



Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos?

Spanish teaching and learning: what do studies say about students' beliefs?

Enseñanza y aprendizaje de español: ¿qué dicen los estudios con relación a las creencias de alumnos?

Sílvia Letícia Cupertino dos Santos (IFMG-Bambuí)

silvia.leticia@ifmg.edu.br

Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

anamfb@ufv.br

Resumo

Os trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol têm crescido nos últimos anos (RODRIGUES, 2011; SCHUSTER, 2009; ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b). Entretanto, ainda são poucos em vista da oferta do espanhol aos estudantes brasileiros e em comparação ao número de trabalhos em relação ao ensino de inglês. Também, ainda são poucos os trabalhos que investigam as crenças de alunos (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007; MACIEL, 2014). Neste artigo, revisamos trabalhos de crenças de alunos a respeito de ensino e aprendizagem de espanhol. Os resultados sugerem que crenças recorrentes, como de que espanhol é fácil e parecido com português, estão presentes na cultura brasileira. Implicações a respeito desses resultados são discutidos a fim de contribuir com a pesquisa sobre ensino de espanhol no Brasil e em relação às crenças sobre ensino e aprendizagem dessa língua.

Palavras-chave: ensino, crenças, espanhol.

Abstract

Studies on beliefs about Spanish teaching and learning have increased in recent years (RODRIGUES, 2011; SCHUSTER, 2009; ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b). However, they are very few if compared to the offering of Spanish as a Foreign Language (SFL) to Brazilian students and in comparison to the number of studies about English teaching. There are also few studies that investigate students' beliefs. In this paper, we review studies that have investigated students' beliefs about the teaching and learning SFL in Brazil. The results suggest that common beliefs such as Spanish is easy or similar to Portuguese are present in the Brazilian culture. Implications on these results are discussed aiming at contributing to research about the teaching of Spanish in Brazil and to beliefs about teaching and learning this language.

Keywords: teaching, beliefs, Spanish.

Resumen

Los trabajos concernientes a las creencias en enseñanza y aprendizaje de español crecieron en los últimos años (RODRIGUES, 2011; SCHUSTER, 2009; ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b). Sin embargo, todavía son pocos teniendo en cuenta la oferta del español a los estudiantes brasileños y comparado al número de trabajos en relación a la enseñanza de inglés. Aún también son pocos los trabajos que investigan las creencias de alumnos (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007; MACIEL, 2014). Con la investigación, presentamos un repaso teórico sobre trabajos de creencias de alumnos con relación a la enseñanza y aprendizaje de español. Los resultados sugieren que creencias recurrentes, como de que



español es fácil y parecido al portugués, están presentes en la cultura brasileña. Implicaciones con relación a esos resultados son discutidos con el fin de contribuir con la pesquisa en enseñanza y aprendizaje de esa lengua.

Palabras-clave: enseñanza, creencias, español.

Los trabajos relativos a las creencias sobre enseñanza y aprendizaje de español crecieron en los últimos años (RODRIGUES, 2011; SCHUSTER, 2009; ZOLIN-VESZ, 2012, 2013a, 2013b). Sin embargo, todavía son pocos teniendo en cuenta la oferta del español a los estudiantes brasileños y comparado al número de trabajos en relación a la enseñanza de inglés. Aún también son pocos los trabajos que investigan las creencias de alumnos (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007; MACIEL, 2014). Con la investigación, presentamos un repaso teórico sobre trabajos de creencias de alumnos con relación a la enseñanza y aprendizaje de español. Los resultados sugieren que creencias recurrentes, como de que español es fácil y parecido al portugués, están presentes en la cultura brasileña. Implicaciones con relación a esos resultados son discutidos con el fin de contribuir con la pesquisa sobre enseñanza y aprendizaje de esa lengua.

Palabras-clave: enseñanza, creencias, español.

1- Introdução

O cenário do ensino de espanhol no Brasil sofreu muitas mudanças nos últimos anos. A oferta dessa língua nas escolas regulares tem se mostrado complexa em função das relações políticas e comerciais que a subjazem (PARAQUETT, 2009; 2012). As políticas linguísticas das últimas décadas em relação ao espanhol na escola regular deixam transparecer contradições e confirmam o quão questionáveis podem ser os interesses por trás dessas políticas. Segundo Amaral e Almeida (2010), a “oferta de fachada” do espanhol, ocorrida a partir da promulgação da Lei 11.161/05¹ explicita uma política linguística que não representa um esforço efetivo de se ofertar, com qualidade, a língua espanhola para os estudantes brasileiros. Consequentemente, essa política acabou por culminar na revogação dessa lei pela Lei 13.415/17². Assim, o espanhol fica confirmado no lugar de segunda possibilidade de idioma a ser ofertado nas escolas.

A primeira autora deste artigo trabalha como professora de Língua Portuguesa e Espanhola em uma Instituição Federal e vivencia essas contradições no seu cotidiano. Na instituição em referência, mesmo quando o espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) era obrigatório no ensino médio brasileiro, não havia previsão de sua respectiva

¹ Institui a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola para o ensino médio nas escolas brasileiras.

² Institui a Reforma do Ensino Médio.



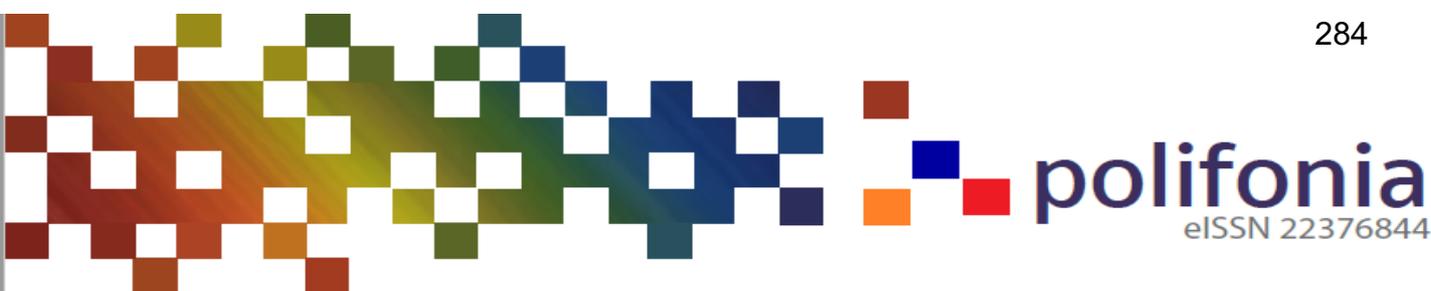
oferta nos programas dos cursos. Atualmente, há duas professoras habilitadas para a disciplina (aprovadas em concurso para habilitação dupla em português e espanhol), mas não existe oferta. Inclusive, como na maioria dos *campi* dessa instituição, a demanda para aulas de português é tão grande que mesmo se houvesse oferta, essas docentes não teriam condições de atender a demanda do ELE e do português concomitantemente.

No início dos anos 2000, foram realizados alguns trabalhos sobre a situação de ensino de língua estrangeira (doravante LE) na escola regular brasileira (BARCELOS, 2003; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007, 2012; ZOLIN VESZ, 2012). Todavia, existem poucas pesquisas que investigam as crenças dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e ainda menos estudos relacionados ao ELE. Nesse sentido, uma exceção em meio a essa problemática é o estudo de Rossi e Leal (2019) que trata das crenças de 147 alunos do ensino médio sobre aprendizagem de ELE, bem como do uso das TDIC.

Zolin-Vesz (2013b) afirma que na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol:

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

Desse modo, os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e as possibilidades de investigação sobre ELE permitem (re)mexer no terreno delicado que diz respeito à oferta de ELE no Brasil (BARCELOS, 2007). Especificamente, a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) possibilitou o estreitamento das relações do Brasil com os países hispanofalantes vizinhos. Por conseguinte, as demandas com relação à aprendizagem de ELE que surgiram devido a esse estreitamento podem ter proporcionado o surgimento e, talvez, o questionamento de algumas crenças historicamente construídas, tais como a semelhança entre português e espanhol. Dessa forma, algumas transformações no pensamento coletivo brasileiro

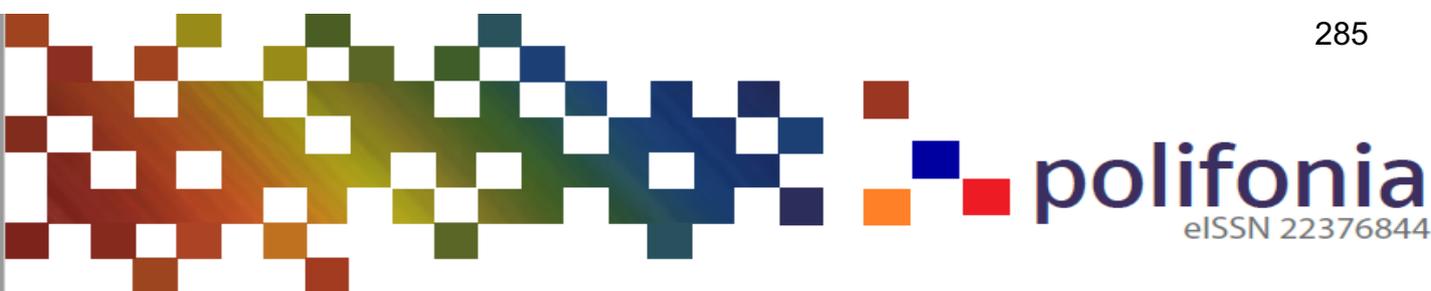


podem ter ocorrido após a imposição da obrigatoriedade da oferta dessa língua no ensino médio, conforme sinalizou Celada (2008).

Diante dessa situação, acreditamos que, por várias razões, os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas oferecem uma importante base teórica para se investigar esse quadro complexo e paradoxal. Em primeiro lugar, as crenças dos alunos podem nos fornecer pistas do tipo de questões que pairam no ar e são recorrentes relativamente à situação da (não) oferta do espanhol. Como as crenças estão intimamente ligadas às formas dos professores e alunos se relacionarem com seus meios e às respostas que recebem e dão nesses contextos (BARCELOS, 2017), logo, elas podem influenciar os processos de ensino e aprendizagem de línguas, bem como as formas de ensinar e aprender (BARCELOS, 2015).

Em segundo lugar, embora o número de trabalhos a respeito de ensino e aprendizagem de espanhol esteja crescendo no Brasil (LEAL, 2015; RODRIGUES, 2011; SCHUSTER, 2009; ZOLIN-VESZ, 2012), esses estudos ainda são raros em comparação aos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês. À vista disso, vale sinalizar que pelas características e complexidades do ensino de espanhol no Brasil, é importante que se investigue, de maneira mais aprofundada, os modos como a língua e cultura hispânica estão presentes no pensamento coletivo brasileiro.

Em terceiro lugar, estudos a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol podem contribuir para romper com os paradigmas relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, auxiliando no questionamento de políticas linguísticas que apontam o inglês como única possibilidade de LE na escola regular (CELADA e RODRIGUES, 2005) e de crenças comuns como a de que o espanhol é língua fácil (ZOLIN-VESZ, 2012) e, talvez por isso, acreditem que essa língua não precisa ser estudada e/ou aprendida. Como as crenças são sócio-histórica e culturalmente construídas, elas podem auxiliar na compreensão de possíveis estereótipos a respeito de uma determinada língua estrangeira. Investigar as crenças subjacentes ao ensino e aprendizagem de ELE para alunos brasileiros pode ser uma maneira de se compreender quais conceitos prévios sobre ELE podem estar enraizados no pensamento dos estudantes. Assim, a análise dessas crenças pode oferecer pistas para visualizar quais demandas os



alunos podem apresentar relativas ao estudo desse idioma, as quais, na relação cotidiana da sala de aula e da escola, podem não ser evidenciadas com tanta clareza.

Neste artigo, um recorte da dissertação de mestrado³ da primeira autora, que buscou investigar as crenças de alunos de ensino médio sobre ensino de ELE, revisitamos a literatura a respeito das crenças de alunos sobre ensino de ELE no Brasil a fim de elucidar alguns aspectos do ensino dessa LE no país. Na primeira parte, discorreremos a respeito dos impactos das políticas linguísticas no ensino de ELE no Brasil. Na segunda, explicamos o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, focando em trabalhos a respeito de crenças sobre ensino de ELE. Ao final, apresentamos implicações em relação à formação de professores e ELE e ao ensino e aprendizagem de ELE no Brasil.

2 - Os impactos das (des)políticas: O ensino de espanhol no Brasil

A Lei 11.161/05, que representa um avanço significativo no ensino de ELE no Brasil, tornou obrigatória a oferta de ELE na escola regular de ensino médio. Entretanto, um olhar mais atento às políticas relacionadas ao ensino do ELE pode dizer muito sobre a complexidade do ensino dessa língua no Brasil. A própria sanção dessa lei, em um contexto crivado de contradições e interesses não muito claros por parte do governo (PARAQUETT, 2009; 2012) levanta um questionamento sobre as ações efetivamente levadas a cabo pelo Estado relativas ao ensino desse idioma (OCEM, BRASIL, 2006). Não havia professores suficientes para atender a demanda de estudantes e até um processo de formação docente precária e em massa se tornou uma de suas contradições, já que uma real efetivação parecia bem longe de ser alcançada (CELADA, 2009).

Nesse contexto, segundo Amaral e Almeida (2010), o que aconteceu foi uma “oferta de fachada”, pois a obrigatoriedade legal não resultou em melhoria de questões estruturais das escolas para receber a oferta de outra LE para além do inglês. Ainda segundo os mesmos autores, somou-se a esse contexto o fato de não ter havido um esforço efetivo por parte de governo e escolas para implantação do ELE de fato. Por fim, a Lei 746/17, que prevê a reforma do Ensino Médio, revoga a Lei 11.161, apesar de a mesma

³ CUPERTINO, S. L. Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol, Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2018.



Medida Provisória também dispôr a oferta de uma segunda língua como optativa, sendo essa, preferencialmente, o espanhol:

“§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, LEI 746/2017)

Sobre esse parágrafo, Abio (2016) afirma:

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

Seguindo a reflexão anterior, (*Ibid*, 2016) apresenta a preocupação de que um determinado contexto econômico e político do Brasil justifique a retirada, de uma vez por todas, da oferta de outra opção de LE para os estudantes. Celada (2002) argumenta que a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro, haja vista as coincidências e distanciamentos históricos, culturais e inclusive linguísticos entre o Brasil e os países hispanofalantes (especialmente os da América do Sul) geraram uma série de estereótipos e/ou preconceitos dos brasileiros em relação à língua e cultura dessas nações. São exemplos desses estereótipos a crença de que não é necessário estudar ELE ou de que as questões linguísticas e culturais do espanhol fazem parte de um todo homogêneo que prevê uma língua e cultura que não apresenta particularidades em função de aspectos sociais e históricos (CELADA E RODRIGUES, 2005). Em síntese, apesar de essas mesmas crenças sugerirem que parecemos muito próximos, há um distanciamento relativo à diversidade linguística e cultural e particularidades que não são consideradas. Sendo assim, percebe-se que existe uma necessidade de (re)conhecimento do brasileiro com relação à língua e cultura hispânicas, o que pode contribuir para o desenvolvimento da alteridade, do pensamento crítico e da tolerância.

Nesse contexto, o ensino de ELE tem relevância singular, uma vez que o espanhol pode ser considerado o terceiro código linguístico mais economicamente importante no mundo e a segunda língua mais falada mundialmente. Para mais, é importante se



considerar a sua relevância para os brasileiros, em função da posição geográfica de países que falam essa língua e apresentam inúmeras riquezas culturais, bem como os fatores geopolíticos que envolvem o Brasil no contexto da América Latina. Além disso, vale questionar: *onde fica a pluralidade do ensino ao se considerar como obrigatória a oferta apenas do inglês? Estaria essa obrigatoriedade servindo, sobretudo, ao imperialismo capitalista? As mudanças e efetivações das leis podem estar reforçando ou forjando crenças com relação à língua e cultura espanhola para o brasileiro?*

3 - Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

No Brasil, os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tomam corpo a partir dos anos 90 com a publicação de inúmeras teses e dissertações sobre o tema (BARCELOS, 2006). Como afirma Horwitz (1988), muitos são os termos e definições utilizados na Linguística Aplicada para abordar as *crenças*. Dentre eles, a autora destaca os seguintes:

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

Segundo Barcelos (2006), inicialmente, os estudos apontavam que crenças seriam estruturas mentais estáveis e fixas que se encontravam dentro da mente das pessoas, independentemente dos contextos sociais nos quais elas estivessem inseridas. Ademais, também era comum avalia-las como certas ou erradas e acreditar que havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, ou seja, que as crenças resultavam em ações. Com a evolução investigativa, passou-se a compreender o conceito de crenças em uma perspectiva mais contextual e situada. De acordo com Barcelos e Kalaja (2003 ; 2011), as crenças são sociais e dinâmicas. Dessa maneira, podem variar de aluno para aluno ou de professor para professor, a depender das circunstâncias. Assim, em uma mesma conjectura podem existir divergências, dependendo das experiências de cada indivíduo.

Neste trabalho, compreendemos crenças como:

formas de pensamento, de ver e perceber o mundo e seus fenômenos e de construir a realidade, resultantes da interação entre interpretação e



(re)significação e de estar e ser no mundo, fazendo coisas com os outros.
(Barcelos, 2014, citada por Kalaja et al, 2016, p. 10)

Segundo Barcelos e Kalaja (2013, p. 233), as crenças são: *dinâmicas*, pois mudam ao longo do tempo e mesmo dentro de uma mesma situação; *emergentes, experienciais, socialmente construídas e situadas contextualmente*, isso é, baseadas em nossos contextos e experiências; *mediadas*, visto que podem ser instrumentos para mediar a aprendizagem; *paradoxais e contraditórias*, pois podem ser individuais e também sociais e compartilhadas; e ser tanto instrumento de estímulo quanto obstáculos ao ensino/aprendizagem de línguas; *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, pois como visto acima as ações não necessariamente refletem diretamente as crenças; *não tão facilmente distintas do conhecimento*. Por fim, as crenças são também intrinsecamente relacionadas a nossas emoções e identidades (BARCELOS, 2013).

Para Barcelos (2015), as crenças são resultado de experiências sociais e pessoais, bem como da interação com o mundo exterior. Nesse funcionamento da relação indivíduo-meio, no qual nos moldamos e somos moldados pelas avaliações e comportamentos de terceiros, surgem ideias sobre as identidades, particularmente, em função do que os outros pensam sobre nós e como nos tratam (BARCELOS, 2017). Em outros termos, as crenças são baseadas nas respostas que recebemos dos meios nos quais estamos inseridos. Consequentemente, revolver o terreno onde as crenças se encontram pode permitir perceber o que está ali enraizado devido a interação entre os indivíduos e suas respectivas situações. Assim sendo, uma vez conscientes a esse respeito, os sujeitos podem se movimentar em direção a outras formas de compreensão e ação diante dos meios em que se encontrem.

Em resumo, a literatura em discussão aponta que as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas exercem forte influência nesse processo. Isso quer dizer que seu estudo também pode contribuir para a compreensão da complexidade desse processo e para ações futuras de alunos, professores e de políticas públicas educacionais que podem influenciar de maneira positiva o ensino de ELE.

4 - Crenças sobre aprendizagem de espanhol: o que os alunos acreditam sobre ELE?

Quais são as crenças dos alunos brasileiros sobre o ensino e a aprendizagem de ELE? Para construir um panorama das crenças nesse âmbito, fizemos uma busca por publicações brasileiras sobre o tema.

Primeiramente, para ter uma visão mais ampla desses trabalhos, foram feitas buscas no Google pelos termos “crenças”, “ensino”, “espanhol”. Dentre teses, dissertações, artigos e anais de congressos que traziam os termos pesquisados, dezoito entradas foram encontradas. Em seguida, foi feita uma segunda busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando as mesmas palavras-chave. Ao todo, foram encontradas 25 teses e dissertações sobre ensino e aprendizagem de espanhol, publicadas entre os anos de 2002 a 2015. Por fim, foi feita a mesma busca no site Scielo e no Google Acadêmico, o que acabou por confirmar a publicação online dos mesmos trabalhos já encontrados nas outras duas ferramentas digitais mencionadas. Após essa busca, os resumos dos trabalhos foram lidos e foi constatado que apenas 15 tratavam da investigação das crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol. Aparentemente, embora crescentes, os trabalhos relativos a crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol ainda são escassos. Para além disso, dos 15 trabalhos encontrados, apenas sete tratavam das crenças de estudantes.

Nos estudos analisados, encontramos quatro categorias de crenças mais recorrentes: a) facilidade/dificuldade na aprendizagem língua espanhola; b) semelhança entre o espanhol e o português; c) importância dos aspectos linguísticos e d) lugar de aprender. A tabela 1 traz um resumo das crenças apresentadas nesses estudos.

Tabela 1: Crenças de alunos identificadas a partir da revisão de literatura

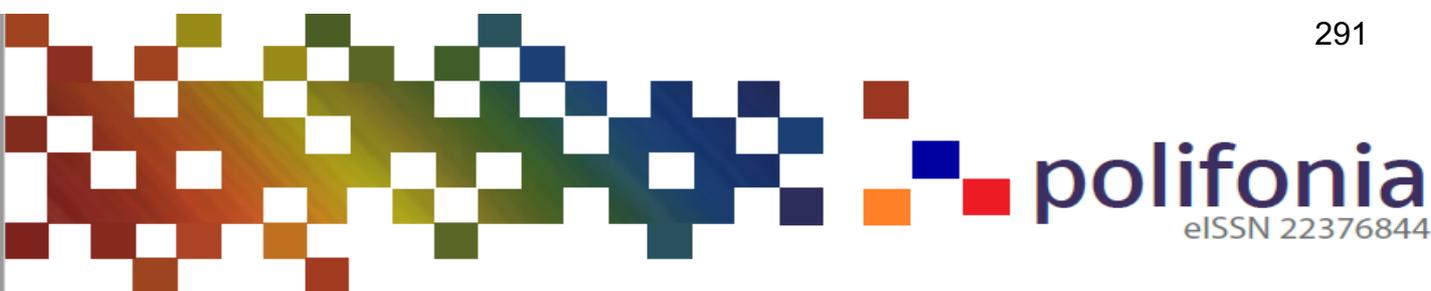
Crenças sobre a aprendizagem de espanhol	Estudos
Espanhol é fácil	Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014). Zolin-Vez (2012)
Espanhol é parecido com o português	Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014), Zolin-Vez (2012)
Para aprender espanhol não é necessário estudar	Ferreira (2009); Lima (2011); Souza (2014)

A gramática do espanhol é difícil de aprender	Ferreira (2009)
Aspectos linguísticos são os mais importantes na aprendizagem de ELE	Maciel (2014); Machado (2011); Schuster (2009)
É preciso ter experiência em um país que fala espanhol para aprender a língua	Maciel (2014); Souza (2014)

Fonte: Autoras do texto

Uma das crenças mais recorrentes nos trabalhos revisados nesta pesquisa é a que versa sobre a *facilidade/dificuldade de aprendizagem do espanhol*. Os participantes dos estudos analisados acreditam que *esse idioma é parecido com português e fácil de aprender* (FERREIRA, 2009; MACIEL, 2014, LIMA, 2011). Essa crença encontra-se relacionada a outras dentro de um mesmo sistema, tais como de que *para aprender espanhol não é necessário estudar*, já que se acredita que ela seja de “fácil” aprendizagem. Diversos trabalhos apontam para a existência da crença nessa facilidade (MACIEL, 2014) e indicam que, muitas vezes, essa crença leva a outras, como a de que não é necessário estudar espanhol devido à semelhança dessa língua com português (CELADA, 2002). No estudo de Lima (2011), a crença na facilidade em se aprender o espanhol tende a demonstrar uma rejeição à aprendizagem dessa língua, uma vez que alunos o consideram muito fácil e, por isso, acreditam não ser necessário estudá-lo para aprender a se comunicarem nessa LE.

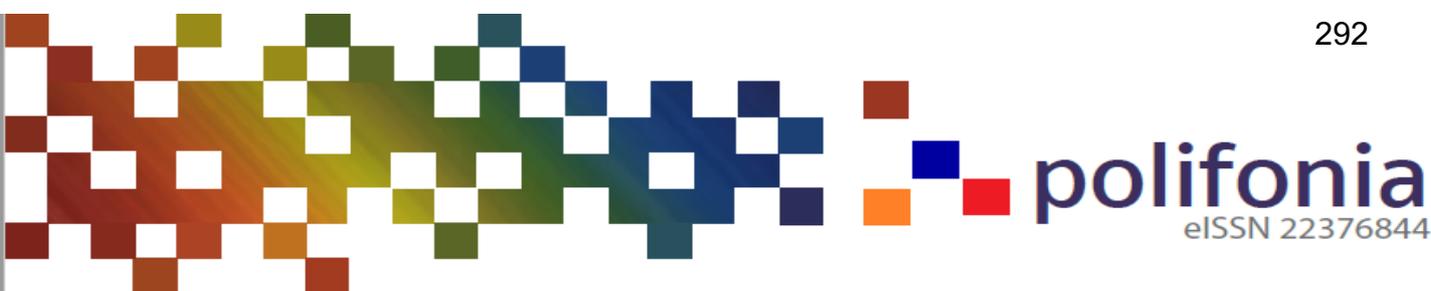
Essa crença sobre a facilidade/dificuldade do espanhol já foi discutida por outros autores, como por exemplo Zolin-Vesz (2012). Em sua pesquisa, ele apresenta dados que a escolha do espanhol se dava baseada exatamente nessa crença da suposta facilidade da língua por parte da direção e coordenação pedagógica de uma escola pública do Mato Grosso. Esse resultado sugere que essa crença se entrecruza com outra crença recorrente em nossa sociedade: a de que *na escola pública não se aprende LE*. Em outras palavras, a crença na facilidade do espanhol parece justificar essa língua ser escolhida como a melhor opção de LE para se aprender na escola (isso é, se ela é fácil, os alunos não terão dificuldades para aprender). A escolha de ELE por parte da diretora e pedagoga, pautada na crença da facilidade nesse âmbito seria, segundo o autor, uma maneira de manutenção do *status quo*. Isso porque, na medida em que não se questionam as estruturas sociais e parâmetros culturais já enraizados, a escolha da ELE a partir dessa crença não permite aos alunos daquela comunidade ir além das expectativas impostas socialmente, como



trabalhar em um emprego que exija um raciocínio complexo, ou o crescimento cidadão do aluno a partir da dimensão sujeito/linguagem (CELADA, 2008). Se, por um lado, essa crença pode motivar a oferta e a procura pela aprendizagem dessa língua, por outro, não considera a complexidade sociocultural do espanhol (CELADA, 2002). Isso fica evidente na segunda crença da sua semelhança com português, que pode se tornar prejudicial na medida em que não motiva as pessoas a aprender ELE, já que acreditam na semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola.

A terceira crença revelada nos estudos diz respeito à importância dos fatores linguísticos. Ela pode estar relacionada aquela de que o espanhol é um idioma de fácil aprendizagem para brasileiros (lusófonos), e, ao mesmo tempo, ainda que contraditoriamente, com a crença na dificuldade da gramática do espanhol (RODRIGUES, 2011; SCHUSTER, 2009). Talvez, por acreditarem na suposta facilidade do espanhol, ao começarem a estudar essa língua, os alunos deparem com uma estrutura gramatical parecida com a do português, e, portanto, considerada difícil, daí se sentem frustrados com a aprendizagem. Esse sentimento pode ter relação com a experiência tradicional de aprendizagem da língua portuguesa (MARQUES, 2001) ou de inglês, que, geralmente, em alguns contextos, ainda pode ser bastante focada no aspecto gramatical. Portanto, essa crença teria relação com as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos e, mais especificamente, com a aprendizagem da língua materna e/ou estrangeira ancoradas ainda, em alguns casos, em uma abordagem mais focada em aspectos gramaticais.

Por fim, identificamos a crença de que a experiência em um país alvo da LE é fundamental para se tornar um falante fluente na língua (Machado, 2011). Os participantes do estudo de Machado (2011) também acreditam que *se aprende através da gramática* e que *o contato com falantes nativos por si só é capaz de promover a fluência na língua* (MACHADO, 2011). Essa é uma crença bastante comum e é semelhante às encontradas nos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês (BARCELOS, 1995). É curioso observar que, aparentemente, de modo contraditório, os estudantes acreditam, ao mesmo tempo, que aprendem através da gramática, mas que apenas um contato com a língua em um país hispanofalante promoveria a real aprendizagem, uma



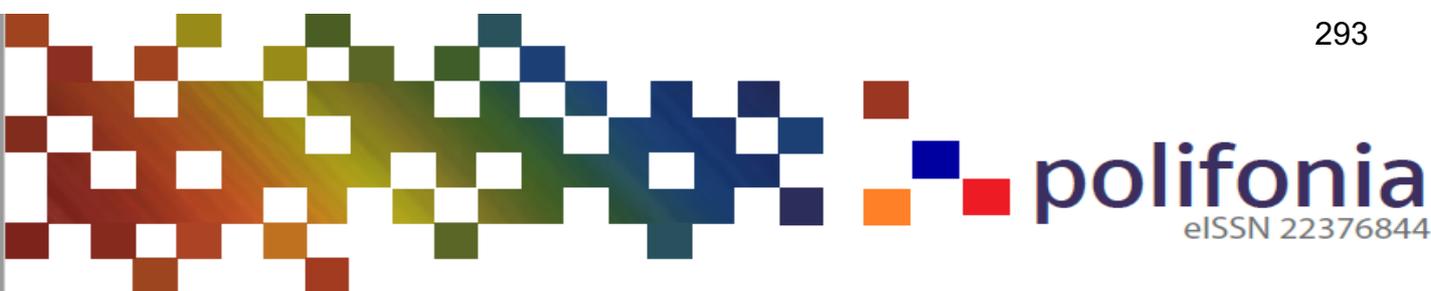
experiência que, teoricamente, parece excluir o aspecto gramatical (ou pelo menos esse não é mencionado por eles). Isso pode ser explicado pelo caráter paradoxal das crenças e pela natureza do sistema de crenças que pode conter crenças discordantes em um mesmo sistema.

Como compreender essas crenças dentro da complexidade social cultural da (não) oferta de espanhol no contexto brasileiro? Conforme discutido anteriormente, as crenças estão embasadas em contexto sociais, históricos e políticos (BARCELOS E KALAJA, 2011). Assim, as políticas linguísticas relativas ao ensino de espanhol no Brasil, por exemplo, podem, ao mesmo tempo, revelar e encobrir crenças relacionadas à língua e cultura hispânica que nem sempre estarão claras no texto dos documentos oficiais, como a suposta facilidade do espanhol e (em consequência) a não necessidade de estudar ELE para compreender e falar essa língua.

A crença de que não é necessário estudar o espanhol, porque aprendê-lo é muito fácil devido à semelhança entre a sua estrutura e a do português parece estar muito enraizada em parte da comunidade escolar brasileira. Dessa forma, políticas educacionais que não favorecem a aproximação de estudantes a aprendizagem dessa língua-alvo podem contribuir para cristalizar essa crença que, não necessariamente, permaneceria se essa comunidade tivesse acesso ao seu respectivo ensino. Por outro lado, essa crença pode, inclusive, incentivar outros estudantes a quererem aprender ELE, porquanto consideram que a aprenderiam mais rápido do que o inglês, por exemplo. Contudo, se a oferta não é obrigatória e nem optativa, logicamente, esses estudantes não terão oportunidade de explorar nenhuma dessas possibilidades.

5 – Considerações finais

Neste artigo, nossa proposta foi revisar as crenças de alunos sobre o ensino e aprendizagem de ELE evidenciadas por alguns estudos no contexto brasileiro. As crenças mais recorrentes, presentemente abordadas, referem-se à facilidade na aprendizagem do espanhol por lusófonos brasileiros, à semelhança com o português, à importância de aspectos linguísticos e ao lugar ideal para aprender a LE. Essas crenças estão relacionadas



a um contexto histórico político e social que remete a políticas linguísticas no Brasil, principalmente no que tange o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em meio as diferentes possibilidades de implicações deste estudo para a formação de professores de ELE, tal como para aprendizagem de línguas, destacamos três direcionamentos principais. Em primeiro lugar, sugerimos o estudo e a reflexão dessas crenças como parte dos cursos de formação de professores de ELE para que os futuros professores possam questioná-las e saber orientar seus alunos. Em segundo lugar, seria interessante propiciar espaços para que os futuros professores também se conscientizassem e identificassem essas crenças (ou outras sobre ELE) para que não as perpetuassem em sua futura prática. Em terceiro lugar, os professores em serviço de ELE também podem trazer essa discussão para a sala de aula, ajudando os alunos a desmitificarem o ensino e aprendizagem de ELE e, com isso, se beneficiarem com trajetórias de aprendizagem mais bem sucedidas, com expectativas mais realistas em relação ao ELE em detrimento de crenças simplistas de que o espanhol seja uma língua fácil de aprender. Aos professores, cabe conscientizar os alunos que estudar LE é um processo que requer dedicação, motivação e autonomia.

Este artigo apresentou um panorama do que tem sido relatado pelas investigações brasileiras com relação às crenças de alunos sobre o ensino/aprendizagem de ELE. Como já discutido, de maneira geral, essas pesquisas, mostram-nos uma fotografia de maneiras de pensar recorrentes nesse campo de ensino nas escolas regulares do Brasil. Entretanto, há ainda muitas lacunas nessa área investigativa. Uma delas está relacionada à quantidade ainda escassa de trabalhos relativos às crenças sobre ensino e aprendizagem de espanhol. Corroborando ao postulado de Barcelos (2013), esse cenário demonstra uma lacuna a ser preenchida por estudos como o aqui apresentado. Dessa forma, sugerimos o desenvolvimento de mais investigações voltadas às crenças sobre ensino e aprendizagem de ELE, aliadas às ações tanto de alunos quanto de professores. Por fim, este artigo explanou também os modos pelos quais as crenças se entrelaçam, construindo uma rede, o que confirma seu caráter dinâmico e contraditório. Elas se relacionam em uma trama na qual ao mesmo tempo se reafirmam e contradizem (BARCELOS, 2015). Esse aspecto dinâmico confirma o quão ainda são necessárias pesquisas sobre esse tema. Por



consequência, futuras investigações nessa linha podem contribuir para propiciar mais reflexões críticas sobre as crenças, suas ancoragens e possíveis problematizações dentro e fora da sala de aula.

Esperamos que este estudo, através do panorama do que pensam alunos a respeito do ensino e aprendizagem de ELE, contribua para se (re)pensar as crenças em ELE e LE e a interação entre professores e alunos no sentido de romper com estereótipos e promover a reflexão contínua para buscar uma formação cidadã mais reflexiva.

6 - Referências

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

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

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

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

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

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. *In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs). Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 27-69.



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

BARCELOS, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n.2, p.301–325. 2015.

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

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

BARCELOS, A. M. F., KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In: Beliefs about SLA: New Research Approaches (Orgs.). KALAJA, P.; Barcelos A. M. F., 231-238.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003

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

BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: Searching for the missing links.* Paper given at the Department of Languages, University of Jyväskylä. Jyväskylä, Finlândia, Setembro, 2014.

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

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 5 jan. 2015.

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



BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm, acesso em 15 abril de 2017.

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

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

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

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

FERREIRA, J. L. F. *As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

KALAJA, P., BARCELOS, A. M. F., ARO, M., & RUOHOTIE-LYHTY, M. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2016.

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

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

MACHADO, P. R. A. C. *Crenças e competências docentes em EaD em um contexto de formação de professores de Língua Espanhola*. Tese. Estudos Linguísticos. 2011. Disponível em: http://pos.letas.ufg.br/uploads/26/original_patriciamachado_tese.pdf. Acesso em: 08 abr. 2015.

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

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

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

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

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

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

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

ROSSI, V. L. LEAL, V. A. L. Crenças de estudantes do Ensino Médio sobre o uso das TDIC na aprendizagem da língua espanhola. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, n. 8, vol. 1, p. 76-87, 2019.

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

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

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

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

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



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

ZOLNIER, M.C.A.P. O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. *Revista de Ciências Humanas*, vol.12, n. 2, p.432-445, jul/dez. 2012.