



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DE LINGUAGEM E CULTURA
REGIONAL**

MARA GARDEANE ABREU LIMA

**CRENÇAS DE ALUNOS BRASILEIROS QUE VIVEM NA FRONTEIRA
BRASIL/VENEZUELA A RESPEITO DO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Boa Vista, RR
2015

MARA GARDEANE ABREU LIMA

**CRENÇAS DE ALUNOS BRASILEIROS QUE VIVEM NA FRONTEIRA
BRASIL/VENEZUELA A RESPEITO DO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

Orientadora: Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas.

Boa Vista, RR
2015

MARA GARDEANE ABREU LIMA

**CRENÇAS DE ALUNOS BRASILEIROS QUE VIVEM NA FRONTEIRA
BRASIL/VENEZUELA A RESPEITO DO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional. Defendida em 17 de junho de 2015 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas.
Orientadora/Presidente da Banca/Professora do Mestrado – UFRR

Professora Doutora Letícia Fraga
Membro da Banca/Professora convidada – UEPG

Professora Doutora Maria Helena Valentim Duca Oyama
Membro da Banca/Professora do Mestrado - UFRR

Professora Doutora Paulina Lira Carneiro
Suplente/Professora do Mestrado - UFRR

Boa Vista, _____, _____ de 2015.

Sempre que há o ensinado
não necessariamente haverá o aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser sim resultado do ensinado.

Aprenderes de Línguas - José Carlos Paes
Almeida Filho

Dedicatória

À minha família que sempre me apoiou.
À minha orientadora, professora Dr^a Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas que foi durante toda essa trajetória muito mais que a minha orientadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades que me foram dadas na vida, principalmente por ter vivido fases boas e difíceis e que com sabedoria venci cada uma delas.

Não posso jamais deixar de agradecer aos meus pais Jacilene Abreu de Lima e Francisco das Chagas Lima, sem os quais não estaria aqui, e por terem me fornecido condições e uma educação para me tornar a pessoa que sou.

À minha querida irmã, Márcia Gardenia Abreu Lima pelo companheirismo em todos os momentos da minha vida.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Déborah de B. A. P. Freitas, pelas conversas, que me acalmavam nos momentos de dificuldade e desespero e que motivaram a seguir em frente, pelas orientações sem as quais o término deste trabalho não seria possível. Pela compreensão nos momentos mais difíceis, pelo carinho com as palavras, pelas broncas que me ajudaram a sair da minha zona de conforto e ver além.

Aos professores, Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Prof. Dr. Devair Antônio Fiorott e Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Pereira Leal, por terem aceitado compor minha banca de qualificação e pelos valiosos comentários e sugestões para esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga, Prof.^a Dr.^a Maria Helena Valentim Duca Oyama e Prof.^a Dr.^a Paulina Lira Carneiro por terem aceitado compor minha banca de avaliação.

A todos os professores do PPGL, por todo ensinamento partilhado.

Aos colegas do curso de Mestrado em Letras da UFRR, pelos bons momentos que passamos juntos durante esta jornada. De maneira especial, agradeço Alzivane Ramos de Sousa pelas palavras de amizade, pela compreensão, pelas conversas, pelas rizadas compartilhadas além do apoio em todos os momentos; Natália Barroncas da Fonseca pelas conversas e pelas palavras sempre

de incentivo, pelas leituras atenciosas do meu texto e por suas valiosas contribuições, pelo apoio nos momentos difíceis durante essa jornada e principalmente por tornar esta experiência menos solitária, Fernanda Sousa Lima pela leitura atenciosa do meu texto e por suas valiosas contribuições, pela ajuda em meus momentos de dificuldades e por suas palavras de incentivo, Ancelma Pereira Barbosa pela ajuda na construção do meu projeto.

À Alsione Alencar, que me acolheu em Pacaraima durante todo o período em que estive naquele município.

À direção da escola, pois sem a sua colaboração este trabalho não seria possível.

À Andréia Maia, do PPGL, pela atenção e cuidado conosco, pelas palavras de incentivo e conforto em todos os momentos.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pela confiança depositada em mim e em minha pesquisa.

A todos só posso dizer: Muito Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa de cunho qualitativo etnográfico tem como objetivo identificar e compreender as crenças de alunos brasileiros que vivem na fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada no município de Pacaraima-Brasil. Para alcançar este objetivo foram realizadas observações dentro e fora de sala de aula entre os meses de março a setembro de 2014 e entrevistas com 9 alunos do ensino médio. O embasamento teórico da pesquisa se constitui de estudos realizados em Linguística Aplicada a respeito de crenças (Almeida Filho, 2003; Barcelos, 1995, 2004, 2007, 2011; Silva, 2005, 2008). As perguntas que nortearam este estudo foram: 1. Quais são as crenças de alunos brasileiros de uma escola pública em contexto de fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira? 2. Quais são as crenças dos alunos brasileiros a respeito do espanhol venezuelano falado na fronteira? 3. Como as crenças dos alunos, citadas acima, influenciam no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira? Os resultados sugerem que a gramática como pilar da aprendizagem de línguas tem contribuído para construção de crenças que parecem influenciar de forma negativa não apenas em relação ao processo de aprendizagem da língua espanhola na escola como também em relação à variedade venezuelana falada na fronteira Brasil/Venezuela, foco desta pesquisa.

Palavras Chave: Crenças, Ensino/aprendizagem de Línguas, Fronteira Brasil/Venezuela, Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This ethnographic qualitative research aims to identify and understand the beliefs of Brazilian students who live in Brazil / Venezuela border regarding the teaching / learning process of Spanish as a foreign language. The research was conducted in a public school located in Pacaraima city - Brazil. To achieve the main goal, observations were made in and out of the classroom during the months from March to October of 2014 and interviews with nine high school students. The theoretical basis of this research is based on studies in Applied Linguistics regarding beliefs (Almeida Filho, 2003; Barcelos, 1995, 2004, 2007.2011; Silva, 2005, 2008). The questions that guided this study were: 1. What are the beliefs of Brazilian students of a public school in Brazil /Venezuela border context about the process of teaching and learning Spanish as a foreign language? 2. What are the beliefs of Brazilian students about the Spanish spoken in the Venezuelan border? 3. How do the students beliefs, mentioned above, influence the Spanish learning process as a foreign language? The results suggest that pointing the grammar as a pillar of language learning has contributed to construct beliefs that seem to influence negatively not only on the process of learning the Spanish language in school, but also in relation to Venezuelan variant spoken in Brazil / Venezuela border, focus of this research.

Keywords: Beliefs, Language learning/ teaching, Brazil / Venezuela border, Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA	1	Marco de Fronteira – BV08.....	17
FIGURA	2	Mapa – Divisão por Municípios – Estado de Roraima.....	18
QUADRO	1	Perfil dos sujeitos.....	22
QUADRO	2	Nova Perspectiva.....	27
QUADRO	3	Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O CONTEXTO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	15
1.1 O MUNICÍPIO DE PACARAIMA	15
1.2 A ESCOLA	19
1.3 OS ALUNOS	21
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	23
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA: UM NOVO OLHAR A RESPEITO DA LINGUAGEM	23
2.2 O CONCEITO DE CRENÇAS	24
2.3 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	28
2.4 CRENÇAS SOBRE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUNS TRABALHOS	31
3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	33
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA	33
3.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA.....	34
3.2.1 Observações dentro e fora da sala de aula e diário de pesquisa.....	35
3.2.2 Entrevistas semiestruturadas	35
3.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE	36
4. ANÁLISE DOS DADOS	38
4.1 CRENÇAS A RESPEITO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	38
4.1.1 “Eu preciso falar espanhol”	40
4.1.2 “O espanhol é fácil”	42
4.1.3 “A língua espanhola é mais fácil que a língua inglesa”	45
4.1.4 “Tu aprende a falar na convivência e na escola tu aprende as regras”	47
4.1.5 Aprender uma LE é ter conhecimento da sua estrutura e das regras gramaticais.....	48
4.1.6 “Eu estudo a mesma coisa só que em espanhol”	52
4.2 CRENÇAS A RESPEITO DO ESPANHOL FALADO NA FRONTEIRA	53
4.2.1 As variedades sul - americanas X a variedade peninsular.....	53
4.2.2 “Os venezuelanos falam errado”	56
4.2.3 “Os venezuelanos falam muito rápido”	58
4.2.4 “O espanhol da Venezuela é feio”	59
4.2.5 “Na Venezuela se fala castelhano”	61
4.2.6 “Na fronteira não se fala o espanhol verdadeiro”	64
4.3 A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS NAS PRÁTICAS DOS ALUNOS	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	78
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	81

INTRODUÇÃO

Roraima, que segundo Santos (2010) na língua indígena Patamon (Rôro-imã) significa “Monte Verde”, está localizado no extremo norte do Brasil e faz parte da tríplice fronteira Brasil- República Bolivariana da Venezuela- República Cooperativa da Guyana, possui quinze municípios e é um dos estados menos populosos do país, segundo dados do IBGE¹ a sua população em 2014 é de 496.936 habitantes.

Mesmo sendo considerado um estado pequeno numericamente, aqui é possível encontrar uma grande diversidade linguística e cultural. Além das diversas línguas indígenas², que fazem parte do cenário local e dos dois países com os quais Roraima faz fronteira, também é possível encontrar pessoas de outras partes do mundo bem como das várias regiões do Brasil que escolheram Roraima para morar.

Porém, como professora de espanhol, o foco neste estudo foi o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola na fronteira Brasil/Venezuela, mais especificamente o município de Pacaraima - BR que está localizado no extremo norte do estado, a 215 km da capital de Boa Vista. O município faz divisa com a cidade de Santa Elena de Uairén - VE. Essa região fronteira concentra uma diversidade linguística incrível o que a torna um cenário riquíssimo para pesquisadores de diversas áreas.

Quem mora em Pacaraima ou em Santa Elena convive constantemente com diversas línguas presentes naquela região. Além do português, que é a língua oficial do lado brasileiro da fronteira e do espanhol, língua oficial do lado venezuelano, há também as línguas indígenas, que estão presentes em ambos os lados da fronteira, entre outras línguas trazidas por imigrantes de diversas partes do mundo e que se instalam em ambos os lados da fronteira.

A motivação para a pesquisa sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas surgiu ainda quando estudante do curso de Letras a pesquisadora estudou

¹ Fonte: < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr>> Acessado em 30 jan. 2015.

² Segundo Freitas (2011), as línguas indígenas em Roraima podem ser classificadas em três famílias linguísticas e cada uma delas com suas respectivas línguas: Aruák: Wapichana, Atoraiu; Karíb: Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana, Patamona, WaiWai, Waimiri Atroari; Ianomâmi: Sanumá, Ianomamo, Ianomam, Ninam.

Linguística Aplicada, área de conhecimento que tem como objeto de estudo a linguagem em uso em contextos sociais.

O contato com essa disciplina motivou a pesquisadora a novas leituras o que a levou ao interesse pelo tema crenças no processo de ensino aprendizagem de línguas. Como professora de língua espanhola desde antes da graduação em Letras, foi possível perceber nas primeiras leituras a importância de compreender melhor a relação entre crenças e o processo de ensino/aprendizagem de línguas, pois o estudo sobre elas proporciona uma reflexão constante.

Segundo Johnson (1994, apud OLIVEIRA; BORGES; LAGOS, 2011, p.02) a investigação a respeito de crenças de alunos e professores torna-se relevante pelo fato de que: a) influenciam a percepção e julgamento dos envolvidos, afetando suas práticas; b) por possuir papel importante na interpretação de novas informações a respeito do processo de ensino aprendizagem por parte de alunos e professores; c) e, por último, porque o conhecimento das crenças permite a autorreflexão sobre práticas de ensinar e aprender línguas.

No entanto, até o momento o foco principal das pesquisas realizadas no Brasil sobre assunto volta-se para a língua inglesa (BARCELOS, 1995; FELIX, 1998; SILVA, 2005) o que sinaliza uma carência nas pesquisas a propósito do espanhol no cenário brasileiro. No estado de Roraima, em especial, nenhuma pesquisa foi desenvolvida com este enfoque, assim este estudo vem contribuir no âmbito nacional e local.

A pergunta de pesquisa que norteia este trabalho é: **como o contexto de fronteira Brasil/Venezuela influencia nas crenças de alunos brasileiros a respeito do processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira?**

Para responder a esta questão são propostas as seguintes subperguntas:

Quais são as crenças de alunos brasileiros de uma escola pública em contexto de fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira?

Quais são as crenças dos alunos brasileiros a respeito do espanhol venezuelano falado na fronteira?

Como as crenças dos alunos, citadas acima, influenciam no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira?

O local escolhido para a realização deste estudo foi uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio localizada no município de Pacaraima- BR e que tem a língua espanhola como disciplina obrigatória da sua matriz curricular.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, a metodologia utilizada foi a de cunho etnográfico, pois como afirma Moita Lopes (1996) “pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm de interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos [...]” (p. 22). Foram realizadas observações dentro e fora de sala de aula no período de março a setembro de 2014³. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove alunos do ensino médio bem como a utilização do diário de pesquisa.

Com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa propostas, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: a primeira seção traz o contexto onde o estudo foi realizado, um pouco da história do município de Pacaraima, da escola e dos alunos participantes da pesquisa. A segunda traz a discussão dos conceitos pertinentes para este estudo. Na terceira seção é apresentado o embasamento metodológico da pesquisa bem como os instrumentos utilizados para coleta de registro e os procedimentos adotados para análise dos dados. Na quarta seção são apresentados os resultados obtidos através da análise dos dados. E na quinta e última seção são apresentadas as considerações finais deste estudo.

³ A pesquisadora permaneceu em Pacaraima durante todo o período de coleta de registros, ou seja, de março a setembro de 2014.

1. O CONTEXTO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.1 O MUNICÍPIO DE PACARAIMA

O que hoje se conhece como município de Pacaraima, segundo Santos (2010), nos anos trinta, era apenas o ponto final de uma estrada utilizada por viajantes, tropeiros, vaqueiros e garimpeiros que viajavam de Boa Vista para Santa Elena de Uairén e vice-versa. Estes podem ser considerados os primeiros moradores desta região que viajavam para comercializar seus produtos.

Ainda segundo Santos (2010), a história desse município está diretamente ligada à história do mercado de fronteira que ali se estabeleceu mesmo com as dificuldades de acesso à região devido às péssimas condições da estrada, como afirma o referido autor

Essas viagens eram feitas sobre lombo de animais de sela e de carga (bois e cavalos). Em Santa Elena efetuavam a venda de carnes e de gado bovino, suíno e outros, além de produtos como ouro e o diamante que saíam do Brasil, sem qualquer fiscalização, e eram negociados naquela cidade venezuelana onde os brasileiros compravam mercadorias que eram trazidas para serem vendidas em Boa Vista, e nos garimpos da região (SANTOS, 2010, p. 362).

O comércio estabelecido por estes viajantes na região de fronteira também está relacionado à atividade de extração de ouro e diamante que, a partir da década de trinta se tornou intensa nessa região conforme afirma Santos (2010)

As atividades da garimpagem tiveram o seu início, no Território do Rio Branco, nos idos de 1936. Como os resultados foram considerados promissores, passaram a constituir uma rede de trabalho para milhares de pessoas nas encostas do sistema de Pacaraima x Roraima, estendendo-se pelas Serra do Tepequém, Maturuca e Verde; [...] (p. 300).

Assim, é possível afirmar que na década de trinta a garimpagem foi uma das principais atividades desenvolvidas na região de fronteira e que impulsionou o comércio naquela região.

Em relação à fiscalização na região, Rocha e Silva (2012) afirmam que a entrada e saída de produtos entre os dois países era livre. Na tentativa de entender como se deu a criação da cidade que hoje é conhecida como Pacaraima, os referidos autores recorrem aos relatos de viajantes como o de Maccagi

[...] em seu relato sobre uma viagem rumo à Venezuela a partir de Boa Vista, esta descreve que após atravessar um pedaço de floresta foi vista uma porteira que separava o Brasil da Venezuela e que, ao aproximar-se da cerca, sua personagem transpôs a porteira, fechou-a e chegou em território venezuelano (MACCAGI, 1976, p.18 apud ROCHA e SILVA, 2012 p.58).

De acordo com este relato, verifica-se a ausência de qualquer tipo de posto de fiscalização de entrada e saída de pessoas tanto do lado venezuelano quanto do lado brasileiro.

Ainda segundo Rocha e Silva (2012), o município de Pacaraima originou-se de uma vila chamada BV-08 (Marco de Fronteira Brasil Venezuela de número 08) que tinha como residentes principalmente militares e seus familiares dentro da política de ocupação da fronteira entre os anos de 1964 e 1985 “quando o Estado traça um plano estratégico que objetivava a integração da Amazônia à economia nacional” (p.59).

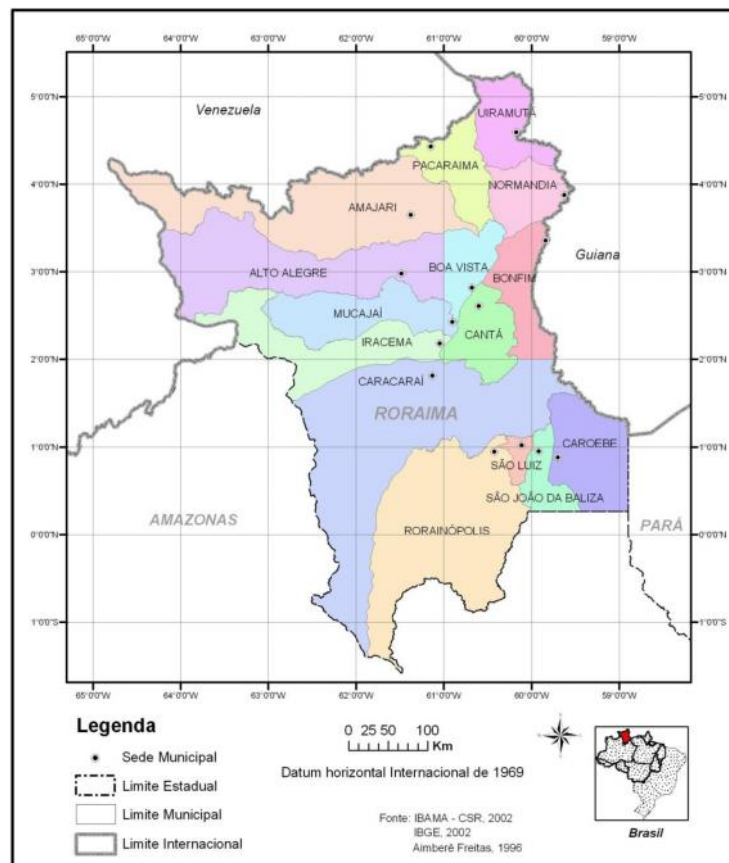
Fig. 1 – Marco de fronteira – BV8



Foto: Thiago Allis (jan. 2008)

Somente no ano de 1995, através do decreto de Lei Estadual nº. 096, de 17 de outubro do mesmo ano, Pacaraima separou-se do município de Boa Vista. O município tem como área 8.063,9 km² (3, 58% da área total do Estado) sendo que 7,920,09 km² dessa área (98,81%) são consideradas áreas indígenas. Está localizado ao norte do Estado de Roraima limitando-se ao sul com os municípios de Boa Vista, ao leste com Normandia e Uiramutã e ao oeste com o Amajari (SANTOS, 2010, p. 361). Segundo o CENSO 2010 (IBGE⁴) sua população é de 10.433 habitantes. Pacaraima também faz fronteira com a Venezuela, mais precisamente com a cidade de Santa Elena de Uairén - VE. Veja na figura abaixo:

Mapa – Divisão por Municípios – Estado de Roraima (1995)



Elaboração: Luciana Dias do Nascimento. Organização: Paulo Rogério de Freitas Silva.⁵

⁴ Fonte:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=140045&search=roraima|pacaraima|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>> Acessado: 15 jul. 2013.

⁵ Fonte: Rocha e Silva (2012, p. 52).

Do outro lado da fronteira, está a cidade de Santa Elena de Uairén, que é sede do município da Gran Savana e está localizado no estado Bolívar. Sua economia é quase exclusivamente fruto do fluxo de turistas, além de ser um pequeno centro comercial de ouro e diamantes entre outros produtos. Encontram-se em Santa Elena de Uairén o consulado brasileiro e a Guarda Nacional Venezuelana (ROCHA & SILVA, 2012).

De acordo com Rocha e Silva (2012), apenas em 1961 a Venezuela mostrou interesse pelo sul do seu território com a inauguração da hidrelétrica de Guri, localizada na cidade de Puerto Ordaz e a criação do Parque Canaima, localizado no município de Santa Elena do Uairén. Segundo os autores, a criação do parque valorizou a área em relação ao turismo internacional.

Outro fato destacado por Rocha e Silva (2012), foi a inauguração, em 1973, da estrada que interliga o norte da Venezuela ao Brasil trazendo muitos benefícios para ambos os países.

[...] as relações comerciais se intensificaram inclusive porque, com a pavimentação da rodovia BR-174, concluída em 1997, ligando Manaus e Boa Vista à fronteira com a Venezuela, esses países se conectaram. Cruzando o parque Canaima, assim como as cidades de Santa Elena de Uairén, Puerto Ordaz, Ciudad Bolívar até o litoral, seja em direção a Puerto La Cruz ou Caracas, o deslocamento de brasileiros e venezuelanos intensificou-se, possibilitando a importação e a exportação de mercadorias entre os dois países, inclusive do Pólo Industrial de Manaus (ROCHA & SILVA, 2012, p.54).

Segundo Braz (2010), nos dias atuais, o comércio continua sendo umas das principais atividades econômicas do município, juntamente com o funcionalismo público que, a partir de 1995 quando Pacaraima passa a existir oficialmente perante a lei, começou a fazer parte da economia do município. Assim, “[...] pensado para atender principalmente a um público turístico, e numeroso, o comércio é relativamente grande para o tamanho da cidade e é ele, o principal responsável por empregar uma parte considerável da população pacaraimense” (BRAZ, 2010, p.47).

1.2 A ESCOLA

A escola onde foi realizada esta pesquisa está localizada no município de Pacaraima. A instituição, que funciona desde 2001, atende alunos do primeiro segmento do ensino fundamental regular, ou seja, do 6º ao 9º ano, no período matutino, ensino médio regular, no período vespertino, e alunos da modalidade de jovens e adultos – EJA, no período noturno. A escola também funciona como polo de ensino a distância da Universidade Virtual – UNIVIRR no período noturno.

No momento em que a pesquisa foi realizada, o Projeto Político Pedagógico da escola estava sendo revisado pela equipe de funcionários para ser encaminhado para a Secretaria de Educação onde uma equipe avaliaria o mesmo e reenviaria à escola para as devidas correções. Até o mês de setembro quando a pesquisadora finalizou o período de coleta de registros o projeto ainda não tinha sido reenviado à escola.

Quanto à estrutura, de acordo com o Plano Político Pedagógico⁶ disponibilizado pelo coordenador da escola, ela é considerada padrão e de médio porte, oferece 12 salas de aula, 02 banheiros para alunos e 02 para funcionários, 01 biblioteca com acervos didáticos, uma sala multifuncional equipada com materiais didáticos e paradidáticos. Há também 01 laboratório de informática com 18 computadores, 01 sala da diretoria, 01 sala para coordenação pedagógica, 01 sala para orientação educacional, 01 sala para o jornal Gazeta Estudantil, 01 sala para a bomba de água, 01 banheiro adaptado para deficientes, 01 copa, 01 depósito para merenda escolar, 01 amplo espaço que serve de refeitório e também para apresentações culturais e 01 quadra coberta para prática de esportes. Dentre as 12 salas de aulas, quatro são disponibilizadas para a Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR) no horário noturno.

Atualmente a escola atende alunos brasileiros e venezuelanos que residem tanto em Pacaraima quanto em Santa Elena, alunos indígenas e alguns poucos

⁶ O coordenador pedagógico da escola disponibilizou para pesquisadora o Plano Político Pedagógico que seria analisado pelos funcionários da escola para ser enviado para a Secretária de Educação do Estado. Este plano ainda pode ter que passar por ajustes, pois deverá ser analisado por uma comissão da Secretária.

alunos árabes e libaneses⁷, filhos de comerciantes que vivem em Santa Elena. São disponibilizados ônibus escolares para todos os alunos da escola.

A língua estrangeira ensinada é a língua espanhola. Segundo Pereira (2012), a língua é ensinada como parte diversificada do currículo escolar em conformidade com o parecer CEE / RR Nº 111/07 do Conselho Estadual de Educação de Roraima. Este parecer está de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A escola participa de vários projetos e, no momento desta pesquisa, mais um estava sendo implantado. Por iniciativa da coordenação pedagógica e pela gestão da escola, o projeto de “Salas Temáticas” estava em seus primeiros meses de implantação. Esse projeto tem como objetivo ambientalizar as salas de acordo com cada disciplina do currículo e proporcionar aos alunos um ambiente onde eles possam vivenciar a teoria e a prática de cada disciplina. No entanto, a sala de língua espanhola ainda não estava ambientalizada, pois segundo a professora cujas aulas estavam sendo observadas, ela e as outras professoras de espanhol dos outros turnos estavam com dificuldades para se encontrar e planejar esta ação.

Em conversa com o coordenador, ele explicou que, neste primeiro ano de projeto, todas as ações estão passando por processos contínuos de avaliação para que sejam melhoradas. Até o término dessa etapa da pesquisa, a sala de língua espanhola ainda não contava com nenhuma ambientalização.

A escola também participa do Projeto Escola Intercultural de Fronteira/ PEIBF, projeto que, segundo informações obtidas do portal do MEC⁸, tem como objetivo “a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua”, no entanto, o projeto nunca foi executado pela escola.

⁷Atualmente existe um número significativo de chineses que moram em Santa Elena de Uairén. No entanto, eles não frequentam a escola brasileira.

⁸ Fonte: Portal do MEC:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article>
Acessado em: 20 jun. 2014.

1.3 OS ALUNOS

Os 09 sujeitos participantes desta pesquisa são alunos do 2º e 3º ano do ensino médio com idade entre 15 e 18 anos. Devido à presença de distintas nacionalidades na escola, foram estabelecidos os seguintes critérios: ser brasileiro, residir em Pacaraima e estudar na escola a pelo menos um ano. Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (APÊNDICE 1) com os 09 alunos que aceitaram participar da entrevista.

Dentre os 09 alunos, 04 já estão no mercado de trabalho informal, 01 é estagiário e trabalha meio expediente, 01 é garçom, 01 trabalha em um comitê político e 01 trabalha como auxiliar de mecânico pela manhã e a noite dá aulas de autodefesa, os demais alunos não trabalham.

Todos os participantes sempre estudaram em escola pública. Em relação à aprendizagem de línguas, 07 alunos apenas tiveram experiência com espanhol, 01 aluna com espanhol e Inglês e 01 aluna com espanhol e francês.

É importante ressaltar que com o objetivo de resguardar a identidade dos participantes todos os nomes que aparecem nesse estudo são fictícios.

QUADRO 1 – PERFIL DOS SUJEITOS

Nome	Idade	Serie	Tempo na escola	Experiências com aprendizagem de Línguas	Tempo de Residência em Pacaraima
Adriana	18 anos	3º ano	01 ano	Espanhol e Inglês	10 anos
Ítalo	17 anos	3º ano	3 anos	Espanhol	3 anos
Jaime	17 anos	3º ano	3 anos	Espanhol	14 anos
Luana	15 anos	2º ano	3 anos	Espanhol e Francês	15 anos

Suelem	15 anos	2º ano	3 anos	Espanhol	15 anos
Marta	16 anos	2º ano	2 anos	Espanhol	1 ano
Talita	16 anos	2º ano	3 anos	Espanhol	9 anos
Júlio	17 anos	3º ano	3 anos	Espanhol	3 anos
Diego	18 anos	2º ano	3 anos	Espanhol	6 anos

Como é possível perceber no quadro acima, a maioria dos participantes teve experiências de aprendizagem apenas com a língua espanhola. Além disso, morando no município de Pacaraima, eles estão em constante contato com o idioma. Logo, este cenário pode influenciar as suas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem do idioma como, também, as suas práticas de aprendizagem.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA: UM NOVO OLHAR A RESPEITO DA LINGUAGEM

A Linguística Aplicada (doravante LA) se consolida como ciência tendo como objeto de pesquisa a linguagem em uso em contextos sociais, utilizando métodos próprios e mantendo diálogo com outras áreas do conhecimento, tornando-a uma ciência multidisciplinar. Como afirma Cavalcanti (1986),

“A LA trabalha em recortes multidisciplinares, isto é, com o auxílio de resultados de pesquisas em outras áreas de investigação. Em seu percurso, a pesquisa em LA reforça procedimentos sistemáticos que vão consolidando sua área de atuação e seus métodos” (p.06).

Tendo como objeto de estudo a linguagem em uso, os estudos realizados pelos linguistas aplicados ultrapassam os contextos de educação formal como a escola e os centros de idiomas ao considerarem, também, todo e qualquer ambiente linguístico. Para Moita Lopes (1996), a LA é uma ciência social, pois o seu foco são os problemas de uso da linguagem enfrentados em contextos sociais pelos seus participantes, “isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Assim, segundo o autor, a LA não se limita apenas aos problemas enfrentados em contextos escolares, mas se estende a contextos sociais mais amplos como, por exemplo, o escritório, o consultório médico, a recepção de um hotel, entre outros.

Sendo assim, a LA, entende a linguagem não como um produto final, mas como um processo. Para esta área do conhecimento, o contexto no qual os sujeitos de pesquisa estão inseridos tem papel fundamental nas pesquisas, os participantes têm voz e o processo de ensino e aprendizagem de línguas é visto por uma ótica diferente. O percurso de investigação em LA

[...] tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes as questões em estudo, continua com análise da questão na prática e completa o ciclo com sugestões e encaminhamentos. [...] (CAVALCANTI, 1986, p.06)

Assim, a LA reflete a respeito de questões da linguagem levando em consideração aspectos como os falantes da língua, o contexto no qual esses falantes estão inseridos, bem como o jogo de influências proporcionado pelo contexto. Outro aspecto importante, é que a Linguística Aplicada não se propõe a resolver problemas de linguagem, mas faz sugestões a partir das observações realizadas que podem ou não ser acatadas de acordo com a situação.

Além do exposto, a LA tem a transdisciplinaridade como característica de extrema relevância, pois é a partir deste caráter que o diálogo com outras teorias é facilitado. Entre outros autores que destacam tal aspecto, Celani (1998) ressalta que esta peculiaridade vai além de simplesmente colocarem-se vários campos do saber juntos, mas compreendê-los numa condição de constante interação.

Segundo Barcelos (2004), o interesse em estudar crenças a respeito do processo ensino/aprendizagem de línguas nasceu desse novo olhar dado pela LA à linguagem. Assim, nessa nova perspectiva o foco é a análise da linguagem em uso, em contextos reais, de uma língua real, por falantes reais, e não ideais, que influenciam e são influenciados pelo meio que estão inseridos.

2.2 O CONCEITO DE CRENÇAS

Uma vez que este trabalho se propõe a investigar as crenças de alunos brasileiros a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira faz-se necessário primeiramente discutir alguns aspectos que envolvem esse conceito.

Segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada, pois outras disciplinas como Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação, e principalmente a Filosofia, já o estudavam.

Pajares (1992, p. 309 apud Silva, 2005 p.70) enumera alguns dos vários termos utilizados para se referir a crenças: valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Jimenez (1994) e Garcia (1995) citados por Silva (2005) ampliam a relação de Pajares (1992), acrescentando novos termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, auto compreensão prática, sabedoria prática e metáforas.

Em relação aos primeiros estudos relacionados a crenças, segundo Barcelos (2006), eles as concebiam como estruturas mentais, ou seja, elas estavam dentro da mente das pessoas, e eram consideradas estáveis e fixas. Assim, para a autora, era comum o julgamento das crenças como certas ou erradas como em uma relação de causa e efeito entre as crenças e a ação, “ou seja, as ações dos alunos ou professores eram justificadas pelos tipos de crenças que elas tinham” (BARCELOS, 2006, p. 18)

Ainda segundo a autora, nos estudos atuais, uma nova perspectiva foi adotada considerando-as: dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, não facilmente distintas do conhecimento. Abaixo um pequeno resumo dessa nova perspectiva:

Quadro2 – Nova Perspectiva	
<i>Dinâmicas</i>	Isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação.
<i>Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente</i>	Como apontado anteriormente, as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas. (...) Dessa forma as crenças incorporam as perspectivas sociais. (...)
<i>Experienciais</i>	(...) Essa experiência é entendida no sentido Dewyano, ou seja, ela é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores. (...)
<i>Mediadas</i>	As crenças podem ser vistas como instrumento, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco. (Alanen, 2003) (...)
<i>Paradoxais e contraditórias</i>	(...) as crenças podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculo para o ensino\aprendizagem de línguas. Assim, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; compartilhadas, emocionais,

	diversas, mas também uniformes” (Barcelos e Kajala, 2003, p. 233).
<i>Não facilmente distintas do conhecimento</i>	De acordo com Woods (2003) “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

(BARCELOS e KAJALA, 2003, p. 233 apud BARCELOS, 2006, p. 19-20).

Assim, segundo Barcelos (1995), as crenças são de natureza dinâmica e estão interrelacionadas com o conhecimento e indissociável do contexto. Inseridas em um processo dinâmico, influenciam e são influenciadas por diversos aspectos gerais, “representam o conjunto de valores que regem essa relação” (BARCELOS, 1995, p.40) significando assim, a sua relação com as experiências e ações dos envolvidos e com o modo como elas interagem e compreendem o mundo. Logo, “as crenças podem influenciar o ensino, a aprendizagem e a relação ensino/aprendizagem.” (COUTO, 2009, p. 13).

Silva (2005) concebe as crenças, na teoria de ensino e aprendizagem de línguas, como as ideias de alunos, professores e terceiros a respeito “dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo [...]” (SILVA, 2005, p.77). No entanto, o autor ressalta que elas estão em constante transformação no processo de (re) construção através da interação social, sendo, portanto, dinâmicas e influenciadas pelo contexto.

Segundo Almeida Filho (2007, p.13), as maneiras de estudar dos alunos, “típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos, passadas como tradição, através do tempo, geralmente de forma naturalizada, subconsciente e explícita” constitui a abordagem de aprender dos alunos.

Para Wenden (1986, apud Silva, 2008), crenças são “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”. Essas pessoas podem ser o professor, um amigo, o pai ou a mãe, pessoas que no imaginário do aluno são importantes.

Barcelos (2004) destaca alguns termos e definições de crenças utilizadas ao longo do tempo. Na tabela abaixo três dos termos apontados pela autora.

Quadro 3 – Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas	
Termos	Definições
Representações dos aprendizes. (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).

(BARCELOS, 2004, p.130 – 132)

Duas observações importantes podem ser feitas a respeito destas definições. Primeiro, parece haver uma ênfase de que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, “as crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre os aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p 132). A segunda observação, diz respeito à ênfase ao aspecto cultural e à natureza social atribuída a elas em algumas das definições sendo colocadas como ferramentas que auxiliam os aprendizes na interpretação de suas experiências. “Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p 132).

Crenças e linguagem são conceitos indissociáveis. O estudo a seu respeito não pode deixar de lado as concepções de linguagem e estão concebidas socialmente dando significado às experiências e ao convívio social.

Nesta pesquisa, a perspectiva adotada será a concebida por Barcelos (1995) na qual, de acordo com a autora, as crenças são

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (p. 40).

Assim, as crenças são concebidas como dinâmicas e contextuais, ou seja, indissociáveis do contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, as experiências não apenas educacionais, mas de uma forma geral são consideradas como relevantes na compreensão das crenças dos alunos, professores e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.3 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sobre o ensino do Espanhol no Brasil, Paraquett (2006) destaca os principais acontecimentos que delimitam a sua presença, ou a ausência, no país. O primeiro acontecimento data do ano de 1919, com a institucionalização da disciplina no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro com a contratação do professor Antenor Nascente que mais tarde publicou a “Gramática de língua Espanhola para uso dos brasileiros” que, segundo a autora, reforça a equivocada relação entre a “proximidade” e “facilidade” em aprender o espanhol.

Aqui serão ressaltados apenas alguns dos acontecimentos assinalados por Paraquett (2012), principalmente aqueles relacionados à aprovação da lei 11.161/05, que trata da obrigatoriedade do espanhol no ensino regular no Brasil. É possível perceber na cronologia elaborada pela autora que o interesse pela implementação da língua espanhola no Brasil data de bem antes da aprovação da lei em 2005. Segundo a autora, em 1942, o Decreto - Lei N 2. 244 já fazia referência explícita ao Espanhol e, em 1958, vários projetos foram apresentados na Câmara dos Deputados a respeito do ensino desse idioma no Brasil.

Paraquett (2012) também comenta a assinatura em 1991 do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, do qual fazem parte Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai⁹. No entanto, a referida autora ressalta o aspecto comercial do acordo ancorado em

⁹ Em 2012 a Venezuela passou a integrar bloco.

“falsos discursos que falam de pluralidade linguística ou de integração continental [...]” (PARAQUETT, 2012, p. 128).

Segundo Fernández (2005), o referido tratado tem como objetivo criar meios para ampliação entre os mercados nacionais, potencializar o desenvolvimento econômico e o aproveitamento dos recursos na região. Para o autor, a criação do MERCOSUL gerou certa expectativa, principalmente nos estados do sul e do sudeste, assim como um olhar de interesse para o espanhol. Houve também um aumento na demanda por profissionais que tinham conhecimento da língua espanhola.

Fernández (2005), também destaca a criação, na mesma época, de grandes empresas espanholas no Brasil. Essas empresas, segundo o autor, estariam não somente favorecendo a contratação de brasileiros e criando novos postos como despertando o interesse em aprender o idioma.

Entre as empresas as quais Fernández (2005) se refere, está o Instituto Cervantes que, como afirma Paraquett (2012), foi inaugurado no mesmo ano da assinatura do MERCOSUL. Segundo Lisboa (2009), antes da assinatura do MERCOSUL, ele estava presente apenas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Após a assinatura da referida lei, se espalhou por diversas cidades como Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, todas em 2007 e, em 2009, foram inauguradas unidades em Recife, Belo Horizonte e Florianópolis o que torna o Brasil o país com o maior número de unidades no mundo.

Esse tratado também proporcionou mudanças no cenário de pesquisa brasileiro a respeito da língua espanhola. Para Fanjul (2012)

[...] os processos de integração regional que, antes e depois de sua institucionalização no Mercosul, dão lugar a inúmeros intercâmbios de bens culturais que determinam uma circulação qualitativamente diferente para as línguas na região. Nesse contexto, no campo científico, particularmente no que poderíamos considerar como seu subcampo acadêmico, o interesse pelas relações entre as línguas espanhola e portuguesa ganha uma crescente especialização [...] (p.48).

Fanjul (2012) destaca ainda que os estudos linguísticos que começaram a abordar as relações entre a língua portuguesa e a língua espanhola surgiram a partir do desenvolvimento, na universidade e de alguns países vizinhos, da abordagem

gerativista, aplicações de perspectivas diversas nos estudos discursivos e enunciativos e estudos de gramática descritiva.

Em 1996 é assinada a LDB que aborda o plurilinguismo e sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. E, finalmente, em 2005 a oferta do espanhol na rede pública e privada se torna obrigatória através da Lei 11.161/05 (PARAQUETT, 2012).

A lei determina que o ensino de língua espanhola seja de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para os alunos com um processo de implantação gradativo. A oferta é obrigatória no currículo pleno do ensino médio e ensino facultativo nos currículos plenos do ensino fundamental 5ª a 8ª séries. Esta lei estabelece o prazo de cinco anos para sua efetivação.

Essa lei repercutiu não apenas na comunidade escolar, como ressalta Lisboa (2009), ela também ecoou nos diversos meios de comunicação, na academia e nas entidades que representam os professores de espanhol em diferentes estados do Brasil.

Para Lisboa (2009), a referida lei representou um passo importante para o ensino e aprendizagem da língua espanhola no país. No entanto, muitas questões ainda precisam ser discutidas para que ela atenda as reais necessidades do brasileiro. Tanto Paraquett (2006) como Lisboa (2009) chamam a atenção para os interesses do governo espanhol no ensino do idioma no Brasil.

A intervenção espanhola no Brasil através dessa política linguística parece não preocupar-se com as reais necessidades educativas e os interesses culturais dos brasileiros. Pelo que se vê, há um interesse econômico predominante e como o próprio jornalista do abc afirma, a Espanha é o segundo maior investidor no Brasil atrás dos EUA apenas (LISBOA, 2009, p. 212).

Para a autora, muito têm se falado em integração linguístico-cultural com os países latino-americanos, mas o que é possível observar é cada vez mais investimentos da Espanha através das várias sedes do Instituto Cervantes, como foi colocado acima, e da capacitação de professores.

2.4 CRENÇAS SOBRE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUNS TRABALHOS

Nos últimos anos, no Brasil, os estudos sobre crenças e o processo de ensino aprendizagem de línguas, nos mais diversos cenários, têm ganhado cada vez mais espaço e inúmeros trabalhos a este respeito têm sido publicados (BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1998; SILVA, 2005; COUTO, 2009) só para citar alguns. Contudo, estes trabalhos tem como foco a língua inglesa.

Ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos a respeito do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Entre eles podemos citar Marques (2001), que investigou as crenças e os pressupostos que influenciam na determinação da abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol de um curso de Letras. A autora discute as coerências e contradições entre o dizer e o fazer das professoras bem como as correlações e incongruências existentes entre os discursos e a práxis, assim como as suas crenças. O estudo mostra uma prevalência das crenças mais sedimentadas, ou seja, aquelas decorrentes de experiências prévias do professor como aluno de língua estrangeira ou aquelas resultantes do acúmulo de experiências de ensinar que orientam o seu fazer em sala de aula. A autora pontua também que, nem sempre o dizer do professor corresponde ao fazer em sala de aula, principalmente quando o professor possui muita experiência no ensino superior e um nível mais avançado de formação.

Schuster (2009), em sua pesquisa, buscou verificar as crenças de aprendizes iniciantes de um curso de espanhol como língua estrangeira sobre o bom aluno e analisar a relação que elas mantêm com as experiências anteriores e as ações destes aprendizes. Os dados apontaram para a ocorrência de crenças nas concepções dos alunos que têm origem, principalmente, nas suas experiências de aprendizagem de línguas e ora são consistentes com sua prática, ora não, devido a diferentes fatores.

Zolin–Vesz (2013) investigou as crenças de pais, alunos e professores sobre o ensino/aprendizagem do espanhol verificando também a quais aspectos sociopolíticos poderiam estar a elas associadas, principalmente àquelas que pareciam ancorar o papel do ensino e da aprendizagem. O autor as organizou em três grupos. No primeiro grupo, sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola pública: a professora desenvolve um bom trabalho; não se aprendem línguas

estrangeiras ou se aprende só o básico; o curso de idiomas é o lugar apropriado para aprender uma língua estrangeira.

No segundo grupo, as crenças sobre o espanhol e o mercado informal de trabalho: é imprescindível o conhecimento de línguas estrangeiras para a inserção no mercado de trabalho; o conhecimento do espanhol possibilita competir pelos melhores postos no mercado de trabalho; a aprendizagem do espanhol possibilita inserir-se em “um mercado de trabalho”, como o informal.

No terceiro grupo, estão as crenças relacionadas à facilidade para aprender o idioma: o espanhol é a língua mais fácil de aprender; os alunos e os pais não atribuem importância à aprendizagem de língua estrangeira; o espanhol é a língua estrangeira que melhor atende aos alunos da escola pública.

Ao relacionar estas crenças, o autor verificou primeiro que elas figuram lugares definidos para aprendizagem de línguas; em segundo lugar, que elas sugerem um discurso utilitarista da educação, onde o conhecimento de uma língua estrangeira é indispensável para o mercado de trabalho; e em terceiro lugar, que parecem demarcar os alunos de escola pública como aqueles que ainda não se conscientizaram sobre a importância de uma língua estrangeira na contemporaneidade. Tal fato justifica a escolha da língua espanhola, considerada mais fácil e a prática de um ensino facilitado.

Estes trabalhos são um pontapé inicial nos estudos a respeito de crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua espanhola, representando assim um terreno fértil para novas pesquisas. Se no Brasil este tema ainda está em estágio inicial, no estado de Roraima é possível afirmar que esta é a primeira investigação realizada sobre o tema.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo etnográfico¹⁰. Esse tipo de pesquisa tem por foco retratar acontecimentos do ponto de vista dos agentes sociais envolvidos e no que se refere à área de estudos da linguagem “pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm de interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Segundo André (1995), a etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos com o objetivo de estudar a cultura e a sociedade. Para estes estudiosos este tipo de estudo tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27)”.

Ainda segundo a autora, o estudo em educação pode ser caracterizado como etnográfico quando ele faz uso de técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia como, por exemplo, a observação participante e a entrevista. Desse modo, a referida autora explica que

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. [...] (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Assim, considerando o contexto em que esta pesquisa foi realizada tornou-se imprescindível a utilização desses instrumentos para o processo de compreensão geral deste trabalho.

Desse modo, é importante enfatizar que a pesquisa etnográfica vai além da simples descrição, deve buscar reconstruir as ações e interações observadas dos

¹⁰ Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética e recebeu o parecer nº758.924 no dia 20 de agosto de 2014 e consta como aprovada.

atores sociais e tentar imprimir os seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica, isto é “[...] o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo [...]” (ANDRÉ, 1995).

Outras características importantes a respeito da pesquisa etnográfica são destacadas por André (1995), uma delas é a ênfase no processo e não no produto final. Assim, são importantes os acontecimentos no momento em que a pesquisa está sendo realizada. Outra questão levantada pela autora, é a preocupação com o significado, ou seja, com a visão dos participantes a respeito de si mesmos e a respeito do mundo que os cerca. A pesquisa etnográfica também envolve trabalho de campo possibilitando ao pesquisador a aproximação direta com as pessoas, situações, locais, eventos em um contato prolongado. E, por último, a descrição e indução, pelos quais o pesquisador, fazendo uso dos dados coletados, tem a tarefa de reconstruí-los em forma de palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 1995, p.29).

Assim, corroborando com as questões levantadas por André (1995), Bortoni-Ricardo (apud FERREIRA, 2006, p. 155), afirma também que as pesquisas realizadas na escola ou em sala de aula buscam responder as seguintes questões

[...] (i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macro-social em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional? (p. 155)

É possível perceber nos questionamentos acima, que a pesquisa em sala ultrapassa a busca de dados apenas para sistematização e elaboração de tabelas estatísticas, estes questionamentos buscam entender os acontecimentos do ponto de vista dos participantes inseridos dentro de seu contexto social.

3.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA

Serão apresentados agora os instrumentos que foram utilizados neste trabalho para coleta de registros que foram explicitados acima, são eles: observação

dentro e fora da sala de aula, construção do diário de pesquisa e entrevista semiestruturada.

3.2.1 Observações dentro e fora da sala de aula e diário de pesquisa

Para esta pesquisa foram realizadas observações em sala de aula que, como já foi discutido na subseção anterior, possibilitam o registro daquilo que não é possível visualizar em um questionário fechado ou em uma entrevista. As observações dentro e fora da sala de aula foram acompanhadas de notas de campo e da construção do diário de pesquisa.

Foram observadas as aulas de língua espanhola em todas as turmas do ensino médio do período vespertino totalizando oito turmas. As aulas tinham duração de 60 minutos e ocorriam uma vez por semana. As observações tiveram início na semana de encerramento do primeiro bimestre e foram concluídas após o término do terceiro bimestre. Este período corresponde aos meses de março a setembro de 2014.

É importante ressaltar que as observações não se limitaram apenas a sala de aula. Os ambientes fora da sala de aula também compuseram cenários de observações como, por exemplo, o pátio da escola, a quadra da escola, o ônibus que levava os alunos para o centro da cidade.

Outro instrumento utilizado foi o diário de pesquisa e foi imprescindível para esta pesquisa, pois possibilitou à pesquisadora, através da reflexão a respeito dos acontecimentos e da releitura deste, uma melhor compreensão dos fatos. Segundo Vieira-Abrahão (2006), o diário de pesquisa caracteriza-se por ser mais pessoal, subjetivo e interpretativo. Nele o pesquisador faz “o relato contínuo com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula” (p. 226).

3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, o modelo de entrevista utilizado foi o semiestruturado por entender que este possibilitaria aos participantes emitir o seu ponto de vista de forma mais espontânea. De acordo com Triviños (1987, p. 146), esse tipo de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do

investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”.

Vieira-Abrahão (2006) ressalta que esse modelo caracteriza-se por uma estrutura geral permitindo mais flexibilidade. O pesquisador prepara algumas questões que irão orientar o seu trabalho ou pode traçar mentalmente algumas direções gerais sem que haja uma ordem fixa o que permitirá a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador.

Assim, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de expressar o seu ponto de vista em relação aos acontecimentos sociais a sua volta de forma mais espontânea e puderam trazer questões não previstas pela pesquisadora o que ajudou a entender melhor a realidade vivida pelos sujeitos.

As entrevistas (roteiro em apêndice) foram realizadas com cada participante de forma individual nas dependências da escola e no mesmo horário de aula, devido à dificuldade por parte dos alunos em irem à escola no período matutino ou por falta de transporte, pois a escola fica localizada no bairro mais afastado do centro e dos outros bairros, ou devido à falta de disponibilidade de horário.

Após solicitar autorização da direção da escola, que permitiu a saída dos alunos de sala de aula mediante a autorização do professor, os alunos foram convidados individualmente a irem para biblioteca para realização da entrevista. A duração das entrevistas variou entre cinquenta minutos e uma hora e vinte minutos.

3.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE

Finalizada a fase das entrevistas, foi realizada sua transcrição e sistematização dos dados. Em seguida, através de uma leitura atenciosa, a pesquisadora fez anotações em relação às possíveis crenças identificadas. Outras leituras foram feitas para melhor compreensão das informações que se apresentavam.

Concluída esta etapa, iniciou-se o processo de triangulação dos dados que, segundo Triviños (1987)

tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que

sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social (p.138)

Assim, com o objetivo de compreender o contexto em que esta pesquisa foi realizada, as informações obtidas através das entrevistas foram trianguladas com as anotações do diário de pesquisa e analisadas novamente com o objetivo de identificar as crenças dos alunos bem como tentar entender as relações estabelecidas entre elas e o contexto no qual os participantes estão inseridos, neste caso a fronteira Brasil /Venezuela.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CRENÇAS A RESPEITO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Como exposto no item 1.1, a história de criação do município de Pacaraima está diretamente ligada à história do comércio nessa região e nos dias atuais continua sendo umas das principais atividades desenvolvidas nas duas cidades.

O comércio é intenso e, em Pacaraima, o público são os venezuelanos e os turistas vindos de várias partes do mundo atraídos principalmente pelas belezas da *Gran Savana*¹¹. Segundo Braz (2010), os venezuelanos, apesar do câmbio desfavorável em relação ao Bolívar, moeda oficial da Venezuela, são os maiores consumidores no comércio de Pacaraima.

Em Santa Elena de Uáiren o alvo são os brasileiros que, devido ao câmbio favorável e a diferença de preços entre os dois países, vão às compras no país vizinho, não apenas os que vivem em Pacaraima, mas muitos moradores de Boa Vista também frequentam o comércio em Santa Elena, em outros municípios e, até mesmo, em outros Estados venezuelanos.

Para quem mora em Pacaraima o fim de semana é dia de feira no país vizinho. Como destaca Braz (2010)

O comércio de Pacaraima quase não é frequentado pelos próprios moradores da cidade. Como o custo de vida no lado brasileiro é alto, os pacaraimenses preferem até mesmo os supermercados de *Santa Elena de Uairén*. Em Pacaraima, excetuando alguns estabelecimentos de gêneros alimentícios tais como padarias, lanchonetes, pizzarias, frutarias e açougues, além de farmácias, que ainda contam com alguns compradores pacaraimenses, quase não há consumidores brasileiros. (p.48)

Nos dias atuais, as vantagens oferecidas pela desvalorização do Bolívar, que nos meses em que a pesquisadora esteve no município chegou a valer menos que

¹¹ A Gran Savana é um dos lugares mais antigos do planeta, e o quarto maior Parque Ecológico do mundo, com uma área 3.000.000 de hectares. Abriga um conjunto de Tepuys (montanhas imensas, em forma de mesetas, únicos no mundo, com fauna e flora endêmicas; alguns com pouca exploração – como o Monte Roraima – e a maioria totalmente virgem e de difícil acesso). Na área da Gran Savana ainda consta mais de 800 cachoeiras possíveis de visita, além de locais de mineração onde se pode vislumbrar as riquezas minerais, tais como: ouro, diamantes, e pedras preciosas e semipreciosas). Está localizada no estado Bolívar aproximadamente 1300 km a capital venezuelana Caracas.

Disponível em: <http://www.roraima-brasil.com.br/roteiros-gerais/2014-06-22-02-55-25/2014-06-22-03-10-05/gran-savana.html> acesso em: 25 fev. 2015

0,03 centavos de real, também são percebidas pelos participantes desta pesquisa com muito entusiasmo. Para eles, a principal vantagem em morar na fronteira com a Venezuela são os preços dos produtos, que em Santa Elena são mais econômicos do que na cidade de Pacaraima, como pode ser percebido nos trechos abaixo:

Marta: É bom (...) e também pelo preço das coisas, que a gente tem como comprar bastante coisa lá em Santa Elena para dentro barato, ajuda bastante a gente, é bom por isso.

Para a aluna Marta comprar os produtos no país vizinho é bastante proveitoso, pois a cidade oferece produtos mais baratos do que na cidade de Pacaraima. Como destaca Allis (2008), um dos principais atrativos oferecidos pelas cidades de fronteira são as compras.

A família de Marta, assim como as famílias dos demais participantes desta pesquisa, possui renda na moeda brasileira e compram mercadorias no país vizinho. Isso representa uma enorme economia no final do mês. Por essa razão, comprar na cidade vizinha já se tornou um hábito, não somente na vida dos participantes e familiares desta pesquisa, mas na vida de muitos moradores de Pacaraima e de outros municípios de Roraima que vão com frequência a Santa Elena. Quando questionada se costumava fazer compras e a frequência com que ia a Santa Elena, Talita foi bem enfática como é possível verificar no trecho a seguir:

Talita: Sim. Quem não mora aqui que não faça?

Talita: Olha, toda semana. Todo final de semana. Muitas vezes a gente vai almoçar lá, todo sábado quase.

A preferência pelas compras na cidade de Santa Elena também é perceptível nos corredores e nas salas de aula da escola. Durante o período de campo, a pesquisadora foi surpreendida algumas vezes pela abordagem de alunos que, para conseguirem dinheiro para as mais diversas finalidades, vendiam alguns produtos que são bastante consumidos pelos brasileiros.¹² Esses produtos eram comprados pelos próprios alunos a baixo custo e vendidos dentro da escola a um valor um

¹² Dentre os produtos mais consumidos pelos alunos estão: pirulitos e batatas fritas.

pouco maior. Na hora do pagamento era possível pagar na moeda de ambos os países¹³.

4.1.1 “Eu preciso falar espanhol”

Foi neste contexto de vantagens comerciais que Amorim (2007), em seu trabalho realizado no município de Pacaraima, verificou a necessidade dos comerciantes de Pacaraima em falar o idioma do país vizinho.

La frontera de Brasil- Pacaraima y Santa Elena del Uarén-Venezuela está claramente condicionada por la realidad de los comerciantes que ahí tienen su campo de trabajo. En este sentido, los comerciantes necesitan comunicarse en lengua española/castellana para comercializar sus productos con los clientes venezolanos (AMORIM, 2007, p.175).

Essa necessidade apontada por Amorim (2007) também faz parte da realidade vivenciada pelos alunos participantes desta pesquisa. Para eles, o contexto de fronteira influencia no aprendizado do idioma e o comércio, como um dos principais incentivos para a visita à Santa Elena, se torna a principal influência no processo de aprendizagem.

Adriana: O contexto de fronteira influencia bastante porque a gente está sempre indo ao comércio, sempre tendo contato com pessoas que falam espanhol. Tem gente que não consegue entender muito bem o português, a gente tem que se esforçar um pouquinho, nem que seja, para tentar expressar em espanhol para que aquela pessoa nos entenda.

Ítalo: Tem sim. (...) Tipo, você vai no comércio ele não entende muito bem o que você fala geralmente, mas a gente tem que tentar falar o espanhol, o pouco que a gente sabe.

As idas e vindas à cidade venezuelana para fazer compras, proporcionam aos alunos uma vivência que muitos estudantes de línguas não têm: que é a convivência com o idioma aprendido, além de experiências reais de uso da língua.

¹³ Tanto em Pacaraima como em Santa Elena ambas as moedas são aceitas.

De acordo com Almeida Filho (2007), a aprendizagem formal precisa se dar em duas modalidades, a primeira refere-se ao aprendizado consciente das regras e formalizações e a segunda diz respeito ao aprendizado inconsciente, ou seja, “quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.12).

Consoante com as modalidades apresentadas por Almeida Filho (2007) é possível afirmar que, o contexto de fronteira favorece o aprendizado da língua espanhola na medida em que proporciona situações de uso reais que oportunizam ao aluno colocar em prática aquilo que é aprendido na sala de aula. Dessa forma, possibilita levar para as aulas as dúvidas advindas das interações neste contexto em um processo constante de construção e reconstrução de sentidos e significados na língua aprendida, neste caso, a língua espanhola.

Cabe ressaltar que a necessidade de aprender a língua espanhola, declarada pelos alunos, parece estar limitada apenas aos conhecimentos básicos da língua. No fragmento abaixo é possível perceber que já existe uma forma de comunicação entre brasileiros e venezuelanos que parece justificar o fato de não ser necessária à aprendizagem da língua para outras situações diferentes das relações comerciais, já que mesmo “enrolando” a comunicação entre brasileiros e venezuelanos é possível nessa relação.

Ítalo: Não, o meu padrasto porque ele nasceu aqui ele entende bastante, só que falar mesmo, não. Só na hora da comunicação com venezuelanos que alguns já sabem mais ou menos como é que os brasileiros enrolam. Não falam perfeitamente como eles falam, e ele se comunica bem com os venezuelanos.

Questionado se alguém de sua família falava espanhol, o aluno Ítalo afirma que apenas seu padrasto que nasceu em Pacaraima “ele entende bastante, só que falar mesmo, não”. O padrasto entende, mas não fala e nem é preciso, pois os venezuelanos “alguns já sabem mais ou menos como é que os brasileiros enrolam” e, apesar de não falar “perfeitamente” ele se comunica bem.

A mesma lógica também serve para os alunos que “desenrolam” o espanhol no seu dia a dia.

Talita: No dia a dia. Vendo as pessoas, conversando às vezes com amigo, conhecendo gente de fora¹⁴, **a gente acaba tendo que falar**, por exemplo, **nas reuniões às vezes da igreja já veio gente de fora e a gente tinha que enrolar, falar, no comércio de Santa Elena, no china¹⁵ tem que aprender a falar alguma coisa pra comprar.**

Na fala da aluna Talita é possível perceber que, diante das mais diversas situações em que ela precisa se comunicar na língua espanhola, basta “enrolar”.

Desse modo, é possível afirmar que segundo a lógica dos alunos “é preciso falar”, mas não é necessário saber muita coisa; basta “aprender a falar alguma coisa pra comprar” ou “basta enrolar”, ou seja, o importante é que haja comunicação e para isso aprender o básico é o suficiente.

4.1.2 “O espanhol é fácil”

A lógica discutida acima “se é possível à comunicação não é preciso aprofundar na língua” vem de longa data. Segundo Celada (2002), até o início dos anos 90 o imaginário do brasileiro em relação à língua espanhola podia ser representado através da sequência: “espanhol – língua parecida – língua fácil”. Segundo a autora, as semelhanças ocasionadas pela origem latina de ambas as línguas contribuiu para o “efeito de transparência” e, com isso, o menosprezo da necessidade de estudo da língua.

Diante dessa situação, a autora conclui que essa proximidade entre as duas línguas somado ao modo como a língua espanhola foi tratada historicamente “propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro” possibilitando uma “ilusão de competência” sobre a língua espanhola. (CELADA, 2002, p.41)

No presente estudo, foi possível perceber que as relações estabelecidas pelos brasileiros com a língua espanhola apresentadas por Celada (2002): “espanhol – língua parecida – língua fácil”, não desapareceu do imaginário dos brasileiros. Abaixo, há alguns fragmentos onde é possível verificar essa ideia de “transparência” apontada por Celada (2002) e que também faz parte do imaginário dos participantes desta pesquisa.

¹⁴ As pessoas de fora as quais a aluna se refere são venezuelanos que por motivos diversos visitam a igreja que a aluna frequenta.

¹⁵ Os chinos são os comerciantes chineses que tem comercio em Santa Elena e que utilizam a língua espanhola para se comunicar com os clientes.

Ítalo: Porque ela é um pouco... o português tem um pouco haver em algumas partes, porque algumas palavras em espanhol são as mesmas em português, e algumas também tem o mesmo significado. Eu acho que devido isso, eu acho que é mais fácil.

Talita: Porque ele me lembra muito o português, eu acabo entendendo bem ele [...]

Para os alunos Ítalo e Talita, a facilidade está relacionada à semelhança entre algumas palavras e seus respectivos significados na língua espanhola e na língua portuguesa. Segundo Goettenauer (2005), esses relatos baseados apenas nas semelhanças entre os dois idiomas ainda é comum entre os estudantes. “Cria-se assim um falso preceito: para saber espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em nossa língua” (GOETTENAUER, 2005, p.63).

Outros trabalhos também já identificaram esta crença. Zolin-Vesz (2013), também a identificou entre os alunos, pais e gestores de uma escola pública de Cuiabá. Em sua pesquisa, o autor verificou que essa crença era reforçada através de atividades desenvolvidas em sala de aula, pois, segundo ele, essas atividades pautavam-se em práticas de ensino que privilegiavam as semelhanças entre os dois idiomas através de listagem de palavras. Segundo o autor este tipo de prática não só fortalece a ideia de facilidade do idioma como também reforça a crença de ineficiência da escola pública no ensino de língua.

Entre os alunos de Pacaraima e participantes desta pesquisa, foi possível verificar que a ideia de semelhança entre as duas línguas também é tonificada através da observação do discurso da professora durante as aulas.

Para a professora¹⁶, a falta de conhecimento dos alunos das estruturas gramaticais da língua portuguesa dificulta a aprendizagem da língua espanhola como se existisse uma relação direta entre as duas línguas do tipo: se os alunos sabem português, eles não terão dificuldade em aprender espanhol, pois “é a mesma coisa”.

¹⁶ A professora das turmas nas quais foram realizadas as observações para esta pesquisa faz parte do quadro de professores seletivados, ou seja, do quadro de professores temporários. Ela é de nacionalidade venezuelana e vive em Pacaraima há oito anos.

Professora: Se você prestar atenção, **as regras são iguais a língua portuguesa.**

Professora: Se você não sabe português como você vai saber o espanhol?.

Duas observações podem ser feitas em relação às falas da professora, a primeira, como foi exposto acima, é a relação direta que a professor faz: saber as regras do português = saber as regras do espanhol; e a segunda é que esta relação estabelecida pela professora diz respeito apenas ao domínio das estruturas gramaticais, ou seja, para a professora, aprender uma língua é aprender as estruturas dessa língua.

No segundo fragmento, após a aula, em uma conversa informal com a pesquisadora, a professora reforça a ideia da necessidade dos alunos saberem a língua portuguesa para que possam ter êxito no aprendizado da língua espanhola.

Professora: É difícil porque os alunos não sabem nem o português como eles vão aprender o espanhol?

Professora: As pessoas fazem associação. Se eles não sabem português fica difícil por isso eu passo textinhos que não tem nada a ver com o conteúdo”.

Segundo a professora, o plano de ensino contempla, quase que exclusivamente, o ensino da gramática o que torna o ensino da língua muito difícil, pois os alunos não tem uma boa base da língua portuguesa. Por essa razão, ela afirma recorrer a “textinhos” para facilitar a vida dos alunos, mas que não estão previstos no referido plano. Logo, na perspectiva apontada, não é possível avançar muito no ensino da língua, pois para aprender o espanhol é preciso primeiro saber o português.

Segundo Moita Lopes (1996) mitos como este da professora, “Se você não sabe português como vai saber o espanhol?”¹⁷, refletem a falta de uma reflexão mais ampla, nos departamentos de línguas a respeito do processo de ensino/aprendizagem, pois, segundo ele, estes departamentos ainda têm tratado a linguagem apenas como produto ou ficam reféns do mercado editorial estrangeiro. Ainda, segundo o autor, as universidades através de professores sem uma postura crítica a respeito da pesquisa na área de ensino de línguas contribuem para criação

¹⁷ Em seu artigo “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública”, o autor refere-se a língua inglesa.

de mitos que serão repassados para os seus alunos e futuros professores, formando assim, professores não reflexivos.

Para Moita Lopes (1996) estes julgamentos por parte dos professores a respeito da falta de habilidades dos alunos da escola pública em aprender línguas estrangeiras, estão pautados na ideologia.

A ideologia da falta de aptidão para aprender LEs na escola pública como também as visões de déficit linguístico e cultural podem ser vistos como sendo responsáveis pelo que Rosenthal e Jacobson (1973) chamaram de “profecia – auto – realizada”: a introjeção por parte dos alunos da percepção que a escola tem deles pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar (MOITA LOPES, 1996, p. 75).

Para o referido autor, essas mensagens silenciosas mesmo não sendo explícitas para os alunos chegam até eles através do professor. Assim, como afirma Barcelos (2011, p.31), “essas crenças são tácitas e são vinculadas de forma inconsciente nos levando a acreditar no que é dito, muitas vezes sem questionar”. São crenças que já compõem o imaginário de professores, alunos e a sociedade como um todo e que por isso são isentas de reflexões mais profundas a seu respeito.

4.1.3 “A língua espanhola é mais fácil que a língua inglesa”

A semelhança entre a língua portuguesa e a língua espanhola também parece servir de base para outra crença a de que “o aprendizado da língua espanhola é mais fácil do que o da língua inglesa”.

Apesar de a maioria dos alunos não terem tido nenhuma experiência de aprendizagem formal ou informal da língua inglesa, todos acreditam que esta é mais difícil do que a língua espanhola. A proximidade com a língua portuguesa, tanto nos aspectos fonéticos quanto do vocabulário, foi um dois pontos mais ressaltados pelos alunos.

Para metade dos entrevistados, o espanhol é considerado um idioma mais fácil para se aprender do que o inglês, pois apresenta algumas semelhanças com a

língua portuguesa, enquanto que no inglês não existe nenhuma proximidade com o idioma falado. Isso pode ser observado nas falas dos alunos Adriana e Jaime.

Adriana: (...) Tem certas palavras que em espanhol é a mesma coisa que em português, não muda algumas coisas. Agora, inglês não, muda tudo, entendeu? É mais fácil de estudar, de a gente falar, a fala, mais simples.

Jaime: Porque como é... **é mais próximo do português**, aí como a gente já sabe português fica mais fácil de a gente aprender espanhol do que inglês.

Considerando que apenas a aluna Adriana teve uma breve experiência com o aprendizado do inglês, é possível supor que essa crença na facilidade do espanhol em relação ao inglês tem como base o senso comum e a experiência de aprendizagem de língua espanhola na escola, onde o ensino está pautado nas estruturas gramaticais e na tradução de lista de vocabulário como já apontado por Barcelos (1995), e como será possível observar nas próximas seções deste trabalho.

Três alunos associam a facilidade não pela proximidade entre os idiomas, mas pela proximidade com o país vizinho.

Suelem: Para mim no caso é mais fácil, **porque eu moro em um lugar de fronteira, a gente tem que saber falar um pouco** de espanhol e porque **na escola pública a língua estrangeira que a gente aprende é o espanhol**, por isso.

Para a aluna Suelem, a facilidade se confunde com a “obrigatoriedade” de saber o idioma. Para ela, morar na fronteira deixa implícita a necessidade de saber a língua espanhola. Não que esta língua seja a mais fácil de aprender, mas ela precisa ter o mínimo de conhecimento desta por morar na fronteira. Além da “obrigatoriedade” de saber a língua, a aluna aponta o fato de ela ser ensinada na escola, ou seja, a proximidade com o país que fala a língua alvo e o ensino desta na escola facilita, ou faz com que o espanhol seja mais fácil do que o inglês.

Para os alunos Talita e Júlio, a proximidade e o contato com o idioma faz com que o aprendizado seja mais rápido. Isso não significa que o idioma é mais fácil, mas, se for considerado o panorama geral, o espanhol é mais fácil pela proximidade com o português. Logo, além de ser considerada uma língua “mais fácil” de ser

aprendida é possível que isso aconteça em menos tempo se comparado, por exemplo, ao inglês, como pode ser observado abaixo nas falas das alunas.

Talita: Pra mim que estou aqui sim, agora se eu morasse longe de qualquer contato com a língua espanhola e tivesse na escola o inglês, **eu acho que eu aprenderia o inglês mais rápido, mas de tudo eu acho o espanhol mais fácil, porque o espanhol é muito parecido com o português.**

Júlio: Mais fácil que o inglês. **Eu acho que é porque tem um monte de não sei o que, enrolar a língua. Inglês é mais difícil, eu acho.**

Pesquisador: Por que, que você acha o espanhol mais fácil que o inglês?
Julio: **Porque eu já convivo na fronteira, eu já tenho contato com o espanhol. Se tivesse contato com inglês eu ia dizer que era mais fácil o inglês.** Mas eu tenho contato com espanhol, então acho que é mais fácil pelo contato.

Essa crença acaba sendo um obstáculo para o aprendizado do inglês e até de outros idiomas, pois faz com que os alunos não se sintam motivados a buscarem o conhecimento de outras línguas. Assim o ensino de línguas será restrito apenas ao da língua considerada “mais fácil”.

4.1.4 “Tu aprende a falar na convivência e na escola tu aprende as regras”

É também das experiências dos alunos no comércio local de Santa Elena e a convivência com venezuelanos e turistas de vários outros países que vão à cidade de Pacaraima, que os alunos traçam uma linha divisória entre o que é ensinado na escola e o que eles aprendem no seu dia-a-dia.

Na escola se aprende o básico, as regras gramaticais, a falar corretamente e onde eles podem tirar dúvidas. E no dia-a-dia, convivendo com os turistas e frequentando o comércio em Santa Elena se aprende a falar o idioma. Vejamos abaixo alguns trechos das entrevistas onde é possível perceber essa distinção.

Júlio: ...na convivência, porque tu aprende a falar na convivência, e na escola tu aprende as regras, eu aprendi só regra, regra de crase, dessas coisas que ela passa tudinho, de R, de J, de não sei o que, de MB, ela passou, eu aprendi mais regra entendeu? E fora eu já aprendi mesmo aquele desenrolar. E eu também, teve um cubano que trabalhou comigo 6 meses, um cubano. Aí nesse cubano eu vou te contar, ele não falava nada de português. Aí a gente começava a conversar e quando eu via do nada, às vezes quando eu desenrolava alguma coisa já, sem querer você falava algumas coisas, porque ele não entende, e você era obrigado a tentar falar com ele. Porque às vezes quando tinha que auxiliar, alguma coisa, tinha que ajudar alguma coisa, aí...

Para a aluna Luana a escola serve apenas de suporte para o que ela aprendia no seu dia-a-dia.

Luana: Mais tendo contato na rua do que na escola. **Porque eu aprendi mais coisa em espanhol na rua do que na escola. Porque a escola somente me ajudava, no caso. Se eu tinha, ia até o professor e ele me explicava.**

Essa divisão pode ser resultado da falta de atividades que contemplem esta habilidade na escola e o excesso de atividades que privilegiam o ensino da gramática de forma descontextualizada, os alunos são bombardeados com regras gramaticais e exercícios de “fixação”. Essa questão será tratada com mais profundidade a seguir.

4.1.5 Aprender uma LE é ter conhecimento da sua estrutura e das regras gramaticais

Como foi exposto acima, a escola é considerada pelos alunos o local onde se aprende o básico, as regras gramaticais, onde eles podem tirar dúvidas. Também é considerada como o ambiente adequado para se aprender à língua corretamente, onde a gramática é o pilar da aprendizagem. Para alguns alunos existe uma relação direta entre falar corretamente o idioma e saber as regras gramaticais considerando, assim, estes conhecimentos imprescindíveis.

Conforme afirma Barcelos (1995), a crença na aprendizagem de línguas com foco na gramática acaba levando ao preconceito linguístico, pois como constatado em sua pesquisa, a maioria dos alunos veem a sua língua materna como “mais difícil, menos valiosa e menos igual do que a língua inglesa” (BARCELOS, 1995, p.92).

Nesta pesquisa, a variedade considerada de menor prestígio é a falada na fronteira pelos venezuelanos, para os alunos participantes desse estudo o espanhol falado por eles não é o correto, é feio e não é o mais adequado. Esse ponto será tratado com mais profundidade mais adiante, quando serão abordadas as crenças dos alunos relacionadas ao espanhol falado na fronteira.

Silva (2005), ao analisar as crenças de futuros professores de inglês, identificou a crença de que para se ensinar uma língua estrangeira é preciso ter

conhecimento das estruturas e das regras gramaticais, no entanto, o autor também ressalta que “se ensinar uma LE está relacionado com o saber à estrutura da língua em questão, acreditamos que o aprender esta LE está também inter-relacionado” (SILVA, 2005, p. 126). Assim, Silva (2005) já supunha que esta crença também fizesse parte do imaginário dos alunos.

Abaixo alguns trechos retirados das entrevistas onde é possível observar a importância que estes atribuem ao conhecimento das estruturas gramaticais.

Adriana: Muito importante. Todo... em toda matéria, em toda língua, tanto o português, o espanhol, inglês, **a gramática é muito necessária.**

Luana: É, até que poderia acontecer isso, porque, no momento em que eu sei a gramática, eu vou conseguir, no caso, escrever em espanhol, entende? E, assim, eu vou começar a, também, poder entender as palavras. E, no caso de um livro, eu vou poder saber o que o livro tá querendo demonstrar, no caso, pro leitor. Então, é, no caso, **a gramática, ela faz com que a gente possa entender tudo.**

Júlio: [...] **Eu acho que para aprender uma língua tu não precisa saber da gramática corretamente. Agora, assim, tu quer aperfeiçoar tanto na escrita, tu tem que saber.** Na escrita sim. Na fala, pronuncia algumas vezes ainda tem que saber de alguma coisa senão tu vai falar errado, conjuga um verbo errado, um tempo, pronome errado.

Segundo Barcelos (1995), “Isso mostra uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo” (p. 91). No caso dos participantes dessa pesquisa, eles não demonstram interesse em “dominar” a língua e esse quebra-cabeça, no entanto, assim como os participantes da pesquisa realizada por Barcelos (1995), eles acreditam que para aprender a língua é necessário o domínio das estruturas.

Como afirma Barcelos (1995, p. 91), “essa visão é o reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação”. Durante as observações, foi possível verificar que a professora reforça para os alunos esta ideia de que a gramática é essencial para o aprendizado do idioma tanto nas atividades passadas em sala de aula como em sua fala para os alunos.

No fragmento abaixo, retirado de um exercício de revisão para avaliação bimestral, se pode observar um modelo de atividade típica das aulas de espanhol baseada unicamente em conteúdos gramaticais.

<p>1. Marca la alternativa incorrecta:</p> <p>a. <u>la</u> es un artículo determinante femenino singular.</p> <p>b. <u>una</u> es un artículo indeterminante femenino singular.</p> <p>c. <u>unas</u> es un artículo indeterminante femenino plural.</p> <p>d. <u>del</u> es un artículo determinante femenino singular.</p>	<p>2. Marca la alternativa incorrecta:</p> <p>a. <u>ella</u> es un pronombre personal.</p> <p>b. <u>ellos</u> es un pronombre personal.</p> <p>c. <u>tú</u> es un pronombre personal.</p> <p>d. <u>eres</u> es un pronombre personal.</p>
---	--

Fragmento retirado de um exercício de revisão para o 2º ano.

Na fala da professora também é possível verificar a ênfase dada aos conhecimentos gramaticais. Abaixo, seguem alguns fragmentos retirados das observações em sala de aula onde ela enfatiza a importância do conhecimento da gramática para os alunos. As falas da professora são dirigidas aos alunos durante as aulas.

“Las **personas que hablan español** en el día a día utilizan muy **TUYO**. **Los venezolanos, peruanos, los colombianos**. Las **personas que siguen la gramática** que hablan correctamente usa **SUYO**.”

No fragmento acima, a professora tenta explicar para os alunos a questão do uso de “tuyo” e “suyo” e as questões de formalidade e informalidade que envolvem os dois pronomes. A professora demarca quem e onde se aprende a falar o idioma corretamente. Os venezuelanos, peruanos e colombianos tendo o espanhol como sua língua materna não são modelos adequados a serem seguidos pelos alunos, pois não possuem o conhecimento das estruturas gramaticais que “las personas que siguen la gramática” têm, ou seja, as pessoas que frequentam a academia ou outras instituições de ensino formal.

A escola, neste caso, seria um desses lugares adequados para o aprendizado do idioma e onde os alunos aprenderiam o falar corretamente. Essa demarcação de quem e onde se aprende a falar corretamente, como será possível verificar mais adiante na seção 4.2 que trata das crenças a respeito do espanhol falado na fronteira, influencia de forma negativa as percepções dos alunos em relação à variedade falada na fronteira.

Abaixo alguns fragmentos retirados das observações realizadas em sala de aula onde a professora reforça a importância da gramática.

Professora: A veces uno usa, sabe hablar pero no sabe lo que es (A professora se refere a classificação gramatical das palavras)

Professora: Vocês sabiam o que eram interjeições?

Alunos: Não.

Professora: Às vezes sabem falar (a professora se refere aos alunos), más não sabem a gramática”.

Professora: Todo lo que hablamos es de la gramática. A veces hablamos y escribimos correctamente pero no sabemos distinguir un sustantivo del adverbio.

Professora: Sabemos hablar correctamente pero no sabemos identificar gramaticalmente.

Mais uma vez a professora reforça a ideia de que para saber o idioma é necessário saber as regras gramaticais. Quando a professora diz no primeiro fragmento “A veces uno usa, sabe hablar pero no sabe lo que es” a professora está se referindo aos falantes cuja língua materna é o espanhol ou aos alunos que aprenderam a falar a língua espanhola convivendo com pessoas de língua materna ou em outras situações não formais de aprendizagem.

Alguns alunos entrevistados discordam da afirmação de que para aprender uma língua é necessário o conhecimento profundo das suas estruturas gramaticais, pois o mais importante é conseguir se comunicar no dia a dia. Abaixo alguns fragmentos onde os alunos expressam essa ideia.

Talita: Sim, acho que sim. **Não tão profundo, pra mim aprender eu tenho que saber muito sobre isso. Não. Mais ou menos.**

Pesquisador: Você diria que pra aprender você precisa da gramática, mas não precisa do conhecimento profundo?

Talita: **É profundo, profundo. Não.** Pra mim aprender ela, por exemplo, **eu sei falar o português, mas eu não tenho lá aquele conhecimento profundo da gramática portuguesa.**

Para Talita, sua experiência como falante de língua portuguesa serve como base de comparação do processo de aprendizagem, pois se em língua portuguesa ela não precisa dos conhecimentos profundos da gramática e ela se comunica na língua espanhola estes conhecimentos também não são necessários.

Segundo Santos (2005), mantemos uma relação naturalizada com a língua materna e, por isso, não sabemos explicar por que dizemos as coisas de um jeito e não de outro, o que evidencia a nossa dificuldade em explicar o funcionamento da língua em seus níveis semânticos, sintático e discursivo, com exceção em situações onde a língua se constitui objeto de reflexão. Ainda segundo a autora

[...] a língua estrangeira é, por definição uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência essa primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua (REVUZ, 1998.p. 215 apud SANTOS, 2005, p. 10).

É essa relação naturalizada que permite a aluna Talita transferir, dentro da sua lógica, sua experiência de aprendizagem de sua língua materna para a língua estrangeira.

<p>Jaime: Porque se você... porque pra mim, se eu estudar gramática, eu estudo gramática, mas se fosse depender da gramática eu não saberia falar espanhol. Pesquisador: Então não envolve só o conhecimento profundo da gramática... não é suficiente. Jaime: Não, ajuda você a escrever, mas falar não.</p>
--

O aluno Jaime faz uma separação utilitária da língua, em que os conhecimentos das estruturas gramaticais vão ajudá-lo em sua habilidade escrita, mas não o ajudarão em suas habilidades orais. Os relatos caracterizam um modelo de aprendizagem estruturalista.

4.1.6 “Eu estudo a mesma coisa só que em espanhol”

O ensino focado nas estruturas gramaticais além do preconceito linguístico tratado acima, pode ser uma das bases que fundamenta outra crença entre os alunos, a de que é “a mesma coisa que estudam em português, só que em espanhol”. O ensino através das estruturas gramaticais não é um problema a ser superado apenas pelos profissionais do ensino de línguas.

Segundo Silva (2010, p.976), professores e alunos de língua portuguesa ainda destinam muito tempo e esforço “ao estudo da metalinguagem de análise da língua (gem), com exercícios contínuos de prescrição gramatical, estudo de regras e resoluções de problemas”.

Geralmente, os conteúdos linguísticos são apresentados em blocos estanques, cuja divisão compartimentaliza a língua como algo descontínuo e desconexo. Além disso, o ensino de gramática aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os doze anos que constituem a trajetória oficial de ensino. (SILVA, 2010, p.977)

Os cenários de língua materna e língua estrangeira parecem sofrer com a mesma problemática em relação ao ensino das estruturas gramaticais, o que leva os alunos a fazerem essas associações em relação aos conteúdos estudados nas duas disciplinas.

Nos trechos abaixo é possível verificar que para alguns alunos os conteúdos ensinados em língua materna são os mesmos na disciplina de língua espanhola.

Suelem: As aulas de espanhol aqui você não sente vontade de ficar até o final, você conta os segundos para que ela termine, porque ela não é interessante. **A mesma coisa que você vê em português, na língua portuguesa, você vê no espanhol.**

Talita: É como as regras de português dos adjetivos, dos substantivos, dos pronomes. É como aquilo só que em espanhol, aí já é chato em português, imagine em espanhol. Já é meio ruinzinho você ter que decorar aquilo, porque sem aquilo não vai encaixar naquilo, aí você tem que ir assimilando aquilo, muitas vezes não assimila.

Para a aluna Suelem, a semelhança nos conteúdos das duas disciplinas desmotiva os alunos a ficarem nas aulas de língua espanhola. Já para aluna Talita, aprender o idioma é decorar as regras gramaticais e aplicá-las no dia-a-dia.

É possível perceber que, o ensino centrado nas estruturas gramaticais adotado pelos professores das duas disciplinas em questão, leva os alunos a transferirem as suas dificuldades de uma para outra.

4.2 CRENÇAS A RESPEITO DO ESPANHOL FALADO NA FRONTEIRA

4.2.1 As variedades sul - americanas X a variedade peninsular

Dois fatores contribuem para a visão negativa que os alunos têm a respeito da variedade falada na fronteira. O primeiro diz respeito à crença já discutida acima

em que saber o idioma significa saber as regras gramaticais que pode ser representado da seguinte forma:

Escola: *aprender as regras gramaticais + aprender a escrever corretamente = aprender a falar corretamente*

Diante dessa lógica, para a maioria dos participantes desta pesquisa, os venezuelanos que moram na fronteira não sabem falar corretamente o seu próprio idioma, pois não dominam as regras gramaticais da língua.

Outro fator, é a valorização da variedade falada em outras cidades da Venezuela ou da variedade peninsular. Braz (2010), já apontava o prestígio da variedade peninsular na escola de Pacaraima

As evidências parecem indicar que a língua estrangeira à qual a escola atribui prestígio e legitimidade e que compõe a matriz curricular, não é a mesma língua materna do alunado que ela abriga: o que está posto no currículo parece não ter relação alguma com o contexto tão peculiar da instituição escolar. As manifestações linguísticas que fogem ao padrão ratificado pelo currículo da escola, são, assim, desprestigiadas. (p.05)

Posteriormente Pereira (2012) confirma as evidências apresentadas por Braz (2010) e afirma que “os participantes têm contato com as duas variedades do espanhol, já que estudam a variedade peninsular na disciplina de língua estrangeira na escola em Pacaraima e convivem e usam a variedade venezuelana em Santa Elena” (p. 104). A autora também conclui que, existe a anulação por parte da professora, da variedade utilizada pelos alunos, no caso a venezuelana, durante as correções das atividades em sala de aula.

Como a atividade é de tradução os alunos a realizam usando a variedade que dominam, que conheceram ali em Santa Elena, que vivenciam, que usam para interagir com seus vizinhos hispano-falantes, mas que não parece ser suficiente para a professora quando há uma distinção da forma lexical usada por ela (PEREIRA, 2012, p.107)

Outro aspecto verificado na pesquisa de Braz (2010), foi que um dos critérios para valorização das variedades utilizadas na fronteira é o geográfico, isto é, quanto

mais distante da fronteira mais prestígio é atribuído a ela. Portanto, “o espanhol de lugares mais distantes é considerado um espanhol bonito” (BRAZ, 2010, p 98).

Para variedade venezuelana ficaram os adjetivos mais depreciativos

A variedade de língua espanhola familiar ao contexto dessa fronteira, mais interiorana, como aquela presente em *Santa Elena de Uairén*, cidade venezuelana vizinha de Pacaraima, no entanto, é considerada como sendo um idioma **acabocado, com muita gíria, com muito palavrão**. (BRAZ, 2010, p.98)

Logo, esta pesquisadora concorda com Braz (2010), quando ela afirma que “é a inacessibilidade que confere positividade a uma dada variedade” (p. 98). O inatingível parece conferir prestígio à variedade.

A desvalorização das variedades sul-americanas já foi identificada no trabalho de Santos (2006), em seu estudo sobre as representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem de língua estrangeira. Segundo a autora, alguns fatores contribuem para o prestígio da variedade peninsular

[...] o fato de ser tomada como a língua que precede e dá origem às demais formas do espanhol, a torna mais próxima da língua original e mítica que se busca imaginariamente, além de lhe conferir um caráter de perfeição e pureza que o contato com outras línguas ou variedades linguísticas desfaz (SANTOS, 2002, p. 893).

Assim, para variedade espanhola são atrelados adjetivos como: “original, correto, rico, perfeito, bem falado, mais universal, clássico, melhor forma” (SANTOS, 2006, p. 893). Outro fator destacado pela autora é o poder político e econômico que a Espanha possui e que contribui para formação das representações sobre a língua espanhola e suas variedades. Outros adjetivos atrelados à variedade Espanhola estão relacionados a uma imagem de um espanhol original culto, formal, conservador, pomposo, elegante e requintado (SANTOS, 2006).

Já os adjetivos atrelados ao espanhol da Argentina listados pelos participantes da pesquisa foram: “rápido, muito duro, muito enrolado, incompreensível, feio, rude, péssimo, horrível, sonoridade estranha, estridente, sonoro, seco, forte, imponente, pesado, fechado, sensual, antipático, arrogante, prepotente, diferente, interessante, forçado, cantado” (SANTOS, 2006, p. 894).

Os adjetivos encontrados no presente estudo confirmam os já apresentados nos estudos de Braz (2010) e Santos (2006). No entanto, há evidências de que o desprestígio atribuído à variedade venezuelana está diretamente relacionado à gramática como pilar da aprendizagem. Entre os adjetivos identificados neste estudo estão: errado, feio, rápido e falso. Nas próximas subseções estes adjetivos serão tratados de forma individual e mais detalhadamente.

4.2.2 “Os venezuelanos falam errado”

Como já foi mencionado acima, a escola tem contribuído e reforçado a imagem que os alunos construíram a respeito da variedade falada na fronteira. Os alunos são bombardeados com regras gramaticais e com o discurso da professora de que “as pessoas que falam o idioma, não necessariamente falam corretamente”. Eles são incentivados a acreditar que o local onde se aprende a falar corretamente é na escola, mesmo considerando-a como um local onde se aprende apenas o básico, esse básico é “o mais necessário”.

Adriana: Então, eu acho que por mais que por **todos esses anos a gente tenha estudado quase as mesmas coisas**, sempre, em todos os anos que eu venho estudando espanhol, mais da questão da 8ª para cá, é pouco... assim, é muito, se dizer... **é muito pobre o assunto para a gente, ainda. A gente está estudando a base, que é o mais necessário, que é o verbo, as conjugações, tudinho, saber se está no presente, se está no futuro, essa coisa, assim, é muito necessário na questão do vestibular e concurso.**

A ideia da existência de um espanhol correto, em que o falante domina as estruturas gramaticais, tanto na oralidade quanto na escrita, influencia de forma negativa a imagem que os alunos têm da variedade falada pelos venezuelanos que vivem na fronteira. Esta é considerada uma variação do espanhol falado na Espanha¹⁸, logo considerada de menor prestígio. Para a variedade fronteiriça, sobram os adjetivos depreciativos como feia, vulgar, cheia de gírias e que, portanto não pode ser considerada como correta ou modelo a ser aprendido na escola.

A seguir alguns trechos retirados das entrevistas realizadas com os alunos.

¹⁸ Essa distinção entre, “espanhol falado na Espanha” e o “Espanhol falado da fronteira” é utilizado apenas para tentar expressar a divisão feita pelos alunos ao se referirem a língua espanhola.

Luana: Sim, eles falam, só que, assim, no caso da gramática, creio eu que eles devem ter alguns erros. Porque o espanhol da Venezuela é como o nosso português. O nosso português, ele é derivado do português de Portugal, e tem o espanhol da Venezuela, que é derivado do espanhol, no caso, da Espanha. Então, eles, com certeza, no decorrer desse tempo, eles devem ter modificado algumas palavras, tudo o mais. Aí, sei que, assim, pra mim, é uma coisa bem interessante. [...]

Para a aluna Luana, tanto o português brasileiro como o espanhol venezuelano são variedades de menor prestígio do que as suas línguas “mães”, que no caso seriam o Português de Portugal e o “espanhol da Espanha”, respectivamente.

Segundo Fanjul (2004), a ideia da existência de um espanhol “da Espanha” e um espanhol “da América” é um mito que ainda está presente em alguns domínios do ensino e aprendizagem de línguas e nos discursos a ele vinculados.

[...] a suposta existência de um espanhol “da Espanha” e outro “da América”, a possibilidade de ensinar diferenciadamente um ou o outro, ou até de ensinar o espanhol de “cada país”, a conseqüente necessidade do aluno aprender a falar “como espanhol”, “como argentino”, “como mexicano”, etc.; e a também suposta existência de um “centro legislativo” sobre norma em espanhol, muitas vezes identificado com uma “Real Academia” mencionada de forma fantasmal e imprecisa, que forneceria o limite entre o “certo” e o “errado”. (FANJUL, 2004, p.165)

Ainda, segundo o autor, essa diferenciação entre os diversos espanhóis corresponde à variação geográfica de uma mesma língua, ou seja, do espanhol.

Fanjul (2004) afirma que não existem traços considerados “característicos” de países ou regiões que podem ser considerados realmente exclusivos de tais lugares. Portanto, conclui o autor, se posto em um mapa esses traços, em alguns lugares eles poderiam variar em maior ou menor grau de aparição sendo raras às vezes em que apareceriam completamente ausentes, além de apresentar distribuições irregulares dentro de uma mesma região. “Em síntese, no terreno da observação objetiva não parece haver como delimitar, no mundo hispânico, “línguas espanholas” de um país, e menos ainda “da Europa (Espanha)” e “da América” (FANJUL, 2004, p. 174)”.

Para o aluno Júlio os venezuelanos são “burros”, pois não conhecem profundamente as estruturas gramaticais de sua própria língua e como já foi exposto

acima, no imaginário dos alunos participantes desta pesquisa para saber o idioma é preciso saber falar e escrever corretamente.

Júlio: Não. Porque eu não sei e eu falo. Eu não sei e eu falo, e tem uns venezuelanos que são mais burros do que eu também. Que só sabe falar e não sabe escrever.

Na lógica de Júlio os venezuelanos são considerados “burros”, pois eles deveriam saber ler e escrever sua língua materna. Júlio também se considera menos “burro”, pois ele não conhece profundamente as regras gramaticais da língua espanhola e mesmo assim fala o idioma. É possível perceber como a ideia do que é correto, afeta na imagem que este aluno faz do venezuelano como falante. Essa lógica também parece ser reflexo dos discursos da professora que como já foi mencionado anteriormente afirma “A veces usa, sabe hablar pero no sabe lo que es”.

A pesquisadora está de acordo com Fanjul (2004) quando o autor afirma que os mitos, “[...] mais relacionados ao problema da “norma”, aqueles que dizem respeito à maior “correção” ou “incorreção” de determinado “espanhol”, estão apoiados na ideologia normativa predominante no sistema escolar brasileiro” (FANJUL, 2004, p.166). Assim, insistir neste mito é despreparar o aluno brasileiro para a realidade que está à sua volta.

4.2.3 “Os venezuelanos falam muito rápido”

Uma das dificuldades mais recorrentes apontada entre os alunos foi a rapidez com que os venezuelanos falam, o que dificulta o entendimento.

Ítalo: Eles falando é assim meio que estranho, não sei. É diferente pra mim, porque muitos deles falam rápido, e já é meio difícil pra entender, ainda falando rápido assim. A maneira com que eles falam eu acho que eu acho que dificulta um pouco do nosso entendimento.

Suelem: Às vezes eu tenho meio que dificuldade porque o espanhol que eu aprendo na escola parece às vezes ser diferente do espanhol que eles falam, o espanhol fluente de (Santa Helena) no caso, que eu mais visito. Parece meio diferente e a questão da rapidez com que eles falam também. Mas acho que é o mesmo espanhol, é só a questão da gente aprender um pouco mais e a gente vai compreender melhor.

Talita: É parecido com o que eu estudo na escola, só que os alunos venezuelanos que já estudam aqui, acha super fácil e **eles fala muito mais rápido e bem mais difícil do que a gente aprende**, mas já se fosse comparar **com o da (Venezuela) lá de dentro mesmo**, é muito diferente, a gente aprende muito aquele arrastado, fala devagar tal, aquele meio portunhol, e eles não, **eles já têm aquele mais rápido que você quase não entende.**

Para alunas Suelem e Talita, a rapidez é também considerada um fator diferencial entre o espanhol ensinado na escola e o falado na fronteira. Na escola elas aprendem a falar mais pausadamente e no dia-a-dia, em situações reais de uso da língua, as interações linguísticas são mais “rápidas”, o que dificulta o entendimento.

4.2.4 “O espanhol da Venezuela é feio”

Na fala de alguns alunos, a rapidez tanto aparece como dificuldade quanto como forma de diferenciar o espanhol falado na fronteira daquele que é falado em outras partes da Venezuela ou a variedade peninsular que é classificada como bonita e correta.

Adriana: Tem uns que eu acho muito feio o jeito deles falarem. Agora, aquele espanhol, da (Espanha) mesmo é diferente do espanhol venezuelano.
Pesquisador: Você já teve contato com o espanhol da Espanha?
Adriana: Não. A professora... uma professora já explicou para mim isso na sala. Só que eu não lembro muito, **eu sei que ela falou que tem essa diferença do venezuelano, a fala dele em espanhol e o espanhol realmente, o espanhol falado na Espanha. Não sei como diferenciar muito, mas que tem essa diferença e esse espanhol que a gente fala e que os venezuelanos falam aí, não é o espanhol, espanhol, é castelhano.**

No fragmento acima, mais uma vez o discurso da professora parece influenciar diretamente as crenças dos alunos em relação à fronteira. Apesar de não saber explicar as diferenças entre o “espanhol da Espanha” e o espanhol falado pelos venezuelanos, a aluna Adriana agrega mais prestígio à variedade falada na Espanha. A aluna também traz uma questão que será tratada com mais profundidade na próxima subseção que é a suposta diferença entre o “Espanhol” e o “Castelhano”. Segundo a aluna, o primeiro termo se refere à língua falada na Espanha e o segundo termo à variedade falada na Venezuela, sendo esta última

considerada de menos prestígio, pois é apenas uma variedade do “espanhol da Espanha”.

Para a aluna Marta existe uma diferença entre o espanhol falado na fronteira e o espanhol falado em cidades mais distantes da fronteira e que, em decorrência desse distanciamento, não sofrem influências da língua portuguesa. Para aluna, a presença da língua portuguesa na fronteira influencia na forma como os venezuelanos aprendem a sua língua materna e essa mistura de idiomas não é vista como positiva.

Assim, é possível perceber a ideia de língua pura, sem influências de outras variedades do próprio idioma aprendido bem como ou de outras línguas, neste caso do português.

Marta: Na fronteira não muito porque digamos assim, **ele é mais falado em gírias**. Ele não é o Espanhol que falam lá dentro, senão em gírias. **Muitas palavras são utilizadas em gírias. Aí não é bom.**
Marta: É mais bonito porque assim, digamos que **como é na fronteira eles têm muito contato com brasileiro, com o (Brasil). Então esse contato assim meio que atrapalha um pouco no jeito deles aprenderem a própria língua. Então eles misturam um pouco de cada do que eles estão vendo.**

Para a aluna Talita o espanhol falado na fronteira é vulgar ou, como ela mesma afirma, um espanhol “favelado”. Assim como a aluna Marta a aluna Talita também se refere ao espanhol falado em outras cidades mais distantes da fronteira como um espanhol bonito, sem interferências da língua portuguesa.

Talita: Daqui de (Santa Elena) eu acho feio. Acho que eles falam muito gritando, é um espanhol meio vulgar, se a gente pode dizer, aquele espanhol meio favelado. Agora quando eu vejo uma pessoa lá de dentro falando, quando ela chega e fala bem agitado as palavras assim que você fica, **“nossa eu não entendi nada que ele falou, mas ele falou bonito”**. Eu acho mais bonito, mas não é uma das línguas que mais me atrai. Aqui porque eles falam muitas palavras que, por exemplo, lá pra dentro nem são usadas, **aqui são mais gírias, palavras misturadas em português, então eu acho feio.**

Para estes alunos a variedade falada na fronteira é a variedade de menor prestígio. Por estar próximo ao Brasil sofre interferências da língua portuguesa e essa mistura entre as duas línguas não é bem aceita pelos alunos. Cria-se assim o mito do “Melhor Espanhol” que possui como características ser o mais correto, conseqüentemente ser o mais bonito, ser o mais facilmente compreendido. E neste

caso, ele pode ser encontrado ou nas cidades distantes da fronteira, onde não sofra influência da língua portuguesa, ou na Espanha.

4.2.5 “Na Venezuela se fala castelhano”

Na Venezuela se fala espanhol ou castelhano? Essa é uma questão que há muito vem gerando dúvidas tanto para professores como para alunos, ou melhor, vem sendo passada de professor para os alunos. A princípio isso parece não causar nenhum prejuízo ao processo de aprendizagem da língua, no entanto, como veremos abaixo, essa ideia ultrapassa a questão de que termo empregar na hora de nomear a língua aprendida na escola.

Os termos “espanhol” ou “castelhano” são utilizados para nomear a língua oficial falada em mais de vinte países no mundo. No entanto, não é assim que são compreendidos. Segundo a definição do dicionário Señas (2002), entre outros significados, ambos os termos “español” e “castellano” são utilizados para designar a língua oficial da Espanha e dos países hispano-americanos.

O termo “castellano” é mais antigo e remete ao processo de reconquista da região de Castilla durante a idade média. Segundo Rojas (2012), no período de transição entre a Idade Média e o Renascimento com a unificação de grande parte da Espanha, o termo “castellano”, que remetia apenas a uma região da Espanha – Castilla - não correspondia à realidade vivida na época.

Siendo esta nueva nación conocida con el nombre de *España*, lo natural era que en adelante se añadiera *español* a las opciones denominativas *Español* es el nombre con que los europeos no españoles de la época conocen esta lengua; *español* será su nombre internacional y para los mismos españoles se conforma mejor con la perspectiva de grandeza y proyección internacional con que veían sus posesiones culturales. Desde este momento, *castellano* y *español* conviven, el primero con un carácter de arcaísmo y el segundo como neologismo propiciado por el momento histórico vivido (ROJAS, 2012, p. 130).

Assim, o termo “espanhol” passou a ser utilizado visando reconhecimento internacional de acordo com as perspectivas de grandeza e projeção internacional da época.

Em relação ao uso de ambos os termos, Alonso (1979 apud ROJAS, 2012) afirma que em meados do século XX na Espanha o termo “castellano” era o termo

de preferência nas áreas rurais enquanto na cidade o termo preferido era “espanhol”. O referido autor ressalta ainda que, na América Latina, no mesmo período, existia uma predileção pelo termo “castellano”. Para o autor, essa questão de escolha entre os termos estava relacionada a dois fatores: o tradicionalismo e o patriotismo, “para las naciones independizadas de España, llamar *español* a la lengua tiene una connotación indeseada [...]” (ALONSO, 1979, p.114 apud ROJAS, 2012, p.130).

Logo, como afirmam Fernández e Roth (2007), a escolha entre um termo ou outros pode ser mais bem compreendida através da história da língua em cada território.

En algunos, se prefiere el uso de la denominación más arraigada por tradición; en otros se asocia español a la idea de “España” y se prefiere el termino castellano, que parece marcar cierta distancia respecto la forma de hablar de los españoles; en otros casos el nombre castellano se identifica con su región de origen y se prefiere la denominación español por ser más general y abarcadora. (FERNÁNDEZ & ROTH, 2007, p.34)

Como é possível observar na citação acima, a utilização de um termo ou outro denota apenas a preferência por uma nomenclatura e não que se trate de línguas diferentes. Neste estudo, o que parece prevalecer é a falta esclarecimento a respeito das duas nomenclaturas.

Abaixo um trecho da entrevista onde a aluna relata seu entendimento a respeito dos dois termos:

Luana É uma coisa meio que diferente. Porque, assim, todos os meus amigos, que eu conheço, eles não falam da forma em que eu aprendo aqui, vamos. **É porque a professora mesmo explicou pra gente, que ela não tá ensinando a gente o espanhol da (Venezuela).** Tá ensinando pra gente o espanhol, como é que fala o nome? Castelhana que fala, não? **Pois é, é o espanhol da Espanha, no caso.** Espanhol da (Espanha). Porque é como eu falei, no caso, assim, se for pra comparar o modo nós, daqui do (Brasil) fala, e comparar no modo em que os portugueses de (Portugal), fala, é muito diferente, o modo como eles falam e o modo que a gente fala. **É a mesma coisa da (Venezuela), a forma como os venezuelanos falam, e a forma como os espanhóis falam. Com certeza deve ser muito diferente.**
 [...]
 Pesquisador: Mas você acha, assim, que, por exemplo, o espanhol que dá em sala de aula, ele tem alguma coisa a ver com o espanhol que você aprendeu na convivência com os venezuelanos?
Luana: Tem, a maioria das palavras, no caso. Mas, como eu digo, assim, **tem palavra que eles pronunciam de uma forma que é um sentido diferente do que o espanhol da (Espanha),** que eu tenho muita vontade de aprender, e também o castelhano, também, que dizem que há diferença entre eles.

Como é possível observar na fala da aluna Luana, na escola se ensina o Espanhol da Espanha, pois segundo a sua professora é essa a variedade ensinada na escola. A aluna também percebe que existem diferenças entre o que ela aprende na escola e a forma como os seus amigos, que vivem na cidade vizinha, falam o idioma “eles não falam da forma em que eu aprendo aqui (escola)”.

Assim, para Luana, na escola se ensina o espanhol da Espanha enquanto que na Venezuela se fala o castelhano e, apesar de não saber explicar, a aluna afirma existir diferenças entre os dois. Logo, todos os atributos dados à escola são transferidos automaticamente para a variedade peninsular. Na escola se ensina a falar corretamente, a gramática correta, a variedade peninsular considerada a mais bonita, a mais correta.

Como já tratado na subseção 4.2, fatores como o poder político e econômico que a Espanha possui influenciam para a formação das representações sobre a língua espanhola e suas variedades.

Para o aluno Júlio o castelhano é apenas um sotaque. Ele compara aos diferentes sotaques que há no Brasil, pois para ele no espanhol acontece à mesma coisa. Abaixo o trecho da entrevista onde Júlio fala sobre a diferença entre espanhol e castelhano:

Júlio: Na verdade é espanhol só que eles dizem que é uma, como se diz, como que nem o português, português tem gente que fala um português estranho, depende da sua região né? Aí tem o paulista, tem o carioca, eles falam um sotaque diferente. **É como se fosse sotaques, castelhano, tem mais outro aí que eles falam aí que eu já vi também, que é tudo estranho. Sei lá, sotaques. Eu considero como sotaque brasileiro, como se fosse um brasileiro.**

Para o aluno Diego, o castelhano é mais “enrolado” e diferente da língua espanhola. Para saber se estão falando espanhol ou castelhano ele utiliza do critério de compreensão, se ele compreender o que estão falando é espanhol, mas se ele não compreender o que estão falando, então é castelhano.

Diego: ...eu sei só espanhol. Em algumas palavras, por exemplo, **existe castelhano também.** Então eles colocam castelhano e eu não entendo essas palavras de castelhano.
Pesquisador: E o que é o castelhano?
Diego: **É diferente da língua espanhola. É mais complicado, é mais enrolado.**
Pesquisador: Hum. E como é que você sabe que eles estão falando castelhano?
Diego: **Porque eu não entendo.** A gente chega, por exemplo, a gente vai comprar uma comida ou então uma fruta como beiju aqui, chega lá cassabi. Aí vai lá eles falam outra palavra.

É possível perceber que nas falas destes alunos não existe uma base sólida para o critério de diferenciação entre os dois termos. Para as alunas, a lembrança de uma explicação dada por uma de suas professoras de espanhol é o único argumento de diferenciação utilizado por elas.

Outros alunos apenas sabem que existe uma diferença entre um termo e outro, mas não tem bases sólidas para explicá-la, então eles usam como explicação as suas experiências com a língua materna.

4.2.6 “Na fronteira não se fala o espanhol verdadeiro”

Muitos foram os adjetivos depreciativos utilizados pelos alunos para se referirem ao espanhol falado na fronteira: feio, rápido e por isso não compreensivo, eles falam errado. Mas para concluir esse leque de adjetivos identificados nas falas dos alunos, nessa seção será abordado o que alguns alunos chamaram de “espanhol verdadeiro” e “espanhol falso”.

A aluna Luana trata a língua como homogênea foneticamente, tendo uma única forma de pronunciar as palavras e as demais são consideradas como erros.

Luana: É, tipo, quando uma pessoa vai falar espanhol verdadeiro, tem o seu sotaque, tem a forma correta de pronunciar as palavras, e tudo mais. Espanhol falso, não tem o sotaque, e, quando vai pronunciar a palavra, pronuncia errado, entende?

Marta: É, é mais ou menos assim, é porque eles misturam o português com espanhol, e fica aquele negócio assim meio estranho. Não fica exatamente espanhol verdadeiro que eles falam lá dentro. Mas com o passar do tempo a gente vai se acostumando aos poucos, e vai tentando passar por isso.

Marta: Assim, mais ou menos, não tão boa assim, porque assim, os professores normalmente eles aprendem aqui, na verdade, espanhol né? **E no Brasil na própria localidade, só que assim, eles não aprendem o verdadeiro espanhol, não aprendem a forma exata de falar cada palavra.** [...] Para mim, por exemplo, muitas vezes alguns professores, por eu ter aprendido espanhol, eu vi muitos professores dizerem uma coisa, na hora da aula, uma palavra, e eu ficar assim, “professora, que palavra é essa que eu não conheço?”, e ela dizia, “não, essa é assim, tá, tá, tá”. E eu ficava, não professora, pelo que eu aprendi é outra. E fica aquele negócio assim meio em dúvida, interrogação assim, se é a gente que está certo ou ela que está errada, aí fica aquele negócio meio ruim para a gente.

A aluna se refere à variação linguística. É possível verificar nesta fala o mito da homogeneidade do idioma, onde a variedade se caracteriza como erro.

É perceptível que muitas questões que até o momento não foram esclarecidas a respeito do espanhol e que tem levado a valorização da variedade peninsular por professores e alunos, pois mesmo em constante contato com a variedade venezuelana, a variedade peninsular continua sendo considerada de maior prestígio entre eles.

Talita: O verdadeiro espanhol eu acho que é aquele espanhol meio Espanha, é aquele quase castelhano bem falado mesmo, que a gente quase não entende. Aqui a gente vê mais uma gritaria do que um espanhol verdadeiro.

Talita: O espanhol assim, aquele espanhol bonito de se vê, aquele mesmo verdadeiro como a gente chama. Não. Acho que de Santa Elena pra cá, é muito portunhol, pra lá pra dentro eles falam mais assim, mas é de um jeito feio até às vezes de se dizer. De Santa Elena pra cá é muito portunhol, a enrolação, as palavras meio trocadas.

Talita: Na aula os professores nunca falam o verdadeiro. Tipo assim, ela fala rápido e ninguém entende. Não porque ninguém vai entender, então tem que falar tudo pausadamente, tudo ela fala aquele espanhol bem aberto, quase que falando só as palavras mais comuns, não é como, por exemplo, no português a gente usa essas palavras do dia a dia, mas se eu fosse numa sala de conferência assim com doutores, a gente só citaria palavras mais, como a gente diz.

Para aluna Talita o espanhol verdadeiro é o “espanhol puro”, sem interferências do português. Quando a aluna fala “lá pra dentro” ela se refere a outras cidades da Venezuela.

4.3 A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS NAS PRÁTICAS DOS ALUNOS

De acordo com Barcelos (2001, p. 73), “uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento”, assim, segundo a autora, elas podem ser consideradas como indicadores importantes de como as pessoas agem. Logo, conhecer as crenças de seus alunos possibilita ao professor desvelar as suas ações em relação ao aprendizado da língua bem como, em caso de que o aluno tenha atitudes negativas em relação ao professor, que ele possa auxiliar seus alunos a refletirem a respeito de suas próprias ações.

Nesta seção serão apresentadas algumas atitudes que de alguma forma estão relacionadas com aquilo que os alunos pensam, ou seja, suas crenças a respeito do processo de aprendizagem do espanhol.

Foi possível depreender, a partir das falas dos alunos durante as entrevistas que, a crença de que a facilidade da língua espanhola influencia de forma negativa

no processo de aprendizagem da língua. Isso pode ser verificado em algumas atitudes declaradas pelos alunos e confirmadas durante as observações em sala de aula.

Jaime: Porque eu não sou muito interessado **pelo fato de eu já saber um pouco o espanhol eu não me interesse muito nas aulas.**

Na fala do aluno Jaime a facilidade do idioma parece funcionar como um fator desmotivante no processo de aprendizagem. As suas ações fora de sala de aula em relação à aprendizagem da matéria parecem ser um reflexo da sua ideia de facilidade da língua somado ao seu conhecimento prévio da mesma.

Pesquisadora: Quanto tempo em casa você dedica para o estudo do espanhol e como você estuda?

Jaime: Meia hora rapidinho. **Li, reli, reli e pronto fica na cabeça.**

O tempo dedicado à disciplina se resume apenas há alguns minutos antes da prova. O conhecimento prévio do idioma parece fazer com que o aluno se sinta seguro e não se dedique ao aprendizado da língua nem em sala de aula nem fora dela.

A aluna Adriana também declarou não dedicar muito tempo para estudar a língua espanhola. Isso pode ser confirmado no trecho abaixo:

Pesquisadora: No seu dia a dia você não tira um tempo para estudar espanhol?

Adriana: **No dia a dia, não. É de vez em quando.**

Pesquisadora: No momento da prova?

Adriana: Ou antes, **ou às vezes pego algumas músicas em espanhol, ouço e começo a cantar em espanhol e dou uma traduzida em alguns textos, leio um pouco texto em espanhol,** mas não é sempre. É muito raro.

É possível fazer duas observações em relação à fala da aluna: a primeira diz respeito ao tempo dedicado por ela para estudar o idioma fora da escola. Durante as observações, foi possível verificar que os alunos não pareciam interessados nas aulas, muitos apenas copiavam a matéria e na hora de responder os exercícios recorriam às pessoas que eles consideravam saber mais, copiavam as respostas, entregavam para professora e depois esperavam o final da aula conversando com

os colegas. A fala de Adriana confirma a falta de compromisso em aprender o idioma ensinado na escola e com o qual convivem no seu dia-a-dia. Essa atitude reafirma mais uma vez a crença na “transparência” da língua e a falta de necessidade de estudo.

A segunda observação diz respeito à crença na música e na tradução como ferramenta de aprendizagem de línguas. Durante a entrevista, a aluna lembrou um momento, em séries anteriores, no qual a professora realizou uma atividade com música para que os alunos escutassem e depois fizessem a tradução. Para a aluna a experiência foi muito agradável e proveitosa e fugiu da rotina que, segundo ela, resumia-se apenas na teoria.

De acordo com Barcelos (2001), os estudos demonstram uma mútua influência entre crenças e ações, ou seja, tanto as crenças podem influenciar as ações bem como as ações podem influenciar nas crenças.

Segundo Richardson (1996), recentemente admite-se que não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a “mudança nas e/ou formação” de novas crenças (p.104). Assim, um aluno que começa a utilizar filmes na língua alvo em sua aprendizagem de línguas, a ver filmes e a discutir com os colegas, pode começar a acreditar que isso seja benéfico para a sua aprendizagem e formar esse tipo de crença. (RICHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2006, p.26).

No presente estudo, foram as experiências positivas com músicas que fizeram com que alguns alunos passassem a acreditar nesse recurso como suporte para a aprendizagem. Abaixo um trecho da entrevista realizada com Adriana em que é possível verificar como essas atividades são percebidas no imaginário de alguns alunos:

Adriana: Porque música chama a atenção, assim, é uma coisa bem diferente. Porque, geralmente, os professores só dão aquela aula teórica, teórica, teórica. Escreve, aí faz atividade, explica e pronto, é o básico. Não tem aquela interatividade com os alunos.

Essa experiência parece influenciar nas suas práticas nos dias atuais e faz com que a aluna acredite que se sua professora utilizasse a música, as aulas seriam mais interessantes e interativas.

Adriana: A gente pesquisar, cantar e procurar traduzir a letra da música. Isso incentiva muito, assim, certas músicas bem legais, que o aluno gosta, assim, a gente ouvindo, traduzindo aos poucos, a gente vai aprendendo.

Segundo a aluna Marta, a música é uma das principais atividades utilizadas para aprender o idioma bem como para realizar suas avaliações.

Marta: Para as minhas provas? Muitas vezes assim, como eu tenho medo de errar muitas vezes né, e **como eu sou muito boa em música**, digamos assim que eu pego tudo que eu sei sobre o espanhol, sobre o que foi passado durante esse tempo, **e tento tipo montar uma música, da qual eu, com certeza, vou ter sempre na minha cabeça a música. Aí na hora eu canto para mim mesma e vou respondendo assim, digamos assim.** Quase todas as provas são assim comigo.

A música faz parte do cotidiano desta aluna, pois desde muito nova já participava das apresentações musicais da igreja. Em uma visita à sua casa no ano anterior a esta investigação, a pesquisadora foi surpreendida por uma voz que vinha de um dos quartos, era Marta que cantava alto e todos da casa podiam ouvi-la. No mesmo dia, ela e toda a sua família vibravam ao acompanhar um programa onde os participantes concorriam a melhor voz do Brasil. Durante o período em que a pesquisadora esteve na escola foi possível perceber que a aluna estava sempre envolvida nas atividades envolvendo apresentações musicais.

Assim, como afirma Barcelos (2006, p.26), não se devem conceber as relações crenças e ações como uma simples relação de causa e efeito. “É uma relação que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. A música não é apenas um recurso utilizado por Marta para aprendizagem do idioma. A música faz parte do seu dia a dia.

Como foi possível observar nesta seção, as crenças podem influenciar de forma positiva, bem como negativamente as ações relacionadas à aprendizagem de línguas. Logo, é imprescindível o conhecimento não apenas das crenças de alunos, professores e daqueles que estão envolvidos neste processo, mas também ter conhecimento de como elas interferem nas suas ações, pois somente através destas informações será possível o planejamento de atividades que possam de fato contribuir para mudança do cenário do ensino de línguas nas escolas públicas ou em qualquer outro de aprendizagem de idiomas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo o processo de ensino aprendizagem de língua como dinâmico e complexo, Almeida Filho (2007), alerta para a importância de novas compreensões a respeito deste, pois neste jogo de influências a falta de entendimento dos diversos fatores nele envolvidos pode acarretar em prejuízos tanto para alunos quanto para professores.

A partir destas constatações, este estudo buscou investigar as crenças dos alunos brasileiros que moram em Pacaraima-BR a respeito do processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na fronteira Brasil/Venezuela e como este contexto influencia suas crenças e logo, suas ações, uma vez que as crenças são sociais e por isso não é possível investigá-las sem considerar os aspectos, locais, regionais, culturais nos quais os sujeitos estão inseridos em uma sucessão dinâmica de influências onde o indivíduo ao mesmo tempo em que influencia e é influenciado pelo contexto.

Assim sendo, as análises indicaram as seguintes crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira: “eu preciso falar espanhol”, “o espanhol é fácil”, “o espanhol é mais fácil do que o inglês”, “tu aprende a falar na convivência e na escola tu aprende as regras”, “aprender uma LE é ter conhecimento da sua estrutura e das regras gramaticais”, “eu estudo a mesma coisa só que em espanhol”.

Do mesmo modo, também foram identificadas as seguintes crenças a respeito do espanhol falado na fronteira: “os venezuelanos falam errado”, “os venezuelanos falam muito rápido”, “o espanhol da fronteira é feio”, “na Venezuela se fala castelhano”, “na fronteira não se fala o espanhol verdadeiro”. Em relação a influência das crenças nas ações dos participantes deste estudo foi possível verificar que as crenças podem influenciar de forma positiva, bem como negativamente as ações relacionadas à aprendizagem de línguas.

As relações estabelecidas entre as crenças e o contexto social podem ser percebidas já no primeiro momento dessa análise. O comércio, uma das atividades mais antigas desenvolvidas naquela região e que até os dias atuais é muito intensa

mobiliza não apenas os comerciantes, mas toda a população que vive em ambos os lados da fronteira.

Diante das relações estabelecidas principalmente pelo comércio, às línguas de ambos os países estão em contato constante. Apesar de ser possível encontrar o uso de vários idiomas naquela região fronteira, o português e o espanhol são as duas línguas utilizadas por grande parte da população de comerciantes e não comerciantes que frequentam Pacaraima – BR e Santa Elena de Uairén – VE.

O câmbio favorável para os brasileiros faz com que estes visitem a cidade de Santa Elena com frequência para fazer compras e o contato constante com a língua espanhola leva à necessidade de aprendê-lo, principalmente para intermediar essa relação. Porém, a relação entre o contato com o idioma do país vizinho e a necessidade de aprender o idioma, não quer dizer que os brasileiros queiram ter um conhecimento para além do necessário para manter um mínimo de entendimento no comércio local. Parece haver um consenso entre os participantes desse estudo, de que aprender as estruturas básicas do espanhol é o suficiente, pois aprender espanhol significa apenas falar o suficiente para se saírem das situações mais comuns impostas pelo comércio local.

Para se comunicar no comércio em Santa Elena não é necessária muita coisa, “basta saber enrolar”. O problema desta lógica está nos limites impostos ao aprendizado do idioma. Os alunos ficam presos apenas aos conhecimentos básicos da língua além de se limitarem apenas a um número limitado de situações de uso da língua.

O convívio quase constante com o espanhol também parece acentuar ainda mais a ideia de que o “espanhol é fácil”, além de reforçar a semelhança entre as duas línguas, como critério para defini-lo como mais fácil de ser aprendido. Logo, quase como em uma relação direta, o espanhol é mais fácil de aprender do que outras línguas como, por exemplo, o inglês.

Na escola, a semelhança entre as línguas também é reforçada pela professora que acredita que para que haja êxito no aprendizado da língua espanhola é preciso que o aluno tenha conhecimento da língua portuguesa. No entanto, o foco na sala de aula são as estruturas da língua, logo, se os alunos tem um bom conhecimento das estruturas da sua língua materna isso facilitará o aprendizado do espanhol, pois “é quase a mesma coisa”. Tendo como foco o ensino da gramática, a fronteira acaba sendo invisibilizada nas aulas de espanhol sendo citada apenas

como exemplo de um modelo que não deve ser utilizado se você quer falar “o espanhol correto”.

Essa crença na gramática como pilar da aprendizagem parece contribuir para a construção da imagem negativa verificada nas falas de alguns participantes deste estudo. Enquanto ao espanhol falado em outras cidades ou ao espanhol da Espanha são atribuídos adjetivos de prestígio, para a variedade falada em Santa Elena sobram apenas adjetivos depreciativos. Criou-se assim a ideia de um espanhol considerado “verdadeiro” e um “falso”.

No que diz respeito à relação entre crenças e ações, foi possível observar que a crença na semelhança entre os dois idiomas, bem como a crença de que o “espanhol é fácil” acabam influenciando de forma negativa nas ações dos alunos em relação a sua postura na hora de estudar. Por se tratarem de línguas parecidas o espanhol é considerado um idioma fácil de ser aprendido e por isso não é preciso dispensar muito tempo de estudo para ele.

Já a crença na música como ferramenta de aprendizagem parece contribuir de forma positiva segundo alguns alunos. Por exemplo, após uma experiência positiva na escola com a música somada as suas experiências fora da escola uma aluna passou a utilizá-la como uma estratégia de estudo para as avaliações.

É importante ressaltar que os resultados obtidos não encerram a possibilidade de outros estudos e outras interpretações. O objetivo deste estudo não é o de julgar as crenças de alunos e professores, mas tentar compreendê-las a partir daquele contexto e, sobremaneira, a partir da ótica dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALLIS, T. Considerações sobre turismo de compras nas fronteiras brasileiras - O caso de Pacaraima (RR) e Santa Elena de Uairén (Venezuela). In: Seminário de Pesquisa em turismo do Mercosul, V, 2008, Caxias do Sul. **Anais do V SEMINTUR**, Caxias do Sul: SEMINTUR, 2008.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007. p. 111.

AMORIM, J. S. El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera brasil-venezuela: un estudio macro sociolingüístico. In: **Norte Científico**, v. 2, n.1, p. 170-184, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 128p.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 140p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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

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

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 19-36

BRANDÃO, E.; BERLINER, C. **Señas: diccionario para enseñanza de la lengua española para brasileños**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAZ, E. S. **Línguas e Identidades em Contexto de Fronteira Brasil / Venezuela**. 2010. 120p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CAVALCANTI, M. C. A. A propósito da Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v 7. Campinas: Unicamp, p. 05-12, 1986

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 278p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELANI, M. A. A. A Transdisciplinariedade na Linguística Aplicada no Brasil: In: SIGINORI, I.; CAVALCANTI, M. C. A. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 98-107, 1998.

COUTO, L. C. **Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE)**. 2009. 162p. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. ,

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de ... onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20 -1, p.165-183, 2004.

_____. Os gêneros 'desgenerizados': discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 46-67, 2012.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. 94p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS (Org.). J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FERNÁNDEZ, F. M; ROTH, J. O. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Barcelona: Ariel, 2007. 60p.

FREITAS, A. B. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011.

GOETTENAUER. E. Espanhol: língua de encontro. In: SEDYCIAS (Org.). J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 14-34, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Banco de Dados: Estados. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr>> Acesso em 30 jan. 2015

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Banco de Dados: Cidades. Disponível em:
<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=140045&search=roraima|pacaraima|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>> Acesso: 15 jul. 2013.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, UNICAMP, v 14, p. 199 – 217, 2009.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura.** 2001. 246p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article> Acesso em: 20 jun. 2014.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? **INTERCAMBIO.** São Paulo: PUC-SP, v. 05, p. 13-21, 1990.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 1996. p.192

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, v., p.11- 24, 2009.

OLIVEIRA, V. G.; BORGES, T. D; LAGOS, N.A. Por trás da ação: crenças de uma professora de inglês em serviço. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 24, 2011, Jataí: **Anais do XXIV CESG**, Jataí: CESG, 2011.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. & SCHEYERL, D. (orgs). **Espaços linguísticos – resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, p. 115 -146, 2006.

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

PEREIRA. A. B. **Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística no contexto de fronteira Brasil /Venezuela.** 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas), Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, A. D. A.; BORTONI, S. M.; Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. In: **Revista Moara**, n.26, p.149-162 ago./dez., 2006.

ROCHA, V. B.; SILVA, P. R. F. Pacaraima no contexto regional fronteiriço – Brasil/Venezuela. In: **Pacaraima: um olhar geográfico**. VERAS, A. R; SENHORAS, E. M. Editora UFRR. Boa Vista: 2012.

ROJAS, D. El nombre del idioma español según hablantes de Santiago de Chile. **Estudios Filológicos**, v 49, p. 127-136, 2012.

SANTOS, A. J. **Roraima História Geral**. Editora UFRR. Boa Vista. 2010. 410p.

SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. 2010. 196p. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira**. 2005. 190p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós- Graduação em Línguas Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano – Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira. **Estudos Linguísticos**, v 25, p. 893-902, 2006.

SCHUSTER, L. Crenças de aprendizes iniciantes de espanhol sobre o bom aluno. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG** – Inhumas, vol. 1, n.2, p. 92-108, 2009.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. 2005. 217p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu? – Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês). In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP. Ed. Pontes. 2008 p.203-244.

SILVA, K. A.; PILATI, E. ; DIAS, J. . O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p. 975-994, 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 174p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219 - 231.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre Ensinar e Aprender Espanhol: Reprodução e Manutenção do Status Quo e da Estratificação Social**. Campinas: Pontes. 2013. 63p.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, LETRAS E ARTES VISUAIS
CURSO DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em duas vias, firmado por cada participante da pesquisa e pelo pesquisador)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Dados Pessoais do Participante

Nome do Participante:

Nacionalidade:

Estado Civil:

RG nº

CPF nº

Endereço:

Tel.:

Email:

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Mara Gardeane Abreu Lima, aluna do Mestrado em Letras da UFRR, venho através deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada **CRENÇAS DE ALUNOS BRASILEIROS QUE VIVEM NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA A**

RESPEITO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, a qual tem por objetivo investigar, a partir de observações em sala de aula e de entrevista as crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Sobre a pesquisa seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, será gravado por meio de gravador digital sobre sua opinião a respeito do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

2. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. Os nomes dos entrevistados serão modificados, utilizarei nomes fictícios. As perguntas que vou fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco, já que são somente sobre suas opiniões a respeito do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Portanto, não há riscos e prejuízos de qualquer espécie em virtude de desconfortos, riscos morais e constrangimentos que poderiam ser provocados pela pesquisa. Dou a garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3. Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa, tendo a pretensão maior dar voz. Sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

4. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao (à) aluno (a), pelo (s) telefone (s) _____, ou pelo endereço eletrônico _____

Após a leitura do texto acima, eu _____, declaro que fui informado(a) pela pesquisadora Mara Gardeane Abreu Lima sobre os objetivos da pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de

confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pacaraima-RR, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE II – Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA**INFORMAÇÕES PESSOAIS****Nome:****Sexo:** M () F ()**Idade:****Estado Civil:** Solteira**Série:****Turma:****Turno:****Endereço Completo:****Nacionalidade:****Naturalidade (onde vc nasceu?):****Endereço Eletrônico (e-mail):****Você trabalha? Onde?:****Há quanto tempo?:****Nacionalidade da mãe:****Profissão:****Nacionalidade do pai:****Profissão:****Bloco I**

Há quanto tempo você mora em Pacaraima?

Antes de morar em Pacaraima sua família residia em que município\Estado\ País?

Caso já tenha morado em outro município\estado\ país qual o motivo que levou a sua família a se mudar para Pacaraima?

Você gosta de morar em Pacaraima? Por quê?

O que você acha de viver na fronteira com outro país?

Em sua opinião, quais os pontos positivos e quais os pontos negativos de morar na fronteira com outro país?

Você costuma ir a Santa Elena? Com que frequência você vai? Caso não, por quê?

Você tem amigos que moram em Santa Elena?

Bloco II:

Você fala espanhol?

Onde você aprendeu a falar espanhol?

O que te ajudou a aprender espanhol (ou outra língua)?

Como foi o seu primeiro contato com a língua espanhola?

Há quanto tempo você estuda espanhol na escola?

Você já estudou espanhol em outro lugar? Como foi a experiência?

Você se lembra de alguma atividade feita pelo (a) professor (a) da qual você gostava? Qual atividade era essa e porque você gostava?

Você gosta de estudar espanhol? Por quê?

Você gosta de falar espanhol? Por quê?

Você fala outra(s) língua (s)? Qual (is)? Gostaria de aprender outra LE? Qual (is)? Por quê?

Outros membros de sua família falam outra língua estrangeira? Quais?

Como você classificaria o seu nível de conhecimento da língua espanhola?

() Bom () Muito bom () Ruim () Péssimo

O que você acha das aulas de espanhol na escola?

O que você acha do modo como a professora ensina?

Você se lembra de alguma atividade feita pelo (a) professor (a), na escola, da qual você gosta? Qual atividade é essa e porque você gosta?

Alguma atividade que você detesta? Qual? Por quê?

O que você acha que a professora poderia fazer para melhorar as aulas de espanhol para que os alunos tenham um melhor aproveitamento das aulas?

Qual é a imagem que você faz de um professor de língua estrangeira? O que é ser um bom professor de língua estrangeira?

Você considera que a sua aprendizagem na escola pública é eficiente? Explique.

Se você estudou em escolas de idiomas também, de qual você gostou mais? Por quê?

O que você acha dos materiais utilizados nas aulas de língua espanhola?

Na sua opinião, quais são as características do bom aprendiz de LE? E quais seriam as características do avesso do bom aprendiz?

Como você estuda para as provas?

Quanto do seu tempo em casa você dedicava para o estudo de espanhol e como você estuda?

Como você se descreveria como aluno (a) de espanhol?

O que as pessoas devem fazer para aprender línguas? Para se aprender línguas você deve...

Atualmente, quais as maneiras que você utiliza para aprender espanhol?

Que tipo de dificuldade você encontra, normalmente, ao estudar espanhol?

Qual a sua opinião a respeito das afirmações abaixo?

Para se aprender espanhol na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua.

É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço.

Qual o tempo necessário para se aprender a falar uma língua estrangeira, na sua opinião?

Se a pessoa for para um país que se fala esta língua, este tempo diminui? Por quê?

A língua espanhola é mais fácil ou mais difícil do que a língua portuguesa.

A aprendizagem de uma LE (neste caso, espanhol) depende mais do (a) professor (a) do que do (a) aluno (a).

Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos.

Aprender uma LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua.

Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender espanhol.

Bloco III:

O que você acha do espanhol falado pelos venezuelanos e o espanhol que você estuda na escola?

Você acha o espanhol falado pelos venezuelanos difícil? Por quê?

Você acha que o espanhol ensinado na escola é melhor ou mais fácil do que o espanhol falado pelos venezuelanos? Por quê?