Tengo 11 años e vivo la ciudad de Santa Maria.	-Holla! ¿Tudo bien? - Holla! tudo sin. ¿o que fazes aquí? -Estoy dando una volta! Tengo que ir, hasta luego. - Hasta luego.

Fonte: a autora.

A partir do Quadro 15, é possível constatar que ocorreu evolução na produção textual dos alunos em espanhol, apesar da ocorrência de erros de grafia em espanhol. A maioria dos alunos apresentou uma melhora significativa na complexidade dos diálogos, incorporando os conteúdos comunicativos que foram trabalhados no decorrer do ano letivo, seguindo as características dos diálogos.

Situação semelhante pode ser observada no Quadro 16, que é apresentado na sequência e que se refere à atividade 3 do teste de conhecimento.

Quadro 16- Respostas dos alunos para a Atividade 3 nos três testes de conhecimento

Atividade 3			
Participante	Teste 1	Teste 2	Teste 3
<i>Marcela</i>	jou: me lamo Marcela, como estás? – Estoi bien e tu? – que bienes – Si si – benes vista – buenas vistas	hola ¿Cómo estas? Ate mais buenas nothes, ate mais	Holla ¿Cómo estas? Bien ¿es tu? bien... esta luego estou em presa
<i>Maurício</i>	Eu – Hola! ¿Tudo viene?	Yo- Hola profesor ¿como estas? Profesor – Estoy buem ¿y tu? Yo – Estoy buem	Yo: ¡Hola! ¿Cómo vai usted? Profesor: bien ¿y usted? Yo: También.Adios. Professor: adios
<i>Camila</i>	Hola, Hola, vais bens, si es tú, sí . tchau Buenos nothes.	C: ¡Hola prof! E: ¡Hola! C: ¿Como estás prof? E: Bem ¿es tú? C: Si E: Voi ter que indo C: Buenos dias E: Buenos dias	¡Hola professora Emanuele! ¿Estás bien? –C ¡Sí, Camila! ¿E tú?-E C - ¡Si mui bien! E- ¿Bom Camila tengo que ir tá? C -¡Claro! Vou indo también! ¡Hasta luego sora!
<i>Davi</i>	Hola Profesor como estas, bien y tu como estas? bien profesor, adeus profesor.	Hola profesor como está estoi dando una [festa]	Hola profesor como estas esta dando una volta con su familia
<i>Felipe</i>	Hola profesor como estas? Professor: Mui bien e tu?	Felipe: hola sora P.sora: hola você aqui? Felipe: Si fui a cine adios ate amanhã P.sora: adios ate amanhã	Felipe: Profesor! Legal velo aquí Profesor: si! Então como vas? Felipe: vou bien [io] i o señor? Profesor: Bien!
<i>Gustavo</i>	G – Hola Maestro. M - Hola.	(não fez)	¡Buenas tardes maestro! ¿Como vá? Biene ¿e tú? Biene. Tu ¿vai para la cine? ¡N. voy comprar roupa! Ok. ¡Adios! ¡Adios!
<i>Rafael</i>	(não fez)	Hola como estas. Buenas notches	- Holla! ¿tudo bien? - Holla! tudo sin. ¿o que fazes aqui? - Estoy dando uma volta! Tengo que ir. hasta luego - Hasta luego
<i>Flávio</i>	(não fez)	Eu daría Hola Buenas tardes como estás	Holá Como estás?
<i>Bruno</i>	(não fez)	Hola! Como tu estas buen, e tu tambien adios	(não fez)

Fonte: a autora.

Apesar da dificuldade das questões, ressalto que, no primeiro teste, apenas um dos participantes não tentou responder às atividades 2 e 3 (Bruno), e outros três alunos não fizeram a terceira (Rafael, Bruno e Flávio). Todos esses são alunos que estavam cursando o 6º ano pela primeira vez. No segundo teste, todos fizeram as questões; e no teste 3, apenas Bruno não realizou a terceira questão. Considerando as características do aluno, posso dizer que a não de tentativa não se refere ao desconhecimento do aluno, mas sim a uma falta de interesse de realizá-la.

Na atividade seguinte, número 4 (nível 1 - Lembrar), o aluno somente precisaria reconhecer o uso do verbo *gustar* e aplicá-lo no exercício, que tem 5 orações para que eles completassem com *gusta* ou *gustan*. Na sequência, na Figura 9, apresento a atividade 4.

Figura 9 - Atividade 4 do teste de conhecimento

4) Completa con **GUSTA** o **GUSTAN**:

a) A mí me _____ el tango.

b) A María le _____ los caramelos de fresa.

c) A mí padre le _____ la cultura japonesa .

d) A nosotros nos _____ las manzanas y las uvas.

e) A ellos les _____ las historietas de Mafalda.

Fonte: a autora

Com relação às respostas do primeiro teste, apenas 1 aluno acertou a totalidade (Bruno); 5 alunos tiveram a margem de 4 respostas corretas (Gustavo, Felipe, Camila, Flávio e Maurício); 1 aluno acertou 3 (Rafael) e outros dois participantes 2, orações (Marcela e Davi). Já no segundo teste, o número de alunos com 100% de acertos subiu de 1 para 2 participantes: Felipe e Gustavo. Na última aplicação, foram 8 dos 9 participantes que acertaram 100% da atividade. Os resultados dessa atividade são mostrados na Tabela 3.

Tabela 3 - Especificação número de acertos da Atividade 4

Atividade 4 – teste 1			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual</i>
Bruno	11,11%	5	100%
Gustavo, Felipe, Camila, Flávio e Maurício	55,55%	4	80%
Rafael	11,11%	3	60%
Marcela e Davi	22,22%	2	40%
Atividade 4 – teste 2			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual</i>
Felipe e Gustavo	22,22%	5	100%
Maurício, Flávio, Rafael e Marcelo	44,44%	4	80%
Davi, Bruno e Camila	33,33%	3	60%
Atividade 4 – teste 3			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual</i>
Bruno, Rafael, Felipe, Davi, Maurício, Gustavo, Marcela e Camila.	88,88%	5	100%
Flávio	11,11%	3	60%

Fonte: A autora

Comparativamente, o percentual de acertos da totalidade da atividade passou de 11,11% no primeiro teste, para 22,22 % no segundo, e 88,88 % no terceiro; ou seja, ocorreu um avanço inegável e significativo na aprendizagem dos alunos.

Passando para a atividade 5 (2º nível – Entender), apesar de essa ser a segunda menos complexa do teste, surpreendentemente foi a menos realizada pelos alunos (Figura 10).

Figura 10 - Atividade 5 do teste de conhecimento.

5) Elabora una frase para cada una de las actividades abajo usando el verbo **ENCANTAR**:

- a) Escuchar música (yo): _____
- b) Jugar con videojuegos (Él): _____
- c) Salir con amigos (Nosotros): _____
- d) Ir al cine (Ellos): _____
- e) Comer chocolate (Tú): _____

Fonte: a autora.

Os participantes Rafael, Gustavo, Mauricio e Bruno nem tentaram respondê-la., talvez por falta de tempo, por não entender o que foi pedido, ou por falta de interesse. Nesse exercício, solicitei que os alunos elaborassem uma frase para

cada uma das atividades que foram apresentadas com o verbo **encantar**. No entanto, mesmo sendo um verbo flexionado da mesma maneira que o verbo **gustar**, que já havia sido explorado no exercício anterior, não obtive bons resultados. Para atender ao objetivo, o aluno necessitaria relacionar e estabelecer uma conexão entre o novo conhecimento (verbo *encantar*) e o já previamente adquirido (verbo *gustar*). Para tanto, deveria entender e adequar o verbo ao pronome pessoal, apresentado entre parênteses. Somente um dos alunos (Davi) se aproximou da correção total da atividade, conseguindo inclusive acertar os pronomes referentes a cada pessoa; porém se esqueceu de flexionar o verbo no singular ou plural em 2 das 3 orações respondidas. Marcela e Felipe erraram a questão, mas chegaram a entender que o verbo seguia o mesmo modelo do *gustar*. A seguir, no Quadro 17, apresento as respostas dos participantes para a atividade 5:

Quadro 17 - Respostas dos participantes para a Atividade 5 dos testes de conhecimento.

Atividade 5			
Participantes	Teste 1	Teste 2	Teste 3
<i>Davi</i>	Escuchar musica me encantar Jugar con videojuegos me encanta Salir con amigos me encantar	a) tengo una coisa en la musica que me encanta b) - c) soy gusto e sair con los amigos d) gusta en ir en lá cine e) -	f) escuchar musica me encanta g) - h) - i) - j) -
<i>Marcela</i>	Yo gusta de escuchar música El gusta jugar con videojuegos Nosotros le gusta salir con amigos Ellos ir al cine Tú estás comer chocolate	a) ella gusta de escutar música b) el trabajo escutando videogames c) - d) - e) -	f) Yo estoi a escuchar música g) El gusta jugar con videojuegos h) Nosotros estar indo sair con amigos i) Ellos luego van a ir al cine j) Tú encanta comer chocolate
<i>Felipe</i>	Yo me gusta escuchar música. El le gusta jugar con videojuegos. Nosotros me gustan salir com amigos. Tu gusta comer chocolate.	a) Yo me encanta escuchar música b) A elo encanta jugar con videojuegos c) A nosotros no encanta salir com amigos d) A ellos encanta ir al cine e) A tu te encanta comer chocolate	f) Yo me encanta escuchar musica g) A el lo encanta jugar con videojuegos h) A nosotros nos encanta salir con amigos i) ellos le encantan ir al cine j) a ti te encanta comer chocolate
<i>Camila</i>	encanta encanto encantam encantas encanto	a) Escuchar música mi encanta b) jugar com videojuegos com mi Hermano c) salir com nossos	f) encanto escuchar música g) Encanta jugar com videojuegos h) Encantas salir con amigos

		amigos d) Elos vamos no cine e) Você come chocolate	i) Encantan ir al cine j) Encanta comer chocolate
<i>Flávio</i>	Eu Ele Nós Eles La	a) Eu me encanto na musica. b) El gusta de jogar vídeo game c) Nosotros gusta de sair em grupo de amigos d) Ellos gusta de ir ao cine e) tú gusta de comer chocolate	f) Yo me encanta con musica g) Él aduero jogar juegos h) Nosotros encanta sair con los amigos i) Ellos encantão ir no cine j) Tú encanta comer chocolate
<i>Rafael</i>	–	a) Yo me encanta escuchar musica b) A él le encanta jugar videojuegos c) A nosotros nos encanta salir con amigos d) A ellos les encanta los ir al cine e) A ti te encanta comer chocolate	f) A mi me encanta escuchar musica g) A él o encanta jugar videojuegos h) A nosotros nos encanta sair con amigos i) A ellos los encanta ir al cine j) A ti te encanta comer chocolate
<i>Gustavo</i>	–	a) Mi encanta escuchar musica b) Encanta é Gabriel jugar con videojuegos c) – d) Encanta a ellos ir al cine e) A tu encanta comer chocolate?	f) A yo encanta escuchar música g) El encanta jugar con videojuegos h) Nosotros encanta salir con amigos i) A ellos encanta ir al cine j) A tú encantas comer chocolate
<i>Bruno</i>	–	a) – b) – c) – d) – e) –	f) A mi me encanta escuchar musica g) A el le encanta jugar con videojuegos h) A nós nos encanta salir con los amigos i) A ellas le encanta ir al cine j) A ti te encanta comer chocolate
<i>Mauricio</i>	–	a) me encanta escuchar música b) le encanta jugar con videojuegos c) nosotros encanta salir con amigos d) els encanta ir al cine e) te encanta comer chocolate	f) me encanta escuchar música g) le encanta jugar con videojuegos h) a nosotros encantan salir con amigos i) los encantan ir al cine j) le encanta comer chocolate

Fonte: a autora.

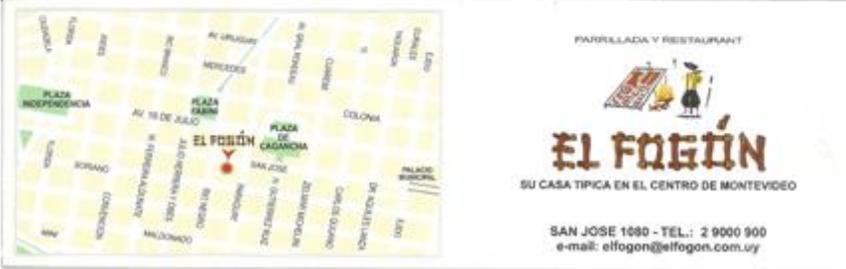
Conforme o Quadro 17, é possível dizer que Flávio e Camila não entenderam o enunciado. Camila escreveu os pronomes pessoais que estavam entre parênteses

em português e Flávio somente escreveu o verbo, mas entendeu que deveria flexioná-lo de acordo com a frase, apesar de não ter feito corretamente todas as alternativas.

Na sexta atividade (nível 4 - analisar), mostrei um mapa autêntico com a localização de um restaurante na cidade de Montevidéu/Uruguai (Figura 11).

Figura 11 - Atividade 6 do teste de conhecimento

6) Observa el mapa con localización del restaurant El Fogón en el centro de Montevideo:



Ahora contesta las preguntas utilizando las palabras del recuadro:

a la derecha – a la izquierda – enfrente – recto – gira – cuadra – esquina

a) Si yo estoy en la Plaza Independencia y deseo almorzar en El Fogón, ¿Cómo yo hago para llegar a mi destino?—

b) Una persona está en el Palacio Municipal. Para llegar en el Restaurant ella debe _____

c) Un turista está en la Av. Uruguay y quiere cenar en el Restaurant. Él debe seguir _____

Fonte: a autora.

Para realizar a atividade, os alunos necessitavam analisar atentamente a imagem e responder as questões, a partir das expressões de localização em língua espanhola apresentadas em um quadro abaixo da figura. A seguir, no Quadro 18, apresento as respostas dos participantes a essa atividade nos três testes.

Quadro 18 - Respostas dos participantes para a Atividade 6 dos testes de conhecimento.

Atividade 6			
Participantes	Teste 1	Teste 2	Teste 3
Maurício	a) Va recto la 18 de Julio, e la derecha na Julio Herrera e derecha San Jose. b) Siga enfrente c) enfrente y vire la derecha	a) enfrente e a la derecha b) enfrente c) a la derecha e recto	a) Va recto despues gire en la quinta cuadra a la derecha despues a la izquierda b) Va recto depues da sexta cuadra usted llegou c) en la calle Paraguay na quinta esquina gire a la derecha
Rafael	a) a la derecha b) – c) –	a) a la derecha b) a la izquierda c) gira	d) vá recto na Av. 18 de Julio, después gire a quinta derecha e) va recto na calle San Jose f) recto a calle Julio Herrera y Oses e via a quarta izquierda
Davi	a)en frente a la derecha b)en frente a la izquierda c) enfrente a la derecha	Não fez	a) enfrente ate chegar en la Av. Julho e gira a derecha b) – c) –
Marcela	a)[Passa] por julho recera b) – c) –	Não fez	a) vá recto na esquina b) a la izquierda e va recto c) enfrente
Gustavo	a) a la derecha/ recto b) – c) –	a) Enfrente pela Av 18 de julio gira a la izquierda. b) – c) –	a) Recto, recto por (por 5 cuadras) e a la izquierda e va 12 cuadra. b)Recto por 6 quadras) c)A la izquierda, recto (por 4 quadras) e a la izquierda
Flávio	a) A la de recha b) Recto c) cuadra	a) cuadra b) gira c) recto	d) Va recto vira a lá derecha e despues vire a lá derecha de novo e chegou en su destino e) Debe ir en recto e despues [girar] a lá derecha f) Vá recto e despues vire a lá derecha e despues vá recto.
Camila	a) esquina b) siga lá frente c) recto, gira	a) esquina b) enfrente c) recto gira recto	d) A la derecha e recto e) Recto – esquina f) Recto a la izquierda
Felipe	a) a la derecha b) a la derecha c) enfrente	Não	a) enfrente ate Av. 18 Julio esquina recto b) Recto esquina em Paraguay c) Rio Negro a la izquierda
Bruno	Não fez	Não fez	a) dobrar a la derecha e siga recto b) ir por 5 cuadras enfrente

Fonte: a autora.

O esperado para essa atividade era, que, ao final do ano letivo, que os alunos conseguissem expressar indicações completas da localização, ou seja, que indicassem mais de uma única expressão para cada uma das três situações

apresentadas nesse exercício, usando orações completas. Como era de se esperar no primeiro teste, no qual o conteúdo não tinha sido formalmente trabalhado ainda, os alunos se restringiram, em sua maioria, a escrever somente uma das expressões para cada uma das letras (a, b e c). Nessa atividade, 3 alunos fizeram a letra **a**, 1 fez as letras **a** e **b**, e 5 fizeram todas as letras. Porém, somente 1 dos 5 alunos, que fizeram todas as orações (Maurício), aproximou-se da resposta esperada, escrevendo uma indicação completa para a primeira situação, incluindo os nomes das ruas indicadas no mapa. As outras duas respostas de Maurício aluno também foram as mais próximas da totalidade de acertos entre os participantes. Destaco que Maurício é um dos alunos que estava estudando a língua espanhola pela primeira vez.

Comparando o primeiro com o segundo teste, não ocorreu evolução na produção dos alunos. Inclusive aumentou de um participante (Bruno) para quatro (Bruno, Felipe, Marcela e Davi) que não fizeram o exercício. Acredito que a falta de desenvolvimento da proposta se deva ao fato de o segundo teste ter sido aplicado logo depois do período de férias dos alunos, e antes disso, já havíamos passado por uma greve longa que levou a uma regressão nos avanços iniciais na aprendizagem de ELE.

No entanto, notoriamente no último teste, no qual os participantes já haviam estudado as expressões de localização, é possível observar um avanço significativo nas respostas. Todos os alunos responderam a questão, embora Davi tenha respondido apenas uma das letras (a). As respostas estão mais completas, com mais de uma indicação de direção, ainda que alguns erros de grafia sejam recorrentes. Apesar disso, considero ter sido atendido o que eu esperava para essa questão do teste ao final do período letivo.

Por fim, na sétima e última atividade do teste (nível 2 – entender, da Taxonomia de Bloom), na primeira aplicação, foi apresentado um mapa da divisão política do Brasil e foi pedido para que os alunos completassem a distância ente os mapas, usando as expressões **cerca de** e **lejos de**. (Figura 12).

Figura 12 - Atividade 7 do primeiro teste de conhecimento.



- a) Rio Grande do Sul – Rio Grande do Norte: _____
 b) Paraná – Santa Catarina: _____
 c) Paraíba – Acre: _____
 d) Pernambuco – Alagoas: _____
 e) Rondônia – São Paulo: _____
 f) Rio de Janeiro – Espírito Santo: _____

Fonte: a autora.

Apesar da aparente facilidade expressada pelos alunos no dia da aplicação, ao analisar o teste (Tabela 4), apenas 3 dos 9 alunos acertaram as distâncias (letras a, b, c, d e f) - Flávio, Gustavo e Rafael. A margem de acertos foi: 5 distâncias, 1 aluno (Felipe); 4 (Davi), 2 (Maurício e Camila), Marcela completou todas as letras com **lejos de**, o que me leva a crer que não entendeu a diferença entre as duas expressões, mas acertou 1 das 4 letras que fez. Bruno não preencheu.

Tabela 4 - Especificação número de acertos da Atividade 7 – Teste inicial

Atividade 7			
<i>Participante(s)</i>	<i>Percentual de alunos</i>	<i>Número de acertos</i>	<i>Percentual</i>
Flávio, Gustavo e Rafael	33, 33%	6	100%
Felipe	11, 11%	5	83, 33%
Davi	11, 11%	4	66, 66%
Maurício e Camila	22, 22%	2	33, 33%
Marcela	11, 11%	1	16, 66%
Bruno	11, 11%	0	0%

Fonte: A autora.

Saliento que no segundo teste esse exercício foi totalmente substituído, devido ao fato de eu acreditar que não conseguiria identificar o nível de aprendizagem com essa atividade, visto que os alunos poderiam respondê-la corretamente com base na transparência/semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola, e não propriamente porque aprenderam o conteúdo de localizações.

Abaixo apresento a atividade número 7 do segundo e terceiro testes (Figura 13).

Figura 13 - Atividade 7 do segundo e terceiro testes de conhecimento.

<p>7) Imagina que tienes que hacer una entrevista a un compañero de clase. En tus preguntas, usa el vocabulario aprendido en las clases para expresar y preguntar sobre gustos y preferencias.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

Fonte: a autora.

Para realização da atividade 7 (nível 6 – criar, da adaptação da taxonomia de Bloom) dos testes 2 e 3, os participantes necessitavam mobilizar todo o conhecimento sobre apresentações e saudações, verbos *gustar* e *encantar*, além de todos os outros conhecimentos, como verbos no presente, artigos, tratamento formal e informal, vocabulário e características do gênero entrevista, abordados durante o ano letivo, para elaborar o texto que foi pedido. Na sequência, estão as produções dos participantes para a última questão (Quadro 19).

Quadro 19 - Respostas dos participantes para a Atividade 7 dos testes de conhecimento dois e três

Atividade 7		
Participantes	Teste 2	Teste 3
<i>Maurício</i>	¿Como este producto vea ayudar en mi revista?	Yo: ¿usted preferí chocolate ou fruta? Persona: chocolate Yo: ¿carne ou frango? Persona: frango Yo: muy bien
<i>Davi</i>	Hola colega como está (estoy been es tu) soy estan been (legal) como esta sus padres (están beem) ótimo	Hola colega como estás, mi nombres es Davi tengo 15 años soy de Santa Maria, estudo en Coronel Pilar, vivo con meus padres.
<i>Marcela</i>	Hola ¿te gusta escutar música? Sy ¿e tu te gusta? Sy sy ¿te preferencias em música? no	holla ¿se gusta el película? Si ¿e tú? Si, bueno ¿y preferencia en película? bien y de terror que bien bien bien
<i>Camila</i>	C: ¡Hola! J: Seja bene vindo C: Gracias J: Vamos fazer la entrevista outro dia C: ¡Okey! Hasta luego J: Haja luego e buenas noches	Reporter - ¿o que você mais gostaria de ser Camila? Camila – yo quero ser veterinária R - ¿o seu major suenho? C - ¡Yo quero poder ajudar muitos animais e personas también! R - ¡Gracias Camila! R – Gracias
<i>Felipe</i>	Felipe: Holla qual e o tu nombre? Persona: Mi nombre e Rian Felipe: quantos anos tiene? Persona: 13 Felipe: Esse e o resultado de una entrevista Persona: ok adiós	Felipe: Hola Daniel esta pronto para entrevista Daniel: Jo estoy Felipe: qual es su cor favorita? Daniel: Minha cor favorita es azul Felipe: qual es a sua comida favorita Daniel: es pizza Felipe: ok es o fin da entrevista Daniel: ok adiós Felipe: adios
<i>Flávio</i>	Hola! Como Estás , Mui bieno, Soy de Santa Maria tengo 11 anos tengo dos hermanos un se chama de Janine, e Gabriel adoro eles.	Hola! Como estás? Mui bien Quantos años você tiene? Eu tenho 12 años Aonde tu estudias? Yo estudo en el -----.
<i>Bruno</i>	Não fez	Não fez
<i>Rafael</i>	Não fez	Não fez
<i>Gustavo</i>	Não fez	Não fez

Fonte: a autora.

Tanto no teste 2 quanto no 3, repetem-se os mesmos participantes que não realizaram o que foi pedido (Bruno, Rafael e Gustavo). Das produções dos outros 6 alunos, é possível perceber que os textos se assemelham nas duas aplicações. A maioria conseguiu criar um texto com características do gênero entrevista, empregando os conteúdos que foram trabalhados no decorrer das aulas. Ressalto que ocorreram vários problemas de grafia e pontuação nos textos, que já eram

esperados, visto que aconteceram várias interrupções no decorrer do ano, encontravam-se no início da aprendizagem de ELE e os alunos apresentavam os mesmos problemas também na língua materna. No entanto, os erros não desqualificam o resultado que permite perceber que, apesar da complexidade da questão, eles conseguiram realizá-la, conseguindo produzir pequenos textos, que cumprem a função interativa, meu objetivo de trabalho no ano de 2016.

Assim, a partir dos testes, e como resposta à pergunta norteadora “Qual foi a aprendizagem de espanhol língua estrangeira ocorrida ao longo do ano letivo?”, é possível constatar que o aluno aprendeu o que foi ensinado. Partindo das condições e limitações de ensino que me foram oferecidas e do enfoque que eu, enquanto professora regente escolhi, ocorreram avanços em língua espanhola por parte dos alunos.

Embora eu reconheça que os testes sejam muito simples, através de suas aplicações, consegui responder o meu objetivo da tese, que foi o de questionar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública e comprovar com dados específicos que o aluno aprende.

Nessa perspectiva, o que contesto é a crença sobre a impossibilidade, pois, conforme verificado pelos testes, o aluno desenvolverá algum conhecimento na língua estrangeira. Nos testes, o foco foi a comunicação, mas uma vez que os alunos aprendem, independentemente do que seja a finalidade de ensino, defendo que, com qualquer objetivo escolhido pelo professor, ele sairá do zero e conseguirá aprender.

Nesta seção, apresentei os resultados dos três testes de conhecimento em língua espanhola, elaborado a partir dos conteúdos e temas apresentados no livro didático, distribuído pelo PNLD. No próximo capítulo, realizo as considerações finais da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo principal contestar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública. Para isso, investiguei a aprendizagem de um grupo de 9 alunos, de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS, acompanhando e coletando material, ao longo ano letivo de 2016.

Minha tese era a de que os alunos aprendem LE na escola pública, e um dos meus objetivos específicos foi verificar a aprendizagem dos alunos naquele ano. Minha perspectiva foi confirmada por meio da aplicação de três testes de conhecimentos aplicados em períodos distintos do ano letivo, que mostrou, por meio da comparação longitudinal do desempenho dos alunos, que eles tiveram evolução em espanhol.

Assim, como resposta ao meu objetivo geral, constatei que os alunos aprendem o que for focado pelo professor. No caso dos participantes da pesquisa, conteúdos voltados para a interação em ELE, com foco principalmente nas habilidades de escrita, compreensão de pequenos textos e produção textual de diálogos e entrevistas.

Com relação a um dos objetivos específicos, que se propunha levantar as crenças sobre a aprendizagem de ELE e suas mudanças, as principais crenças levantadas se referem à crença de todos os participantes sobre a possibilidade da aprendizagem de espanhol na escola pública, a crença sobre a importância de “gostar dos professores”, e a tendência dos alunos de acreditar na necessidade de atividades e metodologias tradicionais para o ensino de espanhol, que se mantiveram durante todo o ano letivo.

As crenças que mais se alteraram foram as relacionadas à variedade de recursos e atividades que os alunos consideram importantes para a aprendizagem de LE que foram ampliadas, com o decorrer do ano letivo; e aspectos afetivos relacionados à motivação para a aprendizagem de ELE.

Sobre as dificuldades de realização da pesquisa, quero destacar que as limitações são provenientes principalmente das condições de ensino na escola pública. Com isso, quero esclarecer que vários fatores, como a carga horária da disciplina de espanhol, a falta de material e recursos didáticos, o número de alunos, a greve, dificultaram o andamento do trabalho em vários aspectos, sendo o mais

importante a metodologia usada nas aulas. Apesar de eu, como pesquisadora, não acreditar em algumas das atividades e recursos que utilizei (como a cópia do quadro e exercícios gramaticais) e apresentar conhecimento teórico suficiente para saber que não são os mais apropriados para o ensino-aprendizagem de LE, sinto-me obrigada a empregá-los pela falta de alternativas disponíveis no contexto da escola pública gaúcha.

Um dos maiores desafios desta investigação foi conseguir conduzir a coleta de dados até o final, pois, como tivemos no ano de 2016 uma greve de 54 dias, somado a vários dias de paralisações, a pesquisa sofreu várias interrupções no curso normal do período letivo. Um dos principais danos dessa quebra no desenvolvimento da aprendizagem em língua espanhola diz respeito à necessidade de retomada de todos os conteúdos trabalhados no retorno dos períodos de greve. Não constitui um dos objetivos desta investigação, mas, posteriormente penso em realizar um trabalho sobre os efeitos da greve na aprendizagem dos alunos. Possivelmente os resultados da investigação teriam sido diferentes caso não tivéssemos tido todas essas interrupções.

Além disso, cabe destacar outra dificuldade que se relaciona à falta de parâmetros para a realização do trabalho, pois não encontrei na literatura em LA investigações com objetivo e condições semelhantes (com o ensino público, língua espanhola, avaliação da aprendizagem em ELE, estudo longitudinal e etc.).

Ainda ressalto as barreiras para a realização de pesquisas em sala de aula, não só pelas questões éticas, mas também pela dificuldade de conseguir a participação dos alunos. No caso desta investigação, a imersão e observação longitudinal da aprendizagem só foram possíveis pelo fato de eu ser a regente da turma participante. Nesse sentido, isso justifica a importância desta investigação e a escassez de trabalhos em LA desenvolvidos por um período maior de tempo de coleta e imersão na escola pública e, principalmente, que tenham sido realizados com crianças.

Ainda, não posso deixar de destacar a dificuldade que foi trabalhar com o livro didático durante o ano de coleta. A troca de horários recorrente, característica das escolas públicas que apresentam um grande número de professores, fez com que em muitas aulas os alunos estivessem sem o material escolhido como base. Muitas vezes não há tempo hábil para que os estudantes sejam avisados da mudança e chegam sem o material. Outros simplesmente nunca levam, apesar das advertências

e do esforço de conseguir exemplares para todos. Alguns, inclusive, perdem o material e não há como repor os exemplares perdidos, que já são insuficientes no início do ano.

Para finalizar, destaco os impactos positivos da realização de pesquisas com alunos para a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Ainda tenho contato com os meus participantes, que relatam como se sentiram “importantes” e valorizados por terem participado da minha investigação, bem como o relato de terem se sentido mais interessados pela língua espanhola depois disso. Posteriormente à defesa, serão organizadas duas atividades, uma com os alunos e outra com os professores, para divulgar o resultado da investigação. A apresentação das conclusões tem por objetivo motivar os alunos e colegas professores para a aprendizagem de LE na escola pública. A pesquisa também suscitará na realização de uma investigação posterior que visa ampliar os resultados desta tese, incluindo também as crenças sobre a possibilidade ou impossibilidade de LE na escola pública com os pais dos alunos, pois acredito que, principalmente, a crença dos responsáveis pelos aprendizes também influencia na perspectiva dos aprendizes.

Apesar de não ter sido um dos objetivos, a realização desta investigação, com base na minha própria prática em sala de aula, permitiu-me fazer uma análise bastante sólida da minha atuação docente. Além disso, serviu para consolidar e aprofundar ainda mais a minha crença sobre a possibilidade da aprendizagem de ELE na escola pública, bem como ter uma consciência mais clara sobre a importância e os efeitos das crenças e práticas do professor na aprendizagem e experiência dos discentes na língua estrangeira ensinada. Isso somente ratificou a minha hipótese inicial de que o aluno aprende, embora não o que seria considerado o “ideal” de aprendizagem em LE pelos pais e sociedade, mas o que for ensinado pelo professor, considerando as suas condições de trabalho. Nessa perspectiva, este trabalho suscitou o interesse pela realização de outro tema de estudo complementar a este, que se refere ao que esperam pais, escola e sociedade sobre a aprendizagem de LE no ensino básico, em contraste com as condições oferecidas pelo contexto escolar da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

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

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Pontes, Campinas, S.P.,1995

AMARAL, E. T. R.; MAZZARO, D. **Repercussões da Lei nº 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil** (2007). Disponível em: <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/239/256>> Acesso em: 12 dez. 2011.

ANDRADE NETA, N. F. **Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español**. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, Espanha, V.29, p. 46-55, 2000. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html >. Acesso em: 20 out. 2018.

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

_____. **Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**, 2009. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold08.htm>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____; FONSECA-MORA, M.C. **Motivar al alumnado de español**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271380090_Programa_de_Desarrollo_Profesional_Como_motivar_a_mis_estudiantes_para_aprender_espanol>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BARCELOS, A.M.F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte**. In: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.1,71-92, 2001.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-

Abrahão, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2010. p 15-42.

_____. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: SHEYERL D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v. , p. 109-137.

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M.. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. 1aed. Campinas: Pontes, 2013, v. , p. 153-186.

_____. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L. M. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2014, v. , p. 41-54.

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, nº 2 (2015), p.301-325, 2015.

_____; DINAMARQUE, D. S. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, nº 24, p.6 - 19, 2015.

BARROS, M. A. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública: o que pensam gestores, professores de inglês e professores de outras áreas do conhecimento?** São Paulo, 55.p, 2013. Monografia (Especialização em práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956.

BORG. S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do**. Language Teacher, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27. Set. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Lei nº 11.161/2005**, de 05 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 em: 30 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. IN: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p.102-142.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27. set. 2018.

_____. **Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. FNDE/MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758>. Acesso em: 15 maio 2015

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso: 28 set. 2018.

CAMPOS, C. de M. A aula e o trabalho docente. In: **Saberes docentes e autonomia de professores**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 36-56.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.

CARMAGNANI, A.M.G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-133.

CASSANY, D. El Portfólio Europeo de Lenguas. In: BURILLO, J. et al. **Las lenguas extranjeras en el aula: reflexiones y propuestas**. Barcelona: Editorial Graó, 2006, p. 41-49.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOMSKY, N. **Language and Problems of Knowledge**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1988.

CLANDININ, D. J.. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola?**”: **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2005.145 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf > Acesso em: 17 abr. 2014.

CORACINE, M.J R. F. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

COTS, M.J et al. **La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas**. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Estrategias de motivación en el aula de lenguas**. Barcelona: Editorial UOC, 2008.

EUSEBIO HELMIRA, S. La enseñanza del español como lengua extranjera a niños. In: FÉRNANDEZ LÓPEZ, M. del C. (Org.) **La enseñanza del español como lengua extranjera a niños**: contenidos básicos para la formación del docente. Alcalá de Henares, Publicaciones U.A.H., 2015, p. 201-284.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. **El desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas**. Linred: Lingüística en la Red, n. 11, 2013. Disponible em: <<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/23559>>. Acesso em: 24 jul.2018.

_____. Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. In: FÉRNANDEZ LÓPEZ, M. del C. (Org.) **La enseñanza del español como lengua extranjera a niños**: contenidos básicos para la formación del docente. Alcalá de Henares, Publicaciones U.A.H., 2015, p. 11-92.

_____; MARTÍ SÁNCHEZ, M. La acción educativa en el desarrollo de la conciencia lingüística en el niño y el adolescente (proyecto GIELEN). In: FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C., MARTÍ SÁNCHEZ, M.; RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (orgs.). **Investigaciones actuales en Lingüística**. Vol. VI: Aplicaciones de la Lingüística. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017, pp. 37-54.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R.V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponible em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2016.

FERRO, J.; BERGMANN, J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, 1959, 13, 266-272.

_____. Social Psychology and Second language learning. Arnold, London, 1985.

_____; LAMBERT, W.E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA. Newbury House, 1972.

_____. **Inteligencias Múltiples**. Bracelona: Paidós, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers**: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Lancaster, Lancaster, Inglaterra, 1994.

INSTITUTO CERVANTES. **Diplomas de Español como Lengua Extranjera**. Disponível em: <<http://dele.cervantes.es/informacion/guias/default.html>>. Acesso em: 01. nov. 2016.

_____. Plan Curricular de Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español, 2006. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>. Acesso: 20 jul. 2018.

_____. **Diccionario de términos clave de ELE**: conciencia lingüística. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencia_linguistica.htm>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. **El español: una lengua viva**. Informe 2018. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>. Acesso: 25 set. 2018.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

JOHNSON, K. E. **Language teaching**: Reasoning in action. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

LASECA, A.M.C. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Coleção Orellana. Ed. Bilingüe, 2008.

LEFFA, V. J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 17, p. 57-65, 1991.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

LORENZO, F. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARAGALLO, I. (org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2016, p. 305-328.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARCHESAN, M. T. N.; GONÇALVES RAMOS, A. **Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças**. Domínios de Lingu@Gem, v. 06, p. 449-460, 2012.

MENDOZA, G. R. **La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013**. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/rivera-mendoza-gloribel-77696>>. Acesso: 08 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 : língua estrangeira moderna : ensino fundamental: anos finais**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 56 p. : il.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE; CONSEJO DE EUROPA. **Portfólio Europeo de las Lenguas: Guía Didáctica Primaria**, 2004. Disponível em: <<http://sepie.es/doc/portfolio/GuiaPelprimaria.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE; CONSEJO DE EUROPA. **Portfólio Europeo de las Lenguas: Dossier Secundaria**, 2004. Disponível em: <<http://sepie.es/doc/portfolio/pelbiografiaDossierSecundaria.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2018.

MIRANDA, M.M.F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349 f. Dissertação (Curso de mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MURADO, J.L. **Didáctica del inglés en educación infantil: Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa**. Vigo: Ideas propias, 2010.

NONEMACHER, T.M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: Um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (orgs.). **Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.75-109.

PADILHA, E.C. **Relações entre prática docente e competência linguístico-comunicativa: a perspectiva dos próprios professores**. 2015. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PAJARES, F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, vol. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PEDROSO et al. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: a lei e suas repercussões**. Maquinações. Universidade Estadual de Londrina, V. 01, nº 02, Out/Dez, 2008.

PERES CARVALHO, J. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 249f. Dissertação de Mestrado.

PISONERO DEL AMO, I. La enseñanza del español a niños y niñas. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARAGALLO, I. (org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2016, p. 671-694.

PROCHNOW, A.L.C; VIEIRA, A.N. G. Concepções de crenças em pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas em revistas de LA. In: MARCHESAN, M.T.N; VIEIRA, A.N.G; ÁVILA, A.P; PROCHNOW, A.L.C (Orgs). **Aprendendo e ensinando: crenças em LA**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.197-209.

REATTO, D.; BISSACO, C.M. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional** (2007). Disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>> Acesso em: Jan. 2012.

FERNÁNDEZ, G. E; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48(2): 353-365, Jul./Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/11.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Formación de profesores de español para niños – una experiencia. **Eutomia**, Recife, 10 (1): 272-288, Dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/826/611>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre**> SE/DP, 2009. 258p.

RAMOS, A.G; STAHL, L; SOARES, N.R. (Des) encontro de crenças no ensino/aprendizagem de E/LE. In: MARCHESAN, M.T.N; VIEIRA, A.N.G.; ÁVILA, A. P.; PROCHNOW, A.L.C. (orgs.). **Aprendendo e Ensinando: Crenças em LA**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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

RONCEL VEGA, V.M. **Autoncepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas**. Disponível em: <<https://marcoele.com/autoconcepto-ansiedad-y-motivacion-en-el-aula-de-idomas/>>. Acesso em: 08 jun. 2018.
marcoELE. revista de didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 7, 2008.

SALVADOR, A.C.O ; SANTOS, L.V. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica** (2011). Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA.pdf>> Acesso em: ago. 2011

SANT'ANA, R.A. **Gêneros discursivos no ensino de LE na escola pública: ações de linguagem por meio de sequências didáticas**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 212f. Dissertação

_____ ; PERES CARVALHO, J. **Ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: contraste entre crenças de professores e alunos de escolas públicas do distrito federal**, 2015. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/ENSINOAPRENDIZAGEM%20DE%20ESPANHOL%20COMO%20LINGUA%20ESTRANGEIRA.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/ENSINOAPRENDIZAGEM%20DE%20ESPANHOL%20COMO%20LINGUA%20ESTRANGEIRA.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SELVERO, C.M. A motivação na aula de instrumental: crenças de alunos. 2013. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SHUMMAN, J. Perspectiva neurobiológica sobre afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. In: ARNOLD, J. (Org.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas**. Madri, Cambridge University Press, 2000, p. 49-62.

SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, V.10, n.1, p.235-271, jan./jun., 2007.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In:

SILVA, K.A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Crenças, discursos & linguagem** - Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: Leandra Ines Seganfredo Santos; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Linguagem, Ciência e Ensino: Desafios Regionais e Globais**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. , p. 19-40.

SIMONS, H. **El estudio de caso: teoría y práctica**. Ediciones Morata, S.L., 2011. Disponível em: <<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibalcala/detail.action?docID=3217399>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SOUZA, D.M. de. **Autoridade, autoria e livro didático**. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

STAHL, L. R. **Um professor de espanhol de escola pública em Santa Maria: crenças sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 56 f. Monografia (Curso de Letras-Espanhol) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VIEIRA - ABRAHÃO, M.H.. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs) **Crenças e ensino de línguas- foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.219-321.

VILACA, M.L.C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis**. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

VILLALBA, T. K.B.; GABARDO, M; MATA, R.R.R. **Formación en Español: lengua y cultura: descripción: 6º ano. 1ª ed.** Curitiba: Base Editorial, 2012.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Disciplina de Língua Espanhola
Professora: Emanuele Padilha

Questionário início do ano letivo:

1) Gênero: () Masculino () Feminino

2) Idade: _____ anos

3) Tu já estudaste alguma língua estrangeira anteriormente? () Sim () Não

Qual? _____

4) Tu já tiveste ou tem algum contato com a língua espanhola?

- | | |
|--|---|
| () Nunca tive. | () Assisto filmes, programas e ouço músicas em língua espanhola. |
| () Vivi numa região de fronteira com países de língua espanhola. | () Páginas ou sites na internet. |
| () Tenho contato com pessoas que nasceram em um país de língua espanhola. | () Viajo para países de língua espanhola |
| () Tenho parentes estrangeiros. | () Outro. |

Qual? _____

5) Se tu já possuis algum conhecimento em espanhol, como aprendeste?

- | | |
|---------------------------|--|
| () Aprendi em casa. | () Aprendi em algum país de língua espanhola. |
| () Aprendi em cursinhos. | |
| () Aprendi na escola. | |
| () Outro. | |

Qual? _____

6) Tu acreditas que todas as pessoas podem aprender espanhol?

- () Sim, todos podem aprender.
() Sim, mas só aqueles que têm contato com estrangeiros.
() Não, só aqueles que nascem com o dom.

7) Tu acreditas que é possível aprender espanhol na escola?

- () Sim () Não

Por quê? _____

8) Acreditas que é possível aprender inglês na escola pública?

- () Sim () Não

Por quê? _____

9) Para aprender espanhol, tu consideras importante que a aula tenha:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| () exercícios de repetição de palavras | () leitura e discussão de textos |
| () jogos | () diálogos |
| () músicas e vídeos | () ditado |
| () exercícios de completar lacunas | () exercícios de tradução |
| () figuras | () uso do computador/internet |
| () dicionário | () uso de livro didático |
| () cópias de textos e diálogos | () Outro. |

Qual? _____

() atividades individuais

() atividades em dupla ou em grupo

10) Como te parece que é a aprendizagem de língua espanhola?

- fácil
 difícil
 igual ao português
 diferente do português
 mais fácil que o inglês
 mais difícil que o inglês
 mais importante que o inglês
 menos importante que o inglês
 uma língua mais bonita
 uma língua mais feia

11) Como tu te sentes com relação à aprendizagem de língua espanhola?

- à vontade interessado curioso desinteressado
 ansioso inseguro outro. Qual? _____
 sem vontade contrariado
 com medo inibido

12) O que tu consideras importante para a aprendizagem de língua estrangeira?

- material didático a sala de aula
 interesse pessoal preparo dos professores
 gostar dos professores aula com jogos
 áudio e vídeo aula divertida
 atividades em sala de aula

13) Como tu imaginas que serão as aulas?

- Animadas e divertidas.
 Com muitos jogos, músicas, filmes.
 Iguais às outras aulas que tu tens na escola.
 Diferentes das outras disciplinas que tu tens na escola.
 Com muitas atividades que permitam que tu fales com os teus colegas.
 Com muitos conteúdos e exercícios sobre a gramática da língua.
 Com curiosidades e assuntos interessantes e diferentes sobre o espanhol e países de língua espanhola.
 As aulas serão cansativas, pois todas serão dadas da mesma forma.

14) Tu acreditas que é importante aprender espanhol?

- Sim Não

Por quê? _____

15) Muita gente acredita que aprender espanhol é fácil. O que tu pensas sobre isso? Por quê?

¡Gracias!
¡Que tengamos un óptimo año!
Abrazos.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Tu acreditas que é possível aprender espanhol na escola? E o inglês?
- 2) Como tu acreditas que deve ser uma aula de Língua Espanhola?
- 3) Tu consideras que aprender espanhol é fácil ou difícil? Por quê?
- 4) Depois que tu começaste a ter aula de espanhol na escola, tu achas que mudou alguma coisa na tua vida?
- 5) O que tu achas que a professora de espanhol poderia fazer na aula para que tu aprendesses mais?
- 6) Tu consideras importante gostar dos professores para a aprendizagem? Tu gostas da disciplina de Língua Espanhola?
- 7) Como tu te sentes nas aulas de Língua Espanhola?
- 8) Tu consideras que aprender espanhol é importante? Por quê?

APÊNDICE C – TESTE DE CONHECIMENTO (PRIMEIRA APLICAÇÃO)

Nombre: _____
 Fecha: _____ Grupo: _____

1) Completa las frases con las expresiones del recuadro:

es – somos de – vivo - tengo - trabaja - me llamo

Yo _____ María. _____ 11 años. _____ con mis padres en la ciudad de Santa María, pero nosotros _____ de Porto Alegre. Mi madre _____ enfermera y padre _____ como profesor.

2) Tú vijas para la playa en las vacaciones y conoces una nueva persona. Construye un pequeño diálogo de presentación: _____

3) Encuentras uno de tus profesores en el shopping. ¿Cómo tú le saludas? Escribe abajo la conversación entre ustedes: _____

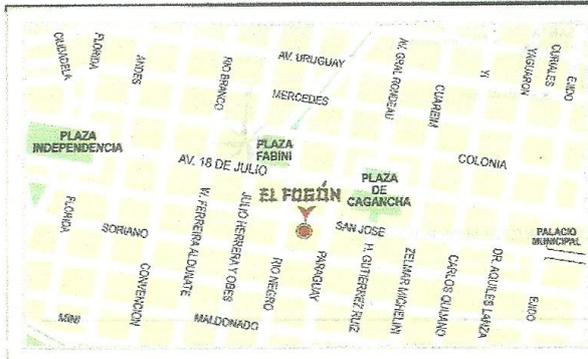
4) Completa con **GUSTA** o **GUSTAN**:

- a) A mí me _____ el tango.
- b) A María le _____ los caramelos de fresa.
- c) A mí padre le _____ la cultura japonesa.
- d) A nosotros nos _____ las manzanas y las uvas.
- e) A ellos les _____ las historietas de Mafalda.

5) Elabora una frase para cada una de las actividades abajo usando el verbo **ENCANTAR**:

- a) Escuchar música (yo): _____
- b) Jugar con videojuegos (Él): _____
- c) Salir con amigos (Nosotros): _____
- d) Ir al cine (Ellos): _____
- e) Comer chocolate (Tú): _____

6) Observa el mapa con localización del restaurant El Fogón en el centro de Montevideo:



PARRILLADA Y RESTAURANT

EL FOGÓN

SU CASA TÍPICA EN EL CENTRO DE MONTEVIDEO

SAN JOSE 1080 - TEL.: 2 9000 900
 e-mail: elfogon@elfogon.com.uy

Ahora contesta las preguntas utilizando las palabras del recuadro:

a la derecha – a la izquierda – enfrente – recto – gira – cuadra – esquina

- a) Si yo estoy en la Plaza Independencia y deseo almorzar en El Fogón, ¿Cómo yo hago para llegar a mi destino?-----

- b) Una persona está en el Palacio Municipal. Para llegar en el Restaurant ella debe -----

- c) Un turista está en la Av. Uruguay y quiere cenar en el Rastaurant. Él debe seguir -----

7) Compara la distancia entre los estados usando las expresiones: **lejos de** y **cerca de**.



<http://revistaescola.abril.com.br/img/geografia/mapa-brasil-politico-g.gif>

- a) Río Grande del Sur – Río Grande del Norte: _____
- b) Paraná – Santa Catarina: _____
- c) Paraíba – Acre: _____
- d) Pernambuco – Alagoas: _____
- e) Rondônia – São Paulo: _____
- f) Río de Janeiro – Espírito Santo: _____

APÊNDICE D – TESTE DE CONHECIMENTO (SEGUNDA E TERCEIRA APLICAÇÕES)

Nombre: _____
 Fecha: _____ Grupo: _____

1) Completa las oraciones conjugando los verbos del recuadro de acuerdo con la persona indicada:

ser (ella) – ser (nosotros) – vivir (yo) - tener (yo) - trabajar (él) – llamarse (yo)

Yo _____ María. _____ 11 años. _____ con mis padres en la ciudad de Santa María, pero nosotros _____ de Porto Alegre. Mi madre _____ enfermera y padre _____ como profesor.

2) Tú viajas para la playa en las vacaciones y conoces una nueva persona. Construye un pequeño diálogo de presentación: _____

3) Encuentras uno de tus profesores en el *shopping*. ¿Cómo tú le saludas? Escribe abajo la conversación entre ustedes: _____

4) Define la forma adecuada completando con **GUSTA** o **GUSTAN**:

- a) A mí me _____ el tango.
- b) A María le _____ los caramelos de fresa.
- c) A mí padre le _____ la cultura japonesa .
- d) A nosotros nos _____ las manzanas y las uvas.
- e) A ellos les _____ las historietas de Mafalda.

- 5) Elabora una frase para cada una de las actividades abajo usando el verbo **ENCANTAR**:
- a) Escuchar música (yo): _____
 - b) Jugar con videojuegos (Él): _____
 - c) Salir con amigos (Nosotros): _____
 - d) Ir al cine (Ellos): _____
 - e) Comer chocolate (Tú): _____

6) Observa el mapa con localización del restaurant El Fogón en el centro de Montevideo:



Ahora contesta las preguntas utilizando las palabras del recuadro:

a la derecha – a la izquierda – enfrente – recto – gira – cuadra – esquina

- a) Si yo estoy en la Plaza Independencia y deseo almorzar en El Fogón, ¿Cómo yo hago para llegar a mi destino?-----
.....

- b) Una persona está en el Palacio Municipal. Para llegar en el Restaurant ella debe -----
.....

- c) Un turista está en la Av. Uruguay y quiere cenar en el Rastaurant. Él debe seguir -----
.....

7) Imagina que tienes que hacer una entrevista a un compañero de clase. En tus preguntas, usa el vocabulario aprendido en las clases para expresar y preguntar sobre gustos y preferencias.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP -UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Questionando a crença de que "não se aprende língua estrangeira na escola pública"

Pesquisador: Maria Tereza Nunes Marchesan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56032316.4.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.630.253

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública, identificada por vários trabalhos realizados dentro da Linguística Aplicada no Brasil (NONEMACHER, 2004; STAHL 201; ZOLINVESZ, 2013). Este trabalho se baseará na perspectiva da abordagem qualitativa. Constituirão os participantes desta pesquisa uma turma de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Santa Maria/RS. O corpus da pesquisa será constituído por um mesmo questionário aplicado com os alunos participantes no início, no meio e no final do ano letivo; e uma entrevista, gravada em áudio, no final do ano. Os questionários objetivam identificar as crenças dos alunos sobre o ensino de espanhol e verificar a evolução dessas crenças no decorrer do período letivo. A entrevista objetiva comparar os dados do questionário com a fala dos alunos. Durante o ano, serão realizados três testes de conhecimento sobre a língua espanhola, com conteúdos trabalhados em aula, para verificar o desenvolvimento da aprendizagem. O material didático utilizado para o ensino do espanhol será o distribuído às escolas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O registro das aulas será realizado por meio de diários de classe escritos pela pesquisadora. A hipótese inicial desta pesquisa é a de que há uma discordância entre o que é esperado pelos pais e pela sociedade com relação à aprendizagem de língua estrangeira na escola pública e o que efetivamente se

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.630.253

aprende no ensino básico; e essa seria a possível explicação para a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: analisar experimentalmente a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública.

b) Objetivos específicos

- Levantar as crenças iniciais sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos alunos.
- Mapear a mudança nas crenças dos alunos no meio e ao final do período de ensino.
- Verificar o que os alunos efetivamente aprenderam em língua estrangeira durante o ano letivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios inerentes a pesquisa estão descritos adequadamente.

Riscos: considerando que esta pesquisa se insere no contexto de investigações com seres humanos, as professoras responsáveis por este trabalho se comprometem com os aspectos éticos e destacam que o presente estudo não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos físicos, psicológicos ou morais. No entanto, como o estudo será realizado durante as aulas de língua espanhola, caso a professora venha a notar alguma dificuldade do aluno na disciplina ou algum dos participantes se sintam de alguma forma prejudicados na sua aprendizagem de Espanhol pelo fato de participar da pesquisa, a professora autora do projeto, regente da turma e responsável pelos alunos, compromete-se a oferecer atendimento individualizado, em horário, turno e data a combinar previamente com os pais/responsáveis pelo participante, sem que os encontros interfiram nas demais atividades escolares do aluno. A professora responsável se compromete a observar sensivelmente e atentamente qualquer dificuldade manifestada.

Benefícios: o benefício esperado pela realização deste estudo é despertar no aluno o interesse pelo estudo de língua estrangeira, a partir de instrumentos que efetivamente mostram qual foi sua real aprendizagem na escola pública, apesar da crença de que nesse contexto de ensino isso não seja possível. Acredita-se que, desse modo, o aluno se sentirá motivado para a aprendizagem.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

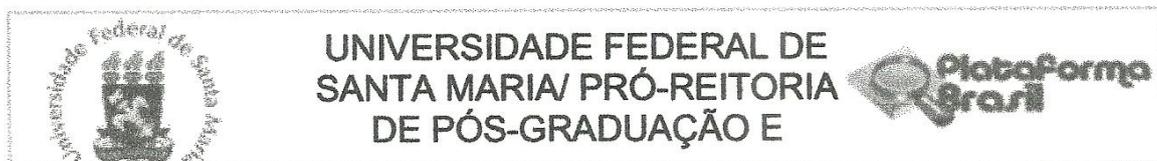
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.630.253

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados de maneira adequada.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_705506.pdf	24/06/2016 10:10:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Emanuele.doc	24/06/2016 10:09:12	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_doutorado_Emanuele_Coimbra_Padilha_CEP.doc	24/06/2016 10:06:51	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito
Outros	projetoIntegra_043156_Gap.pdf	12/05/2016 09:07:15	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_menores.doc	12/05/2016 09:04:47	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	02/05/2016 14:02:09	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	02/05/2016 14:01:11	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

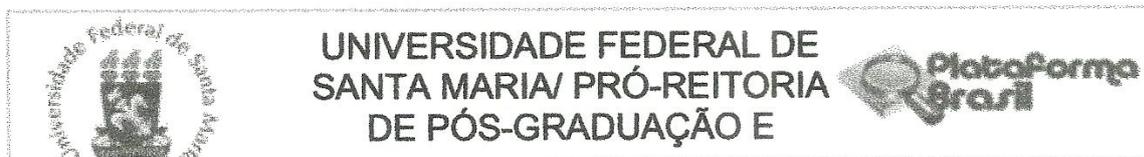
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.630.253

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/05/2016 13:46:25	Maria Tereza Nunes Marchesan	Aceito
----------------	------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 10 de Julho de 2016

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com