



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM ESPANHOL**

AMANDA GONÇALVES

**ESTUDO DE CASO A RESPEITO DAS CRENÇAS DE FUTUROS
PROFESSORES DE ESPANHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA**

MONTEIRO – PB

2014

AMANDA GONÇALVES

**ESTUDO DE CASO A RESPEITO DAS CRENÇAS DE FUTUROS
PROFESSORES DE ESPANHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Letras-Habilitação plena em Língua Espanhola, em
cumprimento à exigência para obtenção do grau
Licenciada em Letras/Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

MONTEIRO – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P436e Pereira, Amanda Gonçalves.
Estudo de caso a respeito das crenças de futuros professores de espanhol língua-estrangeira [manuscrito] : / Amanda Gonçalves Pereira. - 2014.
38 p. : il.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.
"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Departamento de Letras".

1. Professores de língua espanhola. 2. Docência - crenças.
3. Ensino. I. Título.

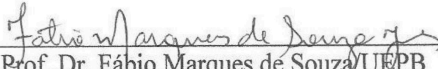
21. ed. CDD 371.1

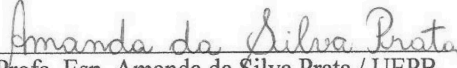
AMANDA GONÇALVES

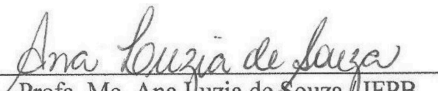
**ESTUDO DE CASO A RESPEITO DAS CRENÇAS DE
FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL-LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Espanhol da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à
exigência parcial para a obtenção do grau
de licenciado.

Aprovada em 09/10/2014.


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza / UEPB
Orientador


Prof. Esp. Amanda da Silva Prata / UEPB
Examinadora


Prof. Me. Ana Luzia de Souza / IFPB
Examinadora

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, Sr. Clímaco Travassos e Maria Aparecida, minha irmã Juliana Gonçalves, minha sobrinha Maria Luísa, meu namorado Felipe Brito e toda minha família de modo geral que me apoiaram e confiaram no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo e todos a Deus, pai de misericórdia, por me conceder graça tamanha e me guiar sempre pelos melhores caminhos.

Agradeço também aos meus pais, Sr. Clímaco Travassos Pereira e Sra. Maria Aparecia Gonçalves Pereira, que me proporcionaram toda a estrutura para que eu pudesse vencer esta batalha.

À minha irmã, Juliana Gonçalves, por estar sempre ao meu lado me auxiliando nos momentos bons e ruins e à minha sobrinha, Maria Luisa, por me proporcionar sempre momentos de alegria mesmo nos dias mais difíceis.

A eles, agradeço, enfim, por confiarem que sou capaz.

Agradeço aos meus familiares que sempre acreditaram muito no meu trabalho e me ajudaram no que foi preciso.

Agradeço especialmente a todos os meus mestres, também aos meus colegas – futuros docentes – por sempre me impulsionarem positivamente e fazerem sempre com que eu continuasse e chegasse até onde cheguei e, acima de tudo, por terem se tornado grandes amigos.

Ao meu namorado Felipe Brito ofereço um agradecimento mais do que especial, por ter vivenciado comigo passo a passo todos os detalhes deste trabalho, por ter me ajudado e me dado todo o apoio que eu necessitava, por todo carinho, por me entender em diversos momentos e me dar forças quando mais precisei, suportando sempre todo meu “estresse” durante o período de construção do meu trabalho de conclusão de curso.

E claro agradeço imensamente ao meu orientador professor Dr. Fábio Marques de Souza que, com muita paciência, atenção e perseverança dedicou seu valioso tempo para me orientar em cada passo deste trabalho – muito obrigada, professor Fábio, por toda sua dedicação.

Enfim meu muito obrigado a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa em minha vida.

TOCANDO EM FRENTE (Alceu Valença)

Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.
Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.
Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

RESUMO

O conteúdo do estudo de caso a respeito das crenças dos alunos do oitavo período do curso de Letras – Espanhol, de uma universidade pública da Paraíba, se refere ao processo de ensino-aprendizagem de professores de E/LE (Espanhol - Língua Estrangeira), em formação, e foi realizado com a aplicação de um questionário para coleta de dados a partir do qual pôde ser feita a análise qualitativa dos dados visando verificar em que medida as habilidades e competências do professor de E/LE, encontradas na bibliografia da área, correspondem ao discurso dos professores em formação pesquisados. Para tanto, tomamos como referência alguns autores da Linguística Aplicada, como Almeida Filho, por exemplo, e suas análises relativas às crenças de professores em formação, tais como questões relacionadas ao processo de aquisição/aprendizado de uma língua estrangeira. Acreditamos ser de suma importância que o professor de LE apresente no exercício docente um conjunto de competências que garantam sua atuação como um dos agentes determinantes no complexo processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Crenças, Docência, Ensino.

RESUMEN

El contenido de este estudio de caso respecto a las creencias de los estudiantes del octavo semestre del curso de Letras – Español de una universidad pública del Estado de Paraíba se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores de E/LE (Español - Lengua Extranjera) en formación y fue realizado con la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos, a partir del cual pudo ser hecho el análisis cualitativo de los datos a fin de determinar en qué medida las habilidades y las competencias del profesor de Español como Lengua Extranjera (E/LE) encontradas en la bibliografía del área corresponden al discurso de los profesores en formación encuestados. Para tanto, tomamos como referencia algunos autores de Lingüística Aplicada, como Almeida Filho, por ejemplo, y sus análisis relativas a las creencias de docentes en formación, tales como cuestiones relacionadas al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera. Creemos ser de suma importancia que el profesor de Lengua Extranjera presente en su ejercicio docente un conjunto de competencias que garanticen su actuación como uno de los agentes clave en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: Creencias, Docencia, Enseñanza

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas

(ALMEIDA FILHO, 2010, P.15)

Figura 2: Termos e Definições já usados em pesquisas brasileiras para se referir às Crenças no Ensino-Aprendizagem de Línguas (SILVA, 2007, p. 08-12)

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

E-LE	Espanhol com Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	15
1.1OBJETO DA NOSSA PESQUISA	18
1.2 OBJETIVOS E FINS DA LINGUÍSTICA APLICADA (LA).....	18
2. O QUE SÃO CRENÇAS? BUSCANDO UMA DEFINIÇÃO PARA O TERMO.....	22
2.1 O DIÁLOGO COM BORG.....	27
3. AS CRENÇAS A RESPEITO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	29
3.1 QUESTIONÁRIO	30
3.1.1 Conceitue o que é saber uma língua estrangeira para você?	30
3.1.2 Para você qual e/ou como seria a melhor forma de se aprender espanhol?	30
3.1.3 Caracterize de acordo com os seus conhecimentos o bom aprendiz de língua espanhola	31
3.1.4 Quais fatores ou aspectos que dificultariam a aprendizagem da língua espanhola neste caso específico E/LE? Por quê?	32
3.1.5 O que você enquanto professor em formação entende como uma aula de língua espanhola bem sucedida?	32
3.1.6 Qual ou como seria o perfil de um bom professor de língua espanhola para você enquanto aluno/aprendiz ?	33
3.1.7 De acordo com os seus conhecimentos você já se sente capaz o suficiente para de desempenhar-se razoavelmente bem em língua ?	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se resume em um estudo das crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem de professores de E/LE (Espanhol-Língua Estrangeira) em formação: um estudo de caso com os alunos do oitavo período do curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública Paraibana. Teóricos da Linguística Aplicada, como Almeida Filho, por exemplo, buscam analisar as questões existentes relacionadas ao processo de aquisição/aprendizado de uma língua estrangeira.

A partir desta linha de estudos seguida pelo autor, a abordagem de ensinar uma língua estrangeira deve ser como uma força propulsora para o ensino, pois segundo ele, esta dita “abordagem” é construída por um grupo de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma determinada prática educativa, por tanto é de suma importância que o professor de língua estrangeira apresente o desempenho de um conjunto de competências que garantam sua atuação como um dos agentes determinantes no complexo processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Dessa maneira questionamos: a partir destas informações, quais são as habilidades e competências esperadas do professor de E/LE? Dessas competências e habilidades apresentadas pela teoria, quais estão presentes no discurso dos professores em formação “pesquisados”? A nossa hipótese mediante tais questões abordadas, é que o professor de E/LE necessita dispor entre outras, de um conjunto de habilidades e também competências linguísticas comunicativas para que possa atuar de maneira significativa no âmbito do ensino de língua estrangeira neste caso específico E/LE.

Segundo a abordagem teórica feita desenvolvida por Almeida Filho (2004, 2006, 2009), o indivíduo enquanto educador da disciplina de LE precisa imprimir qualidade em seu trabalho e tentar atingir através deste as quatro dimensões que são “essenciais” na operação global do ensino de línguas, no qual ele as classifica como a do saber, o planejamento de cursos, o método propriamente dito, e finalmente a dimensão da avaliação do andamento do processo e dos níveis de rendimento já atingidos.

Sendo então o objetivo geral verificar as habilidades e competências do professor de E/LE e identificar dessas competências e habilidades apresentadas pela teoria quais estão presentes no discurso dos professores em formação pesquisados.

No primeiro capítulo, discutimos as competências linguísticas e comunicativas como ferramenta fundamental para o educador que atua na área de E/LE, a partir da linha de estudos de Almeida Filho (2009), a abordagem do ensinar uma LE equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre a linguagem e sua forma de transmissão, e seria então nessa forma de comunicar o conhecimento, além disso, também iremos nos valer da contribuição teórica de alguns autores como Leffa (2001), Soares (2008) e Lopes-Rossi (2012), Almeida Filho (2009) entre outros autores buscando demonstrar a importância da linguística aplicada na pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o vocábulo crenças e desprovidos de qualquer teoria proveniente da LA podemos sintetizá-lo a noção de crédito ou fé algo ou em alguma coisa específica. Mas quando delimitamos esse conceito a esfera docente, podemos considerar que as crenças estão relacionadas com a confiabilidade ou credibilidade com a qual o professor exerce sua função.

No terceiro capítulo, por fim, abordamos as crenças a respeito das habilidades e competências da carreira docente, a partir de subsídios da Linguística Aplicada (LA). Considerando, que a premissa deste tema neste capítulo que se reporta a uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, que pesquisou, através de um paradigma interpretativo, as crenças de graduandos em Língua Espanhola do oitavo período, de uma Universidade pública Paraibana.

Que pode ainda ser desdobrado em objetivos específicos, como por exemplo, definição das habilidades e competências necessárias para o professor de LE, realização da abordagem teórica sobre “desempenho” dos professores de LE em formação na prática educativa; demonstração das características metodológicas que o professor de LE deve dispor e a reflexão deste conjunto de competências proficientes apresentadas pela teoria se identifica com os mesmos presentes no discurso dos indivíduos presentes na pesquisa.

Nos valendo da metodologia de uma pesquisa qualitativa que se iniciou com um estudo bibliográfico seguido por pesquisa de campo, iniciamos nossa pesquisa com um levantamento bibliográfico visando reunir material acerca do tema a ser estudado. Uma vez reunido o material, procedemos com as leituras e os fichamentos, visando constituir o embasamento teórico que sustentou as ações posteriores.

Paralelo ao estudo do material teórico, elaboramos um questionário para coleta de dados, que foi aplicado aos alunos que cursam o oitavo período do curso de Letras – Espanhol, em uma universidade paraibana, em seguida efetuamos a análise qualitativa dos dados, visando verificar em

que medida as habilidades e competências do professor de E/LE encontradas na bibliografia da área correspondem ou estão diretamente ligadas as crenças dos indivíduos presentes em nossa pesquisa.

1. ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com base no referencial teórico pesquisado pode-se considerar as habilidades e competências linguísticas e comunicativas ferramentas fundamentais para o educador que atua no ensino de língua estrangeira. Conforme explica Almeida Filho (2009, p. 17), todo professor utiliza uma abordagem para ensinar seus alunos, e uma abordagem “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Ou seja, nesta forma de transmissão de conhecimento estariam engajadas as competências e habilidades dos docentes.

A formação de professores de Língua Estrangeira (LE) exige dos profissionais competências que, agrupadas, formam um conjunto de “ferramentas” que auxiliam o docente na adequação e no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, alguns trabalhos e pesquisas atuais apontam certo despreparo dos educadores mediante tal exigência, fato que pode comprometer sua atuação no âmbito educacional.

Almeida Filho (2004) classificou tais competências em cinco: a) competência implícita; b) competência linguística-comunicativa; c) competência aplicada; d) competência teórica e e) competência profissional.

Ainda segundo Almeida Filho (2004) a competência pode envolver características complexas, inclusive no que diz respeito ao filtro afetivo do aluno com o conteúdo disciplinar, conforme explicitado na Figura 1 :

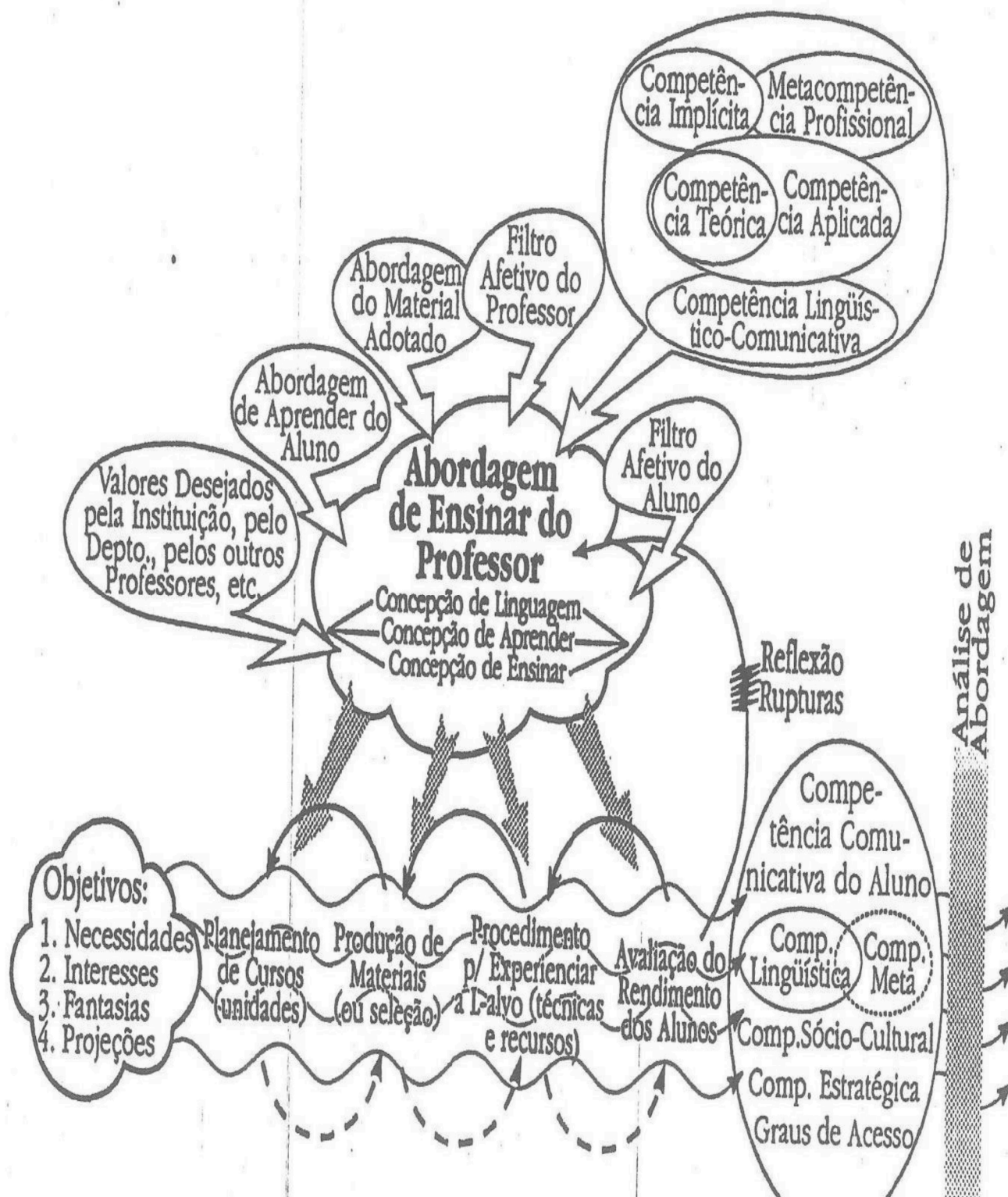


Figura 1: Modelo Apliado da Operação Global do Ensino de Línguas
(ALMEIDA FILHO, 2010, P.15)

A figura representa o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2010), no qual se incluem a abordagem de apreender do aluno e a abordagem de ensinar do professor, que contém as cinco competências listadas previamente pelo autor, as quais formam um conjunto de fatores adjacentes para a competência necessária para a L-alvo.

Almeida Filho (2010, p. 23) explica: “Para determinar os contornos e essências de uma dada abordagem de ensinar no quadro de forças em que forçosamente ocorre, é preciso recorrer a procedimentos de análise específicos que denominaremos *análise de abordagem*”.

Como se vê, é grande a responsabilidade educacional imposta ao professor na condução e mediação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessária uma formação plena, capaz de dar sustentabilidade ao educador, a fim de que ele desenvolva sua prática pedagógica com competência e mérito.

Sendo assim, a formação do professor deveria ser uma tarefa incessante, visto que ele é um dos agentes determinantes no processo de construção do conhecimento do aprendiz. É primordial estar bem preparado para a mediação pedagógica, levando-se em conta que a sala de aula reúne pessoas com saberes, culturas, realidades e características bastante peculiares.

A preocupação com a formação do professor de LE, bem como com os cursos de formação docente, não é um acontecimento recente. No início da década de 90, Moita Lopes (1991) já chamava a atenção para o fato de que o conteúdo oferecido pelos cursos de formação superior era bastante segmentado: ou se aprendia a LE pura e simplesmente, ou se aprendia a usar determinadas atividades em sala de aula, desconsiderando que seu aluno era, também, um professor em formação.

É sabido que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira depende não apenas do material didático adotado e das estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos, mas também e, principalmente, da metodologia utilizada pelo professor. Por conta disso, é importante refletir sobre os aspectos metodológicos empregados na sala de aula pelo docente de LE.

Cabe ao professor verificar de que forma os conteúdos ensinados em Língua Estrangeira são efetivamente compreendidos pelos discentes. Um modo de facilitar nas questões relacionadas à interação do grupo, tanto professor/aluno quanto aluno/aluno, é recorrer a estratégias de ensino que insiram os estudantes em seu próprio contexto social, tornando o ensino mais produtivo.

Segundo Santos, *apud*, Fazenda (1991, p. 24), a metodologia de ensino voltada para a análise crítica da prática educacional inter-relaciona algumas técnicas de ensino individual e

coletivo, buscando produzir a transformação da relação professor-aluno mediada pelo próprio trabalho docente.

A auto-reflexão sobre prática profissional se apóia em uma série de princípios construídos ao longo da atuação dos professores (em formação) e durante sua carreira acadêmica. Entre as diversas ferramentas didáticas existentes neste meio, destacamos a importância de se estabelecer uma parceria com os aprendizes envolvidos visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e uma participação mais expressiva dos estudantes.

Uma vez que o trabalho docente não se realiza arbitrária ou casualmente, a ação docente traz em si determinados pontos de vista de homem e de sociedade, com valores específicos que condicionam as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

1.1 OBJETO DA NOSSA PESQUISA

Com o intuito de realizarmos uma análise comparativa entre as referências teóricas e a prática, recorreremos aos dados fornecidos por nossa pesquisa de campo, realizada com os alunos do oitavo semestre do curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública paraibana.

Almeida Filho (2010) considera essencial conhecer a fundo os indivíduos pesquisados, suas metodologias e suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, como uma tentativa de identificar possíveis discrepâncias entre a teoria e a prática.

Os debates sobre a teoria e prática e sua integração no contexto educacional como fonte de geração de conhecimentos não são recentes. Eles têm sido praticados por estudiosos como Teixeira (1985) e Moreira (2001), os quais consideram o ensino de uma LE um processo de aprender para criar, fazer e transmitir.

1.2 OBJETIVOS E FINS DA LINGUÍSTICA APLICADA (LA)

Neste capítulo abordaremos acerca de conceitos sobre a Linguística Aplicada (LA), como ferramenta de estudo e pesquisa recentemente novo na área de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo as línguas estrangeiras. Para isso iremos nos valer da contribuição teórica de alguns autores como Leffa (2001), Soares (2008) Almeida Filho (2009) e Lopes-Rossi (2012), entre outros

autores buscando demonstrar a importância da linguística aplicada na pesquisa. Posteriormente abordaremos o conceito de crenças com o arcabouço teórico.

De acordo com Soares (2008), por volta da década de 40 houve uma apreensão em legitimar a LA como uma área de disciplina autônoma dentro das Ciências Humanas. Para isso, se buscou prover as bases para que esta pudesse se estabelecer segundo os parâmetros do que era considerada “ciência” na época.

Apesar de o escopo da análise linguística, até meados da década de 80, ter incluído outras dimensões tais como os estudos semânticos, a linguística textual, a análise do discurso e os estudos linguísticos que estudavam a linguagem como um fenômeno social e como instrumento de comunicação, não tardou para que os profissionais de ensino-aprendizagem de línguas questionassem a respeito dos métodos até então utilizados no ensino de idiomas, sem levar em conta as questões que interessavam aos usuários, ou seja, a quem ensinava e a quem aprendia a língua estrangeira, qual seria o interesse ou então os motivos que levaria os indivíduos a apreender língua estrangeira (SOARES, 2008).

Ainda segundo Soares (2008), a LA serviu de disciplina mediadora entre desenvolvimentos teóricos na ciência das línguas e a prática do ensino de línguas. Dessa maneira ficou claro que muitos linguistas viam o novo campo de estudo como uma forma mais ampla, abrindo as possibilidades para a LA que não perdurou.

Os profissionais da área começaram a ampliar o seu interesse buscando ferramentas e subsídios em outras áreas que não exclusivamente a linguística, tais como a Pedagogia, Psicologia Cognitiva e as teorias de educação, além de pesquisas realizadas anteriormente pela sociolinguística, as quais começaram a entrar no domínio da LA, incluindo desenho de documentos, questões relacionadas ao letramento, comunicação entre culturas, as atitudes e escolhas linguísticas, as políticas relacionadas à educação, a fonoaudiologia, a tradução, a lexicografia, entre outras, levando a sério a noção de que a LA lida com um grande espectro de pesquisas orientadas para o uso da língua e que se beneficia da multidisciplinaridade, dialogando com diversas áreas do conhecimento humano (SOARES, 2008).

Leffa (2001) considera essa capacidade da LA como uma prestadora de serviços quando, por exemplo, assessora o docente na preparação de material de ensino de línguas, materna ou estrangeira, quando aperfeiçoa um instrumento de trabalho para o tradutor ou quando auxilia um

profissional sobre a maneira como ele deve tratar seu cliente para obter resultados mais satisfatórios.

Outro aspecto destacado por Leffa (2001) é a característica da LA que permite fundir o ensino com a pesquisa. O autor explica que o processo de fusão é caracterizado pela unificação da diversidade: dois elementos distintos se unem para formar um terceiro, incorporando traços dos elementos formadores, contudo não necessariamente de modo equilibrado.

No que diz respeito à educação, Leffa (2001) argumenta que a fusão da inteligência com a emoção parte do pressuposto de que deve haver prazer na aprendizagem. Na opinião do autor, esta fusão é indispensável no ensino de línguas, pois sua aprendizagem depende não só questões de consciência crítica, mas também de atitudes, crenças e valores que o aprendiz carrega consigo.

Lopes-Rossi (2013), por sua vez, afirma que a concepção atual de LA se traduz em uma área interdisciplinar, empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.) Essa concepção corrobora com a linha de pensamento de Lopes- Rossi (1996, p.114): O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la.

Lopes-Rossi (2013) se manifesta sobre esse aspecto interdisciplinar da seguinte forma:

Não há dúvida de que a interface da LA com a Linguística é muito forte uma vez que o objeto de estudo de ambas é a língua, ainda que em perspectivas diferentes. No entanto, deve-se notar que, dependendo do tema e do objetivo da pesquisa em LA, a interdisciplinaridade pode ser maior com algumas áreas específicas. Alguns exemplos: pesquisas sobre problemas de ensino e aprendizagem relacionados a aspectos de interação professor-aluno beneficiam-se muito de teorias da Psicologia e da educação; pesquisa sobre aprendizagem de segunda língua com enfoque em dificuldades gramaticais específicas beneficiam-se de teorias linguísticas; pesquisa sobre caracterização de gêneros discursivos da esfera jornalística ou publicitária utilizam-se de teorias da Comunicação Social; pesquisas sobre o ensino de tópicos gramaticais em grande variação na língua falada necessitam de fundamentos teóricos da sociolinguística. O ensino de línguas – materna e estrangeira – sempre foi uma área de forte atuação da LA e vem passando por mudanças de concepção muito significativas. A idéia de que a língua poderia ser estudada apenas como um sistema de regras foi substituído pela de que a linguagem deve ser considerada pela escola numa dimensão bem mais ampla.

Ainda com relação ao aspecto indisciplinar atribuído à LA, lê-se que conforme Lopes- Rossi (2013), ainda afirma que:

No entanto, deve-se notar que, dependendo do tema e do objetivo da pesquisa em LA, a interdisciplinaridade pode ser maior com algumas áreas específicas. Alguns exemplos: pesquisas sobre problemas de ensino e aprendizagem relacionados a aspectos de interação professor-aluno beneficiam-se muito de teorias da Psicologia e da Educação; pesquisa sobre aprendizagem de segunda língua com enfoque em dificuldades gramaticais específicas beneficiam-se de teorias lingüísticas; pesquisa sobre caracterização de gêneros discursivos da esfera jornalística ou publicitária utilizam-se de teorias da Comunicação Social; pesquisas sobre o ensino de tópicos gramaticais em grande variação na língua falada necessitam de fundamentos teóricos da sociolinguística (LOPES-ROSSI, 2013,p.05).

Vieira-Abrahão (2012, p. 458) complementa tais conceitos determinando que, enquanto que, de uma perspectiva positivista, a realidade é vista como exterior ao indivíduo e o conhecimento como objetivo é identificável, podendo representar verdades universais, o interesse da pesquisa em formação de professores se volta para a identificação do que profissionais eficientes realizam na sala de aula, de forma a maximizar a aprendizagem do aluno. Nos cursos de formação de professores de línguas há o predomínio de treinamento de técnicas específicas, consideradas ideais, precedidas da exposição e “transmissão” de conhecimentos gerados pelas pesquisas em Linguística Aplicada e em Aquisição de Línguas. Fruto de uma perspectiva positivista, surge a teoria behaviorista de aprendizagem, que a vê como formação de hábitos, como consequência de estímulo e reforço. Formar o professor é, portanto, condicioná-lo por meio de treinamento.

A autora também acrescenta que:

Uma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que mediam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460)

2. O QUE SÃO CRENÇAS? BUSCANDO UMA DEFINIÇÃO PARA O TERMO

Dentre diferentes significados que o vocábulo “crença” pode ter, vemos que, desprovido de qualquer teoria proveniente da Linguística Aplicada (LA), ele sintetiza a noção de crédito ou fé em alguém ou em alguma coisa específica. Porém, quando delimitado à esfera docente, o conceito de “crença” passa a ter relação com a confiabilidade ou credibilidade com base na qual o professor exerce sua função. Nesse caso, a palavra “crença” estaria relacionada a um tipo de competência que o docente adquiriu para a realização de seu trabalho, sem a qual não seria possível exercê-lo.

Diversos autores se ocuparam em conceituar o termo “crença”. Barcelos (2006) esclarece que não existe uma definição geral para o termo crença na esfera acadêmica, haja vista que a LA não trabalha com generalizações, mas sim com delimitações específicas em contextos situacionais igualmente específicos. Logo, a pesquisa em LA não busca fornecer uma definição concisa e acabada da palavra, e sim suscitar a pesquisa sobre o vocábulo.

Outras disciplinas também trabalham com o conceito “crença”, tais como Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia e Barcelos (2006) lembra que a preocupação sobre as crenças continua ainda hoje, quando tentamos desvendar o mundo do aprendiz, na tentativa de compreender seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou sua noção sobre o processo de aprender línguas.

Nosso trabalho não objetiva eleger um conceito em especial ou em absoluto, e sim dialogar com as diferentes concepções sobre a temática, uma vez que a LA fica mais completa quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino-aprendizagem, pois de acordo com Vygostky (2001) não existe ensino sem aprendizagem.

Concordamos com Barcelos (2006): é preciso investigar o conceito “crenças” no contexto de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. No contexto brasileiro, o estudo sobre crenças na aprendizagem de LE é o artigo de Silva (2007) revisa boa parte da literatura existente. Vejamos as definições agrupadas pelo autor:

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como “normais” pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidos como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13)
Cultura de aprender línguas (1995)	“ O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento é compatível com sua idade e nível sócio econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras

	prévias contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (André, 1996)	“ Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.
Crenças (Félix, 1998)	“ Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p.26)
Crenças (Pagano, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói um visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p.9)
Crenças (Barcelos, 2001)	“Ideias opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito de processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p.72)
Crenças (Mastrella, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p.33)
Crenças (Perina, 2003)	“ As crenças(...) são “ verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11)
Crenças (Barcelos, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiência” e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (Barcelos,2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos” sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas(...) de nossa interação com contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20)
Crenças (Barcelos, 2006)	“(…)como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processos interativo e de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais” (p.18).
Crenças (Lima, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças(...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o

	<p>indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporados no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).</p>
Crenças (Taset, 2006)	<p>“(…) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto de experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores, e as relações interpessoais). Esse As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação de mudança de crenças (p.36-37).</p>
Crenças (Silva, 2005)	<p>“Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais- Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para educação, etc-pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p.77).</p>
Imaginário (Cardoso, 2002)	<p>“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “ e de aprender”, no caso do aluno.” “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p.20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).</p>
Mitos, (Carvalho, 2000)	<p>“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas e as vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85).</p>
Representações (Celani & Magalhães, 2002)	<p>“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b)normas, valores e</p>

	símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações (Magalhães, 2004)	“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, os valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas (p.66).
Representações sociais (Moscovic, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p.16).

Figura 2: Termos e definições já usados em pesquisas brasileiras para se referir às crenças no ensino-aprendizagem de línguas (SILVA, 2007, p. 08-12)

Neste trabalho, adotaremos a definição de Barcelos (2004, p. 20), segundo a qual as crenças não são apenas um conceito cognitivo, e sim “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Silva (2010, p. 27) apresenta a tese de que o termo “crenças” é, antes de tudo, um indicador de ações e, ainda que:

Inteiramente satisfatório para o nosso contexto de estudo, por envolver o *dizer* e o *fazer* dos sujeitos inseridos num contexto sociais micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido em seu meio, atuando em um determinado grupo sócio-culturalmente constituído), e por ser na nossa concepção, um dos paradigmas que se vislumbra na LA.

Para Silva (2010), o termo crenças deve estar relacionado como o contexto de estudo que envolve o *dizer* e o *fazer* dos agentes inseridos no contexto de ensino-aprendizagem, pois são justamente as crenças, as opiniões ou convicções que formulam nosso exercício docente no ensino-aprendizagem. Sendo assim, a prática docente se torna um reflexo daquilo que os docentes acreditam.

Segundo Barcelos, *apud* Vieira-Abraão(2006), a abordagem contextual das crenças adquiridas pelo docente está inserida na percepção de que a crença é uma prática diária de ações contextualizadas inseridas em um contexto em que todos são agentes transformadores do contexto e, reciprocamente, produtos dessas transformações.

Vieira-Abrahão (2012, p. 460) ressalta que, de acordo com a perspectiva sociocultural, a cognição humana

É construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas.

Tomando como base o conceito de crenças de Barcelos (2006), *como uma forma de pensamento, como construções a realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação*, o tema pesquisado pode ser dividido em cinco categorias: a) crenças de alunos; b) crenças de professores; c) crenças de professores e alunos; d) crenças de terceiros e e) crenças sobre aspectos específicos do currículo.

A autora descreve que as crenças de alunos que formam o primeiro grupo podem ser subdivididas em: crenças de alunos de ensino fundamental; crenças de alunos de ensino médio; crenças de alunos de escola pública; crenças de alunos de escolas privadas; crenças de alunos de escolas de idiomas; crenças de alunos de Letras (BARCELOS, 2004, 2004b, 2006a e 2006b).

Já as crenças de professores do segundo grupo são classificadas como: crenças de professores do Ensino Fundamental; crenças de professores do Ensino Médio; crenças de professores da escola pública; crenças de professores da escola privada; crenças de professores de escolas de idiomas; crenças de professores formadores do curso de Letras (BARCELOS, 2004, 2004b e 2006).

O terceiro grupo engloba as crenças de pessoas que interagem com o contexto escolar, tais como pais, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e demais indivíduos que interferem nas práticas e na construção de tais crenças (BARCELOS, 2004, 2004b e 2006).

As crenças sobre aspectos específicos do currículo nos remetem às crenças sobre: gramática, leitura, produção oral, produção escrita, ensino de vocabulário, tradução, ensino de espanhol, francês, alemão e italiano e aprendizagem, entre outros (BARCELOS, 2006)

Silva (2007, p. 255) argumenta que as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas:

Têm inúmeras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de professores. A primeira implicação refere-se ao processo de permitir/incentivar a tomada de consciência, por parte dos futuros professores, de suas próprias crenças, e das crenças em geral, aquelas existentes até mesmo na literatura de Linguística Aplicada (crenças sobre ensino/aprendizagem de LE, crenças sobre o papel do professor e do aprendiz de línguas, dentre outras).

Além disso, Silva (2007, p. 256) observa que os cursos de formação de professores de línguas “deveriam preparar os futuros professores para lidarem com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para os prováveis conflitos que poderão surgir entre as crenças dos professores e dos seus alunos”.

As disciplinas Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa, de Língua Espanhola, de Língua Francesa, dentre outras, deveriam permear todo o curso de Letras. Ao mesmo tempo em que o aluno aprende a língua, deveriam ser trabalhados também os subsídios teóricos para ensiná-la com eficácia nas escolas da rede regular de ensino (pública ou particular) (SILVA, 2007, p. 256).

2.1 O DIÁLOGO COM BORG

Sabemos que as crenças são inerentes ao processo cognitivo no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Nesse momento, acreditamos ser necessário definir o conceito de cognição nesse contexto específico. Para tanto, recorreremos à contribuição de Borg (2009) um pesquisador que investigou os processos psicológicos por meio dos quais os professores dão sentido ao seu trabalho.

Segundo o autor, a ênfase nos processos cognitivos foi uma ruptura importante com os pontos de vista predominantes na época: o ensino não estava mais sendo visto apenas em termos de comportamentos, mas sim como um desempenho pensativo (reflexivo), e os docentes não estavam sendo vistos como implementadores mecânicos de receitas externas, mas como ativos e reflexivos. A pesquisa de Borg (2009) se restringe unicamente à situação nos EUA, no entanto seus resultados são importantes para o resto do mundo porque abordam o campo ensino de LE.

Não há muitos estudos sobre a cognição com relação à instrução de leitura, assim como muito pouco se sabe sobre as crenças de professores. Ambas as áreas merecem, portanto, atenção da pesquisa.

Objetivando aprofundar satisfatoriamente essa temática, recorreremos à contribuição teórica de Vieira-Abrahão (2006,2010 e 2012), a qual estabelece um diálogo com Borg (2009) em três artigos que são considerados referência no estudo da cognição humana e, principalmente, da cognição dos professores.

Para Borg (2009) a cognição de professores de línguas se refere a uma complexa rede de conhecimento, pensamentos e crenças, que é orientada para a prática, personalizada e sensível ao contexto de ensino-aprendizagem. O autor explica que ela abrange não apenas os processos

cognitivos, como estruturas que influenciam e são influenciadas pela prática. “Tais processos e estruturas incluem elementos como crenças, conhecimento, princípios, teorias, atitudes, pensamentos e reflexões, antes, durante e depois do processo de ensino” (BORG 2009).

Vieira-Abrahão (2010, p. 01-05) afirma que:

A cognição de professores de línguas, definida por Borg (2006, p.272) **como uma rede de conhecimentos, pensamentos e crenças que os professores abordam em seu trabalho**, vem sendo alvo de muitas pesquisas tanto no exterior como no Brasil.[...] Nenhuma abordagem para o estudo da cognição é livre de problemas e isto reflete o grande número de estudos que adotam múltiplos métodos de coleta de dados, combinando, por exemplo, instrumentos de autorrelato, entrevistas e observação. De acordo com Borg, estar consciente de que há problemas inerentes ao estudo da cognição é essencial para justificarmos as afirmações que se fazem, uma vez que diferentes evidências refletem diferentes pressupostos sobre a própria natureza das crenças. Ele alerta de que é importante ter consciência deste fato para selecionar estratégias de coleta de dados e para compreender as limitações dos resultados obtidos (grifo nosso).

Como vimos, a pesquisa sobre o processo de cognição dos professores de LE não está livre de dúvidas e questionamentos, e vem sendo alvo de inúmeras buscas na área, com intuito de que se possa avançar nas investigações e desenvolver assim maiores reflexões a respeito do tema.

3. AS CRENÇAS A RESPEITO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo realizamos uma abordagem preliminar sobre as crenças a respeito das habilidades e competências exigidas no exercício da docência, a partir da contribuição da Linguística Aplicada. Lembramos que este capítulo traz, ainda, a pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, feita através de um paradigma interpretativo, buscando investigar as crenças de graduandos em Língua Espanhola do oitavo período de uma universidade pública paraibana.

Com o propósito de discutir quais seriam as crenças a respeito das habilidades e competências exigidas dos professores de LE, nós apoiamos primordialmente na teoria de Barcelos (2006, 2009), Silva (2007) e Vieira-Abrahão (2006), entre outros.

Gostaríamos de enfatizar que muitos alunos-professores saem das universidades sem preparo para dar aulas de LE e esse despreparo pode ser revelado por meio de suas crenças. Assim, esperamos compreender as crenças dos futuros docentes, formandos do curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública paraibana, investigando se suas crenças estão relacionadas com a própria formação, com o conhecimento sobre LE e/ou com o ensino-aprendizagem do E/LE.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, visando reunir material acerca do tema a ser estudado. Em seguida, procedemos com as leituras e os fichamentos, objetivando constituir o embasamento teórico que sustentou as ações posteriores.

Paralelamente ao estudo teórico, elaboramos um questionário para coleta de dados que foi aplicado aos alunos que cursam o oitavo período do curso de Letras-Espanhol em uma universidade pública paraibana.

Foi utilizado o método qualitativo como abordagem metodológica para coleta e análise dos dados, a partir de questionários que inquiriram sobre as crenças dos estudantes que frequentam o curso de Letras/Espanhol. Os mesmos foram aplicados sem a presença do pesquisador, para não influenciar as respostas dos entrevistados, que resguardaram os nomes.

Finalmente, foi efetuada a análise qualitativa dos dados, com o intuito de verificar em que medida as habilidades e competências do professor de E/LE encontradas na bibliografia da área correspondem ou estão diretamente ligadas às crenças dos indivíduos presentes em nossa pesquisa.

3.1 QUESTIONÁRIO

Por meio do questionário aplicado aos participantes a respeito das crenças sobre o ensino-aprendizagem de uma E/LE foi possível classificar as crenças a seguir.

3.1.1 Conceitue o que você entende como uma língua estrangeira?

As afirmações fornecidas pelos discentes foram semelhantes, e transmitiam a idéia de que saber uma língua estrangeira é falar, redigir, compreender e ser compreendido por aqueles que também dominam a LE. Dessa forma, pode supor que eles acreditam que saber outra língua é conseguir se comunicar em diferentes ocasiões e contextos. E ainda segundo Barcelos 2006 essas crenças se assemelham pois são pessoais, porém co-construídas socialmente.

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

Ter bom domínio das estruturas gramaticais foi outro aspecto citado pelos entrevistados, diferentemente do que entende Barcelos (2006) segundo a qual saber uma língua não é somente dominar sua gramática. Vejamos os excertos a seguir:

“É saber fazer uso da língua, sabê-la e aplicá-la seja na fala e escrita”, participante número 2.

“É Conhecer entrar em contato com outra cultura, uma língua diferente da sua língua materna”, participante número 1.

3. 1.2 Para você, qual e/ou como seria a melhor maneira de se aprender o espanhol?

Dentre os estudantes que destacaram a necessidade de um contato com um falante da LE: “Relacionando com um ou com alguns”, participante número 3. Nesse caso, o contato representa uma interação com a cultura do outro, do estrangeiro.

Ao se relacionar com outro entramos em contato com sua cultura, e principalmente com sua língua diretamente por meio desse filtro afetivo podemos aprender a língua-alvo. Conforme

Almeida Filho (p. 13), a “abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. O autor também alega que em qualquer situação será preciso conhecer os aspectos individuais dos filtros afetivos (maneiras particulares, cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade, atitudes e outras).

Para Barcelos (2006), por sua vez, a cultura passar definida como uma maneira pela de aprender línguas, como “o conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”.

3.1. 3 Caracterize de acordo com seus conhecimentos o bom aprendiz de língua espanhola

Neste quesito, algumas crenças foram compartilhadas pela maioria dos participantes.

Almeida Filho (1993, p. 13) estabelece que a abordagem ou cultura de aprender representam:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita.

Barcelos (1995, p. 40) comenta que a cultura de aprender línguas envolve o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. E, no que se refere aos estudos sobre crenças, Barcelos (2001, p. 87) sugere que: precisam ir além da simples descrição das crenças. [...] É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Retomando a fala dos participantes, temos que o bom aprendiz de língua espanhola é:

“Aquele que tem interesse em conhecer, que tem curiosidade que investiga aquele que busca conhecer um outro saber diferente do seu”, participante número 4.

“Aquele que está disposto a mudar e a ser mudado pela língua que se aprende”, participante número 3.

“Aquela pessoa que sabe transmitir, aquela pessoa que tem conhecimento do que está passando, aquela pessoa que sabe perfeitamente que o que o outro tá falando”, participante número 6.

3.1.4 Quais fatores ou “aspectos” dificultariam a aprendizagem da língua estrangeira neste caso específico E/LE? E Por quê?

As crenças relatadas pelos participantes nessa questão divergem mais do que nas anteriores. São citadas crenças particulares, que remetem ao sujeito e à sua limitação no aprendizado, bem como crenças relacionadas à qualidade dos docentes e do curso, que podem atrapalhar no E/LE. Não ter contato com a LE fora da sala de aula também torna a aprendizagem mais difícil e, até mesmo, mais demorada.

Observem as declarações a seguir acerca desse assunto:

“A dificuldade que tenho em expressar-me, por que tenho muita vergonha e medo de fazer com que as coisas saiam errado”, participante número 1.

“A falta de professores capacitados, falta de interesse do governo para o incentivo no concurso, seja com materiais específicos, seja com a valorização dos profissionais” participante número 2.

“O uso da língua com métodos linguísticos. Para mim, isso é o que mais atrapalha” participante número 3.

“Quando não se fala o espanhol dentro da sala de aula que em muitos casos é o único contato que os alunos têm com a língua”, participante número 4.

“O receio de não aprender, o desdém em enganar-se que a língua é fácil, e que não necessita de estudo para aprendizado”, participante número 5.

3.1.5 O que você enquanto professor em formação entende como uma aula de língua espanhola bem sucedida?

Almeida Filho (1998, p. 17) sustenta que a abordagem de ensinar do professor deve ser entendida dentro da operação global de ensino e afirma que:

Compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Os participantes convergem e são conscientes quando relatam que ensinar é também aprender com seu aluno, ou seja, o professor deve levar em conta o caráter dinâmico da sala aula, exemplificando:

“Participativo, dinâmica, interativa, reflexiva”, participante número 5.

“Aulas dinâmicas expositivas, onde o aluno possa interagir com o professor e obter a troca de conhecimentos”, participante número 7.

3.1.6 Qual ou como seria o perfil de um bom professor de língua espanhola para você enquanto aluno/aprendiz?

Neste item também há convergência de crenças. A maior parte dos entrevistados afirma que:

“Aquele professor que interage com os alunos, passa o conteúdo na maior calma com aluno”, participante número 2.

“Aquele que permite a participação do aluno que ajuda e ao auxilia”, participante número 7.

Para a maioria dos entrevistados o momento de interação em sala de aula deve ser algo dinâmico, participativo e reflexivo para o discentes e para o professor, pois o docente é o vínculo entre a língua-alvo e os discentes.

3.1.7 De acordo com seus conhecimentos, você já se sente capaz o suficiente para desempenhar-se razoavelmente bem em língua ?

Neste último quesito, são compartilhadas as crenças mais simples e primitivas sobre o próprio desempenho e o interesse real para a aprendizagem e o ensino de E/LE:

“Razoavelmente acredito que sim”, participante número 7.

“Dentro do possível, é claro que preciso me preparar mais um pouco”, participante número 2.

“Razoavelmente sim, pois tenho que me aperfeiçoar cada vez mais, para que possa estar preparada”, participante número 5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente não poderíamos deixar de registrar o quão enriquecedora, importante e desafiadora foi a realização deste trabalho. Durante a pesquisa, foi possível observar os diversos aspectos e perspectivas existentes na área da LA, com relação às crenças existentes sobre os futuros docentes de LE.

Podemos afirmar que as crenças são fatores que influem consideravelmente na formação dos futuros docentes em E/LE, pois as mesmas são formas de pensamento ou construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construções das nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. (BARCELOS, 2006).

Concluimos, ainda, que no ensino-aprendizagem de E/LE as crenças representam um papel importante por influenciar no próprio exercício ou prática da docência e, sobretudo no desempenho profissional, o qual envolve um conjunto de competências usadas juntamente com outras ferramentas didáticas que garantem a atuação como um dos agentes determinantes no complexo processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Tal maneira de ver ou perceber essa realidade influenciou consideravelmente os estudantes de E/LE abordados na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6º ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de

língua estrangeira. IN: *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 3º ed. Campinas: Pontes, 2009, p. 11-28.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. IN: *Linguagem & Ensino*, v. 7, nº 1, 2004, p. 123-156.

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

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. IN: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 134- 145.

_____. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BORG, S. Introducing language teacher cognition. Retrieved, 2009. Disponível em: <<http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>>acesso em out 2013.

LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Tendências Atuais da Pesquisa em Lingüística Aplicada. Disponível em: <www.unitau.edu.com/pdf/>acesso em ou 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, Doris de Almeida. Introdução à Lingüística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de Língua Estrangeira Disponível em: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>, acesso em 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Lingüística aplicada brasileira. **Crenças Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010, p.21-102 .V.1

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007.

VIEIRA-ABRAHÃO. M.H, Metodologia na Investigação das Crenças.IN: ABRAHÃO, M.H.V. BARCELOS. A. M. F. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-234.

_____. Cognição de Professores de Línguas: Formação, Fatores Contextuais e Práticas de Sala de Aula.**Contexturas**, v. 16, 2010, p. 113-134.

_____. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. Signum. **Estudos de Linguagem**, v. 15, 2012, p. 457-480-480.

VIGOTSKY. Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

