



GAVAGAI: REVISTA INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES

GRUPO DE TRABALHO DO MESTRADO DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS ERECHIM

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS ERECHIM
GAVAGAI - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES
AV. DOM JOÃO HOFFMANN, 313,
BAIRRO FÁTIMA, JUNTO AO SEMINÁRIO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA
ERECHIM / RS . CEP 99700.000
FONE: (54) 3321-7050
E-MAIL: GAVAGAI@GAVAGAI.COM.BR
IMAGENS: CAPA / ARTIGOS • SÉRIE HERITAGE • MARIE HUDELOT

ISSN 23580666

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades/Universidade
Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. - Vol. 1, n. 1
(mar./abr. 2014). - Erechim: [s.n.], 2014.

Semestral

1. Periódico. 2. Interdisciplinar. 3. Ciências Humanas.
4. Humanidades. I. Universidade Federal da Fronteira Sul.
II. Título.

CDD: 300

• G A
V • A
G A I

ATILIO BUTTURI JUNIOR

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE

EDITORS

ANI CARLA MARCHESAN

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS

CHAPECÓ (UFFS)

CASSIO BRANCALEONE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS

ERECHIM (UFFS)

FÁBIO FRANCISCO FELTRIN DE SOUZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS

ERECHIM (UFFS)

JERZY ANDRÉ BRZOZOWSKI

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS

ERECHIM (UFFS)

ROBERTO CARLOS RIBEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS

ERECHIM (UFFS)

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS

ERECHIM (UFFS)

• DESIGN GRÁFICO / DISEÑO / GRAPHIC DESIGN - PEDRO PAULO VENZON FILHO •
IMAGENS / IMÁGENES / IMAGES - MARIE HUDELLOT • REVISÃO/ REVISIÓN/
REVISION - ANI CARLA MARCHESAN • **ROBERTO CARLOS RIBEIRO** • CASSIO
BRANCALEONE • **ROSÂNGELA PEDRALLI** • FÁBIO FRANCISCO FELTRIN DE SOUZA •
JERZY ANDRÉ BRZOZOWSKI

CONSELHO EDITORIAL

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

• ARMANDO CHAGUACEDA - UNIVERSIDAD VERACRUZANA (MÉXICO) • **BIANCA SALAZAR GUIZZO** - **UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)** • CARLA SOARES - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA (PUC-RJ) • **DANIELA MARZOLA FIALHO** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)** • DÉCIO RIGATTI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)/ UNIRITTER • **DURVAL MUNIZ ALBUQUERQUE JUNIOR** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)** • ELIANA DE BARROS MONTEIRO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF) • **ELIO TRUSIAN** - **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA LA SAPIENZA (ITÁLIA)** • FÁBIO LUIS LOPES DA SILVA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) • **FELIPE S. KARASEK** - **INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL (IDC)** • FERNANDA REBELO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) • **GIZELE ZANOTTO** - **UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)** • JOSÉ ALVES DE FREITAS NETO - UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (UNICAMP) • **KANAVILLIL RAJAGOPALAN** - **UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (UNICAMP)** • MARGARETH RAGO - UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (UNICAMP) • **MARIA ANTONIA DE SOUZA** - **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)/ UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)** • MARIA BERNADETE RAMOS FLORES - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) • **NATÁLIA PIETRA MÉNDEZ** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)** • NELSON G. GOMES - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) • **PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS)** • PATRICIA MOURA PINHO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA) • **PAULA CORRÊA HENNING** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)** • PEDRO DE SOUZA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) • **RAFAEL JOSÉ DOS SANTOS** - **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)** • RAFAEL WERNER LOPES - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL (IDC) • **RAUL ANTELO** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)** • RICARDO ANDRÉ MARTINS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO) • **ROBERTO MACHADO** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)** • RODRIGO SANTOS DE OLIVEIRA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG) • **ROSÂNGELA PEDRALLI** - **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)** • SUZANA G. ALBORNOZ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG) • **VIVIANE CASTRO CAMOZZATO** - **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS)** •



CRENÇAS E ATITUDES SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS – ALGUMAS PONDERAÇÕES

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer um levantamento e propor algumas ponderações relacionadas a crenças apresentadas por uma professora de espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, para a análise de crenças de professores de línguas, optamos considerar o corpus aqui apresentado pelo entendimento do que vem a ser a crença linguística e quais são seus efeitos na atitude docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, mais especificamente um estudo de caso. Considerando as propostas apresentadas em documentos oficiais como norteadoras para o preparo e o desenvolvimento das aulas de línguas estrangeiras modernas na educação básica, percebemos que há relação entre as crenças apresentadas pela professora e as políticas linguísticas vigentes em documentos oficiais.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Crenças e atitudes. Ponderações.

LUCIMAR ARAUJO BRAGA

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi fazer um levantamento e propor algumas reflexões sobre as crenças manifestas por um professor de língua estrangeira em atuação. A motivação deste trabalho está sustentada nos estudos sobre ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras a partir de Vieira Abrahão (2004); Almeida Filho (2009); Barcelos (2011); Barcelos e Vieira Abrahão (2010); Silva (2010); Gil e Vieira Abrahão (2008); Gimenez e Monteiro (2010); Rocha e Basso (2008), entre outros. Ainda, nos fundamentamos no fato de que a maior parte dessas pesquisas nos auxilia, sobremaneira, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, ao passo que investigações voltadas para a área de crenças sobre língua espanhola são mais escassas na área acadêmica.

Nesse sentido, acompanhamos, por seis meses, o trabalho de uma professora de língua espanhola que atua no ensino médio do interior do Paraná. No processo de realização da pesquisa sobre algumas crenças da participante, percebemos que “[...] delimitar nitidamente a separação do racional e do afetivo” (LE BON, 2002, p. 62) não é algo simplista quando estamos em sala de aula, ou seja, quando ministramos nossas aulas, quando as preparamos ou pensamos sobre estas depois que aconteceram é bastante difícil nos distanciarmos de nossas crenças. Ao contrário, provavelmente nossas ações como docentes têm uma relação próxima das crenças que construímos ao longo da vida, as quais vão além da sala de aula, uma vez que, antes de sermos alunos, professores, pais etc., somos pessoas com sentimentos e emoções, somos seres humanos.

Assim, nossa jornada pessoal e/ou profissional, em geral, é construída em um emaranhado de emoções, percepções e razões em que nossas crenças estão presentes e nossa formação como professora nos insere, por quatro anos, em um curso de licenciatura, em que estudamos teorias relacionadas à educação, realizamos pesquisas e extensão, além dos estágios obrigatórios ou não. Nesse sentido, quando assumimos a nossa sala de aula, entramos em contato com um universo altamente complexo e diferente da teoria que somente vislumbramos aos poucos com a prática diária. Nesse sentido, acreditamos que compreendermos reflexivamente o que seja ser professor e as possíveis crenças inseridas em nossa prática nos parece relevante, pois, dessa experiência, poderemos perceber o quanto nossas experiências anteriores se fazem presentes em nossa atuação.

Com o intuito de ampliarmos a compreensão sobre os acontecimentos relativos ao dia a dia da sala de aula e os eventos decorrentes destes na cotidianidade, propomos esta pesquisa que parte da observação da prática de uma professora de espanhol, considerando que “os docentes estão evidentemente mais aptos a apontar os ‘nós’ do sistema [e da sala de aula] porque trabalham diretamente com os alunos” (ZAGURY, 2006, p. 21).

Além disso, entendemos que estudos voltados para a investigação sobre a prática de professores de língua espanhola podem contribuir para que sejam desveladas as crenças relacionadas tanto à prática quanto ao contexto da formação de professores, no caso no curso de licenciatura em Letras. Isso porque observar se as crenças vão ao/de encontro com as políticas linguísticas vigentes em documentos norteadores da educação básica significa a possibilidade de desvelarmos alguns fatores intrínseco-extrínsecos e inerentes à aula de aula de língua estrangeira que somente podem ser observados com uma pesquisa inserida no contexto de atuação do participante.

Assim, justificamos este trabalho pela compreensão de que a pesquisa na área de língua espanhola pode interessar tanto aos professores em atuação, como aos professores em formação, nos cursos de licenciaturas. Cabe ressaltar que este trabalho é parte de um trabalho de dissertação de mestrado já concluída. Nosso objetivo foi fazer um levantamento e reflexão sobre uma crença apresentada pela participante, professora de língua espanhola que trabalha na educação básica. Trata-se de uma pesquisa de base etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e nossa opção por um estudo de caso (ANDRÉ, 2008) vem ao encontro da proposta de fixar nossa atenção em uma única professora, procurando compreender as crenças inseridas e decorrentes de sua prática.

Acreditamos, desde o início do trabalho, que esta proposta de pesquisa pudesse nos possibilitar uma aproximação da participante, que esse fato nos proporcionasse mais liberdade e confiança durante o tempo de permanência em sua sala de aula e que, a partir disso, pudéssemos perceber as crenças inseridas em sua prática diária como professora de língua estrangeira espanhola. Além disso, nossa proposta também analisa se as crenças da professora estão relacionadas às políticas linguísticas advindas de documentos oficiais como norteadores da ação pedagógica – neste artigo, as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), doravante DCE (2008).

Este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, discutimos a metodologia da pesquisa. Dando continuidade, abordamos alguns aspectos relacionados às crenças e aos pressupostos relacionados à profissão do professor de línguas, suas crenças, ação e políticas linguísticas. Na sequência, apresentamos e analisamos uma crença e ação da professora participante. Encerramos com algumas considerações sobre o assunto proposto.

2 METODOLOGIA E ENCAMINHAMENTOS UTILIZADOS

Estudos voltados para a grande área de educação podem ser descritos como vertentes/formas/métodos de condução de

pesquisa científica quantitativa ou qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa quantitativa deriva do positivismo e a qualitativa “[...] provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativista” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10). No entendimento de Lüdke e André (1986), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) e, neste caso, acreditamos que a pesquisa qualitativa apresenta e traduz práticas de observação, de descrição e de análise das trocas experienciais entre os sujeitos, como uma técnica relevante e apropriada para ser utilizada em educação, como é o caso da sala de aula em que se ensina e aprende a língua espanhola.

Os métodos utilizados dizem respeito a um estudo de caso. Inicialmente, este era visto com certa desconfiança por alguns pesquisadores, que entendiam que tal estudo, exploratório, não tinha credibilidade científica (ANDRÉ, 2008). Segundo a mesma autora, foi a partir dos anos 70 que o estudo de caso começou a ter relevância no cenário científico. A busca pelo entendimento de um estudo de caso conduz à compreensão da investigação de fatos/fenômenos/contextos em local e tempo real. Neste trabalho, fizemos observações e anotações em diários de campo. “A observação das aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 225). Assim, esse instrumento de pesquisa nos tem sido muito útil porque, nesta pesquisa, observar como transcorre a aula de língua espanhola é significativo para analisarmos as crenças e as ações manifestas tanto por parte dos alunos quanto da professora.

Quanto ao diário de campo, inicialmente acreditávamos que fosse apenas um dos instrumentos e fomos surpreendidas com a relevância daquilo que transcrevemos sobre as aulas. Nesse sentido, o diário de campo tem nos respaldado na interpretação e na análise dos dados. As anotações são interpretativas e desvelam as crenças presentes nas aulas de língua espanhola “[...] e questões críticas que sobressaem no contexto de sala de aula” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 226).

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

eram classes de ensino médio e a coleta dos dados aconteceu no ano de 2011.

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

O diário de campo também foi utilizado para anotar os acontecimentos e comportamentos da professora participante, bem como outros eventos relativos ao desenvolvimento da aula, tais como atitudes, comentários, gestos, ou seja, quaisquer fatores considerados de natureza subjetiva que pudessem ser utilizados na análise e no cruzamento dos dados oriundos dos diferentes instrumentos de coleta.

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

A participante da pesquisa é uma professora de 43 anos que concluiu seus estudos de graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol, em 2003. Clara (pseudônimo) foi aprovada em concurso público na rede estadual de educação formal em 2009. Trabalha com a língua espanhola na mesma rede pública desde 2010, sendo que anteriormente já ensinava língua espanhola e língua portuguesa na rede privada de ensino regular. O local onde realizamos as observações foi uma escola estadual da cidade Ipiranga, no interior do estado do Paraná. Em relação às exigências éticas para a realização da pesquisa, observamos que atendemos todos os trâmites necessários com o intuito de manter a integridade da participante, a quem se garantiu anonimato total. Os documentos que legitimam a pesquisa estão arquivados na Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao órgão competente, Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UEPG.

3 CRENÇAS E PRESSUPOSTOS RELACIONADOS À PROFISSÃO DO PROFESSOR

Para iniciar o apanhado teórico sobre a escola e a educação formal, nos apoiamos em Le Bon (2002), que considera que aquela é a principal responsável pela disseminação da educação formal e, conseqüentemente, de crenças linguísticas, políticas, sociais e

históricas, sob a forma de representação de verdades instituídas.

Tendo a educação por única base a generalidade das opiniões que a educação nos inculca, facilmente nos habituamos a admitir, com prontidão, um conceito defendido por um personagem aureolado de prestígio. [...] não procuramos sequer raciocinar, preferindo admitir, com os olhos fechados, as opiniões que nos são impostas por um personagem ou um grupo dotado de prestígio (LE BON, 2002, p. 227-228).

Nesse sentido, o trecho trazido pelo autor evidencia que prestígio é algo criado, ou seja, é uma crença social que também é reforçada na/pela escola. O prestígio a que se refere Le Bon (2002) pode ser percebido como a representação da (des)valorização entre as profissões, por exemplo. Assim, é evidente aos olhos de todos que existem diferentes níveis de *status* entre a profissão de um médico e a de um professor. O processo de atribuição de prestígio a algumas e desprestígio a outras profissões quase sempre está relacionado ao desenvolvimento econômico, político e social de um povo. Trata-se de manifestações linguísticas necessárias para perpetuarem “[...] todas as experiências de vida às gerações posteriores.” (MELLO, 1995, p. 451). Os indivíduos se projetam de acordo com as experiências vivenciadas por seus antepassados.

Por isso, acreditamos que os casos de *status* entre as profissões e os níveis de poder que cada uma representa na sociedade também sejam reforçados no sistema educacional. O conhecimento adquirido por meios formais, em diferentes áreas educacionais envolvem (des)prestígio suficiente para a imposição de conceitos de superioridade/inferioridade de uma profissão frente a outra. E isso é o que acontece com a situação do professor brasileiro.

Atualmente, a educação no Brasil passa por transformações devido à demanda por formação, nas mais diferentes áreas. Essa realidade, segundo Alvarenga e Oliveira (2004), procura responder à necessidade de um mercado globalizado. As autoras discutem que essa ansiedade por capacitar pessoas precisaria ser mais bem refletida, uma vez que “Para atender a essas transformações tecnológicas e organizacionais das economias mundiais contemporâneas [hã de ser consideradas] diversas consequências do campo educacional [...]” (ALVARENGA; OLIVEIRA, 2004, p. 47).

Nesse sentido, para Alvarenga e Oliveira (2004, p. 48), “[...] competência e qualificação são polissêmicos e variam de acordo com os parâmetros teórico-metodológicos utilizados [...]”. Assim, se há demanda e necessidade em formar cada vez mais pessoas qualificadas para atender ao mercado, haveremos também de cuidar dos fatores que interferem diretamente nessa qualificação, principalmente quando se trata de pensar em questões abrangentes como o caso de compreender as crenças que envolvem as discrepâncias entre (des)prestígio em ser um professor ou ser um engenheiro, por exemplo.

Se por algum tempo o professor desfrutou de certo prestígio instituído por crenças positivas sobre o seu fazer, por outro lado, alguns fatores como a necessidade de qualificar grande quantidade de pessoas (educação em massa) têm gerado questionamentos que recaem diretamente sobre as pessoas que trabalham com a educação. Questiona-se: que profissionais estão sendo formados nas universidades e nas escolas do país? Ou seja, podemos partir desse pressuposto para acreditar que a educação em massa, que demanda quantidade e quase nunca qualidade, esteja diretamente relacionada com certa descaracterização da profissão de educador? Seria o professor o culpado por haver diferenças de prestígio entre as profissões?

Para responder a tais questões, faz-se necessário compreender como Le Bon (2002) propõe a questão do prestígio disseminado por um indivíduo ou grupo de pessoas, como crenças de poder instituído como verdade.

Criador de opiniões e dominador das vontades, o prestígio é uma potência moral superior às potências materiais. As sociedades nele se fundam muito mais do que na força. [...] entre os sábios eminentes, o prestígio é, muitas vezes um dos fatores mais certos de uma convicção. Para os espíritos ordinários, ele o é sempre. [...] A necessidade de adoração das multidões torna-as logo escravas dos indivíduos que nelas exercem prestígio (LE BON, 2002, p. 228-229).

Assim, a conceituação do termo prestígio nos conduz à representação desse verbete como algo significativo tanto para os sábios, como também para os indivíduos que não desfrutam dessa categorização, a quem Le Bon (2002, p. 228) denomina “espíritos ordinários”. O prestígio está relacionado à crença porque, em geral, está inserido na coletividade e os indivíduos procuram se integrar em grupos sociais constituídos a partir de crenças fortes e com mais solidez, ou seja, dotados de prestígio. Assim, um grupo de pessoas que corroborem crenças mais valorizadas pela sociedade e pela escola será constituído por mais adeptos, visto que prestigiar um grupo mais forte possibilita que as crenças comungadas entre esses seus integrantes sejam confirmadas, sem muito esforço.

Nesse sentido, podemos dizer que crer que a profissão do médico ou do engenheiro seja mais importante que a do professor circula na sociedade e na escola como crença verdadeira. E, sendo esta uma crença instituída e relacionada a um desprestígio confirmado, obviamente, para que haja mudança nas atitudes das pessoas, seria necessário adotar estratégias que visassem a desconstruí-la.

Nessa visada, as crenças estão relacionadas aos movimentos sociais, políticos e históricos tanto diacrônicos como sincrônicos. A crença levará a um contágio mental em que quase nunca uma pessoa que confirme determinada crença pare e pense sobre o que significa acreditar em algo (LE BON, 2002). Ou ainda, se um indivíduo parar e pensar sobre uma crença, provavelmente será

para procurar ampliar o argumento para a manutenção desta e não para desconstruí-la. A desconstrução de um *status quo*, como é o caso da crença sobre a sobreposição de uma profissão em relação à outra, envolve questões mais abrangentes como, por exemplo, a necessidade de os povos serem conduzidos por crenças no tempo e no espaço. Por isso, rever uma crença demanda vontade de espírito para questionar prestígios e, nesse sentido, nem sempre a razão exercerá influência suficiente para que os indivíduos suplantem razão à vida afetiva e mística (LE BON, 2002).

Assim, ser professor, em meio à crença instituída de desvalorização da profissão e, além disso, precisar se posicionar sobre questões que envolvem políticas educacionais não é algo simplista que possa resultar em mudanças quanto ao (des)prestígio entre as profissões. A crença sobre ser um médico ou um engenheiro garantindo *status* maior que ser um professor foram sendo tecidas a partir do social, da história e da política.

Por isso, perceber que seja possível rever uma crença sem que isso desqualifique os princípios de vida de uma pessoa precisa ser refletido em contextos apropriados em que sejam respeitadas as diferenças culturais, sociais, políticas, religiosas e linguísticas do outro. Reflexivamente, os fatos e as ações que envolvem crenças podem ser considerados a partir da educação formal e serem propostos na escola. Creemos que estudar as crenças de professores e alunos seja uma forma mais ampla de compreender os contextos reais de exercício da profissão do professor, ou seja, de sala de aula.

A escola representa, sem dúvida, uma extensão significativa de costumes e crenças dispersas na sociedade como um todo (COSTA; POLETTI, 2004). Assim, na sequência, revisaremos alguns pontos relevantes sobre crenças de professores e de alunos de línguas e as possíveis consonâncias destas com as políticas linguísticas.

4 O PROFESSOR, SUAS CRENÇAS E ATITUDES

Em uma língua, estão inseridos todos os aspectos simbólicos, sociais e históricos que são considerados processos complexos (MELLO, 1995). Ocorre que nem sempre paramos para pensar nesse emaranhado prolixo de aspectos que envolvem uma língua e, ao nos comunicarmos, cremos que há clareza, principalmente se falamos a mesma língua que as outras pessoas. Entretanto, existem artifícios ligados à comunicação humana que são apresentados, quiçá, como fatos maravilhosos mesmo. A linguagem “[...] se presta para expressar não só as ideias racionais e lógicas, mas também os sentimentos, as angústias, o medo, as alegrias e tudo que envolve o existir humano” (MELLO, 1995, p. 451). Nossa subjetividade está relacionada à linguagem e cada ser apresenta crenças, gestos, costumes e maneiras de ser que divergem uns dos outros.

Assim, se pela linguagem são procuradas respostas para algumas crenças instituídas também são confirmadas diariamente crenças religiosas, culturais e políticas principalmente por estas se tratarem de tema para o qual o ser humano nem sempre consegue encontrar respostas lógicas (MELLO, 1995). Mais uma vez, a subjetividade individual aparece por meio da manifestação linguística. Ao procuramos respostas inexplicáveis para algo que não conseguimos réplicas e não as encontramos na razão, tornar-se-á mais copioso explicar pelo viés dos sentimentos.

Assim, tendemos a escapar de reflexões que envolvam crenças, sejam estas políticas, religiosas, linguísticas, de costumes etc., apelando ao desconhecido. Enfim, nos esquivamos do que possa nos desacomodar ou nos tirar de certa zona de conforto porque, para o mundo real, é mais significativo trabalhar com respostas prontas e consideradas verdadeiras – ou seja, com os grandes paradigmas que abalizam o censo comum.

Le Bon (2002) diz que, se há dificuldade em compreender o tema crenças, é porque como “[Veremos] todos os elementos das crenças obedecem a regras lógicas, muito seguras, porém inteiramente alheias às que são empregadas pelo sábio nas suas investigações” (LE BON, 2002, p. 20). Ou seja, pelos estudos da linguagem, especificamente em linguística aplicada, consideramos, assim como Le Bon (2002), que as crenças são seguidas pelas pessoas que as adotam em função de seus interesses. Nesse sentido, Barcelos (2010) diz que as crenças e ações nem sempre são comungadas pela mesma pessoa. Podemos dizer, por exemplo, que há certo antagonismo entre o que pensamos ser o correto, o verdadeiro e o que realmente fazemos – às vezes, as nossas atitudes não refletem nossas crenças ou vice-versa.

Na busca pela compreensão de por que as crenças e as atitudes destoam ao serem postas em prática, Coelho (2010, p. 128) diz que: “As crenças podem causar impacto nas ações e, por sua vez, as ações causam impactos nas crenças”. E essa relação de convergência e divergência pode estar relacionada aos mais diferentes fatores, os quais dificilmente conseguiríamos mapear (VIEIRA ABRAHÃO, 2004). Para a autora, “Tudo o que pode ser feito é levantar hipóteses baseadas nos fatos e reflexões das histórias de vida de cada um para ter uma visão dessas origens” (VIEIRA ABRAHÃO, 2004, p. 147).

Por isso, podemos dizer que cabe a cada indivíduo perceber e compreender se somos capazes de refletir sobre os acontecimentos e as crenças que nos guiam. Entender que nossas crenças estão relacionadas aos nossos interesses e entender que nem sempre agimos de acordo com nossas crenças pode ser uma forma de rever nossas crenças e atitudes. Olson (1997, p. 249-250) diz que “A subjetividade abre as portas para a introspecção. [Já que] Alcanço a subjetividade quando admito que as minhas crenças mais caras, minhas ‘verdades’, podem estar equivocadas”.

Nesse sentido, refletir sobre a subjetividade de um professor de línguas em atuação, por exemplo, pode ser cogitada como a possibilidade de buscar pela compreensão de suas crenças linguísticas, bem como de suas atitudes na sala de aula. E, nesse segmento, rever crenças instituídas, considerando-as em analogia com as políticas linguísticas vigentes em um Estado, nos auxilia a compreendermos a complexidade do tema políticas linguísticas dentro do ambiente de educação regular – escolas.

Procuramos desenvolver neste trabalho uma proposta reflexiva sobre como estão estabelecidas as políticas linguísticas no âmbito escolar (e qual o papel da escola no sentido de promovê-las). Então, observando e fazendo um levantamento das crenças e das atitudes do professor de línguas, em sala de aula, pretendemos compreender alguns pontos que relacionam as políticas linguísticas praticadas pelo Estado e as crenças linguísticas, ou seja, as variedades linguísticas e as culturas diversas como, por exemplo, a compreensão mais ampla de como é desenvolvido o trabalho docente para a língua espanhola.

Assim, vale lembrar que das relações estabelecidas a partir dos estudos de uma língua estrangeira, em nosso caso do espanhol, podem ocorrer mudanças nos padrões culturais e identitários das pessoas. E, nesse sentido, cabe abarcar a ideia de convivência entre os diversos sistemas étnicos como forma de respeito à diversidade cultural. Para Calvet (2007), esses fatores estão relacionados e todos os países passam por esta mescla de “[...] identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p. 19).

Se a realidade do Estado brasileiro comunga dessa crença e/ou fato trazido por Calvet (2007) de que nenhum país escapa de possíveis questionamentos em todas as esferas da sociedade, a educação tem vivenciado indagações legitimadas em que percebemos ser crescente uma crença de que a educação está fracassando e, em se tratando de línguas estrangeiras, presenciamos certo caos em que professores, alunos e comunidade acreditam que não se aprende línguas estrangeiras na escola (LIMA, 2011).

Entretanto, como reforça Zagury (2006), o problema é que as ponderações relacionadas ao fracasso na escola, às vezes, se transformam em mitos. As pessoas costumam repetir o que ouvem sem se preocuparem em observar se as informações possuem bases teóricas e, dessa forma, prejudicam a busca por propostas sérias para o desenvolvimento consciente de uma educação de qualidade.

Em geral, trata-se de crenças linguísticas que de tanto serem repetidas vão sendo internalizadas em nosso inconsciente e, frente à primeira oportunidade, são manifestadas por nós. E isso acontece sem que percebamos que seguimos reforçando uma

política educacional em que cada vez mais descaracterizamos a escola e principalmente os professores e os alunos que são sujeitos nesse processo instituído por políticas linguísticas. Na escola, tanto circulam crenças positivas quanto negativas sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras modernas. Para Barcelos (2011), o que tem sobressaído no senso comum é a descrença em aprender língua estrangeira na escola.

5 CRENÇA DE CLARA

Para apresentarmos algumas crenças que observamos e analisamos, neste trabalho, partimos de nossas observações e anotações no diário de campo. Nossa pesquisa se encaminhou para uma observação participativa já que, nestes casos, o pesquisador “[...] torna-se membro do contexto pesquisado [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 225). Desse modo, a proposta de trabalho volta-se para observar, descrever e analisar as crenças de uma professora em seu contexto de atuação e “[...] isso implica que o pesquisador seja participante [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 227) já que este se insere no contexto de trabalho.

Para nos ampararmos teoricamente recorremos a Barcelos (2010) que categorizou alguns tipos de crenças, mas não as limitou apenas ao seu estudo. Ou seja, a autora não apresenta seu quadro como verdade, mas diz que, dos estudos sobre crenças relacionadas a professores e alunos, podem ser catalogadas outras categorias de crenças a serem investigadas.

Neste segmento, discorreremos sobre o primeiro excerto que apresenta crenças da professora. Esse dado que diz respeito à manifestação da professora em concordar com os documentos oficiais de Língua Estrangeira para o ensino básico no estado do Paraná, já que em suas aulas os “textos” são considerados “a unidade básica de ensino de língua” (PCN, 1989), mesmo que esses muitas vezes funcionem somente como “pretextos” para discutir questões gramaticais. Além disso, existem outras variáveis nesta crença como a questão de comprometimento de parte dos ganhos mensais da professora com fotocópias e a necessidade da adoção de um livro didático para aulas de língua espanhola, fato esse que discutimos e analisamos neste artigo.

Inicialmente, a professora manifesta algumas indignações referentes aos custos dos textos para serem levados à sala de aula. “*A fotocópia de textos, para nove turmas com a média de 40 alunos por sala, sai caro. Os alunos não podem ser cobrados e para o professor isso pesa no final do mês*”. (Clara: 02-06-2011).

O excerto anterior foi um desabafo da professora quando esta comentava que utilizava os mesmos textos em várias turmas. Ou seja, Clara fazia as fotocópias por sua conta para uma turma. Assim,

cada vez que entregava os textos aos alunos, já avisava que não os estragassem ou perdessem porque posteriormente os utilizaria com outras turmas. Nesse sentido, pode ser que a crença por trabalhar com um texto esteja relacionada “as propostas alternativas, [que,] sem exceção, defendem a escolha de materiais diferenciados, em língua estrangeira, como, por exemplo, o uso de textos versando sobre outras disciplinas escolares (história, geografia, ciências biológicas etc)” (CORACINI, 1999, p. 18).

E essa crença de Clara traduz que “O ensino é uma atividade pessoal e coletiva que cada professor realiza a partir do guia de diferentes crenças sobre o que constitui um ensino efetivo.” (GARBUIO, 2010, p. 90). Além disso, podemos considerar que a crença em trabalhar com textos lhe dá liberdade para elencar, de acordo com o programa da disciplina, temas que estejam mais inseridos na realidade vivenciada na sala de aula. Exemplo disso foi um dos textos trabalhados por Clara sobre o vírus H1N1. Nesse dia, a professora abarcou em seu tema as disciplinas de ciência biológicas, já que se utilizou do texto para trabalhar com prevenção e transmissão do vírus.

Entretanto, o que observamos é que essa opção por trabalhar com o texto não retratava a crença sobre liberdade de escolha de material diferenciado para sua aula. E isso nos foi passado quando a professora manifestou: “*Não vejo a hora de poder trabalhar com o livro didático*” (Clara: 02-06-2011). Nesse contexto, aparece a crença de a professora se manifestar favorável à adoção de um livro didático. Parece que, se os alunos tivessem um livro didático, não só o seu problema com os custos seriam resolvidos, como também outras questões poderiam ser decididas.

Entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras, etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades. Além de descortinar os valores subjacentes no livro didático, recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, Internet, TV multimídia, etc. (DCE, 2008, p. 69).

Nesta asserção, percebemos que a prescrição das DCE (2008) ratifica a crença de Clara, pois, além de dizer que os professores preferem trabalhar com o livro didático, enfatiza a vantagem de o alunado dispor de um material significativo para o acompanhamento das aulas. Entretanto, no mesmo excerto, também está presente uma implicatura voltada para a possibilidade de o professor perceber que cabe a ele explorar outros materiais disponíveis na escola. Por exemplo, a elaboração dos materiais didáticos pedagógicos é apresentada como materiais de suporte para o acompanhamento das aulas de línguas estrangeiras. Mas, como percebemos na fala de Clara, o preparo alternativo de material de apoio didático e

pedagógico pode ter custos que o professor não consegue custear para uns 200 alunos, como é o caso de Clara. Assim, o livro didático acaba sendo uma alternativa vislumbrada como único meio de apoio para as aulas de língua espanhola.

Nesse sentido, percebemos o poder de influência que um documento oficial exerce sobre as ações didático-pedagógicas dos professores. O caso das DCE (2008) é bastante significativo para ser exemplificado, uma vez que o governo do Paraná, pela Secretaria de Educação do Estado, propôs a elaboração desse documento com o objetivo de proporcionar uma discussão coletiva, entre os professores da rede pública no Paraná, sob o pretexto de que as políticas do final da década de 1990 “[a]lteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino” (DCE, 2008, CARTA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO). Assim, guiados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram editados 14 fascículos entre as áreas educacionais.

As DCE (2008) tiveram uma versão preliminar apresentada em 2006 e, desde essa época, o documento já começava a circular pelos cursos de formação continuada para os professores da rede pública do Paraná. Ou seja, a professora Clara estava na rede pública de ensino como professora contratada e *declara, inclusive, que participou da escrita do documento*. Assim, podemos perceber que algumas considerações relacionadas às crenças de Clara vão ao encontro das DCE (2008).

Provavelmente, esse contato da professora com o documento desde a fase de escrita fez com que esta internalizasse algumas das diretrizes sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira e procurasse seguir as orientações ali apresentadas como, por exemplo, a utilização do livro didático como recurso pedagógico. Mas, também, podemos considerar que, do ponto de vista econômico, um professor da educação básica de ensino formal nem sempre dispõe de recursos financeiros suficientes para custear, por exemplo, material de apoio didático pedagógico para todos os seus alunos.

Assim, ainda que inconscientemente as DCE (2008) vêm sendo utilizadas como norteadoras de seu trabalho em sala de aula, Clara e outros professores da educação pública poderiam dispor de mais materiais didáticos pedagógicos para prepararem e conduzirem suas aulas. Evidentemente que não afirmamos que isso possa garantir aulas mais bem organizadas e ricas, mas, como o próprio documento afirma, o livro didático é apenas um dos recursos a serem utilizados e, quanto mais o professor dispuser de materiais de apoio e de formação continuada, maiores serão as possibilidades de desenvolver aulas mais estruturadas e consistentes, seja na língua estrangeira ou em qualquer outra disciplina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, trouxemos algumas considerações sobre a importância de refletirmos sobre as crenças e as atitudes de professores de língua em atuação. Parece-nos relevante considerar que essas reflexões abarquem a temática das políticas linguísticas, na sala de aula, de forma que possamos refletir sobre crenças e atitudes de professores em formação inicial e também em formação continuada. Isso porque as considerações sobre o professor em atuação podem ser levadas para a sala de aula de cursos para professores em formação inicial, já que, muitas vezes, essas crenças e atitudes são consequências das políticas linguísticas vigentes e vice-versa. Ou seja, os resultados conseguidos em pesquisas do contexto prático escolar podem ser aproveitados por professores que ainda não atuam em sala de aula da educação básica. E assim possam ser empregadas para reflexões sobre o ser professor e sua prática, na educação básica.

As crenças apresentadas por Clara estão em consonância com o que diz Moraes (2010, p. 205) ao afirmar que “Nossas crenças sobre uma determinada área ou assunto não estão apenas interconectadas, mas também relacionadas a outros aspectos mais centrais de nosso sistema pessoal de crenças (nossas atitudes e valores sobre o mundo e o lugar nele)”. Assim, se Clara acredita que o trabalho com o livro didático possa ser proveitoso, sua ação segue no sentido de fazer com que essa crença não a impeça de ministrar suas aulas da melhor maneira possível. Possivelmente, a professora considere seu fazer diário sem pensar que esses fatores se tratem de crenças e faz o que faz e como faz porque tem uma trajetória de vida de professora em serviço que nem sempre a possibilita fazer reflexões sobre sua *práxis*.

Por isso, consideramos relevante trazer resultados como esses sobre crenças de uma professora de língua espanhola. E nesse sentido: “a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativas, qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da sala de aula” (KLEIMAN, 2008, p. 16). Assim, acreditamos que a universidade precisa da escola básica e que a escola se fortalece ao produzir os saberes diários que somente são visíveis com professores em atuação.

[O]s saberes da prática são os saberes do professor ou suas ‘teorias pessoais’, termo que nos parece mais apropriado para significar o conhecimento que os professores tem sobre ensino por duas razões. Primeiro, porque esse conhecimento configura uma teoria, na medida em que os professores são capazes de planejar uma aula, colocá-la em prática e produzir resultados desejados; e, segundo, porque acreditamos que ele tem o mesmo *status* do conhecimento que é gerado nas universidades (PESSOA; SEBBA, 2010, p. 43).

O trabalho teve o intuito de pesquisar uma crença de uma

professora em atuação para podermos abranger professores em formação inicial e também continuada. Tendo em vista que tivemos a oportunidade e o aceite de uma professora em serviço disposta a colaborar nesse levantamento e reflexão sobre crenças, este recorte de pesquisa nos motiva a continuarmos.

Além disso, considerando que nossa participante seja da área específica de língua espanhola e pela abrangência do estudo com as crenças e atitudes, até então, estar focado na língua inglesa, o contexto analisado pode motivar outras pessoas a pesquisarem sobre crenças e atitudes não somente relacionadas à língua espanhola como também ao ensino e aprendizagem de línguas como um todo.

Quanto aos documentos oficiais, representados neste artigo pelas DCE (2008), percebemos que as perspectivas de ensinar e aprender línguas estão relacionadas às políticas linguísticas praticadas no Estado brasileiro, uma vez que as DCE (2008) do estado do Paraná dizem respeito a um documento pautado em diretrizes apresentadas pelo Estado brasileiro. Assim, as crenças e as atitudes de Clara apresentam características semelhantes aos textos trazidos nestes documentos, sendo que, em geral, a professora repete em suas atitudes aqueles paradigmas apresentados nestes documentos.

Assim, se Clara acreditava que um livro didático pudesse facilitar sua atuação em sala de aula é porque existe certa cumplicidade entre o que traz o documento e as crenças e as atitudes do professor. Vejamos, por exemplo, a citação trazida anteriormente sobre a utilização do livro didático, nesse excerto das DCE (2008, p. 69), o documento abaliza a crença de que é mais plausível para professor e alunos o trabalho com o livro didático porque ali há textos, figuras, entre outros, que podem facilitar a condução das aulas.

Nesse sentido, comprovamos que as políticas linguísticas praticadas pelo professor na sala de aula de línguas seguem certa convergência para com os documentos oficiais já que, nesse caso, Clara acredita que, se tivesse o livro didático, seu trabalho poderia ser facilitado.

Por isso, as relações entre os seres humanos são necessárias para o processamento das interações. E, da teoria, podem fluir práticas possíveis de serem dimensionadas não somente nas salas de aulas de línguas estrangeiras, como também para abarcarmos as crenças e as atitudes relacionadas à educação formal. Alguns temas amplos e abrangentes como, por exemplo, motes ou modelos trazidos por documentos oficiais nos levam a acreditar que rever, repensar e propor reflexões sobre nossas crenças e atitudes pode nos auxiliar a compreendermos também as políticas linguísticas praticadas em documentos oficiais como as DCE (2008).

Nessa visada, confiamos que a universidade, representada pelos cursos de formação de professores, seja local apropriado para

promover trocas de experiências com a escola, aproximando cada vez mais as áreas de educação formal. É preciso que as relações entre a escola básica e a universidade provoquem mais reflexões sobre a atuação do professor e de suas crenças. É importante promovermos discussões no âmbito da sala de aula, com professores ainda em formação e isso pode ser conseguido sob a forma de estudos voltados para as políticas linguísticas. O desvelamento de crenças sobre como as línguas estrangeiras são trabalhadas na educação básica pode enriquecer as reflexões políticas que envolvem as línguas, bem como pode nos abalizar teoricamente para cada vez mais adentrarmos na prática diária do profissional professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. 3.ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação. 3.ed. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2009.
- ALVARENGA, Elda; OLIVEIRA, Samuel Louzada Castro. Tendências recentes do debate sobre o/a professor/a como profissional competente. In: CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.) Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. 2.ed. Edição. Vitória: EDFES, 2004. p. 46-74.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO Maria Helena (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2.ed. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 157-177.
- _____. Lugares (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.147-170.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias - volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CALVET, Louis Jean. As políticas linguísticas. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira (Org.). Campinas: Pontes, 1999.
- GIL, Glória; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) Educação de professores de línguas - os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. (Org.) Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- LE BON, Gustave. As opiniões e as crenças. Tradução de Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Ícone, 2002.
- LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, Luiz Gonzaga. Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MOREIRA, Luiz Eurico. A gênese (comentada) da humanidade. Goiânia: Ed. Da UCG, 2002.
- MORAES, Rozângela Nogueira. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO Maria Helena (Org.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 203-218.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.) Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis. IPOL, 2003.
- PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.

OLSON, David Richard. O mundo no papel: ES implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Buth. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria Aparecida Yasbec. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e VIEIRA ABRAHÃO Maria Helena (Org.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 43- 64.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10 . ed. Petrópolis:Vozes, 2011.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 117-130.

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

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

**BELIEFS AND ATTITUDES ABOUT
TEACHING AND LEARNING LANGUAGES -
SOME CONSIDERATIONS**

Abstract: This paper aims at mapping and suggesting some reflections concerning the beliefs presented by a teacher of Spanish as a foreign language. Then, in order to analyze the language teachers' beliefs, we chose to consider the corpus presented here through the understanding of what are linguistic beliefs and what are their effects in teachers' attitudes. It is a qualitative research, with an ethnographical background, specifically a case study. Considering the proposals presented in official documents as a guidance to prepare and develop classes of Modern Foreign Languages in basic education, we noticed that there is a relation between the beliefs shown by the teacher and the linguistics politics found in official documents.

Keywords: Linguistic Politics. Beliefs and attitudes. Reflection.

**CREENCIAS Y ACCTITUDES
SOBRE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS-
ALGUNAS PONDERACIONES**

Resumen: El objetivo de este artículo es hacer una exploración y proponer ponderaciones acerca de las creencias presentadas por una profesora de español como lengua extranjera. De esta forma, para el análisis de creencias de profesores de lenguas optamos considerar el corpus aquí presentado por el entendimiento de lo que sea la creencia lingüística y cuáles son sus efectos en la actitud docente. Se trata de una pesquisa cualitativa, de base etnográfica, en específico un estudio de caso. Considerando las propuestas presentadas en documentos oficiales como guía para el preparo y el desarrollo de clases de lenguas extranjeras modernas en educación básica, percibimos que hay relación entre las creencias presentadas por la profesora y las políticas lingüísticas que rigen documentos oficiales.

Palabras clave: Políticas lingüísticas. Creencias y actitudes.
Ponderaciones.

